

RAQUIA RABELO ROGERI ISAC

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um estudo do Projeto SESC LER

Goiânia – 2012

RAQUIA RABELO ROGERI ISAC

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um estudo do Projeto SESC LER

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Beatriz Aparecida Zanatta.

Goiânia – 2012

I74e Isac, Raquia Rabelo Rogeri.
Educação de jovens e adultos : um estudo do projeto SESC
LER [manuscrito] / Raquia Rabelo Rogeri Isac. – 2012.
108 f.

Bibliografia: f. [102]-108
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de
Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.
Orientação: Profª Doutora Beatriz Aparecida Zanatta.
Inclui lista de abreviaturas e siglas.
Inclui Apêndice.

1. Educação de jovens e adultos (EJA). 2. Projeto SESC
LER – Proposta Pedagógica Nacional - Porto Nacional (TO). 3.
Alfabetização – jovens e adultos. I. Título.

CDU: 374.7(811.7Porto Nacional)(043.3)

RAQUIA RABELO ROGERI ISAC

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um estudo do Projeto SESC LER

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Beatriz Aparecida Zanatta (Presidente)
Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GOIÁS)

Prof.^a Dr.^a Maria Emília Castro Rodrigues - UFG

Prof. Dr. José Maria Baldino – PUC/Goiás

Goiânia, 2012

A minha mãezinha, Raimunda, que ampliou meus horizontes da leitura do mundo, a quem pude descortinar a leitura da palavra. Minha mestra na vida. Razão suficiente para acreditar no direito à educação de jovens e adultos para todos os homens e mulheres.

*“Eu tenho tanto pra lhe falar,
Mas com palavras não sei dizer,
Como é grande o meu amor por você”.*
Como é grande o meu amor por você – Roberto Carlos

AGRADECIMENTOS

Muitos são os agradecimentos a fazer. Reconhecer aqueles que me ajudaram a realizar o término desse trabalho, mesmo sem saber. Portanto, alguns agradecimentos generalizarei uma vez que corro o risco de esquecer alguém, outros, nomeio, porque foram únicos na busca e envio de subsídios.

Ao bondoso Deus Jeová, pelo infinito amor, pela graça inspiradora e pelas eternas misericórdias que me guardam em todo o tempo.

Aos meus familiares pelo incentivo aos estudos, meu porto seguro, alívio para todos os males e aflições.

Ao Programa de Mestrado da UCG de Goiânia, por acolher-me como aluna.

A Professora Doutora Beatriz Aparecida Zanatta pela dedicação na organização e sistematização do texto, pela amizade e delicadeza com que me levou a refletir sobre convicções que precisavam ser superadas para elaboração deste trabalho.

Ao SESC, e em especial, ao Projeto SESC LER por terem possibilitado a realização deste trabalho.

Aos professores Dr. José Maria Baldino e Dra. Maria Tereza Canezin Guimarães pelo incentivo na continuidade da reflexão sobre as questões da Educação em suas calorosas e enriquecedoras aulas.

À professora Maria Emília de Castro Rodrigues, pela leitura atenta, pela escuta acurada, pela generosidade dos comentários e questionamentos.

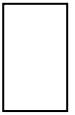
Aos amigos do Programa de Mestrado, Domingos, Marinalva e Simone, pelo encontro acolhedor e salutar. Mas em especial, a Márcia, pela convivência amorosa e cotidiana, na qual partilhamos experiências e construímos uma linda amizade.

Aos amigos, que mesmo à distância estiveram presentes em todo o processo (antes e durante), incentivando, acreditando e torcendo por mim: as famílias Lopes, Souza Corrêa, e em especial, a família Barbosa, que vibrou e chorou comigo, sempre me dizendo que “eu era capaz”.

Ao Luciano Delírio, que aos poucos se tornou parceiro, torcedor e incentivador. Aturou-me nesse período “tão complicado”. Incentivando-me nos momentos de desânimo e demonstrando que estaria sempre ali quando eu fraquejasse. Seu carinho e amor foram essenciais... Simplesmente, obrigada!

***“Digo: o real não está na saída nem na chegada”,
ele se dispõe pra gente é no caminho da travessia”.***

(João Guimarães Rosa. Grande Sertão: Veredas)



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – A Educação de Jovens e Adultos no contexto da Educação Brasileira	19
1.1 A Educação de Jovens e Adultos – EJA	20
1.2 A Trajetória da EJA no Contexto Educacional Brasileiro	23
1.2.1 O SESC no contexto da Educação de Jovens e Adultos	36
1.2.1.1 Origem e estruturação do SESC – Serviço Social do Comércio	37
1.2.1.2 O Projeto SESC LER	42
CAPÍTULO II – O Projeto SESC LER	45
2.1 Propostas Político-Pedagógicas (PPP): considerações preliminares	45
2.2 As Propostas Pedagógicas, Curricular e o Projeto Político-Pedagógico do Projeto SESC LER	48
2.2.1 Concepção de Educação da Proposta Pedagógica do SESC para EJA e do Projeto SESC LER	57
2.2.2 Currículo	62
2.2.2.1 Organização Curricular	64
2.3 Diretrizes para Orientação Pedagógica do Projeto SESC LER	67
2.3.1 Perfil do aluno: diversidade em foco	67
2.3.2 O perfil do professor de acordo com as Diretrizes	69
2.3.3 Orientador Pedagógico e o Coordenador Estadual	71
CAPÍTULO III – O Projeto SESC LER no Centro Educacional de Porto Nacional – Tocantins	74
3.1 Traços histórico-sociais do Estado do Tocantins	74

3.2 O Projeto SESC LER de Porto Nacional	76
3.3 O Centro Educacional de Porto Nacional: a voz dos sujeitos	80
3.3.1 Da Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER a realidade concreta no Centro Educacional de Porto Nacional – Tocantins	82
3.3.2 Orientador Pedagógico	83
3.3.3 Os professores	87
Considerações finais	96
Referências Bibliográficas	102
Apêndices	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil,
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CONCLAP	Conferência das Classes Produtoras
DN	Departamento Nacional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAF	Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNAC	Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SESC	Serviço Social do Comércio
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESI	Serviço Social da Indústria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar e analisar a implementação da Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER, na organização curricular, no planejamento e nas práticas pedagógicas no Centro Educacional de Porto Nacional – TO. A proposta de investigação foi direcionada para as seguintes indagações: 1) Qual a relação entre a organização curricular existente no Projeto SESC LER de Porto Nacional e a Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER? 2) Quais orientações da Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER são contempladas no planejamento e na prática pedagógica dos professores que atuam na unidade regional de Porto Nacional? Os objetivos específicos foram: Estabelecer a relação entre as orientações da Proposta do SESC LER e o planejamento e a prática pedagógica dos professores que estão atuando no Centro Educacional de Porto Nacional; Identificar a relação entre a organização curricular do Projeto SESC LER de Porto Nacional e a Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER; Explicitar as contradições entre a Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER, a organização curricular, o planejamento e as práticas pedagógicas dos professores da unidade regional do projeto SESC Ler de Porto Nacional. Buscou-se em autores como Freire, Haddad, Ribeiro, Pierro, Soares aporte teórico para responder as questões. A pesquisa de natureza qualitativa teve como procedimentos de coleta de dados a observação, a entrevista, a análise documental. Os resultados obtidos indicam que a proposta investigada não atende os três ciclos de escolarização que correspondem aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, ficando restrita à alfabetização, deixando as demais desatendidas. Quanto à prática pedagógica, mesmo apresentando alguns problemas, o Projeto mantém aspectos positivos, entre os quais se destaca o esforço que a orientadora e os professores demonstram na direção de desenvolver uma educação emancipatória, crítica, democrática e capaz de contribuir para a transformação da sociedade.

Palavras chaves: EJA - Proposta pedagógica – Organização curricular, Planejamento – Práticas pedagógicas

ABSTRACT

The EJA Pedagogical Proposals must meet the basic learning necessities of youths and adults with their educational specificities. Thus, this research aims to investigate the process of putting into effect the Pedagogical Proposal of the SESC LER Project in curricular organization, planning and pedagogical practices in the Educational Center of Porto Nacional, TO. This investigation falls within the scope of qualitative research and was developed through consultation of literature that deals with the theme in question, from documentary research (official and institutional sources) and from research *in loco*. The empirical material was obtained through direct, non-participatory observation and semi-structured interviews. The imbrications of chapters that make up this study make it possible to understand the path taken by the researcher during the investigation. The exposition of this research was organized in three chapters. At first, a historical clip is presented containing the main events that marked the evolution of EJA in Brazil, as well as the origin and structure of the Social Commerce Service (SESC) acting in this modality. The second chapter, besides presenting the main documents that direct the pedagogical and curricular organization of the SESC LER Project of Porto Nacional, exposes the concept of Education of the Pedagogical Proposal of the Project. Chapter three presents research in light of the pedagogical practice of the individuals that are the mediators of the teaching and learning process: the teachers and the pedagogical supervisor. The obtained results indicate that the investigated proposal does not meet the three cycles of schooling that correspond to the first five years of elementary school, restricting it to literacy, leaving the rest unattended. Regarding pedagogical practice, although it contains some problems, the Project holds positive aspects, among which stands out the effort that the supervisor and the teachers demonstrate toward developing an emancipatory, critical, and democratic education that is able to contribute to the transformation of society.

Key Words: EJA – Pedagogical Proposal – Curricular organization, planning – Pedagogical practices

INTRODUÇÃO

O tema dessa pesquisa se inscreve na discussão da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Tem como foco elucidar como se efetiva a Proposta Pedagógica Nacional do Projeto SESC LER na unidade Regional no Estado do Tocantins, localizada em Porto Nacional.

O Projeto SESC LER iniciou suas atividades no ano de 1998, na Região Norte com a denominação de LER AMAZÔNIA. Com o tempo foi expandido para outras regiões e no ano de 1999 foi denominado Projeto SESC LER. Em geral suas atividades são realizadas nos Centros Educacionais – espaços criados especificamente para esse trabalho com jovens e adultos – no entanto, quando estão em fase de construção, ou quando sua capacidade de turmas é excedida, as aulas acontecem em salas cedidas pela comunidade. Atualmente possui 65 Centros Educacionais, em 18 Estados (Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins), com cerca de 100 mil alunos já alfabetizados desde sua implantação.

A princípio, a intenção do Projeto era apenas alfabetizar jovens e adultos. Contudo, após o primeiro ano de funcionamento esse atendimento foi ampliado também para o 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental (antiga 1ª a 4ª série). Não são cobradas mensalidades, sendo, portanto, gratuito ao público. Possui uma coordenação nacional, porém é desenvolvido de forma autônoma em cada unidade federativa. No processo de ensino e aprendizagem, essa significativa autonomia lhes permite construir dentro do espaço de liberdade e responsabilidade a elaboração de seu próprio plano de trabalho, de modo a responder às demandas da sociedade local, tendo como referência a Proposta Pedagógica do projeto SESC LER.

A criação deste projeto se insere no contexto mais amplo de mundialização do capital e suas repercussões no Brasil, particularmente, no âmbito das políticas públicas educacionais. Foi reconhecido em 2005 com a chancela da UNESCO, pela ação de vanguarda na Educação

de Jovens e Adultos a qual viabilizou novas perspectivas e melhoria da qualidade de vida das populações excluídas socialmente; e em 2006, com a Medalha e a Menção Honrosa Paulo Freire, fornecidas pelo Ministério da Educação, pelo trabalho realizado nos Estados do Amazonas e Paraíba.

O interesse pelo tema da pesquisa relaciona-se às angústias e reflexões derivadas da experiência da pesquisadora, enquanto professora no âmbito da Educação de Jovens e Adultos no próprio Projeto SESC LER. Além da docência, participou de atividades de apoio a coordenação regional; leitura dos relatórios das atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula; da organização de cursos de formação continuada para os professores dos Centros Educacionais.

No decorrer deste período, teve a oportunidade de observar e perceber desafios vivenciados pelos professores no processo de ensino e aprendizagem¹, tais como: formação acadêmica insatisfatória para o trabalho com a EJA, insatisfação com a profissão, falta de domínio de determinados conteúdos, entre outros. Desde então, passou a buscar, em literaturas relacionadas a essa modalidade de ensino, suporte para aprofundar a compreensão sobre as Políticas Públicas da EJA, a organização curricular e as práticas pedagógicas na organização das atividades de ensino e aprendizagem. A perspectiva era que tal entendimento apontasse alternativas para superação dos desafios vivenciados pelos professores, não apenas do Projeto SESC LER, mas de todos que atuam no processo de Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com Paulo Freire (2000), conceber o jovem e adulto alfabetizando unicamente como um indivíduo que não sabe ler e escrever é uma visão reducionista. Ler obras de autores como: Haddad (1997), Pinto (1997), Ribeiro (1999), Di Pierro (2000), Soares (2003), entre outros, durante o período da graduação em Pedagogia e do mestrado em Educação, reforçou essa ideia de que alfabetizar um jovem e adulto não inclui unicamente a decodificação de sinais gráficos, mas o despertar para consciência de si e da realidade na qual está inserido. Nesse caso, a alfabetização passa a representar uma inserção social do sujeito enquanto cidadão, despertando uma consciência de seus direitos civis e políticos, e deveres para com o Estado.

¹ Os termos “ensino e aprendizagem” são usados aqui para reforçar que educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e não pode ser feita por um sujeito isolado - até autoeducação é um diálogo à distância -, não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum. “Não há educadores puros”, pensou Paulo Freire. “Nem educandos”. De um lado e do outro do trabalho em que se ensina e se aprende, há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. (BRANDÃO, 2007, p. 21-22)

Com relação ao percurso da EJA no país, leituras de autores como Brandão (2002) e Paiva (2003) em muito contribuíram. Paralelamente se fez um levantamento de produções acadêmicas que envolvem o Projeto SESC LER, entre elas: livros, periódicos impressos, revistas na web que publicam trabalhos específicos sobre Educação e o portal da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – que propicia o contato com pesquisas, em dissertações e teses realizadas nas últimas décadas, nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras. Nesse levantamento, foi encontrada pouca produção literária sobre o Projeto SESC LER, apenas algumas particularidades abordadas em dissertações ou teses de autores como: Paiva (2005) e Sampaio (2008).

As informações obtidas a partir das leituras citadas delimitaram o universo da pesquisa focalizando a efetivação da Proposta Pedagógica do Centro Educacional de Porto Nacional – TO no que se refere à organização curricular, planejamento e práticas pedagógicas. Esta questão maior conduz a outras mais específicas: 1) Qual a relação entre a organização curricular existente no Projeto SESC LER de Porto Nacional e a Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER? Quais orientações da Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER são contempladas no planejamento e na prática pedagógica dos professores que atuam na unidade regional de Porto Nacional?

Essas questões conduziram ao desafio teórico e prático de propor a presente pesquisa com o objetivo geral de investigar e analisar a implementação da Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER, na organização curricular, planejamento e nas práticas pedagógicas da unidade regional da cidade de Porto Nacional. Essa meta se desdobrou nos seguintes objetivos específicos:

- a) Estabelecer a relação entre as orientações da Proposta do SESC LER e o planejamento e a prática pedagógica dos professores que estão atuando no Centro Educacional de Porto Nacional;
- b) Identificar a relação entre a organização curricular do Projeto SESC LER de Porto Nacional e a Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER;
- c) Explicitar as contradições entre a Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER, a organização curricular, o planejamento e as práticas pedagógicas dos professores da unidade regional do projeto SESC Ler de Porto Nacional.

É importante registrar que a natureza do problema investigado requer uma abordagem que permita “encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo; e a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos”. (MINAYO, 2002, p. 24-25). Esse tipo de abordagem constituiu uma preocupação constante durante toda a pesquisa, visou considerar as

influências internas e externas, assim como as contradições inerentes à questão investigada. Portanto, tal postura, impôs o envolvimento da pesquisadora em variadas demandas, buscando compreender os diversos elementos que entram na composição do objeto de pesquisa.

Com base nas informações obtidas a partir das leituras de Ludke & André (1999), Bogdan & Biklen (1997) e, também, Minayo (1994), percebeu-se a pesquisa qualitativa como instrumento apropriado para a investigação do problema apresentado. “O estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (Ludke & André, 1986, p.18). Dando mais suporte a essa opção de pesquisa, a leitura de Bogdan & Biklen (1994, p.70) traz a compreensão de que “[...] o objeto dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados [...]”.

Portanto, a adoção da pesquisa qualitativa abriu espaço para o *estudo bibliográfico* da produção existente sobre a temática; *análise documental* de Leis, Decretos, Projeto Político Pedagógico do Centro Educacional de Porto Nacional; Regulamentos e Regimentos do Projeto SESC LER; Propostas Pedagógicas (Proposta Pedagógica – Educação de Jovens e Adultos do SESC – SESC, 2000a; Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER – SESC, 2000b; Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental – MEC, 1997;); *entrevistas* com a orientadora e professores do Centro Educacional que atuam na EJA e *observação* das práticas pedagógicas desenvolvidas no Projeto SESC LER de Porto Nacional.

Buscou-se apreender, no movimento do real, bem como nos depoimentos dos sujeitos, as concepções que permeiam o dia-a-dia na sala de aula e outros contextos desta unidade, as articulações e imbricamentos entre a Proposta Nacional do Projeto SESC LER e as práticas desenvolvidas na unidade regional do Estado do Tocantins. Foi realizado um esforço intencional visando ultrapassar a simples observação e descrição de dados e, efetivamente, acrescentar contribuições significativas para a análise do modo pelo qual está ocorrendo a efetivação da Proposta do SESC LER no Centro Educacional de Porto Nacional – TO. Foram considerados como sujeitos da pesquisa, o coordenador e os professores que atuam diretamente com a EJA.

Pode parecer óbvio, mas nem por isso dispensável, salientar que a pesquisa realizada *in locus*, ou empírica, só se completa se se articular com uma fundamentação teórica consistente. Assim, há a necessidade de contemplação do rigor científico durante todo o processo de construção do trabalho investigativo, pois, cada “vez mais se entende o fenômeno

educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.5).

Foram escolhidos como instrumentos de pesquisa aqueles que possibilitam entrar no cotidiano do contexto a ser pesquisado buscando fazer o movimento para apreensão do real, das relações e contradições que permeiam, nesse caso, a Educação de Jovens e Adultos do Centro Educacional de Porto Nacional. Assim, considerando as recomendações de Bogdan e Biklen (1994), o material empírico foi obtido pelos instrumentos e procedimentos descritos a seguir: observação direta não participante e entrevistas semi-estruturadas.

As observações foram feitas em vários cenários, incluindo sala de aula, conversas informais na sala dos professores e horário de intervalo entre as aulas, cursos para formação continuada dos professores, pátios e outros espaços do contexto. Em um caderno de campo foram registradas as notas descritivas (relato escrito do que foi observado: cenários, atividades dos sujeitos, diálogos e outros) e as notas reflexivas (registro das reflexões no decurso da coleta). Um total de 26 aulas foram observadas em duas turmas: uma do primeiro ciclo e outra do segundo, durante um período de 90 dias (quartas e quintas-feiras), nos horários de 19h às 21h.

Com relação as entrevistas, utilizou-se a técnica das entrevistas semi-estruturadas, visto que nessas, “[...] o pesquisador organiza um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (PÁDUA, 2003, p.67).

Os critérios de seleção dos sujeitos entrevistados compuseram um aspecto de fundamental importância para toda esta pesquisa. Sabe-se que, em se tratando de uma pesquisa do *tipo qualitativa*, os atributos dos informantes são mais importantes que o quantitativo de entrevistados, portanto, as entrevistas são realizadas com o intuito de contribuir para o desvendamento do problema investigado.

Por esta razão, os sujeitos investigados foram os professores que atuam no Projeto SESC LER – especificamente na área de Educação de Jovens e Adultos –, visto que o Centro Educacional atende outras áreas da Educação; e o coordenador, considerado como sujeito investigado da pesquisa devido ao vínculo institucional e também pela importância na condução do processo de efetivação da proposta. Assim, a amostragem qualitativa compôs-se pelo total de três sujeitos: dois professores e um coordenador.

Para coletar as informações necessárias para confirmar ou negar as hipóteses foi utilizado o questionário como um meio de interlocução planejada. O sujeito a ser entrevistado na pesquisa deve compreender o instrumento, portanto, deve conter uma estrutura lógica, com linguagem coloquial e compreensível, que parta do simples para o complexo (CHIZZOTTI, 2005, p. 56). O questionário aplicado na pesquisa possui questões de ordem estrutural/administrativa/ pedagógica.

Todos os sujeitos receberam esclarecimentos sobre a pesquisa e aceitaram livremente participar, formalizando essa intenção com a assinatura do termo de consentimento elaborado pela própria coordenação do Projeto SESC LER. A identidade das pessoas entrevistadas e observadas foi preservada, sendo designados pelas seguintes siglas: *P para professores e OP para orientadora pedagógica*. As observações foram registradas em um caderno de campo e as informações posteriormente analisadas e organizadas dentro de categorias.

Antes do início efetivo das observações em sala de aula, foram feitos movimentos de aproximações em direção aos sujeitos pesquisados. No primeiro contato com o SESC, foi levado um pedido por escrito ao diretor regional no Tocantins, na cidade de Palmas, para que o mesmo autorizasse a pesquisa no Projeto SESC LER de Porto Nacional. Após ser aprovado, houve contato por telefone com a orientadora pedagógica do Projeto para marcar horários em que a primeira visita fosse viável.

As entrevistas semi-estruturadas (apêndice) foram realizadas com todos os sujeitos participantes, tendo como foco a obtenção de dados descritivos na linguagem dos próprios sujeitos acerca do modo pelo qual são realizadas as atividades de planejamento e organização das atividades de ensino e aprendizagem. Para realização das entrevistas, analisou-se, dentre os locais possíveis, aqueles que possibilitassem privacidade e, ao mesmo tempo, não inibissem os sujeitos nas exposições de suas ideias e opiniões. Dessa forma, os depoimentos foram colhidos no espaço físico utilizado pelos sujeitos no dia-a-dia do curso, ou seja, na sala de aula, e também na sala dos professores, em seus horários de planejamento.

Conforme já explícito, foi utilizada também como procedimento investigativo, a análise documental, visto que foi da própria Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER que emergiram os elementos necessários à compreensão sobre a maneira pela qual ocorre a efetivação desta proposta no Centro Educacional do SESC LER de Porto Nacional – TO. Os outros documentos que fundamentam o desenvolvimento do trabalho das professoras na Educação de Jovens e Adultos do SESC LER – Proposta Pedagógica para EJA do SESC, Proposta Curricular para o 1º Segmento do MEC, Diretrizes Curriculares do Projeto Pedagógico, Projeto Político-Pedagógico do SESC LER de Porto Nacional, o Regimento

Escolar – auxiliaram na compreensão de sua história e em que concepções esse trabalho é pautado.

A partir disso, as categorias foram definidas, seguindo os passos descritos por Bardin (1988): exclusão mútua (cada elemento não pode existir em mais de uma categoria); homogeneidade (a definição das categorias deve ser norteadas por um único princípio de classificação); pertinência (as categorias devem estar adequadas ao material de análise e ao aporte teórico definido pelo pesquisador). Com essas informações em mente, após análise do material colhido, foram definidas as seguintes categorias de análise: Organização Curricular; Planejamento e Práticas pedagógicas.

O percurso detalhado para chegar a tais categorias foi orientado por Moraes (1999) que indica quatro etapas no processo de análise de conteúdo: a) preparação das informações; b) transformação do conteúdo em unidades de análise; c) categorização; d) interpretação.

Sendo assim, numa primeira etapa foram organizados os materiais escritos (depoimentos registrados, entrevistas, impressões das observações, propostas pedagógicas) e com base nestes, as unidades de análise foram identificadas e os significados expressos constituídos. Em um terceiro momento, foi elaborada a compreensão por meio do diálogo entre os resultados da análise e a teoria.

Conhecer a contextualização do universo de pesquisa é essencial para compreender como a unidade do SESC LER na cidade de Porto Nacional no Tocantins recebeu e procedeu a efetivação da Proposta Pedagógica do Projeto que é nacional, e, posteriormente, contemplou-a no Centro Educacional. Os resultados desta pesquisa estão apresentados em três capítulos, além da introdução e conclusão.

No primeiro capítulo é contextualizado a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, fazendo um sucinto levantamento histórico das políticas públicas – as experiências e antecedentes históricos – e algumas políticas atuais direcionadas a essa modalidade de ensino. Também abrange o contexto em que surge o SESC, sua estruturação e o Projeto SESC LER.

O segundo capítulo trata da caracterização da Proposta Pedagógica Nacional do Projeto SESC LER, com seus fundamentos e organização curricular. Delineia um perfil dos sujeitos (aluno, professor, coordenador) de acordo com as Diretrizes para orientação pedagógica do Projeto. Além disso, são apontadas semelhanças existentes entre a Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER, a Proposta Pedagógica para Educação de Jovens e Adultos do SESC Nacional e a Proposta Curricular do 1º segmento do MEC.

E por fim, no terceiro capítulo, a Proposta Pedagógica de Educação de Jovens e Adultos do SESC e a Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER são apresentadas no

contexto da unidade regional do Tocantins, na cidade de Porto Nacional, com base na análise e discussão dos dados coletados.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A educação é um processo permanente na vida de cada indivíduo. Proporciona desenvolvimento físico, moral e intelectual. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 no art. 1º, Título I, define que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA compreende um conjunto diverso de processos e práticas formais e informais, que estão relacionadas à ampliação de conhecimentos básicos ou a aquisição de novas competências - técnicas e profissionais ou habilidades socioculturais (HADDAD, PIERRO, 2000). Tem se constituído ao longo dos anos, como um campo de práticas e de reflexão, que conforme citado, visam o desenvolvimento integral dos sujeitos. Nesse sentido, o educador Paulo Freire, por exemplo, propõe em sua proposta de alfabetização de adultos que os processos educativos atuem com o objetivo de transformar a realidade, possibilitando que tais sujeitos, participem enquanto cidadãos da vida política, econômica e cultural do país.

Para uma melhor compreensão da evolução da EJA no Brasil, esse capítulo abordará, primariamente, uma breve análise conceitual sobre a Educação de Jovens e Adultos seguida por um recorte histórico, com os principais eventos e, por fim, a origem e estruturação do Serviço Social do Comércio – SESC e sua atuação nesse campo educacional.

1.1 A Educação de Jovens e Adultos – EJA

A EJA – Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino. Portanto, para que seja possível conceituá-la, é preciso que se entenda como são definidas as modalidades de ensino na legislação brasileira.

As leis constituem parâmetros que ordenam, entre outros, o sistema educacional. No caso do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, é que estabelece a composição do nível escolar, sendo constituído da seguinte forma no Art. 21 “educação básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; e Ensino Superior”. Segundo esta Lei, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade do Ensino Fundamental e Médio. “A organização de cursos, sua duração e estrutura, respeitadas as orientações e diretrizes nacionais, faz parte da autonomia dos entes federativos” (PARECER 11/2000, p. 28-29).

A Constituição de 1988, no art. 208, inciso I, fala sobre a garantia de acesso ao Ensino Fundamental gratuito àqueles que não tiveram acesso a ele na idade própria. A LDB de 1996 definiu que essa modalidade de ensino deve atender aos interesses e necessidades desses indivíduos, portanto, visto que já possuem experiência de vida e participam do mundo do trabalho, sua formação deve ser diferenciada da que é oferecida às crianças e adolescentes do Ensino Regular.

Para Oliveira (1999, p. 72),

Embora frequentemente constituindo dois subgrupos distintos (o de “jovens” e o de “adultos”), tal grupo se define como relativamente homogêneo ao agregar membros em condição de “não-crianças”, de excluídos da escola, e de pertinentes a parcelas “populares” da população (em oposição às classes médias e aos grupos dominantes), pouco escolarizadas e inseridas no mundo do trabalho em ocupações de baixa qualificação profissional e baixa remuneração.

Portanto, os jovens e adultos que frequentam a EJA não fazem parte apenas de um recorte cronológico, são parcela da população que possui características próprias, com realidades de ensino distintas, ultrapassando a questão etária, envolvendo, sobretudo, especificidade cultural. De acordo com Oliveira (1999, p. 1) “não é o estudante universitário, o profissional qualificado [...], ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus

conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo [...]”. E embora aconteçam definições pelo recorte cronológico, os sujeitos deste campo educacional não são quaisquer jovens e adultos, mas indivíduos com características próprias e realidades de ensino muito distintas.

O PARECER 11/2000² (p. 5) diz que a EJA “É uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas”. Acrescenta ainda, que a Educação de Jovens e Adultos representa uma “dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela” (*Ibid*).

