

Esmeraldina Maria dos Santos

**Os SABERES DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA
EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS**

**Universidade Católica de Goiás
Mestrado em Educação
Goiânia, setembro de 2007**

Esmeraldina Maria dos Santos

**Os SABERES DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA
EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada à Banca examinadora do
Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás
como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre
em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria de Araújo Nepomuceno

Goiânia, setembro de 2007

S237s Santos, Esmeraldina Maria dos.

Os saberes dos professores do ensino fundamental da educação de adolescentes, jovens e adultos / Esmeraldina Maria dos Santos. – 2007.

179 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Católica de Goiás, Mestrado em Educação, 2007.

“Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria de Araújo Nepomuceno”.

1. Educação. 2. Professor – formação profissional docente. 3. Adolescente – educação – ensino fundamental. 4. Jovem – educação – ensino fundamental. 5. Adulto – educação – ensino fundamental. I. Título.

CDU: 378.2:372(043.3)

372-053.6/.8:378.2(043.3)

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Maria de Araújo Nepomuceno
(UCG / Presidente)

Prof^a Dr^a Maria Margarida Machado
(FE / UFG)

Prof^a Dr^a Maria Tereza Canezin Guimarães
(EDU / UCG)

Goiânia, 24 setembro de 2007

Em especial, a meus pais, Manuel Francisco dos Santos (saudades) e Belmides Correia dos Santos, mestres das primeiras leituras de mundo e das primeiras letras.

A meus irmãos, pelo incentivo e pela paciência de entender minhas ausências no período de elaboração da pesquisa.

A meu grande incentivador e companheiro, Sebastião, com quem partilhei passo a passo a construção desse processo.

A meu filho, Vinícius, como incentivo na profissão de educador.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre me dar força e, sobretudo, saúde, condições que foram essenciais no decorrer da elaboração deste trabalho.

À Professora Maria de Araújo Nepomuceno, por ter me acompanhado e orientado durante todo o processo investigativo que resultou neste trabalho, e, também, por ter me incentivado e confiado no meu trabalho.

Às professoras Maria Tereza Canezin Guimarães e Maria Margarida Machado, por participarem da banca examinadora de qualificação deste trabalho e, especialmente, pela valiosa contribuição que deram nessa ocasião. A elas agradeço, mais uma vez, por terem aceitado participar também da banca de defesa.

À professora Darcy Costa, pela rigorosa revisão lingüística deste trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, pela licença concedida, que permitiu minha dedicação exclusiva a esta pesquisa por dois anos.

Aos sujeitos desta pesquisa — professores de Eaja de cinco escolas da rede municipal de ensino de Goiânia —, pela disposição de participar da pesquisa e por compartilhar do desejo de discutir o segundo segmento da Eaja, pelos saberes que revelaram, pela paciência, enfim, pela enorme contribuição que viabilizou esta pesquisa. A eles, ainda, a minha gratidão.

A todas as equipes das escolas pesquisadas, pela colaboração e pela gentileza com que me receberam durante as entrevistas.

À equipe da DEF-AJA, por colaborar com esta pesquisa, possibilitando o acesso a documentos importantes que contribuíram para a construção do objeto de estudo e por tornar democrático o espaço que ocupa.

Às queridas amigas: Adriana, Cláudia, Daniela, Dinorá, Márcia, Maria Emilia e Maria Anália, pelo apoio e amizade e compartilhamento na conflitante trajetória de realização do curso de mestrado e deste trabalho.

Ao querido amigo Luciano, pelo constante incentivo na aventura de vivenciar o período do curso de mestrado e pelo apoio durante a realização da pesquisa.

Aos professores e colegas da turma de 2005 do curso de mestrado, pelos maravilhosos momentos compartilhados.

Aos colegas de luta diária que ofereceram o suporte necessário para a realização no final deste trabalho.

À Sabrina, secretária do curso de mestrado, pelo atendimento atencioso e gentil.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	07
RESUMO	08
ABSTRACT	09
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I - PRODUÇÃO, DIVULGAÇÃO E APROPRIAÇÃO DOS SABERES E SUAS RELAÇÕES COM A PROFISSÃO DOCENTE	23
1 Do senso comum ao saber sistematizado: concepções de saber e aproximações	23
2 Universidade: <i>lócus</i> privilegiado de produção de saberes e do saber docente?	31
CAPÍTULO II - A ESPECIFICIDADE DOS SABERES DOS PROFESSORES DA Eaja	47
1 O segundo segmento do ensino fundamental noturno: situação na rede municipal de Goiânia	49
2 O professor do segundo segmento de Eaja	60
3 A <i>especificidade</i> dos saberes dos professores da Eaja	63
CAPÍTULO III - OS SABERES DOS PROFESSORES DO SEGUNDO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA FALA DE SEUS SUJEITOS ..	74
1 Concepção de mundo: curso e percurso	74
2 Dificuldades do desempenho do trabalho docente e sua relação com os saberes	81
3 A formação docente e seus vínculos com os saberes da Eaja	85
4 A prática como um dos <i>lócus</i> de apropriação dos saberes docentes	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
ANEXOS	121

LISTA DE SIGLAS

AJA	- Alfabetização de Jovens e Adultos
Anped	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BCP	- Base Curricular Paritária
CEAA	- Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	- Câmara de Educação Básica
Cefpe	- Centro de Formação dos Professores de Educação
Cemei	- Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CME	- Conselho Municipal de Educação
CPC	- Centro Popular de cultura
DEF-AJA	- Divisão de Ensino fundamental de Educação de Adolescentes Jovens e Adultos
Depe	- Departamento Pedagógico
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
Eaja	- Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos.
Fapesp	- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FE/UFG	- Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás
FMMDE	- Fundo Municipal de Manutenção e desenvolvimento do Ensino
GT	- Grupos de Trabalho
Geaja	- Grupo de Estudo de Educação de Jovens e adultos
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ipea	- Instituto de Pesquisa Econômicas Aplicadas
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MCP	- Movimento de Cultura Popular
MEB	- Movimento de Educação de Base
MEC	- Ministério de Educação e Cultura
Mobral	- Movimento Brasileiro de Alfabetização de adultos
ONU	- Organização das Nações Unidas
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PAFIE	- Programa de Autonomia Financeira das Instituições Educacionais
PAS	- Programa de Alfabetização Solidária
PPP/Eaja/SME	- Proposta Político-Pedagógica para Educação de Adolescentes Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação
Peaja	- Programa de Educação de adolescentes, Jovens e Adultos
Pnud	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PME	- Plano Municipal de Educação
PNE	- Plano Nacional de Educação
RME	- Rede Municipal de Educação
SEE	- Secretaria Estadual de Educação
Secad	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Seaja	- Setor de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos.
SME	- Secretaria Municipal de Educação
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UNE	- União Nacional dos Estudantes
Unesco	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Unicef	- Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para as Crianças.
UREs	- Unidades Regionais de Ensino.
III Eneja	- Relatório-Síntese do III Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

RESUMO

Esta pesquisa *do tipo qualitativa*, intitulada: “Os saberes dos professores do segundo segmento do ensino fundamental da educação de adolescentes, jovens e adultos” investigou os saberes dos professores do segundo segmento do ensino fundamental da Eaja. Esses professores - sujeitos da pesquisa - foram localizados na RME. Ela se fundamentou teoricamente nos estudos de alguns autores, entre os quais podem ser destacados: Chauí (1996, 2001, 2003, 2006); Miranda (1997, 2004, 2005,); Gramsci (2004); Coelho (1994, 1998, 2003, 2004, 2006,); Arroyo (2000) e outros. Teve como *objeto de estudo* investigar os saberes que permeiam as práticas dos professores de Eaja que atuam de 5^a a 8^a séries do ensino fundamental noturno. As mudanças ocorridas na sociedade contemporânea provocadas pelas transformações econômicas, políticas e sociais tem afetado significativamente a educação e nesse campo, a formação de professores para educação básica e, também, para a Eaja. Esse processo direciona a formação de educadores e educandos para a estreita visão mercadológica, predominante no mundo globalizado, desmerecendo todo conhecimento que não possua aplicação imediata, influenciando de forma negativa a qualidade do ensino, em especial, do ensino direcionado para a Eaja constituída basicamente de trabalhadores ou desempregados. Esta investigação indagou: que desafios os professores enfrentam para lidar com a tensão existente entre ensino e aprendizagem? Como eles lidam com esses desafios? Que saberes permeiam suas práticas? Como foram apropriados? A suposta formação *continuada* tem contribuído para redimensionar os saberes destes professores? Buscando responder essas indagações, discutiu-se com alguns autores a diferença entre senso comum e conhecimento sistematizado e o papel da universidade na produção do conhecimento, buscando elementos teóricos que pudessem fundamentar o entendimento da questão principal desta pesquisa. Com base em Machado (1997, 2001), Ribeiro (1999), Lopes (2006), Nogueira (2005) e outros, discutiram-se a questão da especificidade dos saberes dos professores da Eaja e suas implicações com os saberes docentes, estabelecendo relações com o conhecimento sistematizado e o senso comum na formação e atuação do professor da Eaja da SME de Goiânia. A análise realizada possibilitou a apreensão do percurso formativo dos saberes dos sujeitos investigados e de suas implicações na prática da Eaja. Por meio de seus discursos foi possível entender que os desafios do trabalho docente extrapolam o campo da formação, e que na busca de atender a especificidade o professor trabalha com os educandos da Eaja os conhecimentos buscados na realidade do aluno.

Palavras-chave: educação de adolescentes, jovens e adultos; saber sistematizado; senso comum; formação profissional docente.

ABSTRACT

This research of the qualitative type entitled “The knowledge of the teachers from the second segment of the basic education of the education of adolescents, young and adults” investigated the knowledge of the teachers of the second segment of the basic education of the Eaja. These teachers – the subjects of the research - had been located in the RME. It based itself theoretically on the studies of some authors, among which they can be detached Chaui (1996, 2001, 2003, 2006); Miranda (1997, 2004, 2005); Gramsci (2004); Rabbit (1994, 1998, 2003, 2004, 2006); Arroyo (2000) and others. It had as study object to investigate the knowledge that is present in the teachers’ performance of Eaja who teach to 5^o the 8^o series of nocturnal basic education. The changes in the contemporary society provoked by the economic, social and political transformations have significantly affected the education and in this field, the formation of the teachers for basic education and, also, for the Eaja. This process directs the formation of educators and learners for the narrow marketing, predominant vision in the globalized world, undeserving all the knowledge that does not possess immediate application, influencing of negative form the quality of education, in special, of the education directed for the Eaja that is constituted basically of manual worker or dismissed workers. This inquiry inquired: What challenges the teachers face to deal with the existing tension between education and learning? How they deal with these challenges? What knowledge is present in their practices? How had they been appropriated? The supposed continued formation has contributed to redimension the knowledge of these teachers? Searching to answer these investigations, it argued - with some authors the difference between common sense and systemizes knowledge and the paper of the university in the production of the knowledge, searching theoretical elements that could base the agreement of the ultimate issue of this research. On the basis of Machado (1997, 2001), Ribeiro (1999), Lopes (2006), Nogueira(2005) and others, had argued it question of the specificity of knowing of the teachers of the Eaja and its implications to the knowledge of the teachers in general, establishing relations with the systemize knowledge and the common sense in the formation and performance of the of Eaja of SME of Goiânia. The analysis made possible the apprehension of the passage formed of knowledge of the investigated subjects and of its implications in the practice one of Eaja. By means of its speeches it was possible to understand that the challenges of the teaching work go beyond the field of the formation, and that in the search to take care of to the specificity, the teacher works with the learners of Eaja the knowledge searched in the reality of the pupil.

Words - key: education of adolescents, young and adults; systemize knowledge; common sense; teaching professional formation.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como *objetivo* investigar os saberes que permeiam a prática dos professores de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Eaja)¹, que atuam de quinta a oitava séries do ensino fundamental noturno². Os professores³ da Rede Municipal de Educação (RME) do município de Goiânia-Goiás são os principais sujeitos desta investigação.