A Declaração de Hamburgo³ delimita bem o que constitui a Educação de Jovens e Adultos, quando afirma que essa modalidade de ensino

[...] engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, ao longo da vida, 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 aspecto da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (HAMBURGO, 1999, p. 19).

A Educação de Jovens e Adultos acontece ao longo da vida, em diferentes espaços. Assim, o Parecer nº. 11/2000 e a Resolução nº. 01/2000, ambos da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), ao regulamentarem, acentuam sua necessidade de ser pensada como um modelo pedagógico próprio, criando situações pedagógicas e satisfazendo necessidades de aprendizagens de jovens e adultos. Fica claro que

² O Parecer 11/2000 surgiu para interpretar os artigos da LDB e eliminar as dúvidas existentes quanto a Educação de Jovens e Adultos. O Conselho Nacional de Educação, criado pela Lei de nº 9.131/95, é o órgão nacional responsável por explicar as leis da educação. Assim, a Câmara de Educação Básica do CNE – Conselho Nacional de Educação procurou interpretar os artigos da LDB concernentes à EJA, visto que a Constituição de 1988 e a LDB a firmaram no cenário educacional enquanto modalidade da educação básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, passando a exigir com isso, que usufrísse uma especificidade própria e como tal deveria receber um tratamento consequente. O Parecer 11/2000 ocupar-se-á, então, das diretrizes curriculares da EJA, cuja especificidade se compõe com os Pareceres 04/98 e 15/98 que tratam, respectivamente, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

³ A Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos é um documento resultante da V CONFINTEA. É constituído por uma série de princípios e compromissos assumidos pelos países representados na Conferência em julho de 1997, em Hamburgo. É considerado um documento referência para a elaboração de políticas públicas ligadas a população de jovens e adultos que não tiveram acesso no tempo devido à escolarização.

[...] a função reparadora da EJA no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito de uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento de uma 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. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento. (PARECER 11/2000, p. 6)

Com relação ao direito, CURY (2000, p. 575) acrescenta que,

O ensino fundamental obrigatório deve ser universalmente atendido em relação a crianças e adolescentes de 7 a 14 anos. Maiores de 15 anos tem idêntico direito, mas só o usufruem na medida em que o exigem. Isso significa que a educação de jovens e adultos é reconhecida como direito dos que não tiveram acesso à escolarização na idade apropriada. E significa também que a lei considera o jovem e o adulto como sendo capazes de fazer uma opção consciente. Se qualquer um deles exigir a vaga, é obrigação do poder público atendê-los.

No entanto, esse direito ou a função reparadora não podem ser “oferecidos” pelo simples “oferecer”. A EJA precisa criar situações pedagógicas que satisfaçam as necessidades de aprendizagem que esses jovens e adultos por algum motivo tiveram alijados.

O próprio PARECER 11/2000 (p.9) faz a seguinte observação:

Mas a função reparadora deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais.

Portanto, a EJA não pode ser pensada como ação descontextualizada, somente com programas de alfabetização de massa. Além de alfabetizar, deve preparar o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à inserção social. Esse processo com sentido e significado deve ser permanente e não apenas destinado a um período específico da vida. Para tanto, é necessário que o direito à educação básica de qualidade seja assegurado.

O próximo tópico traz uma síntese com os principais eventos ocorridos na trajetória da Educação de Jovens e Adultos no cenário brasileiro. Escolheu-se fazer um recorte no tempo a partir de 1930, apoiado no fato de que nessa década diversas mudanças políticas e econômicas

ocorreram, iniciando com isso, uma consolidação de um sistema público de educação elementar no país.

1.2 A Trajetória da EJA no Contexto Educacional Brasileiro

A EJA tem participado ao longo dos anos de movimentos contraditórios de avanços e recuos. Conforme será visto nesse recorte, os mandamentos da lei maior avançaram no decorrer dos anos. Isso garantiu que os direitos à educação fossem positivados por meio da implementação de políticas públicas legitimadoras da democracia. (CARLI, 2004, p. 44)

Durante a história do Brasil, classes populares, negros e mulheres sofreram discriminação por muito tempo, lhes sendo negado o direito ao mundo das letras, visto que a cidadania estava restrita a poucos grupos sociais. De acordo com RAMOS (2001, p. 49) no ano de 1929, mais da metade (65%) da população brasileira de 15 anos ou mais havia sido excluída da escola.

Com a crise do café de 1929, tem-se início uma modificação na economia do país, em que o capital deixa de ser empregado apenas no sistema agrário para ser também estimulado o setor industrial. Entre muitos acontecimentos, surge a Associação Brasileira de Educação, que ciente da necessidade de mão de obra devido ao início da industrialização no país, é a principal responsável pela divulgação de ideias de tecnificação pedagógica (PAIVA, 1973).

A partir de então, mais precisamente, a partir da década de 30, a Educação de Adultos começa a delimitar seu lugar na história da educação popular no Brasil. Nesse período, acontece um marco na história política do país, a Revolução de 30, e a partir de então, importantes mudanças aconteceram. O processo de urbanização acelerou e a burguesia começou a participar cada vez mais na vida política. A industrialização progrediu e a classe operária cresceu. O Estado passou a adquirir com essa Revolução, a possibilidade de não apenas abrir-se para uma reflexão acerca da problemática econômica, social, educacional e cultural do país, mas também de intervir nela.

Em dezembro de 1931, aconteceu no Rio de Janeiro a “IV Conferência Nacional de Educação”. Segundo Xavier (2003), esse encontro de educadores foi patrocinado pela Associação Brasileira de Educação – ABE⁴. O então presidente da República, Getúlio Vargas

⁴ Associação criada em 1924 por profissionais da educação que difundiam as ideias de que o analfabetismo era um mal que precisava ser eliminado por meio da instrução pública – CUNHA, 1980.

pediu que os envolvidos naquele evento apresentassem princípios que orientassem a política educacional do país. Ali estavam dois grupos: um constituído por educadores com perspectivas conservadoras e o outro chamado de grupo pioneiro (liberais, elitistas e igualitaristas).

A partir de então, alguns educadores que faziam parte do grupo pioneiro expressaram suas ideias no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Baseados nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola, esboçaram as diretrizes de um sistema nacional de educação, envolvendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino. (SAVIANI, 2006, p.33). O Manifesto de 1932 representou assim, uma síntese e uma tentativa de avanço sobre propostas novas de educação.

Esse documento colocou o Estado como sendo o verdadeiro responsável pela organização e condução do processo escolar. Propunha-se a realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional.

A laicidade, gratuidade e obrigatoriedade e co-educação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como o reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação. [...] A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás, o Estado não pode tornar o ensino obrigatório sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até 18 anos de idade, é mais necessário ainda “na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem”, cuja educação é freqüentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p.48-9).

A Constituição de 1934 “pela primeira vez, em caráter nacional” apreciou a educação como “direito de todos e (que ela) deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos” (art. 149 apud SOARES, 2002, p. 51) e instituiu a elaboração de um Plano Nacional de Educação⁵, firmando a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário. Pela primeira vez, a Educação de Jovens e Adultos é citada quando afirma que o “ensino primário integral gratuito e de freqüência obrigatória extensivo aos adultos” (§ único).

⁵ Esse Plano não chegou a ser votado em decorrência do golpe que instituiu o Estado Novo,

Embora, aparentemente, a industrialização tenha trazido um projeto democrático, o que na verdade houve foi um ordenamento nacional da educação que, orientado pelo governo central, precisava investir na formação profissional da classe trabalhadora, sendo, portanto, uma resposta às necessidades do capital (CURY, 2000). Se por um lado houve ampliação do direito a educação adulta, o título II Da Declaração dos Direitos traz na mesma Constituição o impedimento dos que não sabiam ler e escrever ao alistamento eleitoral, continuando com isso, a prática de exclusão aos analfabetos. Nesse período algumas campanhas foram criadas com o intuito de extirpar o analfabetismo, no entanto, não lograram êxito. As escolas ampliaram os números de vagas, mas por não acompanharem a política econômica e social (BEISEGEL, 1974), o fim era certo, o fracasso!

Em 1940, o primeiro censo do período republicano, após a ditadura de Getúlio Vargas, apresenta um índice que aponta 55% da população acima de 18 anos composta por analfabetos (Paiva, 1973). Assim, algumas iniciativas políticas e pedagógicas começaram a ser implantadas para amenizar esse problema, principalmente porque organizações internacionais⁶ (como por exemplo, a Organização das Nações Unidas para a Ciência e Cultura – UNESCO e a Organização das Nações Unidas – ONU) pressionaram para que ações fossem criadas visando o desenvolvimento das nações, já que a educação era vista como meio de desenvolvimento. Assim, programas para alfabetização de adultos começaram a ser articulados.

Nesse mesmo período surgiram as primeiras obras dedicadas ao Ensino Supletivo. Em 1947, com o apoio da sociedade civil organizada, na qual estava o Serviço Social do Comércio – SESC (SAMPAIO, 2008, p. 26), dirigida pelo professor Lourenço Filho, surge a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA),

uma ação extensiva que previa a alfabetização em três meses e mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Depois, seguiria uma etapa de “ação em profundidade”, voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário. (RIBEIRO, 1977, p.20).

⁶ Nesse período, diversos países da América Latina, Ásia e África realizaram campanhas massivas, atendendo recomendações da UNESCO que, no contexto do pós-guerra, valorizou a alfabetização de adultos como meio de difusão de valores democráticos e motor do desenvolvimento dos países atrasados, corroborando a concepção que atribuía à alfabetização mudanças individuais ligadas à inserção na vida cívica, capacitação para o trabalho e incremento da produtividade, fundamentais para o projeto desenvolvimentista em que numerosos países se engajaram naquela momento. (DI PIERRO, M. C., VOVIO, C. L., ANDRADE, E. R, 2008, p. 21)

Lourenço Filho apresentava a campanha como tentativa de política educacional capaz de concorrer para o crescimento econômico do país. O ensino supletivo existente nesse período era restrito às capitais, assim, essa campanha também pretendia estimular a educação no meio rural. Embora o número de adultos atendidos tenha sido expressivo, a Campanha serviu como instrumento político para angariar novos eleitores, não cumprindo com isso, o objetivo de alfabetizar a população brasileira.

O aspecto quantitativo prevaleceu, sendo que a intenção qualitativa não foi concretizada. (PAIVA, 1973). No entanto, “sua influência foi significativa, principalmente por criar uma infra-estrutura nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos, posteriormente preservada pelas administrações locais”. (HADDAD, PIERRO, 2000, p. 111).

Além desses aspectos importantes, no sentido de discutir a Educação de Jovens e Adultos do país, outros acontecimentos vieram para firmar a EJA como sendo uma questão de preocupação nacional. Em 1947, aconteceu o I Congresso Nacional de Educação de Adultos.

Em 1952, inicialmente ligada a CEAA, aconteceu a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER que pretendia desenvolver as comunidades do meio rural, no entanto, percebia “o campo como tradicional e atrasado e a cidade moderna e avançada, assim como a postura radical de substituir a cultura rural por outra mais adiantada” (PAIVA, apud VIEIRA, 2004 p. 21). Ainda na década de 50, foi criada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA.

Tentando um programa experimental de alfabetização e educação continuada a partir da mobilização popular com a organização de 50 classes e 1200 alunos, os altos índices de evasão vieram mais uma vez provar que só era possível atingir uma parcela dos analfabetos: aqueles que ainda possuíam esperanças de melhoria social e profissional. Sob esse aspecto as experiências da CNEA eram conclusivamente contra as campanhas de massa, enfatizando o papel da escolarização primária das crianças como solução para o problema do analfabetismo: “A clareza dos dados nos permite afirmar que a alfabetização dos adultos não poderá ter o êxito esperado, principalmente por aqueles que, através da mobilização nacional, pretendem recuperar os 40 a 50% de brasileiros de mais de 10 anos de idade, vivendo, ainda no obscurantismo (...). O processo comum de alfabetização em classes especiais não é capaz de atrair a totalidade dos que necessitam dessa escolarização de emergência. Buscam-na apenas 30%, predominando os de menos de 30 anos, que no total da matrícula correspondem a 80%. A erradicação do analfabetismo se subordina ao problema da escolarização primária das crianças: o ensino de adolescentes e adultos pode ter, apenas, o aspecto de medida complementar a fim de diminuir os índices de analfabetismo no país. A mais importante tarefa é a do ensino primário generalizado, à qual se seguirá a extensão da escolaridade”. (PAIVA, 1973, p. 217-218).

De acordo com HADDAD e PIERRO (2000, p. 11), “ambas as Campanhas tiveram vida curta e pouco realizaram”. No caso da CNEA, muitos foram os fatores que dificultaram o êxito da Campanha, inclusive de ordem administrativas e pedagógicas, e, embora tenha sido extinta, deixou importantes contribuições para a educação de adultos, como por exemplo, uma infraestrutura mínima de atendimento aos educandos, que possibilitarão em cada Estado a criação de Centros Supletivos nos anos de 1970.

Segundo Haddad e Pierro (2000, p. 11), embora as Campanhas tenham sido na grande maioria, inadequadas no que diz respeito aos modelos e materiais pedagógicos, com caráter superficial do aprendizado, não considerando o adulto e suas especificidades,

A extensão das oportunidades educacionais por parte do Estado a um conjunto cada vez maior da população servia como mecanismo de acomodação de tensões que cresciam entre as classes sociais nos meios urbanos nacionais. Atendia também ao fim de prover qualificações mínimas à força de trabalho para o bom desempenho aos projetos nacionais de desenvolvimento propostos pelo governo federal. Agora, mais do que as características de desenvolvimento das potencialidades individuais, e, portanto, como ação de promoção individual, a educação de adultos passava a ser condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida. Estas duas faces do sentido político da educação ganham evidência com o fortalecimento do Estado nacional brasileiro edificado a partir de 1930. Os esforços empreendidos durante as décadas de 1940 e 1950 fizeram cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7% no ano de 1960.

No ano de 1958 foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, no qual Paulo Freire participou defendendo a ideia de um programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização. A importância desse Congresso é acentuada por Paiva:

[...] marcava o Congresso o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação. (PAIVA, 1973, p. 210).

Entre 1960 e 1964, movimentos importantes na área de educação popular aconteceram, entre eles: Movimento de Educação de Base – MEB (ligado a CNBB), Movimento de Cultura Popular do Recife – MCP (1961), Centros Populares de Cultura

(organizados pela União Nacional dos Estudantes – UNE), Campanha de Pé no chão Também se Aprende a Ler – Prefeitura de Natal (MEDEIROS, 1999, p. 188).

O Movimento de Cultura Popular – MCP nasce na década de 60 formado por intelectuais, sindicalistas e a população durante a gestão de Miguel Arraes como prefeito de Recife. Paulo Freire era um desses idealizadores, e a partir de então, começou a desenvolver suas reflexões acerca da educação de jovens e adultos e de uma pedagogia voltada para as classes “oprimidas”. A relação de Paulo Freire com o adulto trabalhador teve fundamental reafirmação durante sua passagem pelo SESI – Serviço Social da Indústria – de Pernambuco. Em 1992 afirmou na Pedagogia da Esperança que “A Pedagogia do oprimido não poderia ter sido gestada em mim só por causa de minha passagem pelo SESI, mas minha passagem pelo SESI foi fundamental”. (FREIRE, 1992, p. 18). Paulo Freire defendia uma educação problematizadora e crítica. Seu objetivo

[...] quando propôs o método para alfabetizar adultos era o de propiciar formas de ajudar a população analfabeta a organizar reflexivamente o pensamento de maneira a superar o seu pensamento ‘mágico’, ‘ingênuo’, passando por um pensamento lógico, abstrato, que pudesse ajudar no processo de construção da consciência crítica, no entendimento do que ocorria na sociedade em ‘fase de transição’ e das possibilidades que os homens conscientes e organizados teriam na ‘rachadura’ da sociedade. (MOURA, 1999, p. 59)

A partir de 1961, a fim de manter o poder já conquistado, o então presidente João Goulart, começou a desenvolver e a incentivar programas de mobilização popular objetivando a manutenção dessa base de apoio. (GADOTTI, 1991). Sabendo da repercussão do trabalho desenvolvido por Paulo Freire, em 1963 o convida para coordenar uma proposta nacional de alfabetização de adultos. O Plano Nacional de Alfabetização orientado pela proposta de Paulo Freire objetivava abranger áreas não atingidas pelos benefícios da educação.

A educação de adultos, como se pode perceber, havia começado um período de progresso, no entanto, “o golpe militar de 1964 praticamente desmobilizou todos os movimentos de educação e cultura popular” (FÁVERO, 2004, p. 23), interrompendo também o Plano Nacional de Alfabetização, cujo próprio Paulo Freire havia sido indicado para elaborar junto ao Ministério da Educação (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 269). Em junho desse mesmo ano, Freire foi preso por setenta dias. Ao ser libertado, por estar sob vigilância rigorosa militar, optou pelo exílio, “onde escreveu as primeiras obras que o tornariam

conhecido em todo o mundo”. (DI PIERRO, M. C., VOVIO, C. L., ANDRADE, E. R, 2008, p. 22).

Procurando acomodar e conformar as classes populares, os militares investiram na Cruzada Ação Básica Cristã, que foi na época, o principal programa de educação de adultos do país. Teve apoio financeiro da Aliança para o Progresso e do governo da União, além de recursos oriundos de doações privadas. Com o prestígio declinando, foi extinta de maneira progressiva entre os anos de 1970 – 1971 (PAIVA, 2003, p. 310).

Em 1967 foi lançado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, um programa de alfabetização de massa. É importante ressaltar que embora os militares quisessem mostrar para a comunidade nacional e também internacional suas boas intenções de governo no plano desenvolvimentista e educacional,

[...] não deve ser descartada a hipótese de que tal movimento tenha sido pensado também como instrumento de obtenção de informações sobre o que se passava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades e de controle sobre a população. Ou seja, como instrumento de segurança interna. (PAIVA, apud HADDAD e PIERRO, 2000, p. 114).

No ano de 1970, o MOBRAL começou a funcionar e “foi reformulado com estrutura de fundação e se converteu no maior movimento de alfabetização de jovens e adultos já realizado no país, com inserção em praticamente todos os municípios brasileiros” (FÁVERO, 2004, p. 25). Teve duração de treze anos e não cumpriu sua meta de erradicar o analfabetismo durante aquela década. “A tese que defendemos é a de que o Mobral é o sucessor nacional da Cruzada do ABC, tendo assumido não apenas as suas dívidas, mas também a sua estratégia de ação e muitos dos seus objetivos” (PAIVA, 2003, p. 246).

Com um funcionamento muito centralizado, o Mobral espalhou-se por todo o país, mas não cumpriu sua promessa de erradicar o analfabetismo durante aquela década e, em 1985, na transição à democracia, acabou sendo extinto e substituído pela Fundação Educar. A iniciativa de maior repercussão derivada do Mobral foi o PEI – Programa de Educação Integrada –, que condensava o antigo curso primário e criava a possibilidade de continuidade de estudos para os recém-alfabetizados e demais pessoas que dominavam precariamente a leitura e a escrita. (DI PIERRO, M. C., VOVIO, C. L., ANDRADE, E. R, 2008, p. 24).

Ainda na década de 70, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº 5692, os exames supletivos de responsabilidade financeira dos Estados foram implementados, sendo também, um marco importante na história da EJA, complementando, de certa forma, a atuação do MOBREAL. (BEISIEGEL, p.236)

O ensino supletivo fora organizado através de quatro funções básicas: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação, sendo que as três primeiras apresentavam-se nas modalidades cursos e exames e a quarta, só na modalidade curso. A suplência tinha a função de suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tivessem seguido ou concluído na idade própria. O suprimento tinha a função de proporcionar repetidas voltas à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização. A aprendizagem seria formação metódica no trabalho e estaria a cargo das empresas ou instituições por estas criadas e mantidas. A introdução da aprendizagem como função das empresas e sindicatos surge com a Constituição de 1937 e efetivamente é posta em prática na década de 1940 com a criação do SENAI e do SENAC, na vigência da Reforma Capanema e foi abarcada pelo ensino supletivo. Já a qualificação baseava-se obrigatoriamente em cursos, objetivando profissionalização sem preocupação com a educação geral. (EUGÊNIO, 2004, p. 47)

Com a nova fase no Brasil – a redemocratização – o Mobreal foi extinto, “sem consultar os seus 300 mil educadores” (GADOTTI, 2000, p. 36), criando a Fundação EDUCAR, a qual geria os recursos e financiava experiências de EJA nos sistemas oficiais de ensino ou entidades/instituições que tivessem seus projetos educativos aprovados. Assim, houve descentralização das ações da EJA, sendo que a responsabilidade principal passaria a ser dos municípios. A Fundação EDUCAR tinha como objetivo principal “fomentar a execução de programas de alfabetização e de educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente” (CUNHA, 1995, p.286).

A Constituição de 1988 foi promulgada no dia 5 de outubro listando os direitos sociais, dando lugar privilegiado a educação, trazendo avanços importantes para a EJA. No Título VIII – Da Ordem Social, Cap. III - Da Educação, Da Cultura e do Desporto, Seção I - Da Educação, determina em seu art. 205:

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

Ainda pode ser destacado o art. 208 que afirma que o

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
II – progressiva universalização do ensino médio gratuito.

No entanto, referente a esse artigo, vale ressaltar que

O artigo 208, já mencionado, estabelece que o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos é dever do Estado. Mais adiante, o artigo 211 dispõe que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração os seus sistemas de ensino. O dever educacional do Poder Público se distribui, assim, entre União, Estados e Municípios. E não obstante se afirme (no parágrafo 2º do artigo 211) que os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar, na verdade nada há de explícito na Constituição ou nas propostas de legislação complementar que realmente obrigue os Municípios a responderem pelos deveres constitucionais do Poder Público na Educação de Jovens e Adultos analfabetos. (BEISIEGEL, 1996. p. 4).

A LDB 9394/1996 determina que compete ao poder público municipal recensear e garantir a oferta do Ensino Fundamental⁷, apontando responsabilidades aos poderes públicos, podendo com isso, qualquer um que se sinta lesado entrar com ação no Ministério Público.

O Ministério da Educação começou a partir de então, promover um Programa Nacional de Educação, extinguindo a Fundação Educar e lançando o Programa de Alfabetização e Cidadania – PNAC.

O resultado insatisfatório de tantos programas e campanhas com ações deficientes foi a geração de novas quantidades de analfabetos funcionais⁸.

O PNAC se propôs a promover e mobilizar ações de alfabetização, através de comissões municipais, estaduais e nacional, envolvendo os diversos setores interessados das esferas públicas e da sociedade civil em geral. Enquanto as comissões se mobilizaram, o governo federal assinava convênios, repassando fundos mediante critérios clientelistas e sem controle destas comissões, tanto do volume de recursos, quanto do número de projetos e a quem se destinavam. (HADDAD, 1994, p.97)

⁷ A educação é um direito subjetivo.

⁸ O analfabetismo funcional como carência de conhecimentos necessários para enfrentar a vida moderna supõe que podem ser considerados analfabetos funcionais muitos indivíduos capazes de ler, escrever e contar. (PAIVA, 2003, p. 410).

Sem o apoio da Fundação Educar, que garantia o financiamento para os órgãos conveniados, estes passaram a assumir sozinhos os custos. Com isso, a responsabilidade em promover programas ou campanhas para a EJA ficou sob a responsabilidade dos governos estaduais e municipais.

Ainda na década de 90, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p.121), o Brasil encontrava-se entre os países com altos índices de analfabetismo no mundo. Assim,

Engajado nos processos de ajuste macroeconômico e reforma do Estado, o Ministério da Educação desencadeou, a partir de 1995, uma reforma educacional que visou a focalização do gasto público no ensino fundamental de crianças e adolescentes que implicou a transformação do papel do governo central no exercício das funções de coordenação, ação supletiva e redistributiva frente à educação básica, em um movimento de desconcentração dos controles sobre as políticas educacionais públicas. Para fazê-lo, operou-se uma nova regulamentação do sistema educacional, que compreendeu, entre outras medidas, a aprovação da nova LDB, da emenda a Constituição Federal de nº 14/96 que instituiu o FUNDEF e da Lei 9.424/96 que o regulamentou. (DI PIERRO, 2000, p. 262).

Em relação a essas medidas, a EJA não foi contemplada com recursos, tendo sido vetados por Fernando Henrique Cardoso, os artigos que destinavam financiamento à Educação de Jovens e Adultos.

A nova LDB trouxe algumas definições importantes para o campo da educação de jovens e adultos. Em seu art. 37 deixa definido 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”. Na Seção V do Capítulo II da Educação Básica, a EJA é tratada como modalidade específica da educação, sendo que no artigo 61 fica determinado que os professores devem ter formação específica para “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de educação e às características de cada fase do desenvolvimento do educando”. Tudo isso demonstra uma visível movimentação no que diz respeito aos direitos dos jovens e adultos a receberem do poder público a educação que lhes é assistida por lei. Contudo, esta lei trouxe um retrocesso ao tratar a EJA apenas como suplência.

No mesmo período de tempo, surgem três programas de origem federal destinados à EJA: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que teve como foco principal a alfabetização dos trabalhadores rurais analfabetos; o Plano Nacional de

Formação do Trabalhador⁹ (PLANFOR), que tinha como alvo a qualificação profissional de jovens e adultos, e o Programa de Alfabetização Solidária – PAS.

Com a criação do PAS, levantou-se um otimismo sobre o mesmo. No entanto,

[...] o Conselho da Comunidade Solidária assumiu a iniciativa de reproduzir velhos modelos ineficazes de campanhas emergenciais de alfabetização de jovens e adultos, implementando o Programa de Alfabetização Solidária com recursos de doação de empresas e indivíduos, ficando a responsabilidade pelo financiamento de um direito básico da cidadania ao sabor da filantropia ou da boa vontade da sociedade civil. Observa-se, assim, que o ensino fundamental de jovens e adultos perde terreno como atendimento educacional público de caráter universal, e passa a ser compreendido como política compensatória coadjuvante no combate às situações de extrema pobreza, cuja amplitude pode estar condicionada às oscilações dos recursos doados pela sociedade civil, sem que uma política articulada possa atender de modo planejado ao grande desafio de superar o analfabetismo e elevar a escolaridade da maioria da população (HADDAD E PIERRO, 2000, p. 127).

Estados e municípios organizaram-se para reclamarem do fato de que não tinham verbas suficientes para atenderem o grande número de brasileiros não alfabetizados. No ano de 1996, a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro, modificou os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, dando nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, inscrevendo no texto constitucional “ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive, sua oferta gratuita para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Com isso, o Estado criou uma rede de parcerias entre empresas públicas, privadas, ONG's, Movimentos Sociais, Universidades, Sindicatos, Pastorais, Organizações Empresariais (em especial o sistema “S”). (DI PIERRO e GRACIANO, 2003, p. 17-18).

Outro acontecimento que merece destaque na trajetória histórica é a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos que aconteceu em julho de 1997, na cidade de Hamburgo, na Alemanha que resultou na Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, sendo que no item 1 fica claro que “a efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro”. Estiveram presentes os representantes de vários países, entre eles o Brasil.

Sendo necessárias a reafirmação de políticas educacionais e reformulações de cunho pedagógico, no ano de 2000 foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para

⁹ Apoiado pelo Sistema S, que inclui o SESC – Serviço Social do Comércio, o mantenedor do Projeto Sesc Ler, objeto de estudo dessa pesquisa.

Educação de Jovens e Adultos, por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2000. A EJA passa a ser então definida como modalidade de Educação Básica, nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, inclusive na Educação Profissional, regulamentando as faixas etárias a serem consideradas na realização dos exames e cursos, destacando também a legislação específica para a educação indígena.

Com relação à história recente da EJA no Brasil pode-se destacar que

No início do terceiro milênio, a alfabetização de jovens e adultos adquiriu nova posição na agenda das políticas nacionais, com o lançamento, em 2003, do Programa Brasil Alfabetizado e a progressiva inclusão da modalidade no Fundo de Financiamento da Educação Básica (Fundeb), a partir de 2007. (DI PIERRO, M. C., VOVIO, C. L., ANDRADE, E. R, 2008, p. 24).

Tendo os processos de privatização de empresas estatais e o Estado não cumprindo suas obrigações básicas de segurança, saúde e educação; a década de 90 caracterizou-se pelo pensamento neoliberal. Com os cortes no orçamento das redes federais e estaduais de ensino, acendeu a “ideologia privatista”. (CUNHA, 1995).

De acordo com os neoliberais “o Estado aparentemente benfeitor acaba na verdade produzindo um inferno de ineficácia e clientelismo, pesadamente pago pelo mesmo cidadão que a primeira vista procurava socorrer”. (MORAES, 2000, apud, KRAWCZYK, CAMPOS, HADDAD, 2000. p. 18). O político é sobreposto pelo econômico, sendo visto como um guia para a sociedade. Frente à globalização financeira, à internacionalização das atividades econômicas e à liberação da economia mundial, essa mudança atinge principalmente os países com dívidas.

No momento das renegociações de seus débitos, novos empréstimos e financiamento de projetos, querendo ou não, tem-se que adequar aos “programas de ajustes” e as organizações multilaterais (Agências e Bancos internacionais responsáveis pela orientação e financiamentos de políticas educacionais, como por exemplo, UNESCO, CEPAL, Banco Mundial, etc.) com suas mudanças estruturais impostas. As políticas públicas locais impulsionadas por esses “ajustes” neoliberais passam a sustentarem-se num objetivo triplo: focalização, descentralização e privatização.

No caso do Brasil, vale ressaltar que nesse processo, especificamente no que diz respeito ao educacional, houve uma descentralização dos mecanismos responsáveis pela gestão do sistema educacional e seu financiamento por meio da formulação de políticas e

transferência dos bens e responsabilidades estatais ao setor privado. (ARELARO, 2000 apud PRADO, 2002; GENTILI, 1995).

Esse recorte histórico da EJA no Brasil tem como objetivo mostrar que a educação de jovens e adultos foi marcada por percurso de programas e campanhas interrompidas, sendo fundadas quase sempre em oportunismos políticos.

Aqueles que receberam tais Campanhas assistencialistas, de acordo com Freire (1979, p. 65) correm o risco de se tornarem “um objeto passivo, sem possibilidade de participar do processo de sua própria recuperação”, deixando de serem “sujeitos” de sua própria história. Paiva (2003, p. 369), reafirma isso quando diz que “é preciso retornar à tão discutida questão da regressão da aprendizagem pelo uso das técnicas aprendidas. Alunos precariamente alfabetizados retornam rapidamente ao analfabetismo”.

“Não há como não reafirmar a mais importante lição de praticamente cinquenta anos de experiência: campanhas e movimentos de massa não resolvem e não resolverão o problema do analfabetismo da população jovem e adulta. Ela tem raízes profundas na sociedade injusta e desigual. [...] É preciso fazer a educação de jovens e adultos como um processo educativo amplo, que pode começar pela alfabetização, como primeira etapa, desde o primeiro momento obrigatoriamente articulada a outras etapas, que configurem o ensino fundamental completo. Só assim se estará caminhando na direção de repor o direito à educação anteriormente negado ou mal garantido. (FÁVERO, 2004, p. 26-27).

Existe um grande desafio a ser cumprido pela sociedade e pelas políticas públicas destinadas a EJA no sentido de não somente acompanhar, mas também, oferecer um ensino de boa qualidade. Esse ensino precisa estar de acordo com as necessidades daqueles que não tiveram oportunidade de acesso à escola na época devida ou que por algum motivo tiveram que o interromper. Há também a necessidade de uma contínua escolarização.

Com relação a descontinuidade do ensino

Temos agora um novo tipo de exclusão educacional: antes as crianças não podiam freqüentar a escola por ausência de vagas, hoje ingressam na escola mas não aprendem e dela são excluídas antes de concluir os estudos com êxito. Essa nova modalidade de exclusão educacional que acompanhou a ampliação do ensino público acabou produzindo um elevado contingente de jovens e adultos que, apesar de terem passado pelo sistema de ensino, nele realizaram aprendizagens insuficientes para utilizar com autonomia os conhecimentos adquiridos em seu dia-a-dia. O resultado desse processo é que, no conjunto da população, assiste-se à gradativa substituição dos analfabetos absolutos por um numeroso grupo de jovens e

adultos cujo domínio precário da leitura, da escrita e do cálculo vem sendo tipificado como analfabetismo funcional. (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 127)

O analfabetismo funcional¹⁰ é uma preocupação emergente visto que denota no sujeito a “incapacidade de fazer uso efetivo da leitura e da escrita nas diferentes esferas da vida social”. (RIBEIRO; VÓVIO; MOURA, 2002, p. 52). Ainda segundo as autoras, “a escolaridade é fator decisivo na promoção do letramento¹¹ da população”. (*Ibid*).

A alfabetização precisa ser acompanhada pela continuidade dos estudos, dessa maneira poderá ser de fato consolidada, garantindo ao sujeito que frequenta a EJA a efetivação das três funções descritas no Parecer 11/2000: função reparadora, equalizadora e permanente.

1.2.1 O SESC no contexto da Educação de Jovens e Adultos

A partir de 1945 o cenário do Estado brasileiro era basicamente o de um país empobrecido com questões de ordem sociais que precisavam ser resolvidas. Forças políticas e sociais queriam firmar espaço, e começou então, um período de intensa mobilização social. Após um período de crise política que teve início com a Revolução de 30, a Constituição de 46 garantia essa considerável liberdade de expressão política.

No âmbito desse cenário, a EJA começou a fazer parte de novos fenômenos na área educacional. Houve aumento de multiplicadores e parceiros para prover a educação básica desses jovens e adultos. Essa disseminação resulta “da redefinição do papel do Estado no financiamento e provisão de serviços sociais básicos, que deixou abertas lacunas, progressivamente ocupadas por agentes sociais diversos” (PIERRO, 2011, p. 7).

Entre esses agentes está o Serviço Social do Comércio – SESC. Com o intuito de contribuir para a efetivação do direito à educação de jovens e adultos, o SESC começou sua

¹⁰ Para esclarecimento sobre questões em torno dos indicadores de analfabetismo funcional, ler: RIBEIRO, V. M. **Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo funcional e letramento**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 283-300, jul./dez. 2001. E para visualizar os indicadores quantitativos do analfabetismo funcional no Brasil, consultar o site do INAF. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.01.00.00.00&ver=por>. Acesso em: 20 de outubro de 2011.

¹¹ Para melhor compreensão sobre a temática letramento: SOARES, M. **Letramento: como definir, como avaliar, como medir**. In: SOARES, M. (Org.). **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

participação na EJA do país, criando e participando de programas e campanhas. Na Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos no ano de 1947, desenvolveu atividades que tinham como objetivo não apenas a alfabetização, mas também a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário. Nos anos seguintes, de maneira gradativa, aumentou sua oferta.

[...] em 1967 o SESC começa a desenvolver sistematicamente atividades de Educação de Jovens e Adultos e implementa, nos grandes centros econômicos e políticos, programas de alfabetização funcional e de educação de base, para a faixa etária de 14 a 30 anos. Surgem também, em vários Departamentos Regionais, cursos supletivos destinados a preparar os trabalhadores do comércio para os antigos exames de Madureza. (SAMPAIO, 2008, p. 28)

Conforme a autora pontua, na atividade educativa destinada aos jovens e adultos no ano de 1967, oferecida pelo SESC, há uma delimitação de idade para o atendimento – 14 a 30 anos –, isso se deve ao fato de que o SESC centraliza sua atuação socioeducativa nos jovens e adultos trabalhadores.

No ano de 1998, o SESC criou o SESC LER projeto educativo para alfabetizar jovens e adultos no Brasil. O SESC também participa ativamente nas discussões dos Fóruns de EJA. visto que possuem a finalidade de “manter a articulação dos sujeitos envolvidos na área, num espaço que permite a troca de experiências, a análise das práticas em curso e a formulação de políticas e estratégias junto aos diversos sujeitos – instituições e pessoas que implementam a EJA”. (VIANNA; VALENTIM et al., 2004, p. 112-113).

1.3 Origem e estruturação do SESC – Serviço Social do Comércio

Segundo Haddad (1987), na década de 1940 delineou-se no Brasil o espaço específico da Educação de Jovens e Adultos. As ideias, as leis e as iniciativas que se consolidaram, a partir dessa década, configuram uma situação inteiramente nova. Como escreve Beisegel (1974, p.177) até então, [...] “registravam-se alguns esforços locais, [...] mas, na década de 40, cogita-se uma educação para todos os adolescentes e adultos analfabetos do país”.

Esta configuração está associada à consolidação do processo de substituição de importações, considerado como base do crescimento econômico. Assim, com a intensificação

do capitalismo industrial no Brasil surgem novas exigências educacionais, principalmente, no intuito de aumentar o contingente eleitoral e de preparar mão-de-obra para o mercado industrial em expansão.

Mediante o "momento crucial para a definição do papel que deveriam desempenhar as 'classes produtoras' na nova ordem que se anuncia" (DELGADO, 2001, p.121), no ano de 1945 na cidade de Teresópolis, lideranças empresariais – comércio, indústria e agricultura, – reuniram-se no I CONCLAP (I Conferência das Classes Produtoras) propondo ações cujo objetivo era o combate à pobreza, aumentando a renda nacional do país e conseqüentemente o desenvolvimento das forças econômicas. Como resultado desses anseios surgiu o documento intitulado “Carta de Teresópolis” que mais tarde, em 1946, fundamentou a Carta da Paz Social a qual defendia a necessidade do estabelecimento da solidariedade e harmonia entre capital e trabalho, dando início ao serviço social custeado pelo empresariado.

O período também exigia que uma ação desse tipo fosse instaurada para tentar combater a agitação operária que estava insatisfeita com o alto custo de vida. Como explica Weinstein (2000, p.125):

Além de temerem o protesto popular devido ao aumento do custo de vida, às longas horas de trabalho e aos freqüentes acidentes de trabalho, as lideranças industriais temiam também a crescente oposição de setores da classe média urbana à indústria e à relação privilegiada que esta mantinha com o governo central. Visto que seriam necessárias tarifas protecionistas cada vez mais altas e maior apoio do governo para amparar as empresas incipientes durante o pós-guerra, os interesses dos industriais poderiam ser seriamente ameaçados se poderosos setores políticos urbanos rejeitassem a idéia de que o crescimento industrial era fundamental para a segurança e a prosperidade nacional.

A partir daí, teve início a articulação entre o empresariado do comércio e governo, visto que os propósitos eram comuns, pois envolviam o desejo pela modernização e industrialização da economia. Com isso, a proposta que a Carta da Paz trazia foi submetida ao Governo Federal e no dia 13 de setembro de 1946, por meio do Decreto-Lei nº 9.853 foi autorizado à Confederação Nacional do Comércio a criação do SESC – Serviço Social do Comércio sob o comando de João Daudt d’Oliveira.

O SESC, de acordo com Meirelles (1996, p. 309 – 310), pode ser classificado como “Serviços Sociais Autônomos”.

Os serviços sociais autônomos (...) constituem uma peculiaridade brasileira, e formam uma espécie distinta de entidades paraestatais, com características próprias e finalidades específicas de assistência à comunidade ou a determinadas categorias profissionais. (...). Estas instituições têm personalidade jurídica de direito privado, patrimônio próprio e direção particular. (...) Não se integram no serviço público centralizado, nem se confundem com as autarquias. Vicejam à margem do Estado e sob seu amparo, mas sem subordinação hierárquica ao Poder Público. Organizam seus serviços nos moldes das empresas privadas; compõem suas diretorias sem ingerência estatal; administram desembaraçadamente seu patrimônio; aplicam livremente suas rendas, mas prestam conta *a posteriori* à entidade pública a que se vinculam (...).

A fonte de recursos vem de contribuições compulsórias, sendo constituídos de acordo com o Art. 29 do Regulamento do SESC (SESC, 2007, p. 25) por

- a) contribuições dos empregadores do comércio e de atividades assemelhadas na forma da lei;
- b) doações e legados;
- c) auxílios e subvenções;
- d) multas arrecadadas por infração de dispositivos legais e regulamentares;
- e) rendas oriundas de prestação de serviços e de mutações de patrimônio, inclusive as de locação de bens de qualquer natureza;
- f) rendas eventuais.

De acordo com Rego (2002, p. 21), nesse cenário estrutural observado, estão envolvidos diferentes personagens, entre eles: os empresários do comércio (contribuintes), trabalhadores e dependentes (beneficiários), representantes dos sindicatos patronais (representantes dos empresários e dirigentes das entidades), Estado (avalista e fiscalizador), e por fim, a sociedade (avalista do próprio Estado).

Conforme registrado nas Diretrizes Gerais de Ação do SESC (2010, p. 11) essa entidade nasceu com o objetivo

[...] de atender “às necessidades sociais urgentes” dos trabalhadores no comércio, procurando enfrentar seus problemas, reduzir ou aliviar suas dificuldades maiores e “criar condições de seu progresso” . Reconhecendo os problemas sociais como “problemas de massa e como problemas de estrutura”, o idealizador do SESC definia a ação do serviço social como instrumento de, não apenas, alívio de situações individuais desfavoráveis, mas também de transformação e progresso social.

Em cooperação com órgãos que tenham ligação com o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e entidades públicas ou privadas, o SESC, de acordo com Artigo 1º,

Decreto-Lei nº 9.853 de 13 de setembro de 1946, deve “planejar e executar, direta ou indiretamente, medidas que contribuam para o bem-estar social e a melhoria do padrão de vida dos comerciários e suas famílias, e, bem assim, para o aperfeiçoamento moral e cívico da coletividade”.

Além da assistência social nas áreas de saúde, alimentação, lazer, esporte e cultura, outra finalidade (a que nos interessa nessa pesquisa), reside em prestar aos comerciários e dependentes a educação básica. Tal necessidade foi identificada em virtude da baixa escolaridade e baixo nível de formação profissional especializada.

Entre as características básicas da ação institucional está a “ação educativa”, visto que a diretriz básica do SESC é a de manter

um trabalho eminentemente educativo que permeie direta e/ou indiretamente todas as atividades e serviços desenvolvidos, fazendo com que os mesmos ultrapassem seus objetivos mais imediatos, tornando-se mais eficazes ao contribuírem para a informação, capacitação e desenvolvimento de valores. É justamente essa função educativa que caracteriza e diferencia a ação institucional do SESC, frente ao trabalho desenvolvido por outras entidades assemelhadas. Tal trabalho educativo está voltado para o desenvolvimento integral dos indivíduos, mediante a melhoria da compreensão do meio em que vivem, maior percepção de si mesmos, elevação sociocultural das suas condições de vida e desenvolvimento de valores próprios de uma sociedade em mudança, e que o façam partícipe ativo desse processo. (Diretrizes Gerais de Ação do SESC, 2010, p. 17).

Essa ação educativa visa o fortalecimento propositivo e transformador da capacidade dos indivíduos de buscar por si mesmo a melhoria de sua condição de vida. Com essa intenção, o SESC configura-se como uma entidade de direito privado, presente nos Estados da União e Distrito Federal. A abrangência é uma característica forte do SESC, visto que está presente em todas as capitais dos Estados (26 Estados da União e Distrito Federal), nas cidades de médio porte e em alguns casos, em pequenos municípios. A estrutura física é composta por Centros de Atividades e de Unidades Operacionais especializadas (colônias de férias, hospedarias, teatros, cinemas, balneários, escolas e áreas de proteção ambiental).

De acordo com Regulamento do SESC (SESC, 2007), a organização é estabelecida pela Administração Nacional (AN) e acontece da seguinte forma:

- a) O Conselho Nacional (CN) é o órgão deliberativo que fixa as diretrizes gerais, controlando e coordenando as atividades, inspecionando e intervindo nos setores;

- b) O Departamento Nacional (DN) responde pelo executivo, subsidiando as decisões tomadas pelo Conselho Nacional e garantindo que tais decisões sejam executadas, oferecendo assistência técnica às administrações regionais;
- c) Conselho Fiscal (CF) é o órgão responsável pela fiscalização financeira que acompanha e fiscaliza a execução orçamentária e as contas da Administração Nacional e das Administrações Regionais. Quando há necessidade, emite pareceres e recomenda punições ao Conselho Nacional.

No âmbito das regiões, a Administração Regional (AR) (SESC, 2007), com jurisdição nas bases territoriais correspondentes é composta:

- a) Conselho Regional (CR) - órgão deliberativo com respeito às atuações do SESC no âmbito do seu Estado;
- b) Departamento Regional (DR) - órgão executivo que tem como função subsidiar as decisões do Conselho Regional, elaborando e propondo programas de trabalho em conformidade com as diretrizes gerais aprovadas pelo Conselho Nacional, executando ações de trabalho.

De acordo com Art. 13 do Regulamento do SESC (SESC, 2007), o Conselho Nacional é composto por um Presidente, que é por natureza o próprio Presidente do Conselho Nacional do Comércio; um Vice-Presidente; de representantes de cada Conselho Regional (no máximo três); de um representante do Ministério do Trabalho; de um representante do INSS; de um representante de cada Federação Nacional; de seis representantes dos trabalhadores indicados pelas centrais sindicais que atenderem aos critérios e instruções estabelecidas em Ato de Ministro de Estado do Trabalho e Emprego; do Diretor Geral do Departamento Nacional.

O Conselho Regional (SESC, 2007) é composto da seguinte maneira:

- I. Pelo presidente que nesse caso é o Presidente da Federação do Comércio Estadual;
- II. De seis delegados das atividades de comércio de bens e de serviços, eleitos pelos Conselhos de Representantes das correspondentes federações estaduais (quando o número de comerciários inscritos no INSS for de até 100 mil, quando ultrapassar esse número, o total de delegados deve ser aumentado para até doze);
- III. De um representante das federações nacionais nos Estados onde houver sindicatos a elas filiados;
- IV. De um representante do Ministério do Trabalho e Emprego;
- V. Do Diretor Regional do Departamento; de um representante do INSS;

VI. De dois representantes dos trabalhadores indicados pelas centrais sindicais quando as Administrações Regionais abrangerem até cem mil comerciários, quando o número ultrapassar, poderão ser até três representantes.

Como se pôde notar, a estrutura é descentralizada e autônoma, no sentido de gerir, criar e executar projetos e atividades que são orientadas pelo DN – Departamento Nacional e aprovadas pelo Conselho Nacional do SESC. Corresponde politicamente ao modelo jurídico-privada que tem gestão e organização a partir dos representantes do empresariado do comércio regional.

De acordo com o site do Departamento Nacional¹² e a Portaria SESC Nº 469 (SESC, 2000), o SESC conta com cinco Programas de atendimento contendo as seguintes atividades:

- Programa Educação: Educação Fundamental, Habilidades de Estudo, Educação de Jovens e Adultos, Cursos de Valorização Social, Uma Grande Rede (Sistema de Bibliotecas), Salto para o Futuro, Educação Infantil, Ensino Médio, Cursos Pré-vestibulares, Programa Especial de Bolsa de Estágio, SESC Ciência;
- Programa Saúde: Lanches, Refeições, Assistência Odontológica, Educação em Saúde e Assistência Médica;
- Programa Cultura: Biblioteca, Apresentações Artísticas e Desenvolvimento Artístico e Cultural;
- Programa Lazer: Desenvolvimento Físico-Esportivo, Recreação e Turismo Social;
- Programa Assistência: Trabalho com Grupos, Ação Comunitária e Assistência Especializada.

Dentre estes programas esta pesquisa optou por investigar, no âmbito dos programas educativos realizados pelo SESC, o Projeto SESC LER cuja finalidade consiste em implementar um processo educativo integrado para jovens e adultos não escolarizados. Em busca das repostas aos questionamentos colocados nesta pesquisa, apresentamos uma descrição deste projeto.

1.3.1 O Projeto SESC LER

Em face das demandas da sociedade brasileira, o SESC aumentou sua atuação na área educacional. Ciente que precisava reforçar o caráter educativo dos serviços prestados à

¹² Disponível em: <<http://www.sesc.com.br/main.asp>>, com acesso em: 22/05/2011, às 17h.

clientela, enfatizou de forma acentuada sua ação no campo da educação. (SESC, 1996). Outro motivo decorreu em função dos recursos advindos do governo federal para o campo da EJA que transferia bens e serviços de responsabilidade do Estado para o setor privado.

Assim, em 1999, cria o Projeto SESC LER, como novidade em suas atuações para atendimento na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Historicamente o SESC sempre fez opção por cidades em que a economia e o comércio fossem mais expressivos, ou seja, nas capitais, garantindo o atendimento de uma quantidade maior de comerciários. A criação do Projeto SESC LER atendeu a demanda interna do SESC de interiorizar suas unidades operacionais. A opção pela implantação inicial na Região Amazônica reflete que esse Projeto, diferente das demais ações do SESC voltadas à EJA, a priori, não teve a intenção de fornecer atendimento aos comerciários ou empresários da região, visto que tais locais não eram significativos centros comerciais¹³.

Atualmente atende 69 municípios em 18 Estados, com atendimento gratuito ao público. Através da Gerência de Arquitetura e Engenharia elabora os projetos arquitetônicos dos Centros Educacionais, acompanhando as obras. Através de uma equipe de coordenação pedagógica supervisiona e acompanha presencialmente ou a distância¹⁴ o pedagógico dos Centros Educacionais. A verba que é encaminhada pelo Departamento Nacional é administrada pelo Departamento Regional que é responsável pela contratação do pessoal e também pela coordenação pedagógica que é realizada por um coordenador estadual que trabalha na sede do SESC Regional, fazendo viagens frequentes aos Centros Educacionais. (SAMPAIO, 2008, p. 28).

O funcionamento de tais Centros geralmente acontece nos períodos matutino, vespertino e noturno. A equipe é composta por no máximo nove professores, visto que a estrutura comporta no máximo três turmas por período, dois vigias¹⁵, dois auxiliares de serviços gerais, um orientador pedagógico e um encarregado administrativo, que de acordo com a estrutura escolar seria o chamado “diretor”.

¹³ Embora as ações do SESC de uma maneira geral sejam voltadas ao atendimento do trabalhador, o fato de que a Proposta Pedagógica para EJA do SESC e a Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER não manterem-se centralidade na condição de sujeito trabalhador, a educação profissional não será um ponto explorado nesse trabalho.

¹⁴ Uma das maneiras pela qual acontece esse acompanhamento à distância é através dos registros/relatórios dos professores que funcionam como instrumento de reflexão sobre a prática. Tais registros são lidos pela orientadora pedagógica local, pela coordenadora estadual, e por fim, pela equipe de coordenação do Projeto SESC LER no Departamento Nacional. (SAMPAIO, 2008, p. 41-42).

¹⁵ No caso do Projeto SESC LER de Porto Nacional – TO, esse funcionário não existe. A segurança é feita por monitoramento terceirizado.

A proposta pedagógica do Projeto SESC LER é nacional, teve como responsável por sua elaboração a equipe técnica do SESC LER e como apoio, a equipe da Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa Informação. É composta da seguinte maneira:

- Características gerais do Projeto: contém descrições acerca dos Centros Educacionais e em seguida, conceito e metodologia da alfabetização o engajamento dos educadores;
- Aspectos organizativos, que incluem a identificação da demanda da localidade;
- Marcos Legais da Educação de Jovens e Adultos;
- Instrumentos de trabalho do educador: plano didático, projetos didáticos, atividades sequenciadas, atividades de sistematização, avaliação, entre outros;
- Apresentação e fundamentação de cinco áreas de conhecimento, com seus objetivos e conteúdos: Artes, Estudos da Sociedade e da Natureza, Língua Portuguesa, Matemática e Movimento e Corpo.

Alguns documentos norteiam o trabalho educativo desenvolvido no Projeto SESC LER, entre eles: as Diretrizes de Orientação Pedagógica - destinadas aos orientadores e coordenadores pedagógicos como suporte para o desenvolvimento do Projeto, a Proposta Curricular do MEC para 1º segmento e a Proposta Pedagógica de Educação de Jovens e Adultos do SESC.

Os Centros Educacionais são construídos especificamente para o trabalho com a EJA, em terrenos geralmente doados, de acordo com as necessidades características de cada região. Oferecem ao público que atendem o aprendizado da leitura e escrita “numa constante prática de diálogo entre professores e alunos, de modo que jovens e adultos possam refletir sobre suas próprias experiências e desenvolver a consciência crítica sobre suas relações com o meio ambiente físico, cultural, social e político” (SESC, 2000b, p. 8). De acordo com sua Proposta Pedagógica, tem como finalidade implementar um processo educativo para jovens e adultos, respeitando a diversidade cultural local de caráter interdisciplinar e participativo, sendo que as atividades desenvolvidas combinam ações formais de alfabetização com as ações que o SESC já desenvolve nas outras áreas – cultura, lazer e saúde (SESC, 2000b).

CAPÍTULO II

O PROJETO SESC LER

A trajetória da EJA no país aponta inúmeras discontinuidades. O resultado é uma visível dificuldade na constituição de uma identidade pedagógica para esta modalidade. Foram incorporados em diferentes momentos da história da EJA processos educativos que, em muitos casos, não traduziam as especificidades desta modalidade.

Este capítulo tem como objetivo principal fazer uma breve consideração sobre as concepções de Educação dos principais documentos que norteiam a organização pedagógica e curricular do Projeto SESC LER de Porto Nacional – TO: Proposta Pedagógica de EJA do SESC, Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER, Diretrizes para Orientação Pedagógica do Projeto SESC LER, Proposta Curricular para o 1º Segmento de EJA – MEC, Projeto Político-Pedagógico do Centro Educacional de Porto Nacional.

Traz também na redação o perfil descrito nas Diretrizes para Orientação Pedagógica do Projeto SESC LER do orientador pedagógico, professor e aluno. Assim, em função da importância desta temática considera-se necessário apresentar inicialmente, ainda que de forma breve, o que se entende por Proposta Político-Pedagógica.

2.1 Propostas Político-Pedagógicas (PPP): considerações preliminares

A partir da LDB 9394/96 passou a ser exigido que as unidades escolares elaborassem e executassem um plano de ação que traduzisse suas intenções educativas, atendendo a diversidade existente na comunidade, adequando-se à realidade institucional, com colaboração de todos os sujeitos envolvidos nesse processo.

O Projeto Político Pedagógico – PPP estabelece critérios para orientação da prática educativa da escola, é como se fosse uma identidade. Toda instituição educativa, seja ela de caráter formal ou informal, quando cria o projeto materializa sua intenção educativa. A organização do trabalho pedagógico está dividida em dois níveis, um envolve a organização da escola como um todo, e o outro, a organização da sala de aula (VEIGA, 1995). O Projeto Político Pedagógico, portanto, envolve ambos os níveis, micro e macro (BRANDÃO, 2001).

Libâneo (2000, p.93) afirma que ao se construir um PPP, algumas perguntas podem ser consideradas: que tipo de escola ou curso os profissionais querem? Que objetivos e metas interessam? Que necessidades precisam atender em termos de formação dos alunos e alunas para a autonomia, cidadania, participação? A resposta a tais perguntas contribuirá para o estabelecimento do que Vasconcellos (1999, p. 182) chama de “marco referencial”, ou seja, “posição da instituição que planeja em relação à sua identidade, visão de mundo, utopia, valores, objetivos, compromissos”. Kramer (1997, p. 7), acrescenta que “é preciso propor caminhos, levantando perguntas e gerando perguntas, experimentando caminhos”.

Vasconcellos (2004) apresenta quatro características do Projeto Político-Pedagógico: abrangência, duração, participação, concretização. O PPP é abrangente no sentido de que todos os outros projetos da escola são acolhidos nele; quanto à duração, geralmente é longa, podendo prever as atividades que serão trabalhadas durante todo o ano; e em decorrência disso, a participação deve ser coletiva e democrática, afinal, é o projeto da instituição como um todo; o que significa que a concretização acontecerá de maneira processual, articulando ação-reflexão-ação. É um verdadeiro trabalho de construção e reflexão.

Um Projeto Pedagógico, segundo Veiga (2002, p.13), não deve ser restrito ao agrupamento de planos de ensino e de atividades. Muitas vezes ocorre que há uma empolgação total no momento da construção do Projeto, e logo depois, é arquivado e reduzido ao simples fazer burocrático. O PPP precisa ser vivenciado e retomado constantemente por todos os envolvidos no processo educativo da escola.

O projeto Educativo não é algo que se coloca como um “a mais” para a escola, como um rol de preocupações que remete para fora dela, para questões “estratosféricas”. Pelo contrário, é uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes das escolas. (VASCONCELLOS, 1999, p.172).