No que se refere à educação de adolescentes jovens e adultos, estudos realizados em 2005 apontam que o analfabetismo atinge atualmente cerca de 14.6 milhões de brasileiros acima de quinze anos (Ipea, 2006, p. 156). Uma significativa parcela da população de jovens e adultos encontra-se excluída do direito à educação. Diante dos dados, é visível e histórico que os esforços dos setores públicos despendidos à EJA não foram suficientes para abarcar a problemática da questão do analfabetismo. Faz-se necessária a construção de políticas educacionais que englobem com seriedade questões que dizem respeito ao ensino destinado a esse público.

A preocupação com um projeto educativo voltado para o atendimento de adolescentes, jovens e adultos não é um fato novo na história da educação brasileira. Suas raízes podem ser encontradas no período colonial, no qual “os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos” (Haddad, 2000, p.108 -109).

As primeiras escolas noturnas brasileiras surgiram no Brasil por volta de 1860. Na década seguinte, foram criadas classes noturnas para os adultos em todas as províncias do Império. Segundo Paiva (1978, p.167), as justificativas apresentadas para criá-las, variavam de província para província indo desde a necessidade de instruir os escravos até a de

¹ Eaja é a sigla adotada pela Divisão do Ensino Noturno da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia para o ensino fundamental direcionado à educação de adolescentes jovens e adultos desde a gestão de 1997-2000. Cabe esclarecer, que a referência ao adolescente se inicia com uma experiência intitulada *Intenção de estudos: experiência com adolescentes de primeira a quarta de onze a dezessete*, realizada em 1992, com turmas de adolescentes, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG).

² O ensino fundamental é constituído por dois segmentos: o primeiro corresponde ao conteúdo da primeira a quarta séries e o segundo de quinta a oitava séries.

³ Neste trabalho será usado o termo professores para referir-se tanto a profissionais do sexo masculino como feminino, com o fim de facilitar a redação.

contribuir para que a população pobre pudesse compreender seus direitos e seus deveres⁴, e em outros locais essas iniciativas estiveram ligadas ao ensino profissional. (Paiva, 1978, p. 167)

Haddad (2000) aponta que durante o período imperial pouco se realizou em relação à educação básica tanto que ao “final desse período (...), 82 % da população com idade superior a cinco anos [era] analfabeta”. (Haddad, 2000, p. 109) Situação não muito diferente marcou a as três primeiras décadas do período caracterizado como Primeira República, período em que o governo federal se ocupava mais com o ensino secundário e superior, ficando a educação básica, por conta das províncias e municípios. Até então, não se distinguia ação diferenciada para a EJA. As primeiras ações específicas nesse sentido surgiram a partir de 1920. O “movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas para a educação de jovens e adultos”. (Haddad, 2000, p. 110) A constituição de 1934 e a criação do Inep (1938) corroboram para a gestação de ações, de propostas, de campanhas e de verbas direcionadas à EJA. Essas questões foram somadas a outras de âmbito internacional, de forma que, a partir de 1947, influências de fatores econômicos e sociais de ordem interna e externa conduziram o setor público a desenvolver iniciativas direcionadas à EJA, por meio da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (Cea) ⁵.

Desse período em diante, a EJA foi marcada por inúmeras iniciativas⁶, mas, sempre caracterizada pela política da descontinuidade historicamente constituinte da educação

⁴ A educação noturna no Brasil tem suas raízes no processo de colonização portuguesa. Como parte desse processo educativo, pode ser observada a expansão da participação da Igreja Católica na evangelização dos nativos (Paiva, 1978, p. 312).

⁵ As reflexões de Paiva (1978 p. 178) associam essa campanha à necessidade de “preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul, além de se constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo”.

⁶ Até início dos anos 1960, a educação de adultos ficou mais a cargo “dos movimentos locais que se ampliavam e se multiplicavam pelos diversos estados” (Paiva, 1987, p. 229) do país. Esses movimentos envolveram vários segmentos da sociedade — intelectuais, estudantes, religiosos e outros — apoiados na concepção de educação proposta por Paulo Freire, e, assim, cresceram as mobilizações em torno dos movimentos populares, vinculados à educação popular. Com o golpe de 1964, muitas iniciativas de alfabetização e outras da educação em geral foram engavetadas. Poucas conseguiram resistir à truculência desse período autoritário da história brasileira. O governo militar, em 1967, tentando conquistar o respaldo popular, criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos (Mobral), visando atingir seus interesses políticos por meio do enfrentamento do analfabetismo, propondo a eliminação do analfabetismo em dez anos. Utilizando uma proposta contrária à que já estava em curso antes do golpe, não conseguiu atingir a meta proposta. O movimento pela democratização do país, iniciado no final na década de 1970, ganhou forças nos anos 1980 e novamente foi questionada a importância do papel da educação na formação das pessoas. A extinção do Mobral acompanhou o fim do período militar (1985). Em seu lugar surgem a Fundação Educar, funcionando como um órgão de apoio. De certa forma, uma parte da responsabilidade do governo federal com a alfabetização foi transferida para os estados, municípios, entidades civis e outras instituições. Em contrapartida, e, simultaneamente, ofereceram-se oportunidades para que as instâncias não-governamentais criassem suas próprias propostas político-pedagógicas de alfabetização de jovens e adultos (Alvani, 2005).

brasileira. Todavia, a preocupação com o delineamento efetivo de políticas educacionais que contemplem esse segmento da população é recente. Somente com a promulgação da Constituição de 1988 (Brasil, 1988) foi a todos assegurado o direito à educação básica. Com essa Carta Constitucional, portanto, novas orientações surgiram para o ensino fundamental, e no interior desse nível de ensino, em que pese a timidez da iniciativa, para a EJA.

Estudos desenvolvidos no município de Goiânia sobre a EJA permitem constatar a existência de 3,8 % de analfabetos, com quinze anos ou mais, segundo o Plano Municipal de Educação. (Goiânia, PME, 2004, p.28) Embora, desde 1992, a RME⁷ tenha concedido maior atenção à Eaja, muitos desafios ainda estão por ser enfrentados e só poderão ser superados à luz do contexto social em que se inserem. Qualquer proposta nessa direção precisa apresentar como meta uma democratização dos sistemas educacionais que alcance a universalização de uma educação com qualidade, que contribua para o fim da exclusão e da discriminação social e educacional, o que deve passar também e necessariamente pela educação de adolescentes, de jovens e de adultos.

A década de 1990 foi marcada por muitas discussões educacionais no âmbito internacional. O Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, Tailândia. No âmbito nacional, ocorreram várias discussões e encaminhamentos de algumas pendências e conquistas de direitos que foram contemplados pela Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, (LDB/96; Brasil, 1996). Na década seguinte, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a educação de jovens e adultos e o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelecem metas e conclama a União, estados, municípios e a sociedade organizada a responsabilizarem-se pela escolarização dos jovens e adultos, sobretudo na erradicação do analfabetismo.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia, pressionada pelas discussões nacionais e internacionais, buscou assegurar, em atendimento aos preceitos legais (LDB/1996; art.4, inciso; VII; Brasil, 1996), a “oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que [fossem] trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (Goiânia, SME, PPP/Eaja, 2000, p. 7).

A construção de uma proposta político-pedagógica para a educação de adolescentes, jovens e adultos pela SME de Goiânia, demonstrou preocupação do poder público com a Eaja

⁷ Essa rede contava com 162 instituições de ensino fundamental (incluindo as que atuam com educação de jovens e adultos) (Gomes, 2006, p.32). Os dados apresentados acerca do rendimento escolar da SME de Goiânia, organizado pelo Departamento de Educação Escolar (DAE), apontam que, em 2006, o número de alunos matriculados na Eaja somava 20.312. Portanto, significativa parcela do público de EAJA é atendida pela RME do município de Goiânia. (Goiânia, SME, DEF-AJA; 2007).

à medida que tal poder buscou-se adequar para “garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino [criando] formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente de escolarização anterior” (Goiânia, SME, PPP/Eaja, 2000, p. 7). Nesse sentido, a proposta da SME apontou, na sua estrutura pedagógico-administrativa, aspectos desestabilizantes da estrutura do ensino vigente na época. Propôs-se a *base curricular paritária*, uma concepção de conhecimento interdisciplinar que amplia, de forma significativa, a relação que professores e alunos estabelecem na interlocução entre o mundo real e o processo do conhecimento, bem como a relação com o currículo e com os conteúdos que, por sua vez, devem ser selecionados conforme a realidade dos educandos. Trata-se de

carga horária igualitária [para] todas as disciplinas: Português, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Língua Estrangeira, Educação Física, Arte-educação. A Base Curricular Paritária pressupõe o rompimento com a estrutura disciplinar do conhecimento e leva à assunção de uma postura interdisciplinar mediante um trabalho coletivo (Goiânia, SME, PPP/Eaja, 2000, p. 69-70).

A instituição da *base curricular paritária* constituiu o ponto fundamental dessa desestabilização. Assim, pretendeu-se com a introdução dessa base, não “anular a contribuição de cada ciência em particular”, mas o impedimento da suposta ‘supremacia de uma determinada ciência’ sobre outras. Convém ressaltar, que as “contribuições e trocas vão além da integração dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, o que implica [nova] reorganização curricular” (Porto Alegre, SME, 1996, p. 36).⁸ Conforme o trecho citado, não bastaria a instituição da referida base para romper com a rigidez da estrutura existente. Outras iniciativas seriam necessárias para sua execução e para garantir a proposta. Orientando-se por esse entendimento, a Proposta Político-Pedagógica da SME de Goiânia para a Eaja sugere:

formação continuada – de 1ª a 4ª séries – Quinzenal, e de 5ª a 8ª séries – mensal..., [resguardando] ao professor um dia para capacitação e estudos; *trabalho coletivo* – promovendo a troca de idéias e experiências entre os professores numa perspectiva interdisciplinar, subsidiada pela formação continuada; *término das aulas: às 22 horas e 30 minutos*, possibilitando o retorno para casa em horário de menos risco..., diminuindo o desgaste do professor e do aluno; *processo de avaliação contínuo*, com a participação do aluno como sujeito de sua aprendizagem, permitindo a recuperação... permanentemente; *maior espaço cultural e intercâmbio com a comunidade*; possibilidade de contar com um professor (dinamizador), a mais, de 1ª a 4ª séries, para desenvolver atividades pedagógicas, culturais e sociais com os alunos, possibilitando, também, a frequência do professor nos cursos de formação continuada; *maior facilidade para desenvolver a interdisciplinaridade* possibilitada pelos momentos de planejamento coletivo e pela formação continuada; *planejamento conjunto...* [que resguarda] ao professor momentos quinzenais de planejamento (...) interdisciplinar...; *maior contato com a Equipe do Ensino Noturno* – um encontro de formação mensal e acompanhamento na unidade escolar; *redução do número de turmas* – cada professor de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, trabalhará no máximo

⁸ A proposta da SME de Porto Alegre antecede a da SME de Goiânia, que a utilizou como referência.

com 7 turmas; *possibilidade de lotação* (dedicação) em uma única escola... [e], também, [o] intercâmbio entre colegas (...), alunos e coordenadores pedagógicos (Goiânia, SME, PPP/Eaja, 2000, p. 12. Grifos da pesquisadora).

Essa digressão visa deixar claro que as mudanças propostas pela RME para o ensino noturno influenciam diretamente a formação dos docentes desse turno, já que os encaminhamentos se direcionam para a compreensão de que o público que essa educação atende é específico e exige um professor com formação específica. Esse público tem existência real e é formado por jovens e adultos excluídos dos processos educativos regulares.

Nesse contexto, é provável que as mudanças propostas alteraram a dinâmica da escola e que foram ou não assimiladas no processo de constituição dos saberes dos docentes. Entretanto, o propósito deste trabalho não se restringe à identificação dos saberes e seus impactos de mudanças, mas apreender diferentes formas de relações entre o saber sistematizado e o saber do senso comum que os professores estabelecem no espaço escolar.