Por sua vez Kramer (1997, p. 5) ao conceber uma proposta pedagógica como um caminho escreve:

[...] Uma **proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar**. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de um proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, nunca é uma fala acabada, não aponta “o” lugar, “a” resposta, pois se traz “a” resposta já não é mais uma pergunta. **Aponta, isto sim, um caminho também a construir**. (Grifos nossos)

Em relação à denominação, muitos usam a terminologia Proposta Pedagógica, Projeto Pedagógico, Projeto de Escola, entre outros. Embora a nomenclatura por si só não garanta uma prática educativa de qualidade, Vasconcelos (2004, p. 19) ao destacar a importância da dimensão político registra:

“desta dimensão tão decisiva do nosso trabalho, não nos esquecermos dos coeficientes de poder presentes nas práticas educativas e nas suas interfaces com a sociedade como um todo. Da mesma forma, para não perdermos de vista que a algum interesse político nós sempre servimos, que não há neutralidade; se não temos um projeto explícito e assumido, com certeza estamos seguindo o projeto de alguém.

Para o autor a importância atribuída a dimensão política, não deve ser associada a uma ideia doutrinária ou partidária, e sim, a tomada de uma posição que todos os indivíduos enquanto cidadãos precisam assumir mediante os conflitos presentes no contexto.

Nesse sentido, é importante que um referencial teórico que represente a intencionalidade do PPP seja usado no momento da construção. Há, no entanto, um alerta quanto a isso. Os pressupostos devem partir da prática social, comprometidos em solucionar problemas da educação e do ensino, ligados aos interesses da coletividade. Para tanto, não basta para a concretização do plano que essas bases teórico-metodológicas estejam escritas no decorrer do texto da proposta. Para que haja efetivação os sujeitos envolvidos precisam ter domínio/conhecimento dessa concepção assumida coletivamente. (VEIGA, 2002).

A partir do entendimento dos autores já citados, uma proposta educativa deve ser voltada para o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem dos educandos.

Portanto, as propostas para a modalidade da EJA, também devem seguir esses preceitos, dialogando com as dimensões que envolvem os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, garantindo-lhes um espaço significativo que permita desenvolver suas potencialidades.

A seguir, far-se-á uma explanação das propostas do SESC para a EJA, incluindo a Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER e algumas pontuações a respeito da Proposta Curricular para o 1º segmento da EJA do Ensino Fundamental do Ministério da Educação – MEC.

2.2 As Propostas Pedagógicas, Curricular e o Projeto Político-Pedagógico do Projeto SESC LER

As ações desenvolvidas no Projeto SESC LER de Porto Nacional são baseadas em documentos indicados ou produzidos pela equipe de coordenação desse Projeto que fica no Departamento do SESC Nacional – DN. A elaboração destes documentos se vinculam a outros documentos, particularmente oficiais, que orientam projetos relacionados a EJA no país¹⁶. A partir das necessidades apresentadas pelas unidades regionais do Projeto SESC LER são oferecidas orientações curriculares e pedagógicas. No caso do Projeto Político-Pedagógico – PPP, cada Centro Educacional deve providenciar sua elaboração individual, de acordo com a localidade.

O Projeto Político-Pedagógico de Porto Nacional, conforme informação fornecida pela orientadora pedagógica foi atualizado no ano de 2011, contando com a colaboração da comunidade escolar (orientadora pedagógica, professores, alunos, comunidade)¹⁷. Logo na apresentação, o texto pontua que em virtude das situações emergentes do sistema educacional, a prática pedagógica precisa ser organizada de maneira sistemática, e, portanto, o documento deve ser atualizado de acordo com as necessidades e explicitar as estratégias que serão aplicadas no ano vigente, nunca sendo, portanto, definitivo, fechado.

Um dos objetivos dessa organização e estruturação do PPP, segundo o próprio documento, é tornar o processo de ensino e aprendizagem eficiente, combatendo com isso, os altos índices de evasão, repetência, abandono e, principalmente, formando cidadãos críticos e

¹⁶ Constituições, Resoluções, Pareceres, Lei de Diretrizes e Bases, entre outros que em diferentes aspectos fazem referência a EJA.

¹⁷ Informação concedida pela orientadora pedagógica no momento da entrevista.

prósperos em suas afinidades e competências. (PPP – SESC LER de Porto Nacional – TO, 2011, p. 2). Esse documento traz um esboço dos projetos que deverão ser desenvolvidos no ano corrente. O fato de o PPP ter contado com a colaboração efetiva dos membros da comunidade escolar, de não ser um documento fechado, concretizado de maneira processual, abrangendo os outros projetos e ter uma duração que prevê o ano letivo, oferece de uma maneira geral as características que um Projeto Político-Pedagógico precisa apresentar (VASCONCELLOS, 2004).

Três propostas fundamentam e orientam o trabalho educativo do Projeto SESC LER. A primeira é a Proposta Pedagógica de Educação de Jovens e Adultos do SESC (2000a), organizada pela equipe técnica do Departamento Nacional do próprio SESC, porém, com assessoria externa. A segunda é a Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER (2000b) formulada com a assessoria da Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa, Informação, de São Paulo, e com as colaborações de “seis coordenadoras estaduais que formavam o Projeto na época”. (SAMPAIO, 2008, p. 35). Esta proposta serve de referência para todas as unidades regionais em que o Projeto SESC LER atua. Tem em suas páginas de créditos autorais a data de 1999. A terceira é a Proposta Curricular para o 1º Segmento de EJA – MEC (MEC, 1997), também elaborada pela Ação Educativa, estando aí o motivo das aproximações com a Proposta do SESC LER. A proposta do MEC passou a ser usada no SESC LER pelo fato de que começaram a oferecer “escolarização até o final do primeiro segmento do Ensino Fundamental”, antiga 1ª a 4ª séries. (*Ibid*)

Os princípios que fundamentam a Proposta Pedagógica de EJA do SESC (2000a, p.16-26) são: o diálogo como base para o conhecimento, a participação e a construção da cidadania, a diversidade cultural que envolve a compreensão da unidade na pluralidade, a abordagem multidisciplinar, os saberes e a construção de seus processos, formação e a profissionalização de professores com base na educação continuada, o papel do professor como mediador e pesquisador. Não é interesse da pesquisa definir os aspectos de cada um desses princípios, no entanto, ressaltar que na aglomeração total desses fundamentos, fica claro que a valorização da experiência dos sujeitos é um dos fatores destacados nessa Proposta.

A Proposta do SESC (2000a, p.27) recomenda que o currículo/a organização curricular¹⁸ precisa ser construída coletivamente, compondo a identidade da escola. Um currículo fragmentado favorece o acúmulo de informações sem nexos, sem significados para os

¹⁸ A maneira como é feita a organização curricular do Projeto de Porto Nacional – TO, será melhor explorada no decorrer desse trabalho, em momento posterior, fazendo relação com a prática.

educandos, pois geralmente tais conteúdos são desvinculados do contexto social no qual estão inseridos. Inclusive, é encontrado na leitura da Proposta o seguinte comentário: “[...] é necessário se conceber o currículo para além da listagem de conteúdos fragmentados”.

A concepção de currículo que o documento transmite para o leitor traz uma ideia contrária ao oferecimento de listagem fechada de conteúdos. Em um trecho seguinte, a Proposta incentiva que esses conteúdos sejam selecionados a partir dos temas dos projetos. No entanto, o texto da mesma página afirma que

Seguindo as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, **assinálamos os conteúdos** de Linguagem, Matemática, Ciências Naturais e Sociais; de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio os conteúdos podem ser agrupados nas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais (Física, Química e Biologia), Educação Física, Arte e Língua Estrangeira. (SESC, 2000a, p. 27) (grifo nosso)

A Proposta Curricular do MEC (1997), referência citada na Proposta do SESC (2000a) é organizada por blocos de conteúdos. Seguindo o mesmo princípio, a Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER (2000b) traz também uma lista de “conteúdos e objetivos de aprendizagem propostos, acrescidos de comentários sobre o modo como tais conteúdos são aprendidos pelos jovens e adultos e sobre a metodologia de ensino” (SESC, 2000b, p. 34). O Projeto SESC LER traz na redação de sua proposta que tal sugestão de conteúdos servirá de base para que “os professores consigam, ao traduzi-los em planos didáticos, integrá-los de forma coerente, priorizando os conteúdos mais relevantes para seu grupo de alunos (SESC, 2000b, p. 34). É importante ressaltar que fazer uso de conteúdos, ou apresentar uma listagem mínima deles, não denota por si só desvinculação da ideia de valorização da experiência do sujeito, traço marcante da EJA, mas pode denotar que o discurso que toma-se a experiência como ponto de partida para eleição dos conteúdos a serem trabalhados é falacioso.

A atenção dada nesta pesquisa a esse aspecto das propostas, não intenciona criticar o uso de conteúdos na EJA, e sim, fazer observância com relação à contradição existente na concepção de Educação de Jovens e Adultos que emergem de tais propostas. A necessidade de diálogo entre as experiências dos sujeitos e os conteúdos escolares não é desconexa da concepção freireana, desde que, estes conteúdos venham ao encontro da realidade do aluno,

propiciando um processo de ensino e aprendizagem que auxilie o educando na construção de sua identidade sociocultural¹⁹.

No entanto, é nítido o fato de que há uma contradição interna à própria Proposta, pois ao pautar-se na perspectiva freireana os conteúdos não poderiam estar previamente listados e nem os esboços dos projetos previamente elaborados nas Propostas, eles deveriam ser elaborados a partir de um diagnóstico da realidade e dos sujeitos educandos para só então surgirem os temas dos projetos (ou temas geradores) e os respectivos conteúdos a serem trabalhados. Ter uma lista prévia de conteúdos antes de fazer a pesquisa do universo vocabular e das necessidades dos educandos é cair na perspectiva tradicional, tão criticada por Freire, não por trabalhar conteúdos, mas por estes não serem significativos para contribuir para a análise crítica da realidade social dos educandos.

O potencial humano para a criatividade e liberdade deve receber devida atenção na elaboração de uma proposta e na execução das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola. O educador Freire, que contemplou em suas obras uma educação de ação crítica e reflexiva baseada na prática, alertava que estas, deveriam possibilitar transformações sociais a partir do processo de “conscientização” visando à compreensão da relação “dialética” entre “ação e reflexão”.

A Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER afirma:

[...] os conteúdos escolares contemplam aspectos diversos do conhecimento. Para isso, trazemos um trecho dos Parâmetros Curriculares Nacionais que apresenta definições de três categorias de conteúdos: neste documento, os conteúdos são abordados em três grandes categorias: conteúdos conceituais, que envolvem fatos e princípios; conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais, que envolvem a abordagem de valores, normas e atitudes. (SESC, 2000b, p. 32)

Uma Educação de Jovens e Adultos de qualidade, baseada nos princípios freireanos não deve reproduzir ou restringir-se aos modelos convencionais. Contrário a isso, deve afastar-se delas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais não orientam a EJA. A própria publicação no texto de sua apresentação ao professor afirma claramente seu objetivo: “auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as **crianças** dominem os conhecimentos de que necessitam [...]” (Brasil, 1997, p. 4, grifo nosso). Fica claro que sua criação foi destinada ao Ensino Fundamental das crianças. Na EJA

¹⁹ Nesse momento do trabalho não é intenção da pesquisa comparar os dados das propostas com a prática pedagógica, e sim, somente expô-los.

é o Parecer 11/2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos e a Proposta Curricular de EJA.

Um segundo fator intrínseco ao objetivo geral dessa pesquisa a ser observado nas propostas diz respeito ao planejamento das ações que são desenvolvidas no Projeto SESC LER. Visto que as três propostas são usadas como eixo norteador, quais contribuições trazem nesse sentido ao trabalho do professor?

Na prática pedagógica o planejamento é condição essencial para a organização da aprendizagem. “O planejamento é uma atividade frequente que antecede qualquer ato intencional”. (LEAL, 2007, p. 93). Os planejamentos a serem desenvolvidos nas escolas precisam seguir suas propostas, o macro orientando o micro.

Quando se isola a Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER da prática desenvolvida nos Centros Educacionais, baseando-se apenas na leitura da mesma, a definição primária que se tem é que o Projeto oferece apenas a alfabetização, visto que sua proposta foi elaborada para atender tal especificidade. No entanto, ao ter contato direto com a prática, compreende-se que fizeram adequações para garantir o atendimento do I e II Ciclo, o que corresponde a antiga 1ª a 4ª séries. E aí está o perigo. A Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER não contempla tal oferta em seu texto. *A priori*, a Proposta é destinada a alfabetização de jovens e adultos, intenção primária do Projeto. E embora tal oferta tenha sido estendida, ainda não se fizeram adequações ao conteúdo da mesma. Assim, o discurso do documento se afasta da prática por não fazer referência alguma a tais outras etapas (1ª a 4ª séries) do continuado processo de alfabetização.

Vale ressaltar que essa continuidade que o Projeto SESC LER oferece é benéfica aos educandos da EJA. Embora constitucionalmente essa responsabilidade seja dos municípios, é importante compreender que inicialmente o governo federal financiava apenas a alfabetização (similar ao Programa Alfabetização Solidária) via ONG’S, Sistema S, entre outros. Em função de pressões dos Fóruns, os municípios e Estados passaram a financiar o supletivo contextualizado nos municípios com menor índice de desenvolvimento humano. Somente a partir do governo Lula que este financiamento estendeu-se a todos os municípios, e com o FUNDEB esse atendimento seria regulamentado, contudo, vários municípios tem repassado os recursos para o Sistema S por meio de parcerias estabelecidas, eximindo-se de sua efetiva responsabilidade.

No caso do Projeto SESC LER, a garantia que os educandos possuem de ter sequência aos saberes ali já produzidos com a extensão do atendimento tem o objetivo de garantir o processo de formação contínua dos alunos. No entanto, mais uma vez, o conteúdo da Proposta

Pedagógica não reflete o que é desenvolvido no Centro Educacional. Como auxílio ao planejamento dos professores do SESC LER, optou-se por fazer uso da Proposta Curricular do 1º segmento do MEC²⁰. Essa por sua vez, traz sugestões de como planejar ações “que favoreçam o estabelecimento de relações entre os diversos conteúdos” (BRASIL, 1997).

Outra finalidade que envolve o planejamento e a prática pedagógica do Projeto SESC LER fica expressa em sua proposta como sendo a combinação de atividades de escolarização com as ações que o SESC já desenvolve (cultura, lazer, saúde).

Sua proposta é que o aprendizado da leitura e da escrita se realize numa constante prática de diálogo entre professores e alunos, de modo que jovens e adultos possam refletir sobre suas próprias experiências e desenvolver a consciência crítica sobre suas relações com o meio ambiente físico, cultural, social e político (SESC, 2000b, p.5).

Com relação ainda ao planejamento das turmas de alfabetização e a prática pedagógica do professor, a Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER traz referências de instrumentos de trabalho que o “auxiliam no planejamento, controle, acompanhamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem”, incluindo, a apresentação de cinco áreas de conhecimento e os objetivos de cada uma (SESC, 2000b, p. 21). Nesse ponto retoma-se a importância de que os conteúdos explicitados nessas áreas de conhecimento dialoguem com a diversidade de saberes, conhecimentos e experiências construídas no cotidiano dos alunos que freqüentam a EJA. Para tanto,

[...] é fundamental que esse educador procure conhecer seus educandos, suas expectativas, sua cultura, as características e problemas de seu entorno próximo, suas necessidades de aprendizagem. E, para responder a essas necessidades, esse educador terá de buscar conhecer cada vez melhor os conteúdos a serem ensinados, atualizando-se constantemente. Como todo educador, deverá também refletir permanentemente sobre sua prática, buscando os meios de aperfeiçoá-la. (BRASIL, 1997, p. 46).

As propostas pedagógicas citadas, portanto, tem como objetivo servir como uma espécie de bússola metodológica que guia o educador. A partir do conhecimento do educando, o professor tem a possibilidade de identificar as disponibilidades trazidas por estes do seu

²⁰ Informação concedida pela orientadora pedagógica do Projeto SESC LER de Porto Nacional no momento da entrevista.

ambiente social usando-as como probabilidades para atividades de leitura e escrita. O conhecimento adquirido pelos alunos da EJA deve ultrapassar a decodificação das letras. É necessário que concomitante ao aprendizado da escrita, haja o desenvolvimento de novas habilidades cognitivas de compreensão, dando-lhes novas motivações para transformarem não apenas a si mesmos, mas também o contexto em que estão inseridos. (SESC, 2000b). “A educação se cumpre num diálogo de saberes; não em simplesmente troca de informações, nem de mero assentimento acrítico e proposições alheias”. (MARQUES, 1997, p. 60-61). A abordagem pedagógica, portanto, deve privilegiar a construção do conhecimento e de conceitos pelos próprios alunos.

Mais que escrever e ler que a ‘asa é da ave’, os alfabetizados necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado: o de ‘escrever’ a sua vida, o de ‘ler’ a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos. (FREIRE, 1987, p. 16)

Freire defende que o conhecimento construído em sala deve ter significado para o educando e que a tarefa do docente não é apenas ensinar o aluno a ler, mas acima de tudo, ensiná-lo a pensar certo a partir da realidade concreta. (FREIRE, 1996). A própria seleção dos conteúdos deveria ter isso por referência. Portanto, não é necessariamente e unicamente a Proposta Pedagógica do SESC LER, do SESC para EJA ou a Proposta Curricular do MEC que darão início ao processo de alfabetização do educando e o garantirão. Os alunos da EJA quando vão à escola, levam consigo suas vivências e interações do seu cotidiano, o que significa uma grande possibilidade diversificada de textos, fatos, etc. Paiva (1997, p. 5) enfatiza a necessidade de que a escola pensada para jovens e adultos, em virtude dos sujeitos que a frequentam, transforme-se em

[...] um espaço do encontro, onde possam falar de si, de suas experiências; trocá-las; trocar afetos e afinidades; sentimentos. Onde sejam reconhecidos e valorizados como pessoas, como trabalhadores com uma função social digna. Que as suas falas sejam levadas em conta, como a de seus professores. Que sejam considerados como interlocutores que podem ser escutados, pelo muito que têm a dizer.

Essa participação ativa do indivíduo no processo de ensino e aprendizagem, que defende uma educação democrática, dialética, em que o aprender e ensinar acontece a partir

do envolvimento não apenas dos sujeitos uns com os outros, mas também com o meio social tem influência da concepção de educação de jovens e adultos que Freire defendia. Nesse sentido, a educação bancária é desprezada. Afinal, a aprendizagem é concebida como

[...] processo dinâmico, baseado e fruto da interação entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-escola, aluno-escola-família-sociedade, pois todo conhecimento é construído, guardando uma estreita relação entre teoria e prática (SESC, 2000a, p. 17).

Freire escreveu obras que traduziam bem seu pensamento com relação a interdisciplinaridade. Podemos destacar entre elas, a *Pedagogia do Oprimido* (1997), na qual Freire fala sobre a educação enquanto prática da Liberdade; apresenta também alguns “temas geradores” como exemplo de educação coletiva e interdisciplinar de currículo. Com relação a isso, a proposta do SESC para EJA concebe a ideia de que

A complexidade do real exclui qualquer possibilidade de construir uma prática educativa para jovens e adultos pelo esquema de disciplinas isoladas. A interdisciplinaridade é um caminho a ser buscado, não se resumindo em uma complementaridade de tipo aditivo, ela não se reduz à soma de disciplinas, que conduziria a níveis mais elevados na construção de uma supraciência, mas seria mais propriamente a orquestração de um conjunto de relações que se dão entre as áreas do conhecimento (SESC, 2000a, p. 19).

É importante destacar que trabalhar com tema gerador é diferente de trabalhar com projetos. São metodologias diferentes que possuem pontos de convergência e divergência. A interdisciplinaridade em Freire ressalta a necessidade advinda da realidade social complexa e multifacetária e não apenas a articulação interdisciplinar das várias áreas do conhecimento para análise de uma temática.

Mais uma vez é necessário dizer que o texto interno da Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER se aproxima dos modelos de organização dos conteúdos escolares quando traz as categorias²¹ de conteúdos que os Parâmetros Curriculares apresentam. A Proposta do Projeto é destinada a educação voltada para jovens e adultos. Citar os Parâmetros Curriculares da Educação, que foram construídos para crianças, com suas definições de categorias de

²¹ Conceituais, procedimentais e atitudinais.

conteúdos, demonstra que possui traços de outros níveis e modalidades de ensino, inclusive o voltado para crianças.

No livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1997) traduz a escola enquanto espaço para a prática social. Para que isso aconteça, alguns aspectos são expressos nas propostas e precisam ser compreendidos pelos sujeitos que ali atuam enquanto mediadores do processo de ensino e aprendizagem. Entre eles, os principais são:

- Rompimento da idéia de que a EJA é ‘apenas’ a reposição da escolaridade que foi perdida;
- Compreensão do perfil dos alunos, para com isso, compreender sua diversidade social e política;
- Mediação e intervenção pedagógica de qualidade, dialógica, com problematização do contexto social no qual os educandos estão inseridos, visto que são o centro do processo;
- Currículo envolvendo interdisciplinaridade;
- Constante diálogo e discussão acerca do objetivo da EJA no Centro Educacional do SESC LER para que os indivíduos que ali estudam possam ser sujeitos críticos, capazes de intervir de maneira significativa em processos culturais e políticos.

Um ato educacional não pode ser limitado a uma simples relação de ensino e aprendizagem de conteúdos, pois não alcançaria o objetivo de formar cidadãos autônomos e críticos. Sendo assim, o fato das propostas do SESC trazerem listagem de conteúdos não as distancia da proposta de ensino aprendizagem freireana? Esse apontamento é algo que o Projeto SESC LER precisa rever no decorrer do seu texto.

Freire (2002, p. 58) afirma que nesse processo, o educador que se mantém como aquele que sabe de tudo, aliena a ignorância, mantendo os alunos em posição rígida, negando a educação e o conhecimento como sendo um processo de busca.. Freire afirma ainda que

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (*Ibid*)

Gadotti (2002, p. 8) complementa afirmando que, de acordo com a concepção freireana, cabe à escola

[...] amar o conhecimento como espaço de realização humana, de alegria e de contentamento cultural; cabe-lhe selecionar e rever criticamente a informação; formular hipóteses, ser criativa e inventiva (inovar): ser provocadora de mensagens e não pura receptora; produzir, construir e reconstruir conhecimento elaborado. E mais: numa perspectiva emancipadora da educação, a escola tem que fazer tudo isso em favor dos excluídos. Não discriminar o pobre. Ela não pode distribuir poder, mas pode construir e reconstruir conhecimentos, saber, que é poder. A tecnologia contribuiu pouco para a emancipação dos excluídos se não for associada ao exercício da cidadania. A escola deixará de ser “lecionadora” para ser “gestora do conhecimento”. A educação tornou-se estratégica para o desenvolvimento. Mas para isso não basta modernizá-la. Será preciso transformá-la profundamente. [...] A escola precisa dar o exemplo, ousar construir o futuro. Inovar é mais importante do que reproduzir com qualidade o que existe. A matéria prima da escola é sua visão do futuro.

No que diz respeito à avaliação do processo de ensino e aprendizagem as propostas do SESC e o Projeto Político-Pedagógico do Centro Educacional de Porto Nacional adotam em suas redações uma avaliação mediadora, construída a partir do agir, numa gradativa reflexão, pensando todos os elementos envolvidas no processo educativo, considerando suas concepções e a história vivida pela/na instituição e nunca por uma imposição de mudanças de normas ou regimentos internos.

Os recursos sugeridos devem servir para análises da prática, e devem ser feitos por observações e registros sistemáticos. A proposta pedagógica do SESC destaca a importância dos relatórios escritos pelos professores, pois são meios para que possam externalizar sua prática e dúvidas do cotidiano escolar, com terceiros. Nesse caso, são os orientadores/coordenadores que irão ler o material, e ao mesmo tempo, fazer observações sobre o desenvolvimento do aluno.

2.2.1 Concepção de Educação da Proposta Pedagógica do SESC para EJA e do Projeto SESC LER

Os determinantes políticos responsáveis pelo reordenamento da educação de jovens e adultos no decorrer da história influenciaram/influenciam o processo de construção de uma concepção definida da EJA. No decorrer da história da EJA e os avanços significativos no que diz respeito à concepção de Educação nessa modalidade no Brasil tem ligação direta com Freire. Nas suas experiências educacionais educandos e educadores interagem. “Nessa nova concepção de alfabetização, a língua escrita vem acompanhada por um processo de

construção do conhecimento, que se dá por meio de diálogos”, baseado na realidade dos sujeitos, sendo que as experiências, opiniões e história de vida são levadas em consideração. (LOPES e SOUSA, 2010, p.11).

A concepção de educação de Freire, portanto, contempla uma educação com ação criticamente reflexiva baseada na prática. (STIVAL, 2006). Mas as influências nem sempre levaram o sujeito em questão, o jovem e adulto, e sua história de vida em consideração. Houve um período na história educacional brasileira em que inúmeras contradições referentes a essa modalidade causaram efeitos negativos, em decorrência de seus objetivos, e ainda hoje, é visto na EJA vestígios dessa incorporação de outros níveis e modalidades de ensino, inclusive do que é destinado a crianças. Atualmente ainda há muito que se fazer referente à educação de jovens e adultos, no entanto, a EJA tem se constituído em um campo de práticas e reflexões que visam o desenvolvimento integral do sujeito, sendo consideradas suas particularidades.

O Projeto SESC LER de Porto Nacional – TO utiliza como bússola para a construção de sua concepção de Educação, as Propostas Pedagógica da EJA do SESC, do Projeto SESC LER, e ainda, como orientação para a organização curricular a Proposta para EJA do 1º segmento do MEC, que tem algumas contradições internas. Pode advir daí as contradições também existentes no texto da Proposta do Projeto.

Relacionado ao SESC LER, o documento contendo as Diretrizes para Orientação Pedagógica incentiva que os educadores conheçam outras experiências educacionais. “As teorias, quando são boas e bem compreendidas, servem como uma espécie de óculos, que podem ajudar a ver melhor a realidade. [...] devem servir para o confronto, afirmação e elucidação das questões cotidianas. (SESC, 2003). Essa necessidade do estudo de diferentes teorias é vista como necessária na Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER. É recomendado que tais estudos sejam feitos durante a formação continuada dos professores. Segundo as Diretrizes do projeto, quando o professor está inquieto com seu trabalho, é o momento ideal para tais estudos de teorias, pois a partir daí, ele irá encontrar explicação e pistas de como resolver determinados problemas.

Mas não basta conhecer diferentes autores, métodos e teorias, afinal, não é possível tratá-los como sendo iguais em suas raízes teóricas. Há a necessidade de conhecimento das perspectivas que cada uma delas possui. O conhecimento baseado no “achismo” pode gerar experiências educacionais frustradas. Pinto (2001) denomina de concepção ingênua àquela que se origina de uma consciência ingênua, feita sem embasamentos, simplesmente com ideias recebidas ou enquadradas. No entanto, a Proposta para EJA do SESC afirma que a

aprendizagem é um processo dinâmico, baseado e fruto da interação entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-escola, aluno-escola-família-sociedade, pois todo conhecimento é construído, guardando uma estreita relação entre teoria e prática. (SESC, 2000a, p. 17).

Na mesma página sublinha que essa aprendizagem não deve ser descontextualizada e cita Freire e o que ele denomina de educação bancária. No transcorrer do texto de ambas as Propostas do SESC (SESC para EJA e SESC LER), há uma concepção subjacente de diálogo, politicidade, conhecimento, cultura, sociedade. Tais aspectos, segundo os documentos, precisam ser parte constante do fazer pedagógico. O primeiro autor a ser citado na Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER é Paulo Freire.

[...] não há como falar em esperança se os braços se cruzam e passivamente se espera. Na verdade, quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã. A espera só tem sentido quando, cheios de esperança, lutamos para concretizar o futuro anunciado..." (FREIRE *apud* SESC, 2000, p.8).

Embora um ou outro aspecto não determine a concepção de uma proposta pedagógica, as Propostas para EJA do SESC, em harmonia com os princípios freireanos, incentivam que seus professores sejam/estejam inquietos na busca de novos conhecimentos para conseguirem, com isso, mediar o processo de ensino e aprendizagem com sólida base ética-política.

Os documentos do SESC LER, de uma maneira geral, trazem em sua redação a importância do conhecimento ser construído a partir do conhecimento que o aluno já traz consigo (SESC, 2000a; SESC, 2000b; SESC 2001). Freire (1996) atesta que os indivíduos são seres de saberes, e, portanto, como sujeitos são capazes de mudar o mundo, e ao intervir nele, muda-se também, sendo com isso, uma estratégia para mudança social. Afirma ainda, que a alfabetização de adultos ultrapassa a simples apropriação das habilidades de leitura e escrita. A proposta pedagógica em consonância com isso destaca que a base de

Sua proposta é que o aprendizado da leitura e da escrita se realize numa constante prática de diálogo entre professores e alunos, de modo que jovens e adultos possam refletir sobre suas próprias experiências e desenvolver a consciência crítica sobre suas relações com o meio ambiente físico, cultural, social e político". (SESC, 2000b, p. 8).

A concepção educacional das propostas, e inclusive do PPP²², nesse caso, visto que foi construído a partir de tais propostas, está centrada principalmente no potencial humano. Destacando a importância de uma educação de ação crítica baseada na prática como sendo essencial para o aprendizado significativo. Afirmam ainda que

Diversos estudos comprovam que, para se tornar de fato um usuário da língua escrita, um alfabetizando necessita mais do que um conhecimento rudimentar do código escrito. Ele precisa experimentar um conjunto relativamente amplo de práticas de leitura e escrita, pelo menos aquelas que correspondem aos usos mais comuns dessas habilidades na nossa sociedade. Precisa sedimentar atitudes favoráveis ao uso da linguagem escrita em contextos diversos, tais como o interesse pela busca de informações, pela aprendizagem, pela ampliação de seu universo comunicativo, por novas formas de planejar e controlar a própria atividade individual ou coletiva. (SESC, 2000b p. 10).

Essa busca de informações está de acordo com Freire, visto que para ele os sujeitos são seres inacabados que buscam constantemente a sua humanização, o que pode tornar visível a função social assumida pela educação na formação de pessoas tornando-as cada vez mais humanizadas. Isso é válido não apenas para os educandos, mas também, para os educadores que atuam nessa modalidade. Assim, nesse processo de via dupla, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2004, p. 68).

Sampaio em sua tese de doutorado, referente à concepção de educação contida na Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER, pontua:

Os princípios contidos nesta Proposta estão principalmente baseados no pensamento de Paulo Freire, considerando o diálogo como base para a aprendizagem e para as relações entre estudantes, e educadores e funcionários, e deste conjunto com a comunidade. Os outros princípios de trabalho expostos na Proposta de EJA do SESC estão relacionados a este porque representam várias formas de diálogo. Referem-se à necessidade dos docentes reconhecerem os saberes dos educandos constituídos ao longo de suas vidas, propondo a superação de um tipo de educação, chamada bancária por Freire (1983), que considera os alunos depósitos de conhecimentos trazidos pelos professores e professoras; à participação dos estudantes na sala de aula e destes e da comunidade nas escolhas curriculares; à consideração da diversidade cultural presente nas turmas de EJA; e à abordagem interdisciplinar do currículo. (SAMPAIO, 2008, p. 35)

²² PPP do Centro Educacional de Porto Nacional.

Essa afirmativa é incoerente com a perspectiva freireana. Ter apenas uma única proposta para todos os lugares do país, não confere com Freire, visto que um dos princípios caros a ele é a construção de uma proposta pedagógica e curricular que seja formulada a partir da realidade local, para que a mesma possa ser problematizadora da realidade. No entanto, a mesma autora esclarece essa questão por dizer que

A partir de uma definição institucional de desenvolver um projeto de alfabetização de jovens e adultos, ele foi sendo construído com a contribuição dos profissionais que atuam no SESC LER. [...] coordenadoras, professoras, orientadoras, encarregados (as) administrativos (as), em diálogo com os alunos e alunas, vamos construindo o projeto, definindo suas diretrizes e seus caminhos pedagógicos, aos poucos, à medida que as questões aparecem, à medida que tentamos e conseguimos brechas de atuação dentro da instituição, e fundamentados na nossa proposta pedagógica. Exemplos dessas escolhas que fizemos ao longo dos anos de funcionamento do Projeto são, entre outros, os procedimentos de avaliação recriados pelas professoras; a realização do Projeto Político-Pedagógico nos Centros Educacionais; [...]. (SAMPAIO, 20008, p 37)

Parece plausível tal justificativa visto que Rameh, citando o próprio Freire, faz uma citação em que ele comenta como constituiu sua ação:

Experimentamos métodos, técnicas, processos de comunicação. Retificamos erros. Superamos procedimentos. Nunca, porém, a convicção que sempre tivemos de que só nas bases populares e com elas poderíamos realizar algo de sério e autêntico para elas”[...]. “Foram as nossas mais recentes experiências, de há dois anos no Movimento de Cultura Popular do Recife, que nos levaram ao amadurecimento de posições e convicções que vinham tendo e alimentando desde quando, jovem ainda, iniciamos os nossos contatos com proletários e sub-proletários, como educador” (RAMEH apud FREIRE, 2005, p. 4).

É compreensível que baseado nas reflexões coletivas e na articulação da ação-reflexão-ação, a prática, em muitos dos casos, adianta-se da proposta no quesito reformulação. Por outro lado, o fato das propostas constituírem-se os documentos que norteiam a organização curricular e pedagógica desenvolvida nos Centros Educacionais, “pode acabar falhando no aspecto da clareza conceitual quanto ao que cada um significa” (PAIVA, 2005, p. 361).

2.2.2 Currículo

Na década de 1980, com a consolidação da abertura política e o desenvolvimento da Pedagogia Histórico-crítica, ganharam forças as discussões sobre o currículo escolar e o papel da educação na transformação social, política e econômica da sociedade brasileira.

O currículo recebeu diferentes conceitos desde seu surgimento até os dias atuais. A esse respeito, Brzezinski (1999) informa que a concepção de currículo, entendido como tecnologia, teve influência das ideias de Bobbit e permaneceu nas escolas brasileiras. A partir daí, surgiram os paradigmas de currículos inspirados na abordagem pedagógica tecnicista. Conforme Brzezinski (1999b, p. 164),

[...] sob o ideário liberal tecnicista baseado na racionalidade instrumental e na teoria do capital humano, os currículos passaram a ser estabelecidos a partir do silogismo: o mais eficaz é o pedagógico; o mais pedagógico é o que reproduz; o que reproduz é o mais pedagógico e o mais eficaz.

Nesse contexto, tem-se uma concepção restrita de currículo; próxima do conceito de programa ou elenco de disciplinas; de uma simples grade curricular ou de uma listagem dos conteúdos que devem ser tratados numa determinada disciplina. Segundo essa aceção, o currículo abrange tudo o que ocorre na escola, suas atividades programadas e desenvolvidas que envolvem a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos na própria escola ou fora dela.

Segundo Saviani (2005, p. 16-17) disseminou-se a ideia de que “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”. Consequentemente, perde-se de vista a atividade nuclear da escola, isto é, “[...] a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado”, diga-se os conteúdos elaborados, a partir do momento em que se dá o mesmo peso às atividades extracurriculares.

Para o autor, tais atividades só têm sentido se puderem enriquecer as atividades curriculares próprias da escola. Como um conceito abrangente de currículo, Saviani destaca: “organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares” (2005, p. 17). Portanto, um currículo é vida, movimento, transformação, coletividade, é uma escola desempenhando a função que lhe é própria, pois não basta a existência da escola, é

preciso “[...] propiciar as condições de transmissão e assimilação do saber sistematizado” (2005, p. 17).

Para Moreira e Silva, (1994 p. 26), “a ideologia, o currículo e a cultura não podem ser vistos separados da teorização educacional crítica” e esses elementos estão intimamente ligados por relações de poder. Por sua vez, o poder se manifesta nas relações sociais. Os autores enfatizam ainda que o currículo, apresentado na forma oficial, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, porém “o currículo é uma área contestada, é uma arena política” (*Ibid*, p. 21).

Considerando-o como campo de construção e produção de significações e sentido, podem-se estabelecer objetivos alternativos para a transformação das relações de poder e, conseqüentemente, construir um currículo permeado pela associação entre teoria e prática na formação de professores.

Conforme explicitam Moreira e Silva (1994), a centralidade do conhecimento nas questões e decisões curriculares é reconhecida por teóricos da teoria curricular crítica, que vêm se empenhando, desde a década de 1970, em compreender as relações entre conhecimento e poder, focalizando o currículo oficial, o currículo oculto e o currículo em ação, bem como os recursos empregados e as relações sociais estabelecidas na prática curricular.

Do ponto de vista histórico-crítico, na contemporaneidade o currículo deve ser visto, dentro da instituição, como um instrumento capaz de propor mudanças significativas em todo o seu âmbito. Contudo, percebeu-se que a trajetória de sua concepção/aplicação nos cursos de formação de professores, está diretamente ligada a uma reprodução de conhecimento e saberes, na qual há separação entre teoria e prática, com ênfase na dimensão prática do currículo. Portanto, o processo de alienação encontra-se presente, impossibilitando ações reais de transformação na sociedade.

Na concepção de Brzezinski (1999b, p. 168-169), “o currículo para a formação do professor deverá assentar-se na premissa de que a prática se afirma tanto na atividade subjetiva desenvolvida pela consciência do coletivo dos sujeitos históricos quanto pelo processo objetivo e material comprovado por estes sujeitos”. A autora ressalta a importância e a necessidade de um “currículo como expressão da visão de unidade” e a superação da dicotomia teoria e prática na formação de professores.

2.2.2.1 Organização Curricular

A maneira como o currículo é apresentado nas propostas destinadas à EJA é sempre uma preocupação, visto que precisa atender as reais necessidades dos sujeitos e suas características específicas. Um currículo para educação de jovens e adultos não pode ser associado aos conteúdos curriculares como simples conceitos que precisam ser memorizados e reproduzidos em procedimentos.

A Proposta Pedagógica de Educação de Jovens e Adultos do SESC compreende por currículo o “conjunto de valores conhecimentos, vivências, experiências, ações desenvolvidos e veiculados pela e/ou na escola, explícita ou implicitamente”. Portanto, para que uma proposta curricular seja concretizada, é preciso “conceber o currículo para além da listagem de conteúdos fragmentados” (2000a, p. 27).

A ideia da proposta sobre “conjunto”, renegando o “fragmentado” assimila-se ao conceito de Oliveira (2008) sobre rede de conhecimento. Essa ideia supera a de que os processos de aprendizagem são cumulativos e adquiridos. Nesse sentido, o conhecimento é constituído quando se enredam a outros já existentes. Isso reafirma o fato de que cada um possui forma própria de estabelecer essas conexões. A Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER, diz que para evitar que as atividades a serem desenvolvidas no Projeto sejam reduzidas a um somatório de exercícios isolados e repetitivos sem sentido para os alunos, é sugerido que “[...] as atividades se desenvolvam a partir de um tema ou problema” (SESC, 2000b, p. 23).

Com base nesse tema o trabalho pedagógico deve ser planejado e organizado. A primeira sugestão que a Proposta Pedagógica do SESC apresentada são os projetos didáticos (SESC, 2000b). Leal (2010, p. 103) define Projeto Didático como

propostas de intervenção pedagógica em que são propiciadas situações didáticas em que o professor e os alunos se comprometem com um propósito (resolver determinado problema) e com um produto final ao término do período proposto. Em um projeto, as ações executadas ao longo do tempo têm relação ente si e fazem sentido em função do produto que se deseja alcançar.

Nesse tipo de organização das situações didáticas, os alunos participam em todas as etapas, sendo efetivamente parte do processo de aprendizagem. A Proposta Pedagógica de Educação de Jovens e Adultos do SESC (2000a, p.32), traz algumas características de

projetos didáticos: trabalho coletivo; assunto de interesse dos alunos ou a proposta pelo professor de um tema significativo; flexibilidade; problematização de um tema; produção de um objeto ou ação por parte dos alunos; atividades que permitam uma aprendizagem significativa; os conteúdos abrangem conceitos/fatos, procedimentos/atitudes; normas/valores; permite o trabalho interdisciplinar. Baseado em Leal (2010), fica claro que problematizar um tema é diferente de partir de um problema da realidade concreta. Nesse caso, as características apontadas na Proposta se distanciam das apontadas por Leal. Sendo que este, necessariamente aponta para a busca de solução e a intervenção na realidade concreta, enquanto o primeiro não. A Proposta do Projeto SESC LER demonstra essa divergência afirmando que

“o problema ou tema a ser estudado pode ser proposto por um aluno, por um grupo de alunos ou pelo professor. O que se faz necessário garantir é que esse passe a ser um problema comum, gerando o envolvimento efetivo de todos na definição dos objetivos (onde se deseja chegar) e das etapas para alcançá-los (o como fazer) (SESC, 2000b, p. 23).

A Proposta do Projeto SESC LER alerta ainda para o perigo que o educador pode incorrer ao querer trabalhar determinado conteúdo a qualquer custo, sem que esteja inserido no projeto. Tal ação poderia forçosamente descaracterizar a proposta e o objetivo da mesma. A partir de então, traz outras sugestões para organizar o trabalho pedagógico:

- a. **Atividades seqüenciadas:** situações didáticas articuladas que prevêm uma seqüência de realização cujo critério principal são os níveis de dificuldade num determinado conteúdo. Em alguns casos é possível estabelecer relação entre essas atividades e a temática do projeto, embora não seja necessário. Como exemplos de atividades seqüenciadas podemos citar uma série de problemas envolvendo a operação de multiplicação, exercícios focalizando problemas ortográficos.
- b. **Atividades de sistematização:** atividades destinadas a sistematizar os conhecimentos, não aqueles relacionados diretamente com os objetivos do projeto didático, mas com outros conteúdos e objetivos básicos que constam da proposta pedagógica. Por exemplo, refletir sobre os traços característicos de diferentes portadores de texto, discutir os diversos usos dos sinais de pontuação, retomar as regras do sistema de numeração decimal e da escrita numérica etc.
- c. **Atividades ocasionais independentes:** situações em que algum conteúdo significativo é trabalhado sem que tenha relação direta com o que está sendo desenvolvido no projeto. Por exemplo, discussão de um tema muito debatido na mídia, um fato ocorrido na comunidade ou no país, um acidente ocorrido na região etc.
- d. **Atividades permanentes:** situações didáticas propostas com regularidade quando o objetivo é desenvolver hábitos e atitudes. Por exemplo: para promover o gosto de ler e escrever, de contar histórias, de ter atenção à saúde, pode-se

promover momentos que se repetem de forma sistemática, todos ou dias, todas as semanas ou quinzenalmente. Por exemplo: durante um certo período, nos últimos 30 minutos da aula, será lida e comentada uma notícia de jornal, ou alguém contará um conto, lerá uma poesia etc; semanalmente, pode haver o “momento da saúde”, onde se trata de algum tópico relacionado ao tema. (SESC, 2000b, p. 25-26).

Essa organização em projeto, segundo Leal (2010), é benéfica na Educação de Jovens e Adultos, pois auxilia professores e alunos a compartilharem os objetivos e organização das atividades, tornando o educando agente ativo e participativo do processo de ensino e aprendizagem. A autora (LEAL, 2010) e as Propostas Pedagógicas (SESC, 2000a, 2000b) enfatizam que o professor deve ter autonomia para decidir que estratégia de ensino usará. Essa decisão precisa ser consciente e refletida, baseada no contexto.

Quando essas concepções fazem parte da prática pedagógica,

[...] os conteúdos deixam de ser um fim em si mesmos, ganham significados diversos a partir das experiências sociais do grupo e passam a ser meios para a ampliação do universo do aluno, mediando o seu contato com a realidade de forma crítica e dinâmica. Além disso, são estudados de maneira flexível e abrangente, libertos de uma concepção rígida de seqüenciação e hierarquização, o que permite um tratamento diferenciado, de acordo com o perfil dos alunos. (SESC, 2000b, p. 24)

Para Oliveira (2008, p. 27), a seleção de conteúdos deve obedecer à lógica da necessidade de serem vistos

não como uma finalidade em si, mas como meio para a interação mais plena e satisfatória do aluno com o mundo físico e social à sua volta, oportunizando a essas populações a valorização dos saberes tecidos nas suas práticas sociais em articulação com saberes formais que possam ser incorporados a esses fazeres/saberes cotidianos, potencializando-os técnica e politicamente.

Organizar esse trabalho educativo constitui-se em aprendizagem significativa, possibilitando a construção de um novo conhecimento pelo sujeito em relação ao que ele já sabia antes. A escolha dos conteúdos deve ser baseada nas necessidades dos jovens e adultos, portanto, deverão ser aqueles que lhe permitirão desenvolver autonomia, contribuindo para ações concretas que possam melhorar a qualidade de vida desses sujeitos.

2.3 Diretrizes para Orientação Pedagógica do Projeto SESC LER

As Diretrizes constituem um documento que auxilia orientadores pedagógicos e coordenadores estaduais a desenvolverem seu trabalho no Projeto SESC LER. Essas orientações são referentes à formação continuada, planejamento, e formas de articular o trabalho desenvolvido no SESC LER com a comunidade.

De acordo com o Projeto SESC LER, a atuação desses dois personagens é indispensável no processo de formação dos professores. Seu papel é o de mediador, pois, além de ajudarem a direcionarem o trabalho dos professores, respondem as dúvidas e inseguranças que os mesmos possam ter, ajudando-os a superarem tais dificuldades. Essa mediação não é restrita ao trabalho desenvolvido com os professores, envolve a comunidade de uma maneira geral, o que de certa forma efetiva a adequação pedagógica e curricular à realidade.

Portanto, as Diretrizes estão divididas em duas partes, sendo que na primeira, estão expostos princípios e conceitos relacionados às atribuições dos agentes envolvidos no processo de ensino aprendizagem dos Centros Educacionais (orientador pedagógico, professores, alunos); e na segunda, sugestões de instrumentos e procedimentos que podem auxiliar o trabalho dos orientadores e demais educadores do Projeto SESC LER.

Embora não se possa traçar um perfil específico e único para todos os sujeitos da comunidade escolar, as Diretrizes trazem algumas características e atribuições que de uma maneira geral precisam existir ou serem desenvolvidas.

2.3.1 Perfil do aluno: diversidade em foco

As Diretrizes e a Proposta Pedagógica não especificam um perfil exigido para os alunos que frequentam ou frequentarão os Centros Educacionais do Projeto SESC LER. Nas Diretrizes trazem um modelo de entrevista que pode ser feito assim que os alunos forem matriculados no Projeto. O objetivo é compor um diagnóstico inicial do perfil, nível de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Nessa composição de perfil vários dados podem ser apreendidos: onde vivem, em que trabalham, que conhecimentos já trazem consigo, o que inclui o conhecimento que possuem sobre leitura, escrita, matemática, etc. A orientação é que tais entrevistas sejam feitas

individualmente e de preferência pelo orientador pedagógico. Algumas outras orientações são descritas:

Ao marcar a entrevista, é preciso tomar cuidado para não intimidar os novos alunos; deve-se explicar que o objetivo é conhecê-los melhor e saber o que eles querem aprender. É importante também certificar-se de que eles poderão dispor de um tempo suficiente para a conversa, de 30 a 60 minutos. À medida que a conversa vai se desenrolando, o entrevistador deve anotar as informações que lhe parecerem mais interessantes. Abaixo, sugerimos alguns tópicos que podem ser incluídos:

Vida pessoal e familiar:

- Se é solteiro (a), qual é a escolaridade dos familiares.
- Se é casado (a), qual é a escolaridade do cônjuge.
- Se tem filhos, quais são as idades e a escolaridades.
- Se tem algum problema de saúde sério na família.
- Com quem mora. Como é o lugar.
- Se participa de algum grupo na igreja, em associação de bairro, etc.

Escolaridade:

- Se já passou alguma vez pela escola, onde foi e por quanto tempo.
- Há quanto tempo está sem estudar.
- Se já fez algum tipo de curso, treinamento, se já assistiu a palestras, etc.
- O que espera aprender na escola.
- Como imagina que será o curso.

Trabalho:

- Que trabalhos já exerceu e por quanto tempo.
- Que profissão gostaria de exercer.
- Se está empregado, onde e em que trabalha.
- Qual o horário de trabalho.
- Como chega ao Centro Educacional.
- Quanto tempo leva para chegar.

Leitura, escrita e matemática:

- Se conhece os números.
- Em que situações têm que ler números ou fazer contas.
- Se lida com dinheiro, em que situações.
- Se sabe escrever seu nome.
- Se conhece algumas letras, se sabe ler ou escrever alguma palavra.
- Se gosta de ler ou “olhar” jornal, revistas, bíblia, folhetos, anúncios.
- Em que situações sente falta da leitura, da escrita ou de saber fazer contas. (Diretrizes para Orientação Pedagógica do Projeto SESC LER, 2001, p. 44).

Kohl aponta três campos que contribuem para a definição do aluno da EJA: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais (OLIVEIRA, 1999, p. 60). Lembrar-se disso é essencial também no momento da estruturação das entrevistas ou diagnóstico inicial. Essas informações serão utilizadas no momento do planejamento pedagógico e organização curricular. Com o passar do tempo, a convivência entre professores e alunos aumenta e as informações ficam cada vez mais densas e precisas, e com isso, o perfil vai ganhando forma e o trabalho fica mais bem direcionado.

Cada realidade corresponde a um perfil de aluno. Não se pode moldar um específico e único que se adeque a escola da EJA e sim a escola da EJA inserir-se no contexto histórico desse aluno.

Que a educação seja o processo através do qual o indivíduo toma a história em suas próprias mãos, a fim de mudar o rumo da mesma. Como? Acreditando no educando, na sua capacidade de aprender, descobrir, criar soluções, desafiar, enfrentar, propor, escolher e assumir as conseqüências de sua escolha. Mas isso não será possível se continuarmos bitolando os alfabetizando com desenhos pré-formulados para colorir, com textos criados por outros para copiarem, com caminhos pontilhados para seguir, com histórias que alienam, com métodos que não levam em conta a lógica de quem aprende. (FUCK, 1994, p. 14 - 15)

Embora pareça um desafio estruturar o perfil de uma turma com tamanha diversidade existente, com esses dados primários em mãos, o professor poderá planejar os primeiros instrumentos pedagógicos.

2.3.2 O perfil do professor de acordo com as Diretrizes

As Diretrizes para Orientação Pedagógica do Projeto SESC LER delimita algumas características essenciais ao bom desempenho do trabalho do professor (SESC, 2001, p. 11). No intuito de apreender a concepção do que é considerado ser um “bom professor” segundo o SESC, as características serão analisadas individualmente:

- a) *O trabalho do professor visa ao desenvolvimento dos alunos como pessoas, nas suas múltiplas capacidades, e não apenas à transmissão de conhecimentos. Isso implica uma atuação profissional não meramente técnica, mas também humana e política;*

Freire não foi um educador restrito apenas às questões técnicas. Seu envolvimento incluía questões políticas, sociais e culturais. Quando se rompe com a concepção de que a educação é mera apropriação instrumental técnico, há uma emancipação humana. (PATTO, 2004). A Educação de Jovens e Adultos precisa ser pautada a partir de um exame crítico da realidade em que os educandos estão inseridos, da identificação das origens de seus problemas, e por fim, das possibilidades de superação. Com essa conscientização e reflexão da realidade, a ação educativa pode libertar o educando, e cumprir seu papel político dentro da sociedade.

b) O necessário compromisso com a aprendizagem de todos os alunos exige que o professor considere seus saberes, suas diferenças culturais, sociais, pessoais, evitando qualquer forma de preconceito ou exclusão;

Para que essa característica possa ser efetivada na prática, é necessário que um diagnóstico dos saberes dos educandos seja feito. Os documentos do SESC para EJA (Propostas e Diretrizes) apontam alguns instrumentos, entre eles: observação, entrevista, análise documental de registros, diálogos.

O trabalho com a linguagem oral e escrita também possibilita esse diagnóstico. A partir das histórias de vida dos alunos os professores podem chegar a conhecê-los, compreendendo seus anseios, saberes, etc.

c) O professor, nessa perspectiva, tem o papel de mediador, no processo de aprendizagem dos alunos, entre o conhecimento que eles já possuem e o conhecimento sistematizado pela escola;

Embora o professor não seja naturalmente um incentivador na construção do saber de seus alunos, ele precisa trabalhar tal característica essencial ao seu fazer pedagógico. Precisa estar atento às indagações que estes educandos expressarão no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, é necessário que o professor “ouça” seu aluno. Esse ouvir lhe permitirá diagnosticar as causas das dificuldades, atuando na linha freireana de educação problematizadora, superando a relação opressor-oprimido. Freire pontua que “não é possível falar em ator no singular, e nem simplesmente em atores, no plural, mas em atores em intersubjetividade, em intercomunicação”. (FREIRE, 2002, p. 39). A dialogicidade é importante nesse processo de mediação do conhecimento. Tanto professor quanto aluno aprendem. Afinal, “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2002, p. 39).

d) A atuação do professor tem como dimensão principal a docência, mas não se restringe a ela: inclui também a participação no projeto do Centro Educacional, a produção de conhecimentos pedagógicos e a participação na comunidade educacional, assumindo seu papel como pesquisador e produtor de conhecimentos. Portanto, todas essas atividades devem fazer parte de sua formação.

Mediante a organização do seu trabalho pedagógico e curricular, o professor deve ser pesquisador reflexivo. Isso significa que conforme for desenvolvendo sua prática, precisa

refletir sobre ela, adotando uma postura crítica. O próprio Freire concebia a ideia de que o processo de ensinar e aprender envolve momentos de conhecer, é um constante diálogo reflexivo sobre a aprendizagem. Essa reflexão torna o professor um pesquisador contínuo da prática pedagógica.

Além dessas características as Diretrizes apontam outras três dimensões para o bom desenvolvimento do trabalho docente: a humana, relacionada às relações pessoais; a técnica que diz respeito à didática e ao processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos; e a político-social que envolve justamente isso, uma prática contextualizada socialmente com compromisso político. (SESC, 2001, p. 12). Quando a formação do professor não contempla as três dimensões ocorrem distorções na prática pedagógica. Portanto, é essencial que o coordenador e o orientador estejam atentos a tais dimensões ajudando e capacitando os professores no desenvolvimento de tais saberes.

Para tanto, as Diretrizes trazem alguns critérios para seleção dos professores, o que envolve condições pessoais e características profissionais dos candidatos: escolaridade, experiência anterior como professor e com a EJA, experiências envolvendo trabalhos sociais, hábitos de leitura, hábitos culturais, estratégias de planejamento e avaliação utilizados em experiências profissionais anteriores, expectativas de formação.

Tal seleção de informações pode ser útil para traçar o perfil dos educadores a serem contratados e se esse perfil está adequado às concepções de Educação de Jovens e Adultos do Projeto SESC LER. Quanto à escolaridade, as Diretrizes não trazem especificamente um grau de estudo, apenas apontam que deve estar adequada a realidade do Centro Educacional. No Projeto SESC LER de Porto Nacional, por exemplo, todas as professoras possuem Ensino Superior completo.

2.3.3 Orientador Pedagógico e o Coordenador Estadual

No Centro Educacional do Projeto SESC LER, a pessoa responsável pela coordenação pedagógica é o orientador pedagógico. O orientador estadual fica na sede do SESC, geralmente nas capitais dos Estados e faz visitas regulares aos centros. Sua atuação envolve a área administrativa e pedagógica. As atribuições desses sujeitos são similares, sendo que um atua em todas as unidades dos Centros Educacionais do SESC LER no Estado, e o outro, em um apenas um.

Lima e Santos (*apud* PILETTI, 2007, p. 79) definem a coordenação pedagógica como uma assessoria permanente e listam quatro dimensões de atuação desse profissional:

- a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação;
- b) fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional;
- c) promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo;
- d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem.

As atribuições dos coordenadores e orientadores são descritas no decorrer dos textos das Diretrizes e das Propostas Pedagógicas do SESC para EJA e do SESC LER. Muitas das dimensões apontadas por Lima e Santos (2007) são contempladas. A segunda, por exemplo, “de fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se”, está diretamente ligada à organização e oferta de capacitação inicial promovida pelo orientador pedagógico ao professor ingressante no SESC LER. Nesse momento, o orientador pedagógico deve traçar um plano específico que familiarize o professor com a Proposta Pedagógica do Projeto. (SESC, 2001, p. 23). As ações devem envolver:

- estudo da proposta pedagógica do Projeto SESC LER;
- leitura de registros e relatórios do trabalho;
- assistência de aulas e participação em reuniões pedagógicas ou outros eventos de formação;
- contato com as demais atividades desenvolvidas no Centro Educacional.

A orientação pedagógica inclui assistir às aulas, com o objetivo de auxiliar os professores a dialogar, e reorientar se necessário, a prática pedagógica. Fazendo parte da formação continuada dos professores, o orientador deverá planejar encontros sistematizados envolvendo todos os profissionais do centro, “visando à integração das ações desenvolvidas por cada um deles, a troca de experiências, bem como uma formação mais abrangente com temas de interesse coletivo e outros que respondam às particularidades e especificidades de cada área de atuação” (SESC, 2001, p. 33). Esses encontros devem incluir a reflexão sobre a prática pedagógica, com leituras diversas que possibilitem maior fundamentação teórica e reflexão crítica do que está sendo desenvolvido nos Centros Educacionais.