As relações que os professores estabelecem com o mundo influenciam a constituição dos saberes e práticas desses profissionais que trabalham, com a educação de adolescentes, jovens e adultos. Nesse contexto, surgem algumas indagações: que desafios os professores enfrentam para lidar com a tensão existente entre ensino e aprendizagem no segundo segmento do ensino fundamental de Eaja? Como os professores lidam com esses desafios? Que saberes permeiam suas práticas? Como eles foram apropriados? A suposta formação *continuada*⁹ desses professores tem contribuído para redimensionar seus saberes? A busca de respostas possíveis para essas questões constituiu o *objetivo* desta investigação.

No que refere a *formação geral e profissional*¹⁰ de professores de EJA, as pesquisas têm se concentrado em estudos relativo ao primeiro segmento dessa modalidade. Nesse sentido, muito pouco foi investigado e escrito em relação ao segundo segmento, ou seja, de quinta a oitava séries, e que absorve grande número de adolescentes, jovens e adultos. Na SME de Goiânia o número de matriculados neste segmento supera o do primeiro.¹¹

⁹ A palavra *continuada* aparece grifada de propósito e esse destaque visa esclarecer que há autores que não concordam com tal designação, pois, compreendem a formação como um processo contínuo. Para Chauí (2003, p.11) “A educação é inseparável da formação e é por isso que ela só pode ser permanente”.

¹⁰ Todas as vezes que neste trabalho for empregado o termo *formação*, ele estará se referindo à *formação geral e, especialmente, à formação profissional* do professor.

¹¹ O Departamento de Administração Educacional (DAE) da SME de Goiânia fez o levantamento nas escolas dos alunos da Eaja, por idade, em dezembro de 2006. Nessa época, a Eaja contava com 11.313 alunos e desse total, 7.368 alunos freqüentavam o segundo segmento do ensino fundamental, pertenciam as faixas etárias de quatorze a sessenta anos, sendo que a maioria situa-se entre quatorze e quarenta anos. Esses dados não incluem as turmas de alfabetização de adultos atendidas por essa secretaria em espaços sociais (Goiânia, DAE, 2007, p. 1-22).

Pode-se, talvez, afirmar que a existência de poucos estudos ou de estudos fragmentados sobre o segundo segmento se deva a ele ser, tradicionalmente, atendido pelo ensino supletivo e pelo ensino noturno regular, tanto que, somente “a partir de 1960 a educação de jovens e adultos foi estendida ao curso ginásial” (Brasil, 2002a, p. 15). Segundo Di Pierro (2003, p. 3), a falta de articulação política entre a educação de jovens e adultos e as redes públicas impediu a criação de uma carreira específica para educadores desse segmento. De forma que

a situação mais comum é que os docentes que atuam com a educação de jovens e adultos sejam os mesmos do ensino regular que, ou tentam adaptar a metodologia a este público específico, ou reproduzem com jovens e adultos, a mesma dinâmica de ensino-aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes.

Análises realizadas com o propósito de conhecer o estado do conhecimento acerca da formação de professores possibilitaram “evidenciar o silêncio quase total em relação à formação do professor no ensino superior, para a educação de jovens e adultos, para o ensino técnico rural, para atuar nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco”¹². (André *et al.*, 1999, p. 309) Esse quadro revela, no mínimo, certa ausência de políticas de formação inicial de professores para a EJA. Um outro estudo para levantamento do estado do conhecimento em EJA, coordenado por Haddad (1998), aponta uma situação semelhante no tocante à formação de professores para essa modalidade. Das 183 dissertações analisadas e defendidas entre 1986 e 1998¹³,

a temática “professor” foi encontrada em 32 trabalhos. Desses 32, 20 dizem respeito à formação e prática pedagógica do professor de EJA. Entre esses (...), nove [dissertações de mestrado] se referem mais especificamente à prática pedagógica dos professores que atuam na EJA. As outras 11, três teses e oito dissertações, enfocam como questão central à formação dos professores dessa modalidade de ensino (Machado, 1998, p. 27).

Essa constatação mostra a existência de um espaço aberto para a pesquisa no que se refere à formação do professor para a EJA e, ao mesmo tempo, instiga a investigação dessa modalidade de ensino no que diz respeito a alguns de seus aspectos particulares.

A relevância de escolher como *objeto de estudo* os *saberes que permeiam a prática dos professores do segundo segmento do ensino fundamental* justifica-se, primeiro por este

¹² Esse trabalho analisou 115 artigos, 284 dissertações e teses, e 70 trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped; André *et al.*, 1999).

¹³ Sergio Haddad está coordenando uma pesquisa em São Paulo que irá atualizar esses dados. Informação transmitida em 19 de junho de 2007 por Machado, em entrevista.

estudo buscar investigar os saberes dos professores das áreas¹⁴ do conhecimento que compõe o segundo segmento do ensino fundamental; segundo, por tentar relacionar o estudo dessa questão a interesses de natureza político-pedagógica e social, na medida em que ele situa os saberes desses docentes específicos como aspectos relevantes da formação de professores, esperando que os resultados obtidos possam contribuir com subsídios significativos para a formação acadêmica desse professor. A apreensão dos saberes que permeiam as práticas dos professores do segundo segmento de Eaja poderá colaborar para as reflexões que vêm ocorrendo sobre a formação de professores e sobre a profissão docente, já que “não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino” (Freire, 1996, p. 32).

Buscando apreender os saberes que permeiam a prática dos professores do segundo segmento de Eaja, o contato com a realidade empírica imediata conduziu a reflexão acerca do saber sistematizado e de saber do senso comum, consideradas importantes para o desvendamento dessa realidade¹⁵, e o papel da universidade como *locus* prioritário de formação. Cabe dizer que esta reflexão não visa esgotar a discussão das diferentes abordagens que as noções indicadas possam ter. De fato, pretendeu-se com ela estabelecer uma possível relação entre saber do senso comum, saber sistematizado e universidade, com base na perspectiva epistemológica estudada pela autora.

A pesquisa de campo foi guiada pela *abordagem qualitativa*. Esta decisão decorre do entendimento de que tal abordagem aproxima o investigador do mundo ou do *ambiente natural* dos *sujeitos da pesquisa*, possibilitando a coleta e a compreensão mais precisa dos dados necessários para a construção do objeto em estudo. Assim, pode-se afirmar que o objetivo da investigação qualitativa é “compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e [descrevem] em que consistem estes mesmos significados” (Bogdan e Biklen, 1998, p. 70).

O foco de investigação da abordagem qualitativa está no processo e não no resultado, visando desvendar o interior do fenômeno investigado. É, pois, com as evidências obtidas na observação empírica direta, que se pode refletir de forma mais lúcida sobre a complexidade do comportamento do sujeito. Por isso, essa abordagem trabalha, preferencialmente, com dados descritivos, com análise indutiva, notas de campo, documentos, entrevistas e outros, buscando desvendar, ao mesmo tempo, o sujeito e o seu universo.

Nessa perspectiva, esta dissertação envolveu três tipos de pesquisas: a) a *bibliográfica* (livros; artigos; dissertações e teses); b) a *documental* (leis; decretos; relatórios;

¹⁴ Português, história, geografia, matemática, inglês, artes, educação física, ciências.

¹⁵ Nos limites dessa discussão, o vocábulo saber é tomado como sinônimo de conhecimento.

projetos, declarações, propostas etc)¹⁶ e de *fontes institucionais* (planos, projetos, regimentos etc)¹⁷; e c) a *de campo* ou realizada no *ambiente de atuação* dos sujeitos investigados.

A recorrência específica a esses tipos de pesquisa sinaliza que aqueles que a fazem acreditam na força das influências que o contexto social exerce sobre as ações do sujeito que nele atuam. Advém então a necessidade de buscar compreender essas ações em seus nexos com o *ambiente natural* de atuação dos sujeitos investigados, pois tais “ações podem ser [mais bem] compreendidas quando são observadas no seu ambientes habitual de ocorrência” (Bogdan e Bilklen, 1998, p. 39).

Localizar o espaço de atuação dos sujeitos de maneira a possibilitar a elucidação das questões analisadas tornou-se uma inquietação constante da pesquisadora no decorrer desta pesquisa. Essa busca orientou-se pelo princípio da totalidade dos aspectos imbricados no processo que constitui o universo do professor. Dessa forma, o universo empírico definiu-se pelas escolas da rede municipal que atendem à educação de adolescentes, jovens e adultos (Eaja) no período noturno, por entender que esta rede tem se destacado no compromisso de empreendimento de políticas educacionais direcionadas a essa modalidade.

Diante da dificuldade de delimitar o campo de investigação, por existirem muitas escolas que, em tese, poderiam atender aos interesses desta pesquisa, buscou-se na SME informações sobre o movimento das escolas na época de implementação do projeto que se propunha a dar “encaminhamentos para as questões curriculares provenientes da adoção da Base Curricular Paritária” (Gomes, 2006, p. 49).

Conforme Gomes (2006), a SME e a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) desenvolveram uma pesquisa (2000) que teve como objetivo fornecer fundamentos aos professores para trabalharem o currículo em uma visão interdisciplinar. Posteriormente, essa pesquisa intitulada: “A construção de uma proposta democrático-popular de educação para adolescentes, jovens e adultos da Rede Municipal de Goiânia, pelos sujeitos do processo educativo” (Goiânia, SME, p. 8), deu origem a uma proposta¹⁸ assumida pela SME para Eaja e que envolveu inicialmente 42 escolas. No decorrer

¹⁶ Foram consultadas: o Parecer CBE nº 11/2000 (Brasil, MEC/CNE/CBE, 2000); LDBEN/1996 (Brasil, 1996); Declaração de Hamburgo (Brasil, 1999) Proposta Curricular do Segundo Segmento de Educação de Jovens e Adultos, Resolução CNE/CEB nº 1 5/07/2000 (Brasil, CNE; 2002b); Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988); A construção de uma proposta político-pedagógica para educação de adolescentes, jovens e adultos da rede municipal de Goiânia, pelos Sujeitos do Processo Educativo: professores, alunos e funcionários administrativos (Goiânia, SME, 2005).

¹⁷ Foram consultados: PPPs das cinco escolas (Goiânia, SME, 2006); Relatórios da SME em que consta informações sobre a formação desenvolvida para Eaja e a Resolução do Conselho Municipal de Educação nº 024/2000 (Goiânia, CME, 2000).

¹⁸ Essa parceria resultou na atual proposta da rede municipal que foi iniciada em 2001 e que recebeu o título: “Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: proposta político-pedagógica” (Gomes, 2006, p.49).

da pesquisa, houve desistência de duas delas. Das 40 escolas que permaneceram, 12 poderiam, em tese ser selecionadas para a seleção dos sujeitos da pesquisa. Todavia, dessas 12, apenas cinco foram escolhidas: Escola 1, Escola 2, Escola 3, Escola 4 e Escola 5.

Essas escolas destacaram-se no processo por terem dado início de imediato a inovações nos seus currículos, demonstrando muito interesse em desenvolver as mudanças então propostas, ou seja, tais escolas não apresentaram resistência¹⁹ à proposta da SME. A atitude tomada por essas escolas facilitou até mesmo o contacto da pesquisadora com os profissionais das escolas selecionadas como *locus* onde seriam buscados os dados necessários à construção do objeto de estudo desta investigação, já que nelas se encontravam os sujeitos supostamente interessados nas questões que esta pesquisa apresenta.²⁰ Trata-se de professores que, de início, se mobilizaram para realização da proposta.

Gomes (2006, p. 51), refletindo a respeito, afirma: “as escolas que aceitaram participar da pesquisa o fizeram por meio do termo de adesão, protocolado junto ao material da pesquisa”, demonstrando que o coletivo dessas escolas estava aberto a novas idéias, na tentativa de superação dos problemas relacionados ao currículo, ao trabalho coletivo, à avaliação dos alunos adolescentes, jovens, adultos e outros. Na Escola 1, foi escolhido um professor de história; na Escola 2, um professor de língua portuguesa; na Escola 3, um professor de ciências, uma professora de geografia e um de inglês; Escola 4, um professor de matemática e uma professora de artes; na Escola 5, uma professora de educação física. Participaram da pesquisa, portanto, oito professores.

A escolha dessas escolas e, portanto, desses sujeitos, não foi aleatória, conforme se pôde perceber. A escolha desses sujeitos históricos específicos deu-se, pois, ancorada no seu envolvimento com a proposta referida, pois, os docentes desejam refletir sobre as problemáticas relativas ao ensino noturno. Dentre as respostas apontadas pelas escolas no ato da adesão, uma delas assinala: “A escola com certeza vai aderir ao Projeto de Pesquisa, pois é uma oportunidade de reflexões, de estudos para o Ensino Noturno, que vive uma realidade de grandes desafios”. (Goiânia, SME, 2001, p. 3)²¹ Outro representante de outra escola assim se

¹⁹ A história da SME foi marcada pelo autoritarismo da administração em relação às escolas, tanto que, poucas vezes, os professores foram chamados para participar da construção das propostas pedagógicas desenvolvidas por essa secretaria. Essa atitude da administração em impor seus projetos “goela abaixo”, expressão usada pelos próprios professores, criou muita resistência aos encaminhamentos propostos pela SME para a escola. A relação da SME com as escolas da rede municipal era unilateral, pois, a secretaria prescrevia decisões que deveriam ser acatadas (Cf. Machado, 1997, p. 80). Vale ressaltar que essa concepção vem sendo superada e, paulatinamente, a escola tem sido chamada a participar do processo de construção da Eaja.

²⁰ O roteiro das entrevistas foi organizado com base nos fornecidos pelo questionário aplicado de acordo com os seguintes critérios: um professor de cada área de conhecimento; professores que trabalham no turno noturno; professores que atuam na Eaja de quinta a oitava séries.

²¹ Relatório de Socialização da proposta de pesquisa da Eaja apresentado nas escolas (2001).

manifestou: “Se a escolas não aderirem à proposta, é urgente que se construa, coletivamente, pelo menos o currículo mínimo de cada disciplina, pois a Base Curricular Paritária veio contribuir, significativamente, com a qualidade do ensino fundamental. As cinco aulas de antigamente não possuem a qualidade das três de hoje” (Goiânia, SME, 2001, p.3)²². Estes depoimentos demonstram a necessidade de intervenção pedagógica na Eaja tão esperada pela escola e a possibilidade de mudanças com a construção da proposta. Logo e, de modo geral, pode-se afirmar que as escolas que possuem essa trajetória, incluindo entre elas as cinco que foram selecionadas como *lócus* dos sujeitos de pesquisa eleitos por esta dissertação, têm um papel importante e significativo para a Eaja.

Todas as escolas escolhidas têm uma longa trajetória no ensino noturno²³ e, posteriormente, na Eaja. Apenas uma não atende a todos os segmentos. Elas se localizam em diferentes regiões de Goiânia: Mendanha; Sudoeste; Oeste; Leste.

As características das escolas escolhidas são geralmente semelhantes em suas estruturas físicas, com exceção de uma delas, que possui apenas quatro salas, e as demais em média de seis a treze salas de aula. Das escolas pesquisadas, três possuem laboratório de informática, pouco utilizado por alunos e professores. Das cinco escolas escolhidas, três possuem salas de vídeo (episcópio, retroprojeto, TV 29’, tela de projeção, microscópio, kit do corpo humano) e outros recursos. Pôde-se constatar que este material se encontra disponível para todos os turnos. Todavia, ele é pouco utilizado pelos professores do ensino noturno. Todas as escolas apresentam boas condições de conservação; quatro delas dispõem de quadra poliesportiva.

Três das cinco escolas escolhidas possuem bibliotecas, com acervo de muito boa qualidade²⁴, e duas delas dispõem apenas de um depósito de livros velhos. Em conversa com a diretora, percebeu-se que na Escola 5 a biblioteca é pouco utilizada tanto pelos alunos como pelos professores. Nem todas as equipes pedagógicas dessas escolas compreendem a Eaja como uma modalidade de educação que envolve todos os segmentos do ensino fundamental. Pôde-se perceber que o pessoal da secretaria de quatro escolas entende como educação de jovens e de adultos, somente a educação ministrada da primeira a quarta séries do ensino noturno. Mesmo alguns professores do segundo segmento têm pouca clareza sobre essa

²² Relatório de Socialização da proposta de pesquisa da Eaja apresentado nas escolas (2001)

²³ Conforme consulta realizada no PPPs de 2006 das em que se desenvolveu a pesquisa o ensino noturno teve início na escola 1 em 1993, na Escola 2 em 1986, na Escola 3, em 1978, n Escola 4 em 1998 e na Escola 5, 1995.

²⁴ As bibliotecas criadas na gestão 2001-2004 faziam parte do Programa Leia Goiânia, que envolvia 94 escolas de ensino fundamental e sessenta Centros Municipais de Educação Infantil (Cemei). Foram adquiridos um total de 125.917 exemplares; equipamentos e mobiliários projetados especificamente para o programa (Cf, Goiânia, 2004, p. 17). Cabe dizer que esse programa não atingiu todas as escolas do ensino noturno.

questão. A conquista do espaço da Eaja referente ao segundo segmento ainda é algo que precisa ser realizado, pois, a compreensão dessa modalidade de educação ainda passa pela idéia de suplência.

Outro aspecto apontado pelas escolas relaciona-se à questão da evasão. A diretora da Escola 2 afirmou que a evasão²⁵ foi um dos motivos que levou a escola a fechar as turmas regulares de quinta a oitava séries e passar a trabalhar, com a organização alternativa²⁶. Ou seja, com uma sala de quinta série, uma sala com sexta e sétima séries e uma sala com oitava série, condensando em um mesmo local duas séries diferentes, diminuindo com essa medida, o número de professores da escola²⁷. O problema da evasão associado ao de um ensino aligeirado foi apontado por diretoras de outras escolas.

Na Escola 2 foram encontrados apenas dois professores que atuam há mais tempo na Eaja, um professor e uma professora, a qual ingressou no ensino noturno em 2000, tendo, portanto, vivenciado a proposta da SME desde o seu início. O professor ingressou em 2002 e não quis participar da pesquisa. Essa escola atende a alunos de primeira a oitava séries e tem duas salas multisseriadas de primeira a quarta séries. Segundo informou a diretora, o grande problema do noturno é a constante rotatividade de seus profissionais, que não apresentam o perfil exigido para atuar no período noturno, no qual são ministradas as aulas da Eaja.

As evidências de um ensino aligeirado para o aluno do noturno remetem às reflexões desenvolvidas por Paro (1996 p. 261). Conforme o autor, atitudes de abrandamento dos

²⁵ O fenômeno da evasão no turno noturno já foi investigado e há estudos. (Raganesi, 1990); Machado, 1997; Pinonez, 2002; Di Piero, 2003 e outros) Segundo Raganesi, , apud Piconez, 2002, p. 37), a evasão constitui um problema que tem raízes mais profundas, e as razões que estão além das aparências. No entendimento do autor, a evasão “constitui, na verdade, uma síntese de múltiplas determinações, nas quais se somam fatores de ordem política, ideológica, social, econômica, psicológica e pedagógica”. A realidade dos fenômenos não se apresenta tal como mostra sua aparência, sendo preciso, pois, buscar sua essência. Assim, para compreender a evasão de adolescentes, jovens e adultos da escola é preciso buscar as explicações que estão na origem dessa modalidade de ensino. Vale dizer, para o entendimento da evasão como fenômeno que tem espaço no interior da Eaja deve-se compreender questões relativas a EJA e que a acompanham desde seu início.

²⁶ A SME estruturou esse tipo de organização para o atendimento de duas ou três turmas de quinta a oitava séries, em virtude de uma crescente demanda por vagas nas Unidades Escolares, muitas vezes presentes de forma reduzida em diversas regiões (Goiânia, SME, 2005, p. 9). Vale ressaltar que este tipo de organização foi instituído para essas situações.

²⁷ Não é apenas o número de professor que diminui; o mesmo ocorre com os conteúdos. Segundo a Professora 1, a quantidade de conteúdo trabalhado na sala de aulas é o mesmo, isto é, “os educandos são nivelados num mesmo grau de conhecimento, de forma que tanto faz estar na sexta ou na sétima ou na oitava série, o conteúdo é o mesmo, isso ocorre em todas as disciplinas”. Outro problema que se considera grave nessa proposta é a proibição pela divisão de ensino fundamental de adolescentes, jovens e adulto (DEF-AJA) do uso do livro didático. Soma-se a isso a questão das diferenças de tempo tanto da sala quanto da administração. “Nunca que se consegue material disponível no tempo do professor”, afirma a Professora 1. Diante do exposto, fica uma indagação: será que essa proposta não está se tornando uma suplência disfarçada de ensino regular, que tem como objetivo não só baratear o ensino, mas também os gastos com recursos humanos? Responder a indagações dessa natureza requer o desvendamento da realidade que esta pesquisadora captou apenas na aparência, até porque não é o objeto da investigação.

critérios de avaliação sem nenhuma fundamentação explícita, da redução dos conteúdos sem critérios apropriados constituem uma maneira de contribuir para que a escola reproduza a desigualdade social. Ele afirma ainda que essa atitude “parece estar muito presente no discurso e nas práticas das nossas escolas públicas” (Paro, 1996, p. 261).

Os dados colhidos por essa pesquisa foram registrados por meio, especialmente, de gravação e anotações no ato das entrevistas. Em seguida, eles foram cuidadosamente transcritos pela pesquisadora. Após organização e articulação rigorosas, foram submetidos à análise. Os resultados obtidos foram organizados e expostos em três capítulos.

O primeiro capítulo conceitua e discute, com base em um conjunto de obras de autores com afinidade com a perspectiva epistemológica (Abbagnano, 1982); (Miranda, 2004); (Pinto, 1985); (Saviani, 2004); (Chauí, 1996); (Gramsci, 2004), a produção do conhecimento, de saberes sistematizado e do senso comum e o papel da universidade nesse processo. A conceituação desses termos teve como objetivo encontrar elementos teóricos que pudessem fundamentar o entendimento a cerca dos saberes que permeiam a prática dos professores do ensino fundamental de Eaja nas suas relações no cotidiano escolar. Incursionar pela universidade permitiu estabelecer relações para a compreensão de sua importância como *locus* prioritário da formação docente.

Com os dados apreendidos na realidade empírica, o segundo capítulo se orientou para a discussão da especificidade da EJA como modalidade de ensino, e suas implicações com os saberes docentes. Com base na literatura especializada, das informações apreendidas nas entrevistas e anotações, fez-se um esforço teórico para situar a trajetória da Eaja na SME de Goiânia, a especificidade dos saberes da Eaja e suas relações com o conhecimento sistematizado e do senso comum na formação e atuação do professor.

O terceiro capítulo analisa as falas dos sujeitos entrevistados, buscando apreender, por meio de seus discursos, os saberes que permeiam suas práticas de ensinar. Os dados analisados constituíram um conjunto de elementos que possibilitaram apreender o percurso formativo desses sujeitos, os saberes dos professores e suas implicações na prática da Eaja, os desafios que demanda a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos no campo da formação docente e discente. A discussão desenvolvida nesse capítulo foi mediada pelas articulações permanentes com os referenciais trabalhados no primeiro e no segundo capítulos desta dissertação.

As considerações finais retomam os saberes dos professores no contexto das políticas educacionais, destacando o papel da universidade na produção do conhecimento na

formação do professor de Eaja. Priorizam-se na discussão as aproximações e as contradições do processo de formação e a natureza do trabalho docente. Busca-se evidenciar os constantes desafios que comporta essa relação, que muitas vezes conduz os professores a atuarem na superficialidade dos conhecimentos.