A formação continuada é necessária, principalmente para que os professores não desenvolvam práticas pedagógicas que ignorem as especificidade e particularidades dos sujeitos da EJA. Por ignorar a complexidade do processo, e pior ainda, desconhecê-lo, o professor pode incorrer no erro de desenvolver metodologias sem significados e descontextualizadas. (MOURA, 2008). É importante que o orientador promova também a diversidade nas formações, não ficando restritas a oficinas pedagógicas ou estudos de teorias, sempre que possível devem incluir oportunidades de acesso a bens culturais (exposições de arte, teatro, cinema, rodas de leitura e música etc), constante contato com livros, jornais, programas informáticos ou comunicação via Internet. Caso não seja possível, as atividades podem ser promovidas no próprio centro.

Fica a cargo do orientador e coordenador a leitura e acompanhamento dos registros diários²³. Nos diários de aula, o educador expressa sua ação diária na sala de aula e também, o resultado da prática pedagógica. Nesse momento ele exercita o movimento da ação-reflexão-ação. (VITÓRIA, 2010). O registro é um instrumento valioso para guiar e auxiliar o orientador pedagógico e coordenador estadual no momento do seu planejamento de trabalho. A partir desses dados ele pode planejar as formações, adequando-as às reais necessidades dos professores.

É a orientadora pedagógica quem faz a entrevista inicial com os alunos, a abertura e manutenção de contatos com outros agentes da comunidade. Um olhar atento permitirá que diversas situações sejam apreendidas e usadas como auxílio aos professores no momento do planejamento pedagógico e curricular.

Na articulação com os diferentes atores que participam do Centro Educacional (alunos, professores, comunidade e parceiros), a intervenção do orientador pedagógico e coordenador estadual é importante, pois podem buscar sinergias “entre os diversos agentes no processo educativo, ou seja, a melhor forma de coordenarem as ações de todos, visando a um melhor aproveitamento dos esforços e a uma maior eficácia das ações (SESC, 2001, p.29).

Com essas informações em mente, e concebendo a orientação dos documentos do SESC LER quanto a forma de organizar pedagogicamente e curricularmente o Projeto, o próximo capítulo abordará como essa efetivação tem ocorrido.

²³ [...] instrumento importante para acompanhar e avaliar o trabalho. As observações em relação à compreensão dos alunos, seus avanços e dificuldades, devem estar contidas de forma sintética nesse registro diário, que servirá como material para supervisão e troca de experiências entre colegas ou ainda como memória que sirva de base para o replanejamento ou retomada de trabalhos semelhantes no futuro. (SESC, 2001, p. 37)

CAPÍTULO III

O PROJETO SESC LER NO CENTRO EDUCACIONAL DE PORTO NACIONAL – TOCANTINS

Este capítulo tem como objetivo apresentar a pesquisa de campo realizada e os resultados obtidos sobre o processo de efetivação da Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER no Centro Educacional de Porto Nacional no Estado do Tocantins. Para isso, buscou-se captar, na complexidade das relações estabelecidas no âmbito da coordenação, da sala de aula e em outros cenários do Centro Educacional do Projeto SESC LER Tocantins, o modo pelo qual as orientações da Proposta Pedagógica se fazem presentes nas atividades de ensino e aprendizagem.

Faz-se necessário contextualizar o universo de pesquisa, o qual é determinante na produção de sentido dos sujeitos que nele atuam. A análise dos dados foi estruturada a partir da leitura dos projetos e da produção teórica dos autores que investigam o assunto à luz de categorias como concepção de Educação de Jovens e Adultos, organização curricular, planejamento e prática pedagógica.

3.1 Traços histórico-sociais do Estado do Tocantins

Essa pesquisa tem por objetivo analisar a implementação da Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER em uma unidade regional no Estado do Tocantins. Nesse sentido, considera-se necessário apresentar, ainda que de forma breve, uma visão geral do Estado e do município em que o Centro Educacional do Projeto SESC LER de Porto Nacional, se insere.

A relação da unidade escolar investigada com o ambiente social onde os sujeitos (con)vivem, principalmente os alunos, a quem a proposta se destina, torna-se de fundamental importância para a compreensão de muitos fatos decorrentes. Do mesmo modo, os aspectos físicos e materiais do referido centro são também relevantes por demonstrar o ambiente, os recursos e a maneira como esses aspectos vão se integrar ao trabalho realizado, influenciando sobre o atendimento às especificidades desses alunos. Considera-se que essa contextualização poderá adquirir maior significado se for inicialmente situada no contexto regional, metropolitano e educacional em que se desdobra.

O Estado do Tocantins, localizado na Região Norte do país, possui uma população total de 1.383.445 habitantes, com 139 municípios, de acordo com o Censo Demográfico de 2010. Porto Nacional, cidade em que o Projeto SESC LER pesquisado encontra-se, possui 49.012 habitantes²⁴.

Um dos requisitos básicos para implantação dos Centros Educacionais no país é a identificação da demanda de escolarização. No Estado do Tocantins, conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2010, são atendidos cerca de 21 mil estudantes jovens e adultos. No ano de 2009, a taxa de analfabetismo²⁵ era de 13,5% da população a partir de 15 anos de idade, sendo que cerca de 25,3% da população são analfabetos funcionais, ou seja, pessoas adultas com menos de quatro anos de estudos²⁶.

A superação do analfabetismo no país ainda é um problema que está longe de ser equacionado, embora tenha havido significativo avanço. De acordo com a PNAD

a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, no Brasil, em 2009, foi de 9,7% correspondendo a 14,1 milhões de analfabetos. Em relação a 2008, quando a taxa foi estimada em 10,0%, houve uma redução de 1,0% no número de analfabetos. De 2004 para 2009, a taxa de analfabetismo caiu 1,8 ponto percentual (PNAD, 2010, p. 53)

²⁴ Dados extraídos do Censo Demográfico de 2010 – IBGE.

²⁵ Magda Becker Soares (1998, p. 19) esclarece sobre a condição do analfabeto quando afirma que [...] “alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita”. Com isso, “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 1998, p. 20).

²⁶ Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2010/SIS_2010.pdf>. Com acesso em: 20/10/2011.

A mesma pesquisa identifica na região norte uma taxa de 10,6%, em 2009, o que significou uma redução de 2,1 pontos percentuais em relação a 2004.

No Estado do Tocantins, vários segmentos (Gestores Estaduais e Municipais, Movimentos Sociais, Instituições de Ensino Superior, Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia – IES, classes empresariais) mostram-se atuantes na busca pela construção de uma EJA de qualidade, entre eles, o Sistema S que tem sido parceiro atuante nos movimentos do Fórum da EJA/TO conforme citações em artigos do site do Fórum/TO²⁷.

No Tocantins existem quatro cidades com Centros Educacionais do Projeto SESC LER: Porto Nacional, Gurupi, Araguaina e Paraíso do Tocantins. Em todas as unidades a estrutura física possui características estruturais similares. O modelo de projeto arquitetônico é escolhido de acordo com o terreno a ser contruído, no entanto, trazem as mesmas particularidades no que diz respeito ao número de ambientes.

3.2 O Projeto SESC LER de Porto Nacional

As atividades do Projeto SESC LER de Porto Nacional – TO foram iniciadas no ano de 2001. Assim como nos demais municípios brasileiros em que o Projeto SESC LER foi implantado, as aulas da unidade de Porto Nacional foram iniciadas em uma sala provisória cedida pela prefeitura na associação de moradores do bairro do setor Novo Planalto. Em 15 de setembro de 2004 foi inaugurada a sede do Projeto SESC LER. Com isso, foi transferida a única turma de alfabetização para a sede própria, sendo que a professora regente exercia também a função de orientadora pedagógica. Com a construção do espaço próprio, gradativamente o acesso às ações culturais, de lazer e esporte começaram a ser oferecidas. O benefício foi então estendido a toda comunidade.

No ano seguinte foram implantadas novas turmas: abriram-se vagas para o 1º e 2º ciclo, e mais uma turma de alfabetização. Passando a funcionar nos turnos vespertinos e noturnos, com duas salas de alfabetização, duas salas de 1º ciclo e uma sala do 2º ciclo. No mesmo ano foram implantadas turmas com aulas de áreas específicas, como: grupo teatral, futebol de areia, jogos de salão, capoeira, oficinas de instrumentos e ladainhas de capoeira.

²⁷ Disponível em: <<http://forumeja.org.br/to>>, com acessos frequentes no período de julho de 2010 a agosto de 2011.

A partir de então o espaço do Projeto SESC LER, projetado inicialmente só para o trabalho com jovens e adultos, começou a ofertar também o Projeto de Habilidades de Estudo – PHE destina a crianças, atendendo três turmas no período matutino, com parceria do Projeto Pioneiros Mirins e um total de 190 alunos. No ano de 2011 o Centro Educacional de Porto Nacional começou a atender também a Educação Infantil. Essas atividades são oferecidas também sem custo algum a população, visto que são custeadas pelo Departamento Nacional do SESC – DN.

O Centro Educacional de Porto Nacional, assim como os outros três do Estado do Tocantins, é estruturalmente constituído por três (3) salas de aulas amplas; banheiros separados e adequados por sexo, inclusive sanitário especial para deficiente físico; área externa que prioriza o contato com a natureza, com diversas plantas; quadra de areia; piscina; sala de leitura (biblioteca); depósito para gêneros alimentícios; cantina conjugada com uma área de convivência coberta; sala para professores; sala para orientação pedagógica e setor administrativo.

Na biblioteca encontra-se uma TV equipada com aparelhos para transmissão de videoconferências via IP.TV²⁸. Possui um acervo com mais de 700 livros, revistas e periódicos, DVD's e CD's, sendo que a comunidade faz uso desse espaço com frequência para pesquisas. Em uma das visitas de observação foi presenciado esse momento quando uma turma inteira de alunos da rede municipal de ensino de Porto Nacional, acompanhada pelo professor, foi fazer pesquisas e leituras. Em outra ocasião, um aluno que frequenta a EJA no período noturno foi entregar um livro que havia levado emprestado pra ler em casa, o que mostra que a biblioteca é de fato um espaço utilizado no Projeto.

Toda a estrutura física do Projeto SESC LER é adaptada para receber alunos com necessidades educativas especiais – NEE. A rotina do Centro Educacional compreende o período entre 8h e 22h15minutos. No entanto, as aulas da EJA acontecem somente no período

²⁸ É uma plataforma, totalmente baseada em software, de TV interativa e videoconferência que opera em redes IP. No ambiente operacional da IP.TV, um usuário é capaz de, simultaneamente e em tempo real, acessar e gerar informações para: Videoconferência; realização de enquetes em tempo real, com resultados em forma de gráficos e dados; uso de quadro digital, com possibilidade de interação entre todos os usuários em sessão; visualização coletiva de aplicativos (com transmissão de imagem do palestrante); capacidade de transmissão de vídeos pré-gravados a partir de equipamentos como DVDs, VHS, filmadoras... ; **criação de Play-list a partir de vídeos pré-codificados**; *chat* público e possibilidade de trocas de mensagens privadas; capacidade de participação de usuários com diferentes disponibilidades de velocidade de transmissão (kbps) em uma sessão de videoconferência. Adotando a solução IP.TV, o usuário passa a dispor de um ou mais canais exclusivos para transmitir qualquer programação para pontos por ele determinados. O número de pontos / computadores que podem ter acesso a essa programação é ilimitado. Disponível em <http://www.ip.tv/iptv_site/ptb/htm/plataforma.html>, com acesso em 08/07/2011.

noturno com adaptação do horário para atendimento dos educandos (18h às 22h15)²⁹. Durante o dia diferentes atividades são realizadas: PHE, hidroginástica, oficinas, capoeira, Educação Infantil, escolinha de futebol, teatro, voleibol etc.

Segundo a Estrutura Curricular³⁰ do Centro Educacional contida no Regimento Escolar do Projeto SESC LER de Porto (2009), a estrutura funcional compõe-se dos seguintes núcleos de atividades: coordenação regional, direção, orientação pedagógica, corpo docente, secretaria, biblioteca, conselho de classe.

O quadro total de funcionários é composto da seguinte forma:

FUNÇÃO	FORMAÇÃO
Diretora	Graduada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia.
Secretária	Bacharel em Administração de Empresas
Orientadora Pedagógica	Graduada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia.
Professores	Total de oito professores, todos licenciados em áreas da Educação (Normal Superior, Pedagogia, Letras, História, Educação Física), com exceção do professor de capoeira.

Os Centros Educacionais são regidos, de acordo com o Art.12 do Regimento Escolar do Projeto SESC LER de Porto Nacional (2009), pela legislação de ensino vigente e aplicável; pelo Regimento Escolar; pelas normas internas; por atos normativos emanados dos órgãos de sua administração superior. Os recursos financeiros são provindos pelo Departamento Nacional do SESC – DN. A clientela é caracterizada no PPP como sendo de baixa renda.

A educação de jovens e adultos ofertada pelo Projeto SESC LER – 1º segmento (corresponde aos primeiros anos do Ensino Fundamental, antigas 1ª a 4ª séries), é efetivada por Ciclos distribuídos em seis semestres. O 1º período (que corresponde à alfabetização) tem duração de um ano, o 2º e 3º períodos que correspondem ao 1º ciclo, e o 4º e 5º períodos que correspondem ao 2º ciclo, com duração também de um ano. Os dois ciclos estão divididos em quatro bimestres letivos. O período total que corresponde aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental tem duração de três anos com carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, incluindo o tempo dedicado a outras atividades escolares extraclasse, especificadas no Plano

²⁹ De acordo com a orientadora pedagógica, esse horário foi escolhido a partir de uma pesquisa com os alunos. O fato de alguns trabalharem a noite depois do horário de 23h ou de serem donas de casa os fez achar melhor começarem as aulas às 18h e terminarem 22h.

³⁰ Aprovada pelo Conselho Estadual do Tocantins em 29/10/2010, no uso de suas atribuições a ele conferidas pelo inciso V do art. 10 da Lei Federal n. 9.394/96.

Escolar e na Proposta Pedagógica, como faculta a legislação vigente, dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação.

O currículo do Projeto SESC LER é constituído de uma base nacional comum e complementado por uma parte diversificada, tendo que ser capaz de atender às condições culturais, sociais e econômicas e atividades extraclasse em múltiplos espaços de aprendizagem. Abrange o estudo de linguagens e códigos (arte, educação física, língua portuguesa), ciências da natureza e matemática (ciências e matemática), ciências humanas (ensino religioso, geografia e história), temas transversais; sendo que o ensino da História do Tocantins, cultura Afro-Brasileira e Indígena são ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de artes e história.

Essa estrutura da EJA no Projeto SESC LER está em harmonia com o Artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de Julho de 2000, que afirma que “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 o regime de colaboração entre os entes federativos”.

Outra característica particular do Projeto SESC LER é a compensação de ausências e conteúdos. Quando um aluno começa a faltar demasiadamente, ultrapassando de 15 a 20% de ausências, os professores fazem visitas domiciliares e, quando necessário, são encaminhadas atividades.

O Projeto SESC LER possui um Projeto Político Pedagógico – PPP que foi atualizado no ano de 2011. Segundo a apresentação do mesmo, a necessidade da existência atualizada de tal documento é em virtude das situações emergente do sistema educacional. Para tanto, a prática foi organizada de maneira sistemática. Ali estão apresentadas as estratégias que serão aplicadas no ano vigente. Todos os profissionais estiveram presentes durante a definição e elaboração dos projetos que serão desenvolvidos no decorrer do período.

O PPP aponta em seu texto como sendo finalidade do Projeto SESC LER na cidade de Porto Nacional “tornar o processo de ensino aprendizagem eficiente, combatendo com isso, os altos índices de evasão, repetência, abandono e, principalmente, formando cidadãos críticos” (PPP, 2011, p. 2). A orientadora educacional esclareceu em conversa informal na sala dos professores que alguns dos projetos que estão sendo desenvolvidos têm como finalidade tratar esses problemas. O projeto “Viajando com a Leitura”, por exemplo, que foca a leitura e interpretação textual trabalha diretamente com a questão da repetência, visto que um dos problemas que tem dificultado o aluno avançar de ciclo é justamente o não desenvolvimento da habilidade da leitura.

3.3 O Centro Educacional de Porto Nacional: a voz dos sujeitos

O número total de alunos matriculados na EJA do Centro Educacional do Projeto SESC LER em Porto Nacional corresponde a 62 alunos, sendo 28 homens e 34 mulheres. A faixa etária varia entre 20 e 70 anos. Entre esses, existem dois alunos que possuem necessidades educacionais especiais (surdez-mudez). Em observação às aulas, pode ser percebido que a interação entre surdos e ouvintes acontece de maneira efetiva, visto que são moradores da comunidade, e, portanto, conhecidos por todos. Embora a grande maioria dos educandos não conheça a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), conseguem compreender os sinais básicos ou caseiros que tais alunos surdos mudos fazem. No entanto, quando o quesito envolve o aprendizado de conteúdos, pode ser claramente percebida a dificuldade encontrada pelo professor em traduzir o que está ensinando. Para cada turma há um professor regente, e este, não possui curso de Libras, o que acarreta limitação no processo ensino aprendizagem, visto que não conhece sinais que simbolizem certos conteúdos. Há nesse caso uma limitação da própria formação profissional. Na falta de um intérprete, a orientadora e professoras procuraram apoio da APAE da cidade de Porto Nacional no sentido de fazer adaptações curriculares necessárias quanto aos conteúdos, metodologias e avaliação, a fim de promover um melhor atendimento aos alunos. No entanto, sem a formação e atendimento específico não há como fazer inclusão de qualidade. Não há professor de apoio nas salas. A EJA pode possibilitar ao aluno com NEE ampliar seu espaço de aprendizagem, afinal, no convívio escolar eles podem participar de diversas atividades, inclusive, culturais (teatro, coral, artes) que estimulam o desenvolvimento e contribuem para a construção de novos conhecimentos (BINS, 2009).

Compartilhando com o entendimento de autores como Libâneo (2000), Brandão (2001), Veiga (1995), Vasconcellos (1994, 2004), Kramer (1997), que discutem sobre o ensino e sua organização, acredita-se que o espaço da sala de aula, assim como o planejamento pedagógico e curricular precisam considerar os educandos que ali frequentam, as histórias que os compõem, os direitos que podem ter lhes sido negados e os conhecimentos que foram adquiridos ao longo desse tempo. O poema de Chico Buarque, “A bordo do Rui Barbosa”, retrata o que esses jovens e adultos, não escolarizados, enfrentam em uma sociedade em que a leitura e escrita são parâmetros.

A bordo do Rui Barbosa

O marinheiro João
Chamou seu colega Cartola
E pediu:
Escreve pra mim uma linha
Que é pra Conceição
Tu é anarfa? disse o amigo
E sorriu com simpatia
Mas logo depois amoitou
Porque era anarfa também
Mas chamou Chiquinho
Que chamou Batista
Que chamou Geraldo
Que chamou Tião
Que decidiu
Tomou copo de coragem
Copo e meio
E foi pedir uma mãozinha
Para o capitão
Que apesar de ranzinza
É homem bem letrado
É homem de cultura
E de fina educação
Pois não
Assim fez o velhinho
Por acaso bem disposto
Bem humorado
Bem remoçado
Às custas de uma velhinha
Que deixara lá no cais
E João encabulado
Hesitou em ir dizendo
Abertamente assim
O que ia fechado
Bem guardadinho
No seu coração
Mas ditou...
E o capitão boa gente
Copiou com muito jeito
Num pedaço de papel
"Conceição...
No barraco Boa Vista
Chegou carta verde
Procurando "Conceição"
A mulata riu
E riu muito
Porque era a primeira vez
Mas logo amoitou
Conceição não sabia ler
Chamou a vizinha Bastiana
E pediu
"Qué dá uma olhada
Que eu tô sem ócros
Num xergo bem" [...]
(Disponível em: <http://www.chicobuarque.com.br/livros/rb_13.htm>.

Assim como no poema, os sujeitos atendidos no Projeto geralmente apresentam características similares nos seguintes aspectos: possuem uma experiência anterior curta e não sistematizada pela escola, filhos de trabalhadores rurais, vivências sociais e profissionais diversas não qualificadas, geralmente são moradores da circunvizinhança. (OLIVEIRA, 1999)

Esses sujeitos sociais foram culturalmente marginalizados e privados do acesso a bens culturais e sociais, assim como também, da cultura letrada. Fatores esses que contribuíram para que sua participação no mundo do trabalho, da política e da cultura fosse restrita.

Durante o período de observação e conversas informais no horário de intervalo, foi lhes perguntado sobre o motivo de terem escolhido o Projeto SESC LER para estudar, visto que a rede municipal também oferta a EJA. As respostas foram diversas, no entanto, as com maior incidência foram: horários de aulas e a “forma como as professora ensinavam”. (Caderno de campo),

No momento, o Projeto SESC LER de Porto Nacional não possui, segundo a orientadora pedagógica, turma de alfabetização, visto que não conseguiram um número suficiente de alunos em virtude da localização do Centro Escolar. Segundo ela, o público analfabeto existente nas proximidades já foi alfabetizado, ou no SESC LER ou nas salas que o município oferta a EJA. Ressaltou ainda que provavelmente no próximo ano terão mais turmas já que nos últimos dois meses tem havido considerável aumento de procura por vagas para o I e II ciclos.

Nas turmas existentes os educandos podem ser caracterizados como os que leem e escrevem com dificuldade, os que apresentam leitura e escrita compreensível, porém, apresentam dificuldade na compreensão da linguagem matemática e há ainda aqueles que precisam avançar para uma produção que ultrapasse o encontrado em escolas tradicionais: memorização, textos cópias, resolução de atividades tradicionais etc.³¹

3.3.1 Da Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER a realidade concreta no Centro Educacional de Porto Nacional – Tocantins

³¹ Para informações adicionais sobre estratégias de leitura, ler “Para Ensinar a Ler”, de Rosaura Soligo, Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/2600312/programa-de-formacao-de-professores-alfabetizadores-coletanea-de-textos>> Acesso em 20/10/2011. Emília Ferreiro identificou quatro fases de hipóteses sobre a escrita: Pré-silábica, Silábica, Silábico-alfabética, Alfabética. (FERREIRO, 1985).

Essa pesquisa teve como objetivo analisar como o Centro Educacional do Projeto SESC LER de Porto Nacional procede à efetivação da Proposta Pedagógica do Projeto na prática pedagógica dos sujeitos que são os mediadores do processo de ensino e aprendizagem: os professores e o orientador pedagógico.

No Projeto existem três professores que trabalham com a EJA no período noturno: duas professoras regentes e uma de educação física, porém a última, não trabalha apenas com a EJA. Durante a exposição de suas falas nesse trabalho serão definidas da seguinte maneira: *P1* professora que trabalha com Ciclo I e *P2* a professora que trabalha com o ciclo II. O quadro pedagógico ainda é composto por uma orientadora pedagógica³² que será definida como *OP*.

FUNÇÃO	IDADE	GÊNERO	TEMPO NO SESC LER	FORMAÇÃO E ESCOLARIDADE
P1	Entre 30 e 39	Feminino	1 ano	Superior com especialização
P2	Entre 40 e 49	Feminino	2 anos	Superior completo
OP	Entre 30 e 39	Feminino	6 anos e meio	Superior com especialização

Tabela 1. Perfil dos professores e coordenador pedagógico

Com base nos dados colhidos pode-se fazer uma análise com os compassos e descompassos existentes entre a Proposta Pedagógica e a prática pedagógica desenvolvida no Centro Educacional do Projeto SESC LER em Porto Nacional – TO.

3.3.2 Orientador Pedagógico (OP)

O orientador pedagógico, denominado na Proposta Pedagógica e nas Diretrizes do Projeto SESC LER como supervisor, tem a responsabilidade de articular a equipe escolar em relação às ações pedagógicas e disponibilizar formações aos professores. Geralmente quem exerce essa função são professoras que já estão atuando no Projeto SESC LER.

³² Optou-se nessa pesquisa por fazer uso da nomenclatura “orientadora” como se referindo ao coordenador pedagógico com base em Sampaio (2008) e a nas falas dos funcionários do Projeto SESC LER de Porto Nacional que assim a denominam.

O aspecto que ganha maior destaque no trabalho do orientador é a formação continuada que organiza para os professores. Segundo a proposta pedagógica do Projeto,

Para levar a cabo um projeto pedagógico dessa natureza, o SESC LER precisa contar com uma equipe de educadores altamente qualificada e motivada para a atividade educativa a ser realizada junto a jovens e adultos. Além de processos cuidadosos de recrutamento de profissionais, o Projeto dispõe de mecanismos que viabilizam a formação continuada dos educadores. Entre esses mecanismos, destacam-se a programação e a avaliação conjuntas de atividades, a disponibilização de materiais de consulta, consultorias e cursos de atualização. (SESC, 2000b, p. 12).

Assim, cabe ao orientador propiciar meios para a que os professores se apropriem de dois requisitos básicos descritos na proposta: conhecimento que devem ter de seus alunos e conhecimento da Proposta Pedagógica (SESC, 2000b). Com relação ao conhecimento da Proposta, a P1 afirma que o conhecimento que possui foi adquirido a partir de formações continuadas planejadas e direcionadas pela orientadora pedagógica. Segundo fala da professora, no ato de sua contratação a orientadora entregou-lhe alguns materiais para leitura e no decorrer do tempo foram programados encontros para o estudo desse material.

De acordo com Vasconcellos (2004) o coordenador pedagógico é o “articulador do Projeto Político-Pedagógico”. De acordo com orientação do DN, o PPP do Projeto SESC LER deve ser elaborado por cada Centro Educacional para que as especificidades locais sejam atendidas. Dessa maneira, o núcleo de articulação do orientador é o pedagógico, em especial, os processos de ensino-aprendizagem. “A função supervisora pode ser compreendida como um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. (VASCONCELLOS apud ALARCÃO, 2004, p. 87). Essa articulação do Projeto Político-Pedagógico envolverá o acompanhamento dos planejamentos e organização curricular, que por sua vez, só terá êxito se ultrapassar a ideia limitada de que partir da realidade do aluno significa olhar apenas a realidade imediata.

No processo de formação do professor, o orientador poderá focar sua atenção tanto no trabalho individual quanto no coletivo. Com relação a isso, a orientadora pedagógica diz o seguinte:

Acho que sem conhecer a proposta pedagógica o professor não tem como fazer um bom planejamento e nem trabalhar de acordo com a metodologia do projeto. Eu estou aqui há mais de 10 anos e ainda assim leio a proposta sempre. Às vezes fico preocupada com os professores, porque eles simplesmente lêem a proposta e já acham que isso basta. A proposta é pra ser estudada, ela não é fechada e não traz receitas. É só uma base pro que precisamos saber. Uma coisa depende da outra. Não adianta eu dizer que conheço meu aluno, sua realidade, se não conheço a proposta e não sei como fazer a contextualização. Temos que estudar as teorias pra poder saber usar na sala de aula. Sempre que contratamos um novo professor, procuro fazer estudo da proposta com ele (*OP*).

A qualificação profissional para o exercício da docência não acontece só *a priori*, pode se dar *antes* (reflexão na ação) e *após* na prática (reflexão sobre a ação e sobre a reflexão para e na ação). Nesse caso uma boa formação profissional em EJA nos cursos iniciais é oportuna. Segundo a fala da orientadora, não basta apenas “ler”, é preciso “compreender”, estudar, refletir. É na partilha de saberes, nesse ir e vir que o professor assume seu papel de formador e formando. (VASCONCELLOS, 2004, p. 123-124)

Uma supervisão pode ajudá-lo a “ver melhor” o que está acontecendo e a reorientar suas estratégias, se necessário. A idéia da supervisão pedagógica é a de que o professor tenha sempre alguém para dialogar, alguém que o ajude a interpretar e julgar a adequação de suas intervenções. Reuniões de supervisão do orientador pedagógico com os professores podem ocorrer semanalmente, cumprindo as seguintes funções: relato e análise do trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos; análise do processo de aprendizagem de cada aluno e da dinâmica do grupo; troca de experiência entre os professores; orientação para a organização do dossiê do aluno; combinar os momentos de participação do orientador ou outros colegas na sala de aula e, depois, compartilhar impressões com o professor regente; elaborar um roteiro prévio de observação em aula, a fim de direcionar o olhar para questões colocadas anteriormente pelo professor: dificuldade dos alunos, atuação dos professores, dinâmica do grupo, etc.; planejar e replanejar as unidades didáticas, projetos, etc. (SESC, 2003, p. 33).