CAPÍTULO I

PRODUÇÃO, DIVULGAÇÃO E APROPRIAÇÃO DOS SABERES E SUAS RELAÇÕES COM A PROFISSÃO DOCENTE

1 Do senso comum ao saber sistematizado: concepções de saber²⁸ e aproximações

Este capítulo visa conceituar as noções de senso comum e conhecimento sistematizado, também, estabelecer em especial, uma relação, da produção, da divulgação e da apropriação desses saberes com a profissão docente.

Os objetivos explicitados remetem, de início, a Abbagnano (1982, p. 832) que aponta dois significados para o conceito de saber. Em uma primeira perspectiva, autor denomina o saber como “conhecimento em geral, e neste caso designa [como saber] qualquer técnica julgada apta a dar informações acerca de um objeto; ou um conjunto de tais técnicas; ou [ainda como] um conjunto mais ou menos organizado de seus resultados”. (Abbagnano, 1982, p. 832). Saber alguma coisa sobre algo, nessa perspectiva, significa, pois, dominar um tipo de conhecimento de que se dispõe, mas que, muitas vezes, não se sabe como ele foi obtido. Esse primeiro significado aproxima-se do que é denominado senso comum, por outros autores. Miranda, (2004), por exemplo, define senso comum como

um conjunto de conhecimentos cotidianos e não sistematizados que orienta a ação. Tendo origem nas experiências, tradição, costumes, religião e até na ciência, o senso comum é constituído por sedimentações justapostas, multifacetadas, subjetivas, heterogêneas, com valores desiguais e até contraditórios, e inclui mitos, provérbios, alegorias, fábulas e toda sorte de crenças sobre o mundo físico e social (Miranda, 2004, p. 16).

Focalizado desse modo, pode-se dizer que o senso comum é compreendido em sentido amplo, ou seja, constituído por um conjunto de crenças compartilhadas, geradas nas

²⁸ As pesquisas enfocando os saberes dos professores são recentes. Tiveram início “nas décadas de 1980 e 1990 nos Estados Unidos com o movimento de profissionalização do ensino, cujos iniciadores e defensores foram: (Holmes Group, 1986, 1990; Caregie Fórum, 1986; entre outros) lançam força, principalmente aos pesquisadores universitários da área de ciências da educação, um veemente apelo para que se constitua um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino (Borges, 2001, p. 13). No Brasil, a onda profissionalizante ganhou força na década 1990 e, a idéia de que “os conhecimentos dos profissionais também devem estar baseados em conhecimentos práticos” passam a ser discutidas em seminários, encontros e outros. (Borges, 2004, p. 31) Para “responder ao ineditismo das situações cotidianas (...) (p. 31). Após a década de 1990, as pesquisas educacionais sobre os saberes docentes alcançaram grande desenvolvimento, e se multiplicaram, abordando o comportamento do professor; a formação e o trabalho docente, a cognição do professor, o pensamento do professor e outras. As reformas educacionais que se seguiram a partir dessa década contribuíram para uma nova “compreensão da política de formação de professores e do próprio professor (...) e, balizam os conhecimentos considerados básicos para os professores da Educação Básica” (Borges, 2001, p. 14). Essas reformas tratam da questão dos saberes e das competências na formação dos futuros professores brasileiros. A produção atual sobre os saberes docentes como objeto de investigação tem sido enfocada em perspectivas variadas. No contexto desta pesquisa, a noção de *saber* corresponde a conhecimento.

relações sociais e voltadas para a solução de problemas da vida cotidiana. Essa compreensão é compartilhada por Heller, que, ao se referir ao senso comum, denomina-o saber cotidiano (apud Sacristán, 1999, p. 11). Como saber cotidiano, o senso comum pode ser concebido como aquele saber que se adquire de forma assistemática, ou seja, por meio de relações sociais espontâneas, coletivas, embora apresente certa ordenação das informações sobre os objetos e suas representações.

Pinto (1985, p. 29) afirma que no “nível do saber, o homem organiza o conhecimento em formas preliminares, surgidas para atender a necessidades práticas imediatas, porém não [alcançando com essas formas preliminares] o plano da organização metódica”. Nesse processo, o homem age de forma espontânea, apoiando-se nas observações superficiais, revelando a capacidade de produzir explicações racionais do mundo, da sociedade e da existência, porém ancorado em um conhecimento *mais* ou *menos* sistematizado, passível de transmissão pela educação. No entanto, esse saber, por si só, não alcança a realização metódica, ainda que possa ou mesmo deva tê-lo como ponto de partida.

Abbagnano (1982, p. 832) afirma que o saber pode ser denominado também “ciência, isto é, como conhecimento garantido de um [certo] modo quanto à sua verdade”. (Abbagnano, 1982, p. 832) Nesse caso, ele adquire o *status* de saber científico, ou seja, é concebido e buscado com rigor, de modo disciplinado, organizado, sistematizado e crítico, em uma palavra, metódico, e envolve, por sua vez, um conjunto de procedimentos metodológicos e técnicos sintonizados com aquilo a que se propõe o sujeito investigador. Nessa segunda perspectiva, o caminho percorrido pelo sujeito deve, necessariamente, conduzi-lo a resultados que o aproximem da verdade do objeto que ele busca conhecer.²⁹

O saber nesse formato alargado, ou nos dois sentidos apresentados refere-se a todas as formas de conhecimento que o homem é capaz de produzir no decorrer de sua trajetória histórica, e que, por sua vez, processa-se pela transmissão cultural, pela educação, pela ciência, como meios de organização social das civilizações no processo histórico do desenvolvimento humano. Pode-se dizer, portanto, que o saber assim entendido é amplo por envolver articuladamente os saberes advindos do senso comum, isto é, que foram adquiridos por meio das crenças, da magia, da experiência meramente vivida, e os saberes provenientes dos processos investigativos, que são frutos da produção científica.

²⁹ O saber caracterizado como científico é aquele que decorre do uso de um método, de uma, dentre outras vias de acesso, que “permita [entender e] interpretar com a maior coerência e correção possíveis as questões sociais propostas num dado estudo, dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador”. (Oliveira, 1998, p. 17)

Pinto (1985, p. 30), ressalta que o saber metódico, que se obtém por meio dos processos científicos, é aquele que muda fundamentalmente a natureza do saber do senso comum ou do saber meramente adquirido. Esse saber que se localiza em um outro patamar é produzido de maneira rigorosa, de modo intencional com o objetivo de transformar a realidade. Portanto,

o aspecto principal desta mudança consiste em que o saber é intencionalmente concebido para servir à transformação da realidade, e por isso o cientista adquire a consciência da necessidade de representar racionalmente, isto é, metodicamente, as articulações objetivas existentes entre as coisas, para efeito de dominar e utilizar os fenômenos que têm lugar no mundo material (Pinto, 1985, p. 30).

Pode-se, pois, dizer que o saber nessa perspectiva é produto do conhecimento e, como tal, é construído pelas relações cognitivas que o sujeito estabelece com o objeto a ser conhecido. Logo, todo saber é conhecimento de algo. Contudo, o saber proveniente do conhecimento científico difere do saber do senso comum é a forma de concebê-lo, podendo-se, portanto, inferir que o saber é um tipo de conhecimento presente tanto nos discursos cotidianos, apoiados em observações e explicações abstratas da realidade, como no conhecimento rigoroso, produzido e assentado em construções teórico-metodológicas que buscam a compreensão e a interpretação objetiva da realidade.

No entanto, cabe lembrar que o senso comum e o conhecimento sistematizado são duas realidades distintas, que se compartilham, mas não se identificam entre si. Assim entendendo,

o senso comum é um conhecimento que advém da experiência, cuja especificidade e importância residem em constituir-se como um conjunto de saberes não sistematizados que orienta nossa ação cotidiana. Senso comum e ciência são realidades distintas, que se comunicam, mas são irreduzíveis entre si: nosso senso comum pode ser informado pela ciência e a ciência pode obter do senso comum, valiosas contribuições para suas pesquisas. O conhecimento sistematizado se contrapõe ao senso comum por este se constituir como um conjunto de saberes que, por não serem sistematicamente mediados pela reflexão, são aparentes, precários, imediatos, fragmentados, caóticos e parciais (Miranda, 2005, p. 137).

Essa contribuição é elucidativa para situar a diferença radical e as aproximações possíveis que existem entre o senso comum e conhecimento sistematizado. É fecunda também (especialmente para quem trabalha com a Eaja) para sinalizar a possibilidade de desenvolvimento, na escola, de interlocuções entre conhecimentos provenientes do senso comum e conhecimentos oriundos da ciência.

Saviani (2004) trata especificamente da transição ou da relação entre senso comum e consciência filosófica, que é fundamental para o entendimento da relação senso comum/

conhecimento sistematizado, sobretudo quando esse autor chama a atenção para a passagem do conhecimento que se situa no nível do senso comum para o conhecimento que se adquire por meio da consciência filosófica. Simultaneamente, ressalta também a importância dessa superação como pré-condição para a elevação da consciência filosófica das classes subalternas, lembrando, ainda, a importância da passagem do senso comum à consciência filosófica como condição necessária para situar a educação em uma perspectiva transformadora da realidade. Assim, afirma o autor:

o saber do senso comum pode ser o ponto de partida para constituir o pensamento crítico, ou seja, do concreto pode-se extrair seu núcleo válido (bom senso) e dar-lhe expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses dos subalternos (Saviani, 2004, p. 3-6).

Guardadas as devidas diferenças, a reflexão é válida quando se busca compreender a passagem do senso comum ao saber sistematizado ou científico. Para Freire uma educação transformadora da realidade tem necessariamente que respeitar o senso comum, partindo dele, passar por ele, e tentar superá-lo (Freire, 1994). E acrescenta “fazer essa superação é um direito que as classes populares têm” (Freire, 1994, p. 84).

Gramsci (2004, p. 114), aponta o senso comum como a *filosofia dos não-filósofos*, ou seja, como *filosofia* que agrega concepções caóticas de explicações sobre o mundo, com predomínio de elementos materialistas, acríticos, incoerentes, contraditórios e multiformes que limitam o pensamento original das classes subalternas de forma negativa. Cabe observar que o senso comum, embora tenha sido tratado pelo autor como *filosofia* (o grifo não é casual), ofusca a realidade, por tratar-se de uma concepção que se apresenta de forma desagregada, inconseqüente, conforme a posição social e cultural dos sujeitos coletivos. Com base nessa perspectiva, pode-se dizer que entender o senso comum como elaboração dos indivíduos, realizada nos diferentes espaços sociais em que tais indivíduos se relacionam e em que se expressam de formas diversas, implica entendê-lo como fruto de várias elaborações, podendo, nesse sentido, aparecer de inúmeras formas. Nessa direção, o filósofo italiano sugere que o

senso comum não [constitui] uma concepção única, idêntica no tempo e no espaço: é o “folclore” da filosofia e, como folclore, apresenta-se em inumeráveis formas; seu traço fundamental e mais característico é o de ser uma concepção (inclusive nos cérebros individuais) desagregada, incoerente, inconseqüente, conforme à posição social e cultural das multidões das quais ele é filosofia. Quando na história se elabora um grupo social homogêneo, elabora-se também, contra o senso comum, uma filosofia homogênea, isto é, coerente e sistemática (Gramsci, 2004, p. 114).

Essas reflexões filosóficas preliminares levam a um tempo mais remoto: à discussão, por exemplo, das bases da teoria do conhecimento como método que se assenta na distinção entre o mundo sensível e o inteligível, à passagem do conhecimento sensível para o conhecimento intelectual, possibilitado pela dialética. Chauí (1996), em suas reflexões sobre esses elementos do pensamento de Platão, assinala que para esse filósofo há duas maneiras de apreender o conhecimento: uma que se dá por meio do mundo sensível, conforme a aparência dos fenômenos tal qual se manifestam; e outra que ocorre por intermédio de um movimento que vai além das aparências e atinge a essência dos fenômenos, isto é, a apreensão do conhecimento que provém da atividade e do esforço intelectual. Platão elegeu a Matemática como o primeiro contato com o conhecimento verdadeiro³⁰, “cujas idéias nada devem aos órgãos dos sentidos e não se reduzem à meras opiniões subjetivas” (*apud* Chauí, 1996, p. 112). Essa autora, diz que Platão entendia o conhecimento matemático como caminho para a saída do conhecimento meramente sensível, como passo inicial que possibilita sair, superar a aparência das coisas e chegar à sua essência. Não se trata do verdadeiro conhecimento porque se baseia em proposições, em deduções, um raciocínio discursivo que opera por etapas, é exato e, portanto, não aceita a contradição inerente às coisas, porque não alcança o não-hipotético, a *epistème*.

O conhecimento na *epistème* realiza-se pela compreensão do pensamento, pela ação concebida pela inteligência (nóesis³¹), visando atingir o saber verdadeiro (ciência). A compreensão desse raciocínio foi possibilitada pela dialética como elemento de explicação que permite sair do conhecimento dito inferior e atingir o conhecimento chamado superior. Pela dialética, rompe-se com o hipotético, o estático, e atinge-se a visão intelectual, a idéia, a verdade, ou seja, o *conhecimento do conhecimento*. A *epistème* é o conhecimento adquirido por meio dos atos da intuição intelectual ou de várias nóesis. Na *epistème*, “o pensamento contemplando diretamente as formas ou as idéias conhece a causa ou a razão dos próprios conhecimentos, pois, alcança seus princípios” (Chauí, 2006, p. 254). Prado Júnior (1984, p. 14), salienta que o conhecimento é a ação que certifica a inteligência do sujeito a respeito do

³⁰ O termo verdadeiro como adjetivo do conhecimento é proveniente dos próprios estudos de Platão.

³¹ O termo *nóesis*, ou *noûs* e (*nóos*). Significa faculdade de pensar, inteligência, espírito, pensamento, intelecto, reflexão, intenção racional, maneira de ver pelo pensamento, sentido racional de um discurso. O verbo *noéo* significa colocar no espírito, refletir, compreender, meditar; ter bom senso ou razão; ter um sentido uma significação. O substantivo *nóema* significa fonte do pensamento ou da inteligência, reflexão, projeto, desígnio. O substantivo *nóesis* significa ação de colocar no espírito, concepção, inteligência ou compreensão de alguma coisa, faculdade de pensar, espírito. Opõe-se a *aísthesis* (conhecimento por meio dos sentidos, sensibilidade). Com Platão e Aristóteles *noûs*, *nóesis*, *nóema*, *nóia* indicam o intelecto e a atividade intelectual; *nóesis* significa a intuição intelectual, o conhecimento direto e imediato da verdade sobre uma essência ou de um princípio (Chauí, 2006).

saber que se tem do conhecimento de algo. O autor postula que a ciência “não é senão conhecimento sistematizado, advertido e intencionalmente elaborado, não se distinguindo senão por essa sistematização em nível elevado e elaboração intencional do conhecimento comum ou vulgar, aquele de que todo ser humano é titular, por mais rudimentar que seja seu nível de cultura” (Prado Júnior, 1984, p. 14).

A natureza do conhecimento muda conforme a relação que se estabelece entre sujeito e objeto. A relação: sujeito e objeto, que se dá na produção do conhecimento científico está vinculada ao método e aos procedimentos metodológicos e técnicos que orientam e dão sustentação à ação investigativa. Afirmar o caráter científico do conhecimento não significa proclamar sua veracidade mesmo sendo ele aceito. Em que pese essa consideração, o conhecimento sistematizado e elaborado, mesmo no nível mais elevado, traz em si a condição de ser renegado, assim que uma nova leitura da realidade seja realizada com a intenção explícita ou subjacente de superá-lo. Logo, toda *verdade* é provisória e historicamente construída.

Sendo uma construção histórica, a verdade não pode ser atingida em uma única ação cognitiva que pretenda apreender a verdade absoluta. Ela é processual e sua apreensão não se dá a não ser por várias ações, em um processo de acumulações de verdades parciais, com o objetivo de aproximar-se do *conhecimento verdadeiro*, de modo que o saber acumulado estimule e abra espaço para novas e sucessivas investigações em busca da verdade como devir. Sinalizando a direção da natureza histórica e provisória do conhecimento, Engels adverte:

Se a humanidade chegasse alguma vez a operar apenas com verdades eternas, com resultados do pensamento tendo uma validade soberana e um direito absoluto à verdade, isto quereria dizer que tinha chegado ao ponto em que a infinidade do mundo intelectual se havia esgotado em ato e em potência, e assim cumprido o famoso prodígio do inumerável contado (Engels *apud* Schaff, 1983, p. 97).

Se a verdade não tem *validade soberana*, é porque o conhecimento deve tomar, e certamente o faz como ponto de partida, questiona-a exaustivamente e elabora, à luz da razão, sua própria superação na busca de um novo conhecimento. Cabe frisar que nem sempre a realidade é tematizada rigorosamente, e ainda, no cotidiano, a realidade ou fragmentos dela podem ser explicados por meio das evidências, das aparências propiciadas pelas observações dos fatos, o que implica obter, um conhecimento superficial do objeto, pois não é possível abstrair, de forma sensorial, a totalidade da realidade: “essa totalidade pertence ao plano do social” (Cardoso, 1977, p. 6). Portanto, mesmo que os fatos sociais apresentem inúmeras evidências, a apreensão da totalidade não se faz pela mera observação. “É necessário utilizar a

razão, não apenas como capacidade do pensar, mas principalmente como produto do pensamento sistemático já elaborado”, afirma Cardoso (1977, p. 6).

A razão, produto da coletividade humana, que se manifesta não só no pensamento, mas como elemento capaz de exercer o trabalho de passagem da conceituação das formas mais simples às mais complexas, traz em si o germe da reflexão crítica na exploração da realidade. Ao distinguir o conhecimento que tem origem nos procedimentos metódicos, metodológicos e técnicos da ciência, do identificado como senso comum, ou que dele provém, Chauí (1996) reitera que

a ciência distingue-se do senso comum porque este é uma opinião baseada em hábitos, preconceitos, tradições cristalizadas, enquanto a primeira, baseia-se em pesquisas, investigações metódicas e sistemáticas e na exigência de que as teorias sejam internamente coerentes e digam a verdade sobre a realidade. A ciência é o conhecimento que resulta de um trabalho racional (Chauí, 1996, p. 251).

Miranda (2004), em suas reflexões a respeito do saber, aponta elementos que elucidam a temática. Ela postula que a ciência procura o conhecimento objetivo, investigando as estruturas universais e necessárias dos fatos, desconfia das verdades aceitas pelo senso comum, opõe-se a elas de forma crítica e racional, relaciona o particular ao geral e o todo com as partes, de modo a ultrapassar o plano da aparência imediata dos fatos, caracterizando-se pela universalidade. Buscando deixar claros os limites existentes entre conhecimento sistematizado e senso comum, Miranda (2004) afirma que,

Os conhecimentos sistematizados (...) surgiram do distanciamento do homem com relação ao senso comum, ao mito, à superstição. Aqui são incluídos os conhecimentos advindos da ciência e também aqueles concebidos pela filosofia. Eles se distinguem do senso comum por serem sistematicamente mediados pela reflexão, supondo um método até mesmo quando se dispõem a não seguir nenhum. Buscam um distanciamento crítico com relação ao seu objeto e têm por finalidade a produção de saberes universalmente reconhecidos e socialmente apreendidos. Constituem, portanto, produção humana socialmente construída (Miranda, 2004, p. 17).

Embora o intuito seja elucidar a distinção entre o saber, que é fruto do o senso comum, e o saber resultado da investigação metódica e rigorosa, deve-se evidenciar, simultaneamente, algumas aproximações, decorrentes, por sua vez, das relações contraditórias que permeiam a sociedade e, conseqüentemente, das relações que dão origem tanto ao saber que se origina no senso comum como o saber que resulta da construção do conhecimento científico. Vale dizer, nem o senso comum está depurado dos conhecimentos produzidos pela ciência, já que incorpora elementos científicos, nem o saber considerado científico está depurado de elementos do senso comum, porque a ciência tem o senso comum como ponto de partida, ou seja, como fonte de idéias e de problemas que desafiam os pesquisadores. De igual

modo, os “conhecimentos sistematizados podem passar a fazer parte do cotidiano das pessoas constituindo o universo caótico de seu senso comum” (Miranda, 2004, p. 18).

Chauí (1985, p. 250), assinala que “os fatos ou objetos científicos não são dados empíricos espontâneos de nossa experiência cotidiana, mas são construídos pelo trabalho de investigação científica”. A investigação científica é uma ação intelectual, racional, intencional, que envolve atividades experimentais e técnicas, sendo realizada por métodos para a apreensão do real, ao passo que os saberes do senso comum são produzidos na vida cotidiana por meio das relações sociais, institucionais, profissionais, familiares e outras. São, portanto, muitos os espaços em que se produzem e se aprendem os saberes do senso comum. Mesmo impregnado de preconceitos, de juízos provisórios eles são formas de orientação das ações humanas no cotidiano.

A razão cotidiana age de maneira espontânea, respondendo a uma necessidade natural, uma vez que a “necessidade da razão não é inspirada pela busca da verdade, e sim pela busca do sentido. A verdade e sentido não são a mesma coisa” (Arent *apud* Sacristán, 1999). A interpretação do mundo guiada pelo saber cotidiano é universalizante, busca-se responder aos questionamentos imediatos que dão sentido a vida, ao imediato, sem interrogar e sem duvidar. No entender de Sacristán, (Cf 1999, p. 103), o conhecimento oriundo do senso comum é um tipo de saber que capacita o homem para atingir adequadamente os fins de que necessita, e que, em situações vitais concretas e complexas costumam ser multidimensionais. Embora a aplicabilidade desse conhecimento não seja normalizada, há nele princípios necessários para alcançar os objetivos almejados.

O conhecimento científico, no entanto, deve ser ou é concebido tanto pela Filosofia quanto pelas Ciências Humanas como produto de uma prática investigativa realizada de forma organizada, metódica, racional e histórica, mediada pela reflexão, pelo distanciamento e pelo crivo crítico em relação ao objeto do conhecimento, tendo por finalidade a produção de saberes que possam ser reconhecidos universalmente e apreendidos socialmente, ainda que tais saberes, materializados na forma de produtos intelectuais, tenham uma natureza eminentemente provisória.

A despeito da compreensão, da relevância e do lugar ocupado pelo conhecimento sistematizado e aceito como científico, apesar da distinção existente entre saber sistematizado e senso comum e, também, das relações não-lineares que existem entre ambos, deve-se ressaltar que em nenhum momento, o senso comum deve ser entendido como algo a ser ignorado, desde que seja bem entendido em sua natureza. Em síntese, o saber sistematizado

interessa mais de perto a esta investigação, por ser ela a matéria-prima com a qual trabalha o professor, e é por excelência, elemento fundamental da formação docente.

2 Universidade: *locus* privilegiado de produção de saberes e do saber docente?

Falar sobre a formação do professor significa tratar a universidade como instância responsável por administrar, também, essa tarefa. Formar o professor na perspectiva da totalidade humana exige que a formação se dê nas dimensões teórica e prática, sem que uma prevaleça sobre a outra. Dessa forma, essa formação deve desenvolver nos estudantes e futuros profissionais da educação (no caso, os professores de Eaja), a capacidade de pensar, de interrogar os conhecimentos já formulados e aceitos como verdade. Conforme postula Coelho (2004),

o que a universidade deve proporcionar aos estudantes, nas aulas, nos seminários, nos debates, na contestação teórica e na interrogação da prática, são conhecimentos básicos, no campo das teorias, dos métodos de investigação e da técnica, que dêem (...) estudantes e futuros profissionais, condições de enfrentar teórica e praticamente a realidade em sua complexidade e historicidade e de recriá-la (Coelho, 2004, p. 224-225).