Embasada no que diz a Proposta, a orientadora pedagógica diz o seguinte sobre as reuniões coletivas para formação:

Procuro oportunizar reuniões para discutirmos não apenas a Proposta Pedagógica, mas também, fazer estudo de assuntos relacionados ao processo de ensino aprendizagem. Nessa semana mesmo teremos uma formação continuada, será via IPTV, o assunto será avaliação. Acho que você deveria assistir, é com o Cripriano Luckesi e com a Jussara Hoffman. Além dessas formações que eu organizo aqui no centro, ainda temos a cada início de semestre uma formação com todos os professores do Projeto SESC LER no Estado do Tocantins que a coordenação em

Palmas organiza. Geralmente vamos todos pra uma cidade, a última foi em Palmas, inclusive vieram pessoas de algumas faculdades pra palestrarem sobre assuntos pedagógicos. Foi muito boa. (Entrevista, 2011)

Ainda de acordo com a orientadora seu plano de trabalho contempla reunião quinzenal de maneira individual com os professores que trabalham no Projeto SESC LER de Porto Nacional. O foco do estudo é definido de acordo com as dificuldades percebidas por ela nos relatórios dos professores ou vivenciada na prática pedagógica desenvolvida em sala. O assunto pode ser definido também a partir de uma necessidade específica relatada pelo próprio professor. A formação contínua e permanente faz com que o professor aumente seu leque de compreensão do processo educacional. “O trabalho coletivo constante é uma estratégia decisiva para isto”. (VASCONCELLOS, 2004, p. 123)

A partir dos relatos da orientadora pedagógica do Projeto SESC LER, percebeu-se que um dos princípios básicos do Projeto é o investimento oferecido quanto à formação permanente dos professores, tendo sempre

[...] como foco na discussão da Proposta Pedagógica do SESC LER, sua base filosófica e metodológica que orienta para uma prática pedagógica, pressupondo a construção coletiva, a participação do educando e do educador como sujeitos do processo, numa relação dialógica, contínua e fundamentalmente crítica. Acredita-se que o aprofundamento teórico é sempre necessário e reflete diretamente na qualidade do trabalho de sala de aula [...] (ALMEIDA, 2010, p. 28-29).

A formação do educador não é apenas uma necessidade pedagógica, é também uma opção política, pois tal atualização lhe permite uma visão ampla e profunda da realidade (VASCONCELOS, 2006, p.113). Durante leitura do PPP do Projeto SESC, se pode notar quão importante tais reuniões foram ao longo do processo de implementação da Proposta Pedagógica na regional de Porto Nacional. Como já exposto na introdução, a pesquisadora trabalhou por alguns anos no Projeto SESC LER. Assim, no final do período da pesquisa a orientadora pedagógica fez o seguinte comentário: “você viu como muitas coisas mudaram e como a organização do Projeto evoluiu?” Ela tinha toda razão. Até o ano de 2007 o Projeto ainda não possuía um PPP sistematizado e as formações não aconteciam regulamente, sendo que, geralmente, os encontros coletivos eram anuais, organizados pelas coordenadoras do Departamento Nacional.

Durante o período da pesquisa alguns desses encontros no Centro Educacional de Porto Nacional foram presenciados: quatro reuniões coletivas, uma formação via IP.TV e o acompanhamento de uma orientação individual. Esse processo de inovação demonstra um amadurecimento quanto ao que a Proposta Pedagógica incentiva e um avanço nos estudos e aplicação de metodologias voltadas para a EJA.

A ruptura, num processo de inovação educacional, somente ocorre na continuidade do(s) sujeito(s) envolvido(s) nesse processo. Continuidade do que se sabe, do que se valoriza, do que se está vivendo. Eu não mudo, eu sou a mudança. Se sonhar, projetar é específico do ser humano, a ruptura é o processo que possibilita a realização desses sonhos, pois o sonhar só se concretiza no movimento, na história, no tempo. Esse movimento se realiza pelas possibilidades de ruptura, pela história. (BRAGA, 2004, p. 81-82).

A reflexão contínua é parte do fazer pedagógico, é condição essencial para que o professor possa aperfeiçoar sua ação e o orientador pedagógico é agente ativo e organizador desse processo.

3.3.4 Os Professores

O processo para seleção de professores é feito da seguinte forma: “é lançado um edital público, os interessados entregam currículos, faz-se então uma seleção em que os candidatos são entrevistados (escrita e oral) e apresentam uma aula baseada em um tema” (OP). O professor que trabalha 20h semanais tem um total de 5h por semana para fazer seu planejamento, organização pedagógica e registro. Quem trabalha 40h, proporcionalmente, tem o dobro de tempo. Essas atividades precisam ser realizadas no próprio Centro Educacional.

Quando esse profissional é selecionado para o cargo de professor, as informações coletadas durante o processo de seleção são analisadas, servindo de base para o orientador pedagógico conhecer melhor quem serão os profissionais com que estará trabalhando.

É certo que a formação dos professores é um processo continuado, entretanto, quando novos profissionais vão integrar a equipe pedagógica, é fundamental traçar um plano específico para eles, visando à sua familiarização com a proposta

pedagógica do centro. O plano de formação inicial dos professores pode incluir: estudo da proposta pedagógica do Projeto; leitura de registros e relatórios do trabalho; assistência de aulas e participação em reuniões pedagógicas ou outros eventos de formação; contato com as demais atividades desenvolvidas no Centro Educacional (SESC, 2003, p. 32).

Visto que a formação desses professores acontece de maneira continuada dentro do ambiente de trabalho do Projeto SESC LER, essa familiarização inicial com os documentos que norteiam o processo de ensino aprendizagem será vital para sua adequação ao Projeto.

Outro instrumento utilizado na formação continuada dos professores são os relatórios. Segundo a orientadora pedagógica, a própria leitura que os professores fazem após terem concluído seus relatórios lhes permitem exercer autonomia na formação, pois a partir desses relatos, conseguem perceber detalhes na maneira como desenvolveram certas metodologias, contribuindo assim, para o sucesso do processo de ensino aprendizagem. Os professores são agentes diretos desse processo, portanto, usar seus registros significa colocar sua subjetividade no centro das discussões.

[...] Para compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, isto é, a subjetividade dos próprios professores. Ora um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir do significado que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimento e um saber-fazer proveniente de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2006, p.230).

O professor necessita perceber-se enquanto co-participante do processo formativo. Essa postura o ajudará a refletir sobre a prática cotidiana usando “seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes”. (SACRISTÁN apud NÓVOA, 1995, p. 73). A partir dessa reflexão o professor poderá organizar seu trabalho pedagógico, e assim como o orientador fez com ele no processo de formação, perceber os educandos como sujeitos do conhecimento. De acordo com a Proposta Pedagógica, no momento do planejamento do trabalho pedagógico, os professores

[...] precisam tomar uma série de decisões sobre o que ensinar (conteúdos e objetivos), quando ensinar (o tempo necessário para cada aprendizagem), como ensinar (metodologia) e o que, como e quando avaliar (diagnóstico e avaliação).

Essas decisões devem ser tomadas com base em seus conhecimentos sobre o grupo com o qual irá trabalhar e sobre os conteúdos a serem ensinados. Como se trata de uma atividade complexa, a prática pedagógica requer o registro escrito de um plano que deve, ao longo de sua execução, ser constantemente analisado e modificado, caso necessário. (SESC, 2000b, p. 21-22).

A esse respeito a professora faz o seguinte relato sobre a base dos seus planejamentos:

Sempre fazemos visitas aos alunos. Pelo menos uma vez por semana escolhemos alguns para serem visitados. Essas informações são registradas em nossos cadernos. Observamos também o assunto que está em mais destaque na sala, daí procuramos fazer que os projetos e planejamento partam desses assuntos. Isso faz com que eles tenham mais interesse. (P1)

Oliveira falando sobre “tessitura do conhecimento em rede” afirma que para a aprendizagem ser efetivada precisa ter a atribuição de significado. O professor não pode separar “a pessoa que vive e aprende no mundo daquela que deve aprender e apreender os conteúdos escolares”. Tudo aquilo que o aluno vivencia (hábitos familiares, crenças, valores, programas televisivos que assiste, entre outros) não pode ser fragmentado no momento da organização curricular. (OLIVEIRA, 2008, p. 16-17).

Nessa perspectiva, para elaborar o planejamento curricular e pedagógico o professor da EJA pode fazer uso da “proposta freireana de ação-reflexão-ação”. (LOCH, 2009, p. 22-23). Isso inclui basear-se nas seguintes etapas:



Loch (2009) esclarece que o *estudo da realidade* envolve investigar a visão de mundo do aluno e da comunidade, observar o contexto da escola como um todo (sala de aula, comunidade com sua mobilização de conhecimento e temas de problematização), ouvir o que os alunos dizem e usar isso como material significativo para o planejamento. No momento da *organização do conhecimento* o professor precisa focar em alguma temática que escolheu para ser desenvolvida, logo em seguida, relacionar conceitos cotidianos com os científicos, pensando na promoção da dialogicidade, e a elaboração de atividades a serem desenvolvidas pelo grupo como um todo. Segundo a autora, a *aplicação do conhecimento* resulta em diferentes produções dos alunos e expressão globalizada das aprendizagens.

Quando o ensino aprendizagem parte da realidade vivenciada pelos alunos, eles sentem-se capazes de expor suas ideias e refletirem sobre as mesmas em sala de aula. Nesse caso torna-se ativo e o seu desenvolvimento escolar é estimulado.

Todas as quartas-feiras, com poucas exceções, as professoras do SESC LER de Porto Nacional fazem visitas às residências dos alunos. De acordo com seus relatos, esses momentos possibilitam conhecer um pouco mais sobre o aluno e o meio em que vive. Essas visitas parecem surtir efeito inclusive no que diz respeito ao vínculo afetivo entre os educadores e educandos. Foi presenciado que os alunos trazem vez por outra, coisas para as professoras: um pedaço de bolo que fizeram, uma manga bonita que encontraram no quintal de casa, um copo com doce de leite etc. As professoras também demonstram interesse pessoal nos alunos por perguntarem pelos mesmos quando faltam, ou por quererem saber como está a saúde do aluno (Caderno de campo).

A partir das informações coletadas no cotidiano da sala de aula ou nas visitas em residências dos alunos, os professores do SESC LER fazem seus planejamentos e projetos. A maioria dos alunos do Centro Educacional são moradores antigos da cidade. Considerando que Porto Nacional é conhecida como centro histórico - inclusive recebeu notificação do tombamento pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) - a questão histórica é algo muito forte. Assim, os professores têm procurado explorar essa questão como ponte para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. No PPP estão contidos 11 projetos que seriam desenvolvidos no decorrer do ano letivo, desse total, quatro são relacionados a alguma particularidade cultural.

Portanto, embora a Proposta Pedagógica seja um guia, o sucesso da aplicabilidade será uma organização coerente e contextualizada das atividades de aprendizagem. Para tanto é necessário que o educador conheça “como se dá o processo de aprendizagem dos conteúdos” (SESC, 2000b, p. 22). Mas para isso, precisa conhecer também os alunos para os quais irá

elaborar um plano geral de trabalho, e, conseqüentemente, os planos didáticos. “Em cada início de bimestre fazemos um levantamento de dados sobre os alunos, com isso temos informações suficientes para compor a identidade do grupo que atendemos e a partir daí fazemos as escolhas dos temas dos projetos didáticos³³” (OP). Alguns desses projetos estão inseridos no PPP de 2011, entre eles: Sarau Literarte, Região Norte e as Festas Juninas, Iniciação ao Teatro, Saúde e Prevenção de Doenças, Aprendendo com o folclore, Noite Cultural com Documentários, Apresentações afros, Horta na escola, Baile Flor da Idade, Viajando com a leitura. A respeito dessas ações e a culminância de um desses projetos, uma das professoras fez o seguinte comentário:

Essa semana usaremos as últimas aulas para fazer o ensaio da festa junina. Os alunos estão muito empolgados! Temos trabalhado assuntos que eles lembram lá do sertão de onde muitos a família ainda mora. Você lembra da aula de artes que eles estavam trabalhando com carvão? Pois é, aqueles desenhos serão expostos no dia da festa. Já estamos trabalhando esse projeto tem um mês. Estou trabalhando junto com a professora da outra turma, assim as ações são coletivas. Não vejo a hora de concluirmos. Sei que ficará muito bom. Tem aluno que ficou tão empolgado que estava faltando muito às aulas e agora está freqüente. (P2)

A organização das atividades pedagógicas e curriculares na EJA deve induzir e direcionar o processo ensino e aprendizagem para o enfoque de mudanças, e não reprodução, o que contribuiria para a perpetuação das desigualdades. Nesse exemplo que a P2 citou, o fato de ter feito uso de temáticas que chamaram a atenção do aluno fez com que aqueles que estavam evadidos da sala de aula retornassem. Portanto, foi uma boa escolha.

Ainda sobre a temática “planejamento da prática pedagógica” as professoras fizeram os seguintes comentários:

Prefiro incluir textos que eles conhecem. Uso músicas, poesias e poemas. Eles ficam encantados e terminam participando mais. Claro que não fico apenas nisso que eles já conhecem, trago também textos diferentes, mas daí, procuro sempre fazer ligação com o que eles conhecem, porque eles não ficam alheios ao que estou falando e a aprendizagem parte deles, é eles que a constroem. (P2)

Noto que quando uso textos jornalísticos o interesse em ouvir e discutir o assunto é maior. Até os alunos que ainda estão começando a ler ficam interessados. A orientadora sempre me incentiva a fazer uso desse tipo de textos, porque além de

³³ Informação cedida pela orientadora. A pesquisadora não teve acesso a esses dados.

ensinar a leitura, faço com que eles discutam assuntos do contexto social e político. Ei, isso não é o que Paulo chama de politizar o aluno? (P1)

Quando os alunos são envolvidos em ações culturais, em assuntos relacionados ao social e político, tais práticas permitem o exercício reflexivo sobre a realidade. No entanto, o professor não conseguirá ensinar isso aos seus alunos se ele próprio não compreende a educação como uma forma de intervenção no mundo. (FREIRE, 1996)

A orientadora pedagógica (*OP*) afirma que durante o planejamento os professores procuram optar por “gêneros textuais que tenham sentido para o aluno. Usam poemas, textos informativos, jornais, formulários, rótulos, cheques, documentos, filmes, propagandas, pinturas, músicas, enfim, tudo que esteja em harmonia com os conhecimentos dos alunos”. Essa visão informativa do processo de ensino e aprendizagem pode a *priori* parecer uma aplicação do que Freire chamava de educação problematizadora. Mas apenas ler para os alunos uma notícia e permitir-lhes citar exemplos de assuntos atualizados não torna a ação em si um ato político. Para Freire (1979, 1985, 1998, 2001, 2002) a leitura da palavra está diretamente ligada à compreensão do mundo e reflexão sobre como transformá-lo. Esse processo de maneira resumida pode ser descrito como: observação => reflexão => ação transformadora. É nesse reencontro que o conhecimento escolar é construído. Lopes afirma que

no embate com os demais saberes sociais, ora afirmando um dado saber ora negando-o; ora contribuindo para sua construção, ora se configurando como um obstáculo a sua elaboração por parte dos alunos. Dentre os diferentes saberes sociais, o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano se mostram como dois campos que diretamente se interrelacionam com o conhecimento escolar nas ciências físicas, mas não sem contradições. (LOPES, 1999, p.104).

Na sistematização dessa organização curricular, “o currículo se refere tanto à representação quanto à ação e integra aspectos prescritivos aos aspectos interativos num contexto determinado e determinante” (EYNG, 2006, p.12). Segundo a autora, o projeto curricular é o fruto da ação-reflexão-ação. No currículo da EJA,

Uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo, sendo, portanto, sempre tecida em todos os

momentos e escolas/classes. Nessa perspectiva, emerge uma nova compreensão de currículo. Não se fala de um produto que pode ser construído seguindo modelos pré-estabelecidos, mas de um processo por meio do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam. (OLIVEIRA, 2007, p. 11)

No momento da seleção e organização dos saberes, o professor que atua na EJA precisa ter em mente que não está trabalhando no Ensino Regular. Essa afirmativa já dá um indício de como ele deverá organizar a seleção dos conteúdos. Precisa fazer uso de conhecimentos que estejam relacionados não apenas ao cotidiano dos educandos, mas também que os possibilitarão intervir na realidade. “[...] A definição prévia e coletiva de princípios norteadores do trabalho de seleção e organização dos conteúdos torna-se um instrumento valioso para o trabalho na EJA, na medida em que incorporam essas prioridades”. (OLIVEIRA, 2007, p. 11)

Ao analisar o currículo do Centro Educacional do Projeto SESC LER de Porto Nacional, nota-se que os conteúdos selecionados têm ligação com a temática que estiverem trabalhando no período. A *OP* explicou que os conteúdos são selecionados com base na Proposta Pedagógica (SESC, 2000b) e a Proposta Curricular da EJA – MEC (1997). Ao questioná-la sobre o fato das Propostas serem destinadas a Educação de Jovens e Adultos e terem algumas similaridades com Propostas do Ensino Regular, como por exemplo, trazerem em sua redação conteúdos separados por áreas, a orientadora argumentou que elas são apenas sugestões o que significa que não há necessidade que todos sejam usados (Caderno de campo). Embora a explicação pareça razoável, escolher conteúdos em uma lista e adequá-los a um projeto não é o bastante para dizer que o currículo adotado não é o tradicional do Ensino Regular. Para ajudar o educando da EJA a desenvolver uma consciência crítica não é simplesmente “reduzir conteúdos para ‘facilitar’, mas sim, adequar conteúdos a objetivos mais consistentes que envolvam mais do que a mera repetição de supostas verdades universais desvinculadas do mundo da vida” (OLIVEIRA, 2007, p. 16).

Ainda no que diz respeito a como esse currículo é desenvolvido, ou seja, as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores; durante o período de observação, em duas sextas-feiras seguidas, as professoras foram observadas trabalhando com as duas turmas juntas. Nesses dias as atividades desenvolvidas iam além do uso do lápis e caderno e eram feitas na área de convivência. Segundo a P2, trabalhar com o carvão ajuda a desenvolver o cognitivo do aluno, a coletividade, hábitos, autoestima, etc. Um dos alunos com NEE fez um desenho muito bonito, na verdade, o melhor de todos. Durante observações das aulas notou-se que ele

é tímido e quase nunca se comunicava com os demais. Mas nessas duas aulas o comportamento do aluno foi diferente, a interação aconteceu, e ele inclusive ajudou mais dois outros alunos a concluírem o trabalho. A experiência mostra que “dar vez e voz às minorias só se tornará possível à medida que, além de acolher, a EJA desnaturalize os padrões culturalmente construídos” (MORAES, 2010, p. 98).

O acompanhamento sistemático da aprendizagem dos alunos é feito regularmente e acontece de diversas maneiras (pautas/fichas, portfólios e o registro). Registrar a prática pedagógica é importante para análise e reflexão posterior.

Para poder analisar o progresso de seu trabalho e o de seus alunos, os educadores precisam contar com um instrumento importante: o registro do que ocorre na sala de aula e de como os alunos realizaram algumas atividades mais significativas. Outra boa estratégia é arquivar produções escritas realizadas pelos alunos em diferentes momentos do processo para poder identificar seus progressos (SESC, 2000b, p. 28).

“Os registros são escritos diariamente” (P2).

“As avaliações são processuais, realizadas através de registros no final das etapas. Esses registros podem ser dossiês de acompanhamento dos alunos, portfólio com suas produções, ou o próprio registro que o professor faz ao longo do mês das atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Esses registros são importantes reflexões sobre a prática do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nas salas de aulas da EJA”. (OP)

Embora as professoras tenham atestado que escrevem seus registros diariamente, no decorrer do período de observação esse fato foi contemplado apenas seis vezes. Para que esse acompanhamento seja efetivo, as Diretrizes do Projeto apontam como sendo fundamental que esses instrumentos de registros sejam feitos de maneira regular.

Com relação ao acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas no Centro Educacional, os professores recebem o retorno desses registros por parte da orientadora pedagógica e coordenadora estadual a cada três meses. Em conversas informais na sala dos professores, seus comentários deixam claro que ainda não concebem fazer tal registro como uma prática reflexiva e sim como uma tarefa burocrática. Essa concepção é preocupante. Professores que dizem desenvolver suas atividades pedagógicas com base em Paulo Freire e não conseguem visualizar esse instrumento como um meio para reflexão da prática, tampouco

conseguirão auxiliar os alunos a refletirem criticamente sobre a realidade para intervirem sobre a mesma. Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia* afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 1996, p. 39)

Falando sobre a necessidade de resignificação das práticas pedagógicas, Malta faz uso das palavras de Paulo Freire, reafirmando que

Não há sombra de dúvida de que a fim de o professor racista, de o professor machista, de o professor elitista, que falam de democracia e se dizem progressistas, poderem realmente comprometer-se com a liberdade, é preciso que façam sua “páscoa”: que morram como machista, como racista, como elitista para “re-nascer” como verdadeiros progressistas, inscritos na luta de reinvenção do mundo. (MALTA apud FREIRE, 2005, p. 12).

Portanto, não existe uma mágica para desenvolver a consciência crítica do educando da EJA. No entanto, o professor, enquanto mediador pode criar mecanismos que lhe possibilite conduzir esse processo criticamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de educar é um processo dinâmico e dialético que envolve o ensinar e o aprender. Essa dinâmica começa com o uso dos conhecimentos que foram construídos universalmente e resulta em troca de saberes: receber, pensar, refletir, agir. Isso reafirma a premissa de que o conhecimento não é construído somente na escola. Os educandos já trazem consigo experiências em diversas áreas. É por isso que

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela. Saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns destes saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE,1996, p.30)

Reconhecer e valorizar os saberes que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem trazem consigo, mediando tais saberes com os científicos, nem sempre é tarefa fácil. Fazer com que esse conhecimento adquira a postura de leitura de mundo é um desafio imposto à escola. Sendo assim, “como integrar a sua experiência de vida de modo coerente com a função específica da escola?” (MOREIRA e CANDAU, 2003, p.156).

O primeiro passo é conhecer os sujeitos envolvidos nesse processo. No caso da Educação de Jovens e Adultos, essa condição é fundamental, sendo responsável pela definição de caminhos teórico-metodológicos. A concepção freireana aponta uma educação que prioriza o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa com o desenvolvimento justo e sustentável. A EJA, quando adequada, proporciona a formação dos sujeitos não apenas como membros, mas participantes ativos de uma comunidade social, como indivíduos integrantes e formadores de opinião nas decisões da

sociedade. É a chamada educação problematizadora. Os alunos e professores deixam de ser meros expectadores e tornam-se investigadores críticos da realidade. Para que essa concepção de educação seja efetivada na prática, a Proposta Pedagógica, cuja função é servir para definir a intencionalidade da ação educativa, precisa estar pautada nessa matriz de pensamento.

Na intenção de investigar qual a concepção educativa praticada no SESC LER, o objeto que norteou a pesquisa foi a Proposta Pedagógica do Projeto. A regional escolhida foi o Tocantins e o Centro Educacional o de Porto Nacional – TO.

A Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER serve de base para todas as unidades regionais desse Projeto. Por ser nacional fica exposto que o Projeto SESC LER não possui uma proposta construída com a participação direta dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem do Centro Educacional de Porto Nacional. Segundo a orientadora pedagógica esse aspecto é contemplado com o PPP da unidade regional. De acordo com Kramer (1997) uma proposta pedagógica ao ser construída precisa levar em consideração as necessidades, especificidades e realidade dos sujeitos envolvidos, o que aponta uma impossibilidade para a existência de uma única proposta que atenda diversas realidades, posto que, os contextos são múltiplos e contraditórios. Uma única proposta pedagógica para atender diferentes regiões pode incorrer no descompasso de olhares. Além do que, essa proposta foi pensada e planejada nuclearmente para a alfabetização de jovens e adultos. No entanto, atualmente o Projeto atende outros ciclos de escolarização (I e II ciclo). Tendo com isso, que fazer uso de alguns outros documentos para construir e colocarem em prática a opção metodológica adotada pelo Projeto: Proposta de Educação para EJA do SESC, Diretrizes para orientação pedagógica, Proposta Curricular do MEC. Além do desafio de mediar um processo de ensino aprendizagem que emergem da experiência, do trabalho e da cultura dos educandos (MIRANDA, 2003), os professores ainda possuem o desafio de traduzirem no Projeto Político-Pedagógico do Centro Educacional de Porto Nacional, com base em uma proposta pedagógica que foi elaborada apenas para a alfabetização, o “caminho” para o trabalho metodológico com os ciclos que não estão atendidos em sua proposta.

A centralidade da pesquisa destaca o papel do professor enquanto formulador e organizador do currículo e o Centro Educacional como fomentador de produção cultural que não é isolado, e sim, parte de um contexto maior que não pode ser desconsiderado: a realidade dos educandos. Coexistindo nesse interior de relações estão as escolhas dos instrumentos pedagógicos utilizados pelos educadores para efetivação da prática, o que por sua vez, envolve o currículo. As relações ocorridas no movimento dialético de ação-reflexão-ação, tornam a prática pedagógica, a organização curricular e o planejamento, concretos. Assim,

analisar esses aspectos da Proposta Pedagógica em efetivação na prática desenvolvida no Projeto SESC LER significa fundamentar-se na visão de totalidade. A verificação *in locus* de como ocorre à efetivação dessa Proposta Pedagógica no Centro Educacional de Porto Nacional – TO pautou-se em três categorias: organização curricular, planejamento e práticas pedagógicas.

A organização do currículo tem estreita relação com as condições das classes sociais dos sujeitos e relações de poder estabelecidas. O currículo é compreendido na Proposta para EJA do SESC como um “conjunto de valores, conhecimentos, vivências, experiências, ações desenvolvidas e veiculadas pela e/ou na escola, explícita ou implicitamente”, e acrescenta a importância de “conceber o currículo para além da listagem de conteúdos fragmentados” (2000a, p. 27). Assim, a organização curricular é concebida como a ordenação das atividades para um fim, nesse caso, a produção do conhecimento, que por sua vez, precisa ser construído coletivamente. Essa inclusive é a orientação da Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER, que o currículo seja construído coletivamente, compondo a identidade da escola.

Um currículo fragmentado favorece o acúmulo de informações sem nexo, sem significados para os educandos, pois geralmente tais conteúdos são desvinculados do contexto social no qual estão inseridos, fator desfavorável, principalmente tratando-se de EJA. É interessante que na organização curricular, o conhecimento seja tecido em redes, que por sua vez, sejam tecidos a partir de todas as experiências que o sujeito viveu (OLIVEIRA, 2008). Com uma organização curricular pensada a partir do conhecimento dos educandos,

[...] os conteúdos deixam de ser um fim em si mesmos, ganham significados diversos a partir das experiências sociais do grupo e passam a ser meios para a ampliação do universo do aluno, mediando o seu contato com a realidade de forma crítica e dinâmica. Além disso, são estudados de maneira flexível e abrangente, libertos de uma concepção rígida de seqüenciação e hierarquização, o que permite um tratamento diferenciado, de acordo com o perfil dos alunos. (SESC, 2000b, p. 24)

O currículo no Projeto SESC LER de Porto Nacional é organizado/pensado a partir dos sujeitos. Isso fica claro nas falas das professoras (P1 e P2), quando afirmam que usam o perfil do grupo que atendem como guia para o planejamento. O diagnóstico inicial realizado pela orientadora pedagógica também é um auxílio para o planejamento no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Outra estratégia que lhes ajudam na construção do

currículo são as visitas que fazem às residências dos alunos. Segundo elas, tais aproximações lhes permitem conhecer os alunos e o meio no qual estão inseridos.

Embora seja sugerido o uso da Proposta Curricular do MEC, a orientadora explicou que os conteúdos listados nessa Proposta não devem ser usados sem um fim específico. A organização curricular deve ser, portanto, pautada no diálogo entre os saberes (experiências dos alunos e conhecimentos científicos). De acordo com as entrevistas da orientadora pedagógica e professores, os projetos didáticos listados no Projeto Político-Pedagógico do Centro Educacional estão de alguma maneira ligados a essa realidade e que o conhecimento tem sido construído com base nas práticas sociais de seus alunos. Afirmaram ainda que os temas a serem trabalhados não são definidos isoladamente entre os professores e a orientadora pedagógica. O assunto é discutido em sala de aula e a partir de então, o tema ou conteúdos são definidos, deixando com isso, de ser o fim, e passam a ser um meio, interligados aos objetivos que se pretende alcançar. No entanto, visto que o contexto não é estático, surge a dúvida: a pré-definição de temáticas para projetos no início do ano contribuem para a reflexão crítica da prática ou para o reconhecimento e a assunção da identidade cultural dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem do Centro Educacional? Essa é uma questão a ser repensada pelos professores e orientadores. Afinal, se afirmam a partir das entrevistas que adotam a perspectiva freireana devem lembrar-se que para Freire o planejamento para que cumpra sua real função deve partir primeiro de uma leitura crítica da realidade e não o inverso, o que configuraria no oposto proposto pelo educador Paulo Freire. A escolha de conteúdos ou projetos a serem trabalhados deve partir da necessidade da comunidade e propiciar a análise crítica da realidade para nela intervir com vistas à transformação. Planejar é refletir antes de agir. Esse agir não envolve somente o momentâneo, mas também o contemplamento a curto ou longo prazo.