A formação de professores deve ser orientada para possibilitar o acesso dos estudantes à produção historicamente realizada no âmbito da cultura, das artes, das ciências, da técnica, da filosofia, do pensamento. Proporcionar aos futuros (ou já) profissionais, as condições mínimas de criar e inventar um novo caminho que dê acesso à compreensão e reinterpretação do significado do conhecimento, tanto no âmbito de sua produção quanto no de sua socialização e apropriação.

A discussão sobre o caráter pragmático que permeia os currículos e os cursos em todos os níveis educacionais não é nova. Atualmente, existe uma excessiva preocupação em organizar o ensino, sobretudo o ensino superior, direcionado para os interesses mercadológicos, oferecendo aos estudantes, no caso, aos futuros professores de todos os níveis, uma formação instrumental, utilitária e, padronizada, descaracterizando o sentido do ato de ser professor (Coelho, 2004). Incluem-se nesse contexto os professores de Eaja.

Com efeito, abandonam-se os elementos que possibilitam a assunção da formação como força instituinte e, por sua vez, capaz de constituir no formando condições de buscar rumos de superação da realidade em que vive e atua, uma vez que a dinâmica social é histórica, não se apresenta com um primeiro olhar, sendo, portanto, difícil de ser apreendida. Vale dizer, a superação da realidade só é possível mediante sua compreensão, o que, por sua

vez, exige embasamento teórico consistente para que se possa tentar compreendê-la, interpretá-la, superá-la e reinventá-la. Sabe-se, também, que não há formação que, por si só, dê conta de desvendar os impasses apresentados pelo contexto social. Todavia, não se pode abandonar o objetivo de, pelo menos, tentar a realização de uma formação ampla, bem fundamentada e crítica. Nesse sentido, os currículos devem tomar como eixo uma formação que leve rigorosamente em conta a dimensão da totalidade da formação humana.

É necessário que estudantes, futuros profissionais, adquiram bagagem intelectual ampla, que lhes ofereçam condições para buscar saídas diante das incertezas e dificuldades. Em outras palavras, é preciso pensar criticamente e intencionalmente a realidade. Criar condições que ultrapassem a mera instrumentalização é o que propõe Coelho (2006), ao reconhecer que o papel da universidade na formação de professores deve ser mais

do que instrumentalizar os professores; as licenciaturas devem contribuir para a superação do empirismo, do positivismo, cientificismo, do psicologismo, do didatismo e do primado do imediato, da prática, da técnica, do mundo da imagem, da mídia, abrindo-se uma sólida formação teórica nas humanidades e nas chamadas áreas de conteúdos, sem o que o fazer pedagógico dificilmente escapará da acomodação aos interesses, às necessidades e às carências de tudo o que é particular, circunscrevendo a educação, realidade ampla, significativa e rica, aos limites estreitos e pobres do senso comum, do sensível e da prática (Coelho, 2006, p. 52).

Buscar uma formação teórica rigorosa fundamentada nos conhecimentos amplos das humanidades, das áreas do saber voltadas para o cultivo da crítica, da interrogação e da lucidez pressupõe que seja ensinado aos alunos: questionar o mundo, as coisas; identificar problemas decorrentes de condições concretas de existência e convivência social, procurando sua superação. Assim, ao conceber a formação humana como processo educativo, incluindo a formação profissional, pode-se afirmar, como o faz Saviani (1996, p. 146) que a “educação é um fenômeno específico dos seres humanos e a compreensão de sua natureza passa pela compreensão da natureza humana”.

O homem para sobreviver necessita transformar a natureza, e dela, retirar, intencionalmente, os meios necessários obtidos pelo trabalho, para sua subsistência. O processo de hominização requisita do homem ações que envolvem tanto o trabalho material quanto o não-material³². Logo, os elementos que fazem o homem se tornar humano passam

³² No entender de Saviani, (1996, p.146), as representações mentais que o homem faz para atingir os objetivos da ação estão ligadas ao trabalho não-material, “o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui aspecto do conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Trata-se aqui do trabalho não-material, isto é, a produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação se situa nessa categoria do trabalho não-material”.

pelo trabalho material desenvolvido pelo homem e também, pelo trabalho educativo ou não-material. Nesse entendimento,

o saber que interessa a educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo (...) a educação tem de tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente (Saviani, 1996, p. 147).

A *especificidade* da formação de professores consiste no domínio de conhecimentos que é próprio da constituição do educador, o *saber educar*. Por isso, “ele precisa dominar os saberes implicados na ação de educar, isto é, ele precisa saber em que consiste a educação” (Saviani, 1996, p. 145). A educação é uma realização humana exteriorizada na cultura, que em um determinado momento histórico, torna-se responsabilidade da escola, potencializar nos sujeitos a preservação e recriação dos saberes, especialmente, o saber objetivo. A escola é reconhecida por ser um espaço específico de formação e socialização da cultura de uma sociedade, cujo papel é possibilitar a compreensão das relações sociais historicamente construídas prioritariamente, segundo os princípios dos conhecimentos historicamente produzidos. Por ser o fenômeno educativo muito complexo, exige-se uma formação pautada em amplos conhecimentos cada vez mais necessários.

No caso da formação dos professores, é indispensável que a formação se baseie na educação, ou seja, no fenômeno educativo, como lugar que “determina os saberes que entram na formação do educador” (Saviani, 1996, p. 152). Como pressuposto de que o conhecimento é constituinte da formação do professor, a formação exige os conteúdos constitutivos da educação. Para Freire (2001, p. 37) o que há de humano no exercício educativo, é o seu caráter formador e afirma: “Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substancialmente formar”. Ao tratar a educação como processo de humanização, o conhecimento necessário para os cursos de formação do educador é aquele que potencialize, no sujeito, a condição de humanizar-se no mundo. Em outras palavras, é aquele que contribua para superar o que de desumano oprime o homem. Assim, são constituintes da formação dos educadores os saberes que os façam se constituir em

alguém que, por amar realmente a sociedade, assume a responsabilidade por sua continuidade, dedicando-se ao trabalho de educar os novos que a cada momento a ele chegam. E, por amar realmente as crianças e jovens, não os expulsa do mundo dos adultos, não os abandona à própria sorte nem lhes retira das mãos a possibilidade de criarem algo de realmente novo, mas os prepara para o trabalho de fazer *novo* o mundo, a sociedade, a humanidade que é de todos e que diz respeito à continuidade da existência humana, em sua dimensão pessoal e social (Arendt *apud* Coelho, 2003, p. 9-10).

Para a continuidade da existência humana, é preciso que o homem esteja sempre refletindo, interrogando, buscando criar situações novas, e ao mesmo tempo preservando os valores éticos, solidários, humanos, artísticos. A tarefa do professor consiste em trabalhar os saberes de maneira que eles sejam concebidos “como saberes vivos e provocantes da inteligência, da imaginação e da sensibilidade de docentes e discentes, saberes a serem compreendidos, pensados e recriados” (Coelho, 2003, p. 7). É, pois, tarefa da universidade garantir uma formação sólida. Dessa forma, ela é lugar por excelência de produção do saber e de realização da formação humana. Assim, ela deve contribuir para que os que nela se formam, possam “pensar, questionar e superar a realidade existente, os saberes e as práticas, sem se deixar levar pelas novidades da ciência e da tecnologia, nem se fechar nos limites estreitos do mercado, da competência técnica e da mera profissionalização”. (Coelho, 1998, p. 12).

Refletir sobre a produção do saber sistematizado ou da ciência como elemento fundamental a ser incorporado na formação docente requer uma discussão acerca do *lócus* de produção desse saber e da posição histórica e social da universidade em relação a essa questão. Nos estudos de Cardoso (1994, p. 3), pode ser encontrada uma interessante assertiva sobre o *lócus* de produção do saber: a “ciência é um saber entre muitos saberes e a universidade é apenas um dos lugares da sua produção”. A autora sinaliza o entendimento de que existem outros saberes além do científico e que há outros espaços em que se produz o saber, além da universidade. Deixando claro o papel histórico social que a universidade deve assumir na produção do saber científico, Miranda (1997, p. 1) afirma: a “universidade constitui um *lócus* privilegiado de produção de conhecimento. A responsabilidade de qualificar novas gerações mediante o ensino só faz sentido se estiver vinculada à responsabilidade de produzir conhecimentos”.

A preocupação de Miranda (1997, p. 1) em precisar o papel da universidade como *lócus* privilegiado de produção do saber sistematizado faz sentido em face dos equívocos, cometidos entre informação (bem próxima do senso comum) e conhecimento. Um desses equívocos assenta-se na idéia de que o lugar de busca do conhecimento é o mesmo em se procura a informação, isto é, ambas são adquiridas de modo igual, basta dominar os códigos básicos das novas tecnologias para ter acesso ao conhecimento disponível em rede. Esse raciocínio, além de deturpar o lugar em que se produz conhecimento, divulga a falsa idéia de que

não é preciso que os indivíduos desenvolvam uma formação sistemática, ampla e profunda tendo como base os conhecimentos socialmente significativos produzidos e

acumulados pela humanidade. Nem é preciso que a escola propicie tal formação. O conhecimento estaria sintetizado e disponível a todos na rede, bastando a cada um “acessá-lo” (Noronha, 2002, p. 79-80).

Reiterar a universidade como lugar privilegiado de produção do saber e da formação humana significa reconhecer que o mundo globalizado impôs um modelo de conhecimento operacional, mais interativo, mais global, menos intelectual, mais pragmático, mas não significa reconhecer que o modelo imposto tenha conseguido alterar a concepção de conhecimento e entendimento de seu *locus* de produção. Logo, confundir o espaço de produção de informação com espaço de produção do conhecimento é desconsiderar a ação realizada pelo sujeito cognoscente na busca de conhecer um determinado objeto. Para o entendimento dessa questão, Miranda (1997, p. 1) assinala que as informações oferecem fragmentos da realidade cotidiana e não da totalidade. Postula ainda que o processo de adquirir informação é diferente do processo de apropriação do conhecimento. O primeiro exige do sujeito apenas destrezas para acessar os veículos ligados aos meios de comunicação para obter todos os tipos de informações e na quantidade que ele desejar, ao passo que o segundo exige do sujeito esforço teórico para desvelar os fenômenos que oculta a realidade, e que a impede de se mostrar em sua essência. Portanto, produzir conhecimento exige simultaneamente do sujeito rigorosa ação investigativa no processo de conhecer, e uma atitude crítica diante do conhecimento produzido, pois, a

produção de conhecimento é diferente da produção e do acesso às informações. Podem-se armazenar muitas informações sobre uma dada realidade, mas esse acervo não é garantia de conhecimento. O processo de conhecimento requer uma ação do sujeito sobre as informações disponíveis e outras que ele próprio deve buscar congregando, distinguindo, qualificando, recusando e afirmando seus aspectos mais significativos para a compreensão do fenômeno estudado (Miranda, 1997, p. 1).

É notório que a universidade produz também informações, mas é igualmente evidente que sua tarefa ultrapassa esse limite. Assim, à universidade cabe atentar para os novos desafios da sociedade contemporânea, buscando agir do modo a ir além do imediato, buscando conquistar a autonomia acadêmica, administrativa, pedagógica e científica dos projetos que seus sujeitos desenvolvem: a universidade deve criar e recriar perspectivas e ações, atualizar-se como projeto social mais amplo, a fim de não se desvencilhar de sua condição de “centro de referência de produção, discussão e disseminação do conhecimento na sociedade contemporânea (Miranda, 1997, p. 1).

Coelho (1996, p. 32), focalizando um outro aspecto do papel dessa instituição, afirma: “a universidade não é apenas uma criação (cuja pujança em parte perdemos) da

sociedade e da cultura medievais, mas, acima de tudo, um contínuo convite à liberdade, ao pensamento, ao questionamento e reinvenção da razão, dos saberes, da educação e da própria universidade”. Compreendida nessa dimensão, a universidade deve colocar-se além dos interesses ideológicos, político-econômicos de uma determinada sociedade, primando-se pelo cultivo da *cultura livre e desinteressada*, pela busca de uma sólida formação científica e, simultaneamente, pela democratização do saber.