Ao falar sobre planejamento, a Proposta orienta que os professores tomem decisões sobre qual será o melhor modo de organizar seu trabalho. Com base nos comentários da orientadora pedagógica e dos professores, a ideia de ação-reflexão-ação é acatada. A pesquisa aponta tal afirmativa baseada no percurso que o planejamento dos professores do Centro Educacional segue até o momento da execução: observação da comunidade (problematização), organização do conhecimento (escolha da temática, relação entre os conhecimentos) e a aplicação do conhecimento (produções e expressões de conhecimento). No entanto, vale ressaltar que contraditoriamente no PPP estão apontados projetos que serão trabalhados no decorrer do ano.

Seguindo a reflexão dos professores e da orientadora, a prática pedagógica dos professores adota situações que saem do tradicional e partem de situações concretas. Durante o período de observação no desenvolver das atividades da festa junina, as professoras fizeram a orientação do trabalho, no entanto, deram autonomia aos alunos para que se organizassem. Algumas atitudes dos educandos denotaram que através de situações concretas o conhecimento estava sendo construído. Características dessa aprendizagem podem ser destacadas nas atitudes dos alunos: autonomia do desenvolver das atividades, organização do trabalho em grupo, divisão do trabalho, cooperação, tomada de decisões coletivas, divisão de responsabilidades etc. A produção do conhecimento, nesse caso, ocorreu através da prática.

Um fator positivo é que o trabalho sistemático do professor não deixa de existir e faz-se necessário no planejamento, na organização curricular e na prática pedagógica dos professores, o que não impede que sejam elaborados com base no contexto histórico dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. O professor tem, portanto, conseguido vencer o desafio de articular os saberes com as situações de realidade das quais seus alunos convivem diariamente.

A orientadora pedagógica tem um papel crucial nesse processo por auxiliar os professores no desenvolver de suas atividades e fornecer-lhes formação continuada. A orientadora do Centro Educacional de Porto Nacional mostrou ter conhecimento de diferentes teorias e que embasa seu trabalho na concepção freireana de educação. Durante entrevista e conversa citou dois eixos de trabalho que afirmam isso: a valorização do meio social em que o aluno está inserido, sendo que o conhecimento é construído de maneira significativa a partir das referências históricas e sociais e a mediação dos processos mentais durante a aquisição de conhecimento, privilegiando a construção de conceitos pelos alunos, integrando as dimensões cognitiva, afetiva e comportamental. Ela ainda acrescenta em suas falas que os professores precisam ter melhor embasamento teórico para que possam de fato aplicar o que a Proposta diz, afinal, é ela quem deve nortear o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nos Centros Educacionais do Projeto.

Souza (1998) alerta sobre o fato de algumas instituições educacionais implantarem propostas pedagógicas ‘inovadoras’ que embora tenham em sua redação uma concepção crítica de educação e a busca de uma prática educativa transformadora, enfocando o trabalho coletivo com postura reflexiva, o fato de serem construídas por órgãos centrais, geram desconexos entre o proposto e a realidade. *A priori* essa foi uma das hipóteses levantadas acerca da Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER. Embora ela não esteja atendendo todos os ciclos de escolarização oferecidos no Centro Educacional, fica claro que os demais

documentos que orientam a organização curricular e pedagógica do Projeto tem conseguido atender às necessidades regionais de cada unidade, pois há orientação de como esse trabalho pode ser feito.

Os resultados conclusivos das observações e entrevistas com os sujeitos da pesquisa (duas professoras e orientadora pedagógica), demonstram que a compreensão do Projeto SESC LER defende uma educação organizada para o interesse dos jovens e adultos, priorizando a identidade dos mesmos enquanto sujeito histórico e cultural. O currículo mantém como premissa uma concepção crítica e humanizadora, respeitando as particularidades e especificidades dos sujeitos da EJA.

Para término das considerações, é importante acrescentar a ressalva que embora a pesquisadora tenha feito parte do quadro de funcionários do Projeto SESC LER por quase cinco anos, procurou durante a pesquisa desnudar-se da subjetividade para não comprometer a objetividade do trabalho. No entanto, a objetivação da ação não acontece de forma imediata e homogênea, portanto, mesmo alerta, não há como afirmar de maneira inocente que houve total superação das dificuldades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, R.S. **A concepção de alfabetização do Projeto SESC LER e o desafio da Educação por Inteiro.** In: Késia Cortez da Silva (org). **Projeto SESC LER na Paraíba: reflexões sobre a experiência de educar por inteiro.** João Pessoa, F&A, 2010, p. 9-31.

ARAÚJO, Elaine Sampaio. **Da formação e do formar-se: A atividade de aprendizagem docente em uma escola pública.** 2003. 173p. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

AZEVEDO, Fernando de. **A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo.** Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, vol. 65, n. 150, pp. 407-425, maio/ago, 1994.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A Política de Educação de Jovens e Adultos Analfabetos no Brasil.** op. cit., p.236.

_____, Celso de Rui. **Considerações sobre a política da União para a Educação de Jovens e Adultos analfabetos.** ANPED, XIX Reunião anual, 1996. p. 4.

_____, Celso. **Estado e Educação Popular (um estudo sobre educação de adultos).** SP: Pioneira, 1974: 28-29.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire.** São Paulo: Brasiliense, 2008.

BRAGA, A. J. P. **Informática educativa e o adulto-professor: o projeto de informatização da rede municipal de ensino de Campinas.** Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 2004.

BRASIL. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento / coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro; — São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239p.**

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1988.

_____, **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CEB Nº 11/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Adultos. Brasília: MEC, maio, 2000.

_____, Lei nº 9.394/96 - **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília - DF: Congresso Nacional. 23 de dezembro de 1996.

_____, Ministério da Educação. **Educação de Jovens e Adultos**: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. RIBEIRO, Vera Masagão (coordenação e texto final). São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

_____, Constituição Brasileira. 5 de Outubro de 1988.

CARRER, Andrea Câmara. **A construção do projeto político pedagógico do CEFAM Butantã**: um exercício de autonomia escolar? 1999. 175p. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999.

CURY, Carlos R. **O Direito à Educação**: Um campo de atuação do Gestor Educacional na Escola. Brasília: Escola de gestores, 2006.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **O currículo na educação de Jovens e Adultos**: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal de Belo Horizonte. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 2004. Dissertação de mestrado.

EYNG, A. M. **A Produção de Sentidos de Currículo**: O Projeto Pedagógico em Questão. In: -- OLIVEIRA, I. B. O; AMORIM, A. C. R.(Orgs). **Sentidos de currículo**: entre linhas teóricas, metodológicas e experiências investigativas. Campinas, SP: FE/UNICAMP; ANPED, 2006. Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/documentos/LivroDigital_Amorim2006.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2011.

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de Adultos**: Relato de uma experiência construtivista. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 35ª edição., 1996

_____, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. RJ, Paz e Terra, 1987.

_____, Paulo. **Alfabetização e Cidadania**. Revista Educação Municipal. N. 2. São Paulo: Cortez, 1988.

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

_____, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 32.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FERREIRO, E. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

_____, Moacir. **Educação de jovens e adultos**: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; Romão, José E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____, Moacir. **Aprender, ensinar. Um olhar sobre Paulo Freire**. *Abceducatio*. v.3, n.14, p. 16-22, 2002.

_____, Moacir. **Projeto político pedagógico da escola cidadã**. In.: Secretaria de Educação à distância. *Salto para o futuro: construindo a escola cidadã, projeto político pedagógico*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GONÇALVES de (orgs). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

HADDAD, S., PIERRO, M.C.D. **Escolarização de jovens e adultos**. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, n.14, p.108-130, maio/ago., 2000.

KRAMER, Sônia. **Propostas pedagógicas ou curriculares**: Subsídios para uma leitura crítica. *Educação & Sociedade*, ano XVIII, nº 60, dezembro/97. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a1.pdf>>. Com acesso em: 30 de setembro de 2011.

LEAL, Telma Ferraz. **Estabelecendo Metas e Organizando o Trabalho**: O planejamento no cotidiano docente. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes de Moraes. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2010.

LIBANEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática .Goiânia 2000.

LIMA, P. G; SANTOS, S. M. **O coordenador pedagógico na educação nacional básica**: desafios e perspectivas. Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007. *Revista de Educação* p. 77-90.

LOCH, J. M. de P. **Planejamento e avaliação em EJA**. In: CHRISTOFOLI, M. C. P.; VITÓRIA, M. I. C. et al. **EJA: planejamento, metodologias e avaliação**. Prefácio de Carlos Rodrigues Brandão. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 15-35.

LOPES, Alice R. C. **Conhecimento Escolar: Ciência e Cotidiano**. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUSA, Luzia Silva. **EJA: Uma Educação Possível ou Mera Utopia**. CEREA. Disponível em:

<http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

MALTA, Arlene Andrade. **A aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos**: a emergência de diferentes saberes na re-significação de práticas escolares. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22/setembro de 2005. Disponível em <http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/A%20aprendizagem%20na%20educacao%20de%20jovens%20e%20adultos.pdf>. Com acesso em: 10 de abril de 2011.

MANIFESTO dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1932. A reconstrução educacional no Brasil. Ao povo e ao governo.

MARQUES, M. O. **Filosofia e Pedagogia da Universidade**. Conferências Filosóficas IX Ijuí: Unijuí, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-31. mar. 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999. 7-38.

MOURA, T. M. de M. **Formação de Educadores de jovens e adultos**: realidade, desafios e perspectivas atuais. 2008. Disponível em <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/242/254>>, com acesso em: 25 de agosto de 2011.

NÓVOA, António(org). **Os Professores e a sua formação**. 2ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de Oliveira; AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues de. (orgs) **Sentidos de currículo: entre linhas teóricas, metodológicas e experiências investigativas**. Campinas, SP: FE/UNICAMP ; ANPED, 2006.

_____, Inês Barbosa. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. In: MOURA, Tânia Maria de Melo (org). Educação de Jovens e adultos: Currículo, Trabalho Docente e Práticas de alfabetização e letramento. Maceió, AL, UFAL, 2008.

_____, Marta Kohl. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. GT “Educação de pessoas jovens e adultas”. 22 Reunião Anual da ANPED, 26-30/ setembro/1999.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. São Paulo: Papirus, 2003.

PAIVA, J. **Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos**. Rev. Bras. Educ. vol.11 n.33 Rio de Janeiro, Set./DeZ. 2006.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**: contribuições à história da Educação Brasileira. São Paulo: Loyola, 1973.

PATTO, M. H. S. **Formação de professores**: o lugar das humanidades. In: BARBOSA, R. L. L (Org). Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

PEIXOTO FILHO, José Pereira. **A educação básica de jovens e adultos**: a trajetória da marginalidade. Rio de Janeiro, 1994. Tese (Doutorado) UFRJ.

PIERRO, M. C., VOVIO, C. L., ANDRADE, E. R. **Alfabetização de jovens e adultos**: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640POR.pdf>>. Com acesso em 30 de agosto de 2011.

RAMEH, Leticia. **Método Paulo Freire**: uma contribuição para a história da Educação Brasileira. V Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife, 19-22/setembro, 2005.

REGO, Mauro Lopez. **A responsabilidade social como resposta do Sistema S ao ambiente institucional brasileiro pós-decada de 1990**: o caso do SESC / Mauro Lopez Rego. – Rio de Janeiro: M.L.Rego, 2002. 86p.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000

RIBEIRO; VÓVIO; MOURA. **Letramento no Brasil**: Alguns resultados do indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 49-70, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>, com acesso em 25 de outubro de 2011.

_____, V. M. **Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo funcional e letramento**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 283-300, jul./dez. 2001. E para visualizar os indicadores quantitativos do analfabetismo funcional no Brasil, consultar o site do INAF. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.01.00.00.00&ver=por>. Acesso em: 20 de outubro de 2011.

ROMÃO, José E. **Compromissos do Educador de jovens e adultos**. In: GADOTTI, Moacir; Romão, José E. Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2005.

SAMPAIO, Marisa Narciso. **Os caminhos que fazemos ao caminhar**: diálogos entre professores e coordenadoras a partir de registros diários de aulas. Rio de Janeiro. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense, 2008

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.

STIVAL, Edivana Maria. **Educação de jovens e adultos**: representações discursivas. Dissertação. Universidade Católica de Pelotas. UCPEL, 2006.

SESC. **Diretrizes para a orientação pedagógica do Projeto SESC LER**. Rio de Janeiro: 2003.

SESC. **Proposta Pedagógica de Educação para Jovens e Adultos do SESC**. Rio de Janeiro: 2000a.

SESC. **Proposta Pedagógica do SESC LER**. Rio de Janeiro: 2000b.

SILVA, Valdenice Leitão da. MONTEIRO, Carlos Eduardo Ferreira. **Currículo e Educação de Jovens e Adultos: abordando a cidadania**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1804p.PDF>. Acesso em 21/08/2010.

SILVA, Késia Cortez da (org). **Reflexões sobre a experiência de educar por inteiro**. João Pessoa: F & A, 2010,

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, 2005, p. 259.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, M. **Letramento**: como definir, como avaliar, como medir. In: SOARES, M. (Org.). **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUSA, José Vieira de. **Avanços e recuos na construção do projeto político-pedagógico em rede de ensino**. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico. São Paulo: Libertad, 1999.

VASCONCELOS, Maria L. M. Carvalho; BRITO, Regina Helena P. de Brito. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. Ed. Vozes: São Paulo, 2006.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico**: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P.A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 15.ed. Campinas: Papirus Editora, 2002

_____. **Novações e projeto político-pedagógico:** uma relação regulatória ou emancipatória?. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro, 2003.

VITÓRIA, Maria Inês Côrte. Os diários de aula no cotidiano docente da EJA: a escrita de quem alfabetiza. In.: EJA: planejamento, metodologias e avaliação. In.: LOCH, J. M; BINS, K.L.G; CHRISTOFOLI, M. C. P.; et al. **EJA:** planejamento, metodologias e avaliação. Prefácio de Carlos Rodrigues Brandão. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 59 – 72.

VIANNA, Cátia Maria S. de Vasconcelos; VALENTIN, Cristiane Xaves et al. O fazer pedagógico no centro do processo de formação continuada de professoras: autonomia e emancipação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

VIEIRA, Maria C. **Fundamentos históricos, políticos e sócias da educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Universidade de Brasília. 2004.

APÊNDICE

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado



**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO CONTENDO ASPECTOS A SEREM
OBSERVADOS**

Dados de Identificação

Data:

Observação: () sala de aula () Planejamento dos professores

Nome do (s) professor (s):

Turno:

Tempo de observação:

**PARTE I: PRINCÍPIOS E CONCEITOS RELACIONADOS À ORIENTAÇÃO
PEDAGÓGICA**

1.1.1 Formação dos professores. **A proposta orienta uma amplitude de competências que o professor deve ter para promover a aprendizagem. Entre elas estão a humana, técnica e político-social. A partir disso, observe:**

- a) Desenvolvimento dos alunos a partir de suas múltiplas capacidades, o que envolve bem mais que os conteúdos. Implica atuação profissional técnica, humana e política. () SIM () NÃO
- b) Considerar os saberes, diferenças culturais, sociais, pessoais dos alunos.
() SIM () NÃO
- c) Dimensão principal é a docência, mas não pode ficar restrita nela. Deve assumir seu papel como pesquisador e produtor de conhecimento.
() Produz conhecimento sistematizado.
() Produz conhecimento informal.
() Não produz conhecimento.

1.1.2 Saberes necessários à docência. **O professor alfabetizador precisa saber como a linguagem escrita e as representações numéricas funcionam e como se dá sua aprendizagem. Conhecer a diversidade textual. Os professores precisam se transformar em leitores e escritores competentes.**

Evidências observadas: _____

1.1.3 Conhecer e fazer uso de diversas teorias e propostas.

() SIM () NÃO

1.1.4 Tematização da prática. A tematização da prática é uma metodologia de formação de professores que vai na direção contrária à da tradicional visão “aplicacionista”. **Qual visão se adéqua mais ao trabalho desenvolvido nos centros com os professores na formação continuada.**

a) visão “aplicacionista”, oferece-se ao professor um corpo de idéias e conceitos teóricos que se espera que ele aplique em sua prática profissional.

b) Ao tematizar a prática, o que se espera é que o professor seja capaz de reconhecer as teorias que estão por trás de sua prática. Isso porque, mesmo que um professor não tenha consciência disso, por trás de tudo que ele faz em sala de aula há sempre uma teoria.

1.1.5 A partir do observado, como os professores encaram as teorias:

a) Modelos para serem imediatamente aplicados na prática;

b) Como uma espécie de óculos, que podem ajudar a ver melhor a realidade;

c) Outros. _____

PARTE II: ALGUNS PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE TRABALHO.

2.1 Como o planejamento é encarado. Verificar isso a partir dos comentários dos professores. Segundo a Proposta Pedagógica, Para ser útil, o planejamento não pode ser encarado como uma norma a ser cumprida custe o que custar. A existência de um planejamento não inibe a criatividade do professor, pelo contrário, permite que o professor crie sem perder a visão de onde quer chegar. Trata-se de um instrumento pedagógico que dá segurança a todos os participantes do processo educativo, criando condições para que o trabalho se desenvolva de forma espontânea.

2.2 Quem participa do planejamento.

2.3 Principais etapas do planejamento.

2.4 **Plano geral de trabalho.** Como é elaborado. Que questões são pensadas antes de elaborá-lo.

2.5 **Plano didático.** Em que períodos são realizados? Semanalmente, quinzenalmente?

2.6 **As funções da avaliação** no planejamento e replanejamento das ações.

2.7 **Registro diário.** Como isso de fato ocorre na prática diária dos professores?

2.8 **Organização Curricular.** A partir do que é organizada?

2.9 Práticas pedagógicas. Metodologias utilizadas de uma maneira geral.

3 A articulação de uma comunidade de aprendizagem. Como isso ocorre? Há um levantamento e mobilização da demanda? São feitas entrevistas iniciais com os alunos assim que se matriculam? A partir de que questões são feitos os dossiês individuais de acompanhamento desses alunos? Há colaboração de outros agentes da comunidade, incluindo órgãos públicos? Como tudo isso é efetivado na prática.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado



Questionário dirigido ao professores do Projeto Sesc Ler

1 – Nome: _____

(Poderá optar por escolher um nome fictício)

1.1 Faixa etária: () 20 a 29 () 30 a 39 () 40 a 49 () Acima de 50

1.3 Formação: () Ensino Médio _____ Ano de conclusão _____

() Graduação _____ Ano de conclusão _____

() Pós graduação _____ Ano de conclusão _____

2 – Tempo de magistério com EJA: () menos de 5 anos () entre 6 a 10 anos

() entre 11 a 15 anos () mais de 15 anos

3 – Tempo de trabalho no Projeto: () 1 ano () Até 2 anos () mais de 2 anos

4 – Faixa Salarial: () 1 Salário () 2 salários () 3 salários

() 4 salários () acima de 4

5 – Na sua opinião, o ensino de EJA no Projeto Sesc Ler é:

a) de excelente qualidade.

b) de boa qualidade.

c) de qualidade regular.

d) de má qualidade.

e) Outra _____

6 – Na sua opinião, os alunos da EJA:

a) acompanham satisfatoriamente os conteúdos ministrados.

b) tem grande dificuldade na aprendizagem.

c) tem pouca dificuldade na aprendizagem.

7 – Quais as maiores dificuldades que os alunos externam no transcórre do processo ensino-aprendizagem?

a) Não acompanham a explicação do professor durante a explanação dos conteúdos.

- b) Não gostam de estudar.
- c) Não interagem com os colegas e com o professor durante a explicação.
- d) Não possuem concentração para estudar.
- e) Não têm conhecimentos básicos para acompanhamento dos conteúdos trabalhados.
- f) Outros: _____

8 – Que fatores refletem positivamente na sua prática pedagógica desenvolvida no Projeto?

- a) Constante participação em cursos de formação e aperfeiçoamento na área da EJA fornecidos pelo Projeto Sesc Ler.
- b) A disponibilidade de recursos didático-pedagógicos existentes no centro.
- c) A efetiva participação dos alunos no processo de ensino aprendizagem.
- d) O avanço evolutivo dos alunos nos estudos.
- e) A inovação constante de minha prática, buscando a motivação dos alunos para os estudos, adequando os planejamentos de acordo com o contexto em que eles vivem, seguindo com isso o que diz a Proposta Pedagógica.
- f) Outros: _____

9 – Que fatores ou motivos você considera que refletem negativamente em sua prática ?

- a) Pequena ou falta de participação em programas de aperfeiçoamento profissional na área de EJA oferecidos pelo Projeto Sesc Ler.
- b) Insuficiências na infra-estrutura, recursos didáticos e outros materiais no centro.
- c) A falta de participação dos alunos no processo ensino-aprendizagem.
- d) Os elevados índices de repetência e evasão.
- e) Prática Pedagógica e organização curricular.
- f) Outros: _____

10 – Do seu ponto de vista o currículo proposto no Projeto Sesc Ler:

- a) **condiz totalmente** com a realidade e expectativa dos alunos, portanto de mesmos conteúdos ora trabalhados.
- b) **condiz parcialmente** com a realidade dos alunos, portanto deve haver currículo.
- c) **não condiz** de forma alguma com a realidade e expectativa dos alunos, portanto deverá ser reavaliado no sentido de melhorar, conforme a realidade e necessidade do aluno.

11 – Como vocês fazem a organização curricular. Explique:

12 – E o currículo, como é organizado e a partir de que os conteúdos são selecionados.

12 – Como é a atuação da coordenadora pedagógica no Projeto?

- a) Atuante, diária.
- b) Parcial, insuficiente.
- c) Outros _____

13 – Como é a atuação da Coordenação Regional no Projeto?

- d) Atuante, regular, supre as necessidades de orientações que precisamos.
- e) Parcial, insuficiente.
- f) Outros _____

PROPOSTA PEDAGÓGICA

14 – Já leu toda a Proposta Pedagógica do Projeto Sesc Ler?

15 – O que você sabe sobre a proposta foi informado pelo Projeto (coordenadores, formações continuadas, etc) ou pesquisa individual na própria proposta?

16 – Que documentos foram recebidos e que orientações foram repassadas pela coordenação no ato da contratação?

17 – Que concepção pedagógica fundamenta a Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER? Quais as vantagens dessa concepção? Que desvantagens você apontaria sobre essa concepção?

18 – No momento do planejamento vocês fazem uso de alguma outra Proposta Pedagógica ou material de apoio? Caso a resposta seja afirmativa, identifique-a.

19 – Você utiliza a Proposta Pedagógica como auxílio para o planejamento? Como?

20 – Como você avalia a Proposta Pedagógica?

a) Atual, e, portanto, útil no momento do planejamento da prática pedagógica.

b) Desatualizada, portanto, pouco útil.

c) Outros _____

21 – Como você associa os conteúdos a realidade dos alunos?

22 – Seu registro escrito é redigido com que frequência?

- a) Diariamente.
- b) Semanalmente.
- c) Mensalmente.
- d) Outros _____

23 – O que norteia a escrita do registro? Marque até duas alternativas.

- a) Orientação fornecida pela coordenadora.
- b) Minha prática pedagógica e experiência na elaboração dos registros.
- c) Os retornos que a coordenadora oferece.
- d) As leituras e estudos de teóricos que faço.
- e) Outros _____

23 – O plano de curso e a organização curricular são selecionados a partir de que critérios?

- a) Proposta Pedagógica do Projeto Sesc Ler.
- b) Currículo de outras instituições educacionais que trabalham com a EJA.
- c) Proposta Nacional da EJA.
- d) Livros didáticos.
- e) Contexto dos alunos.
- f) Outros _____

24 – O planejamento é elaborado em que intervalo de tempo?

- () Quinzenal () Mensal () Outros _____

26 – Os dossiês de acompanhamento dos alunos são preenchidos com que frequência?

- a) Mensalmente.
- b) Bimestralmente.
- c) Semestralmente
- d) Somente no final do ano letivo.
- e) Outros _____

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado



Questionário dirigido ao coordenador/supervisor pedagógico do Projeto

Sesc Ler

1 – Nome:

2 – Formação:

Ensino médio (magistério) Licenc. curta Licenc. plena Pós-graduação

Mestrado

3 – Tempo de magistério:

4 – Tempo de trabalho no Projeto:

5 – Em que o Projeto Sesc Ler se diferencia das outras escolas da EJA. Explique a diferença e dê sua opinião.

6 – Como você assumiu a função de coordenadora pedagógica do Projeto Sesc Ler?

7– Que atividades são organizadas para os professores conhecerem e estudar a Proposta Pedagógica?

8 – Você diria que os professores que compõem o quadro atual do Projeto apropriaram-se das orientações contidas na Proposta Pedagógica e fazem uso no momento do planejamento? Justifique sua resposta.

9 – Quais critérios são utilizados para seleção e contratação dos professores?

10 – Os professores conseguem compreender qual é a base teórica da Proposta Pedagógica?

11 – E você, em sua opinião a Proposta Pedagógica segue qual a principal orientação teórica?

12 – De acordo com as Diretrizes Curriculares, os docentes que atuam no Projeto Sesc Ler devem ter integradas ao seu trabalho três dimensões (humana, técnica, político-social). A partir disso, especifica que a formação continuada oferecida pelos coordenadores pedagógicos deve considerá-las no momento do planejamento. Como você vê essa questão e que tipo de apoio oferece aos professores enquanto coordenadora?

13 – Que instrumentos você utilizada para conhecer a prática pedagógica dos professores que estão atuando em sala de aula?

observação relatos dos professores Outros _____

14 – Os professores compartilham sua prática pedagógica com outros professores? Em caso afirmativo, em que momento? SIM Não

No horário de planejamento Horários informais Reuniões

Outros _____

15 – O que deve conter nos registros? Há algum esquema pré definido? Como são realizados?

16 – Quem dá o retorno desses registros aos professores?

A coordenação regional A coordenadora do Centro

() Ninguém

() Outros _____

19 – Organização curricular :

a) Que elementos são priorizados para a organização curricular?

b) Que critérios são utilizados para seleção dos conteúdos a serem trabalhados no decorrer do ano letivo?

c) Que procedimentos metodológicos são priorizados pelos professores para trabalhar os conteúdos?

d) Qual a relação entre os conteúdos selecionados e sua aplicabilidade no cotidiano dos alunos?

20– Além da Proposta Pedagógica, que outro material didático (livros, etc..) utilizam para organizarem o plano de curso?

21 – Como é organizado o planejamento?

() Quinzenal

() Mensal

(

)

Outros

22 – O planejamento contempla atividades de estudo da proposta pedagógica?

Nenhuma Sim, uma vez Sim, mais de duas vezes

23 – Como os alunos são encaminhados para outras instituições educacionais?

24 – O acompanhamento da aprendizagem dos alunos é registrado em dossiê individual?

Sim Não () Outros

25 – Qual o motivo(s) da escolha da cidade de Porto Nacional para a implantação de centro do Projeto Sesc Ler?

26 – No processo de matrícula são realizadas entrevista com alunos para obter informações sobre perfil dos alunos?

Sim Não Outros _____

27 – LEVANTAMENTO DE DADOS GERAIS DO CENTRO (Favor preencher somente os dados que estão disponibilizados no momento)

Número total de alunos:

Indígenas: _____

Portadores de necessidade especiais:

Homens: _____

Mulheres: _____

Média de faixa etária:

Há quanto tempo existe o Projeto aqui em Porto Nacional?

Possuem algum exemplo de aluno que começou os estudos aqui no centro e hoje concluiu o ensino médio ou faculdade? Caso a resposta seja afirmativa, cite.

**Tempo necessário para conclusão dos estudos do Ensino Fundamental (primeira fase)
no Projeto Sesc Ler.**

Alfabetização: _____

Primeiro ciclo: _____

Segundo ciclo: _____

28 – Há interlocução entre vocês e o sistema público de ensino da região? Que tipo de apoio recebem?