Segundo Coelho (1996), formar “jovens para os vários campos da atividade humana, em especial para área educacional, é constitutivo da natureza da Universidade” (Coelho, 1996, p. 33). Indagando sobre a qualidade da formação dos profissionais de nível superior o autor insiste na necessidade de desenvolver um ensino de graduação em que a formação atenda a outros interesses e não somente às necessidades do mercado. Para isso, é preciso romper com a estrutura operacional que se tem desenvolvido na universidade e que resume e engessa a graduação em centros de treinamento dos jovens, transformando-a em lugares de mera transmissão de conhecimentos como verdades eternas, em um lugar destinado apenas ao domínio do conhecimento técnico. É lógico que não pode ser esse o papel da universidade em relação ao ensino de graduação, e, especialmente, em relação à formação dos professores.

A responsabilidade do trabalho do professor pressupõe uma formação fundamentada em uma concepção ampla de educação, com sólida bagagem de conhecimentos da realidade social, dos sujeitos nelas inseridos, da aprendizagem, dos saberes de sua área, dos saberes da docência, da escola. Uma formação assim concebida faz da docência “um processo complexo que supõe uma compreensão da realidade concreta da sociedade, da educação, da escola, do aluno, do ensino-aprendizagem, do saber, bem como um competente repensar e recriar do fazer na área da educação, em suas complexas relações com a sociedade” (Coelho, 1996, p. 38). Construir a formação na universidade, em um convívio entre estudantes, entre professores e estudantes, entre conhecimento de diversas áreas, em questionamento do mundo físico e social, em aprendizagem do exercício do rigor exigido pelo trabalho intelectual, dentre outros. É um o caminho ainda a ser construído. A universidade deve ser um lugar de

elaboração intelectual, de descoberta, de invenção, de pensamento, de encontro e confronto das diferentes visões de mundo, culturas, teorias e áreas do saber; de busca sempre retomada da verdade, dos pressupostos e implicações das teorias e práticas, de crítica das ciências, da tecnologia, da filosofia, das artes e de toda a produção cultural (Coelho, 1998, p. 11).

Conceber uma formação universitária consistente significa construí-la como espaço reservado a formar profissionais da Filosofia, da Sociologia, da Educação e de outros campos do saber, mas acima de tudo pessoas comprometidas em construir uma nova sociedade,

fundada na igualdade, na justiça, na ética, na liberdade, na superação da realidade atual. Para o enfrentamento dos desafios profissionais, requer-se uma formação sólida, uma visão da realidade em que atua, o redimensionamento da prática, a reinvenção de alternativas de trabalhar os conhecimentos de forma viva, buscando a aproximação aluno e aprendizagem. A formação na perspectiva apresenta por Coelho (1998, p. 11), pressupõe repensar tudo o que se ensina na universidade. No caso da formação de professores, significa rever o currículo, a organização do trabalho pedagógico em relação à atitude do professor diante do conhecimento, o ato de ensinar e da sociedade, respeitando o educando e seu direito a um ensino de qualidade.

As mudanças ocorridas na sociedade brasileira, a partir das últimas décadas do século XX, assentadas na política neoliberal, na restrição do compromisso do Estado com a educação, transformaram a universidade de *instituição* em *organização*³³. Segundo Chauí (2001, p. 188) uma organização é diferente de uma instituição por definir-se por uma prática ligada à instrumentalidade; por ser gerida por ações administrativas; por preocupar-se mais com a quantidade; por interessar-se mais pela a avaliação do trabalho realizado do que com a qualidade dos serviços prestados; e por buscar apenas o sucesso e a eficácia da gestão dos recursos a ela destinada. A *organização* prima pela competição, pela flexibilidade, pois seu sucesso é evidenciado na classificação obtida. Já a *instituição* é constituída no e constituinte do contexto social e, como tal, deve lutar para superar-se, tendo na sociedade sua referência valorativa, isto é, o lugar em que deve buscar os aspectos de sua superação. No entendimento de Chauí (2001),

a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (ou imaginária ou desejável), que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais (Chauí, 2001, p. 188).

Para Chauí (2001, p. 192) a passagem da universidade de *instituição* à *organização* esteve vinculada ao desenvolvimento do capital em suas sucessivas formas de adaptação. Em relação ao caso brasileiro, é possível articular essas etapas às várias reformas do ensino universitário que buscaram adequá-lo ao mercado. Nos anos 1970, Chauí (2001) caracteriza a

³³ Na Conferência de Abertura da 26ª. Reunião Anual da Anped, Chauí afirmou: “Uma organização difere de uma instituição por definir-se por sua prática social determinada por sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às idéias de crescimento externo, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito” (Chauí, 2003, p. 2).

universidade como funcional, correspondente ao período do *milagre econômico*, em que a formação universitária buscava qualificar os profissionais para atender ao mercado. Essa chamada universidade de *resultados* corresponde ao processo da abertura política em que a universidade pública busca parceria com empresas privadas, em troca de financiamentos e empregos para os futuros profissionais. Já a universidade *operacional* é caracterizada pela perda total da preocupação com o trabalho intelectual como seu objetivo primeiro e, em seu lugar, prioriza-se a competência e a eficácia, para atingir os objetivos propostos. A preocupação concentra-se na gestão dos recursos, reduzindo-se, portanto, o tempo dos cursos. A pesquisa e a forma de fazê-la são vistas como estratégias de intervenção ou de controle de meios ou instrumentos para a consecução de um objetivo delimitado (Chauí, 2001).

De acordo com Silva Jr (2002, p. 55-56) essa nova orientação acadêmica buscava aproximar ciência e profissionalização, e mudou a natureza da universidade, antes comprometida com o conhecimento desinteressado. A universidade continuou a produzir

ciência e a ciência escolarizada, especialmente por meio do desenho curricular e das disciplinas, para a construção de um novo ser social e, de uma nova cultura política, e a cidadania passa a ter novo conteúdo histórico, o que implica dizer que a aproximação da universidade com a política tornou-se extremamente forte. Sua aproximação com a economia por meio da profissionalização também a profissionaliza, de modo que a instituição universitária, além de engajar-se na economia, também o faz na política e perde sensivelmente seu traço mais marcante: a capacidade crítica, capaz de distanciar-se e reorganizar a sociedade e ampliar a condição humana (Silva Jr, 2002, p. 55-56).

As bases que sustentam a nova política global são guiadas pela desregulamentação, descentralização, autonomia e privatização, com o argumento de que é preciso ajustar o mundo à reestruturação produtiva, porque essas bases atuam nas esferas econômica, social, cultural e educacional.

A nova política de desregulamentação guiada pelo pensamento neoliberal acaba por: descomprometer o Estado como provedor de leis e de direitos sociais, restringe seu papel de provedor, e amplia, ao mesmo tempo, seu papel de regulador e articulador das relações que se estabelecem no âmbito da sociedade. Dessa forma, a função do Estado “deve se limitar a estabelecer normas aplicáveis a situações gerais, deixando os indivíduos livres para atuar de acordo com as circunstâncias e em função de seus próprios interesses” (Bianchetti, 2005, p. 78).

Essa política impõe o mecanismo da descentralização e autonomia das instituições públicas como meios de repassar aos estados e municípios as obrigações constitucionais. Esse mecanismo desemboca na privatização, completando o ciclo da desregulamentação e do

ajuste do mercado globalizado, o que significa, por sua vez, a perda efetiva do papel do Estado como responsável pela elaboração e execução de políticas econômicas e sociais (Frigotto, 1996).

As mudanças provocadas pela globalização excludente (Frigotto, 1996, p. 76), e aprofundadas nas últimas décadas do século XX, afetaram drasticamente a população dos países pobres. Nesse sentido, contribuíram para o aumento da miséria, do desemprego, da desestruturação das instituições sociais, enfim, para aprofundar a distância entre o coletivo e o individualismo na esfera das relações sociais, trazendo sérias conseqüências para o campo educacional. Organismos internacionais, especificamente o “Banco Mundial, constituíram-se [a partir de então] no grande definidor da filosofia, dos valores, das políticas educacionais e das concepções de conhecimento, não só para o Brasil, mas para o conjunto de nações que [deveriam] se ajustar ao rolo compressor da globalização” (Frigotto, 1996, p. 89). Nesse contexto, a universidade foi passando de *instituição* a *organização*, e nesse quadro, pode-se perceber que a educação e outros direitos sociais, foram paulatinamente, incluída no sistema de mercado.

As políticas educacionais então são direcionadas para alcançar as metas preestabelecidas no que diz respeito à capacitação e formação dos indivíduos, segundo as exigências das novas orientações. As novas diretrizes fazem-se presentes nos currículos, nos conteúdos desenvolvidos por meio das disciplinas, seguindo uma coerência mercadológica, e a função da escola se reduz à formação para o mercado com o uso da retórica da competência, da eficiência e da produtividade.

Um dos fatores a ser considerado, desde os primeiros momentos dessa transformação, e que influenciaram a forma de fazer da universidade, pode ser identificado por meio da reforma universitária³⁴, disposta na Lei nº 5.540/68. Essa reforma realizou alterações no ensino superior entendendo a educação como “um fenômeno quantitativo que precisa ser resolvido com o máximo de rendimento, mínima inversão, sendo um caminho adequado para tal fim, a implantação de um sistema universitário baseado no modelo administrativo das grandes empresas” (Chauí, 2001, p. 47).

Em recompensa ao apoio dado ao golpe, parte da classe média exigiu do governo militar abertura de novas vagas para o ensino superior, e este fato, somado a outros, e ligado, sobretudo, às questões de orçamento e financiamento, afetou substantivamente a vida da

³⁴ Ela surgiu em meio às mudanças que legitimaram o golpe de 1964, inspirada nas diretrizes contidas no Relatório Atcon de (1966) e no Relatório Meira Matos de (1968) (Germano, 2005, p. 125-132), protegida pelo Ato Institucional nº 5 e ainda sob pressão de alguns setores das classes médias (Chauí, 2001).

universidade que passou paulatinamente a se preocupar com a quantidade, em detrimento da qualidade. A reforma sugeriu uma nova forma de administrar a universidade, pelo princípio da centralidade disciplinar e da autoridade. Essa forma de administrar renegava o princípio da autonomia universitária. Velloso (1989), Chauí (2001), Cunha (2002) e outros apontam a reforma universitária realizada em 1968 como um dos momentos de retrocesso do projeto de democratização de ensino público em todos os níveis, e, sobretudo, para a universidade, considerada como instituição autônoma e responsável pela produção do conhecimento.

A reforma universitária pode ser entendida como um mecanismo que se propõe a ajustar as exigências da educação às novas regras do mercado, balizadas pelo tripé eficácia, competência e eficiência, solapando, com tais ajustes, o espírito crítico e criativo inerente ao mundo acadêmico. Mesmo diante de tantas mudanças uma coisa ainda é certa: “a universidade é o lugar que a sociedade reservou como espaço por excelência da criação e transmissão sistemática do saber universal” (Vieira, 1989, p. 23).

Feita essa ressalva, pode-se, em primeiro lugar, reportar-se a Fávero (2000, p. 19). Para essa autora, a universidade vive uma situação ambígua que transita tanto na produção da estratificação social como no esforço de alguns grupos em exercer perante a sociedade, um papel crítico, e assim, reinventar e recuperar determinados valores destruídos pela sociedade capitalista, que muito têm prejudicado a universidade e, conseqüentemente, a sociedade. Fávero (2000) reconhece que a universidade pode contribuir substantivamente para alterar a estrutura social, desde que se redefina diante dos valores e padrões sociais existentes. Dessa forma, poderá buscar por mérito próprio sua autonomia em relação ao Estado e encontrar formas de realizar suas funções específicas e para as quais foi concebida.

Cabe lembrar que dentre suas funções, destacam-se o comprometimento com o saber em todos os campos do conhecimento, assumindo a função crítica dos problemas nacionais, a discussão da cultura nacional, das desigualdades regionais, a crítica do saber; mostrando com clareza as deformações e contradições sociais. Ao posicionar-se diante delas, alicerçada na fundamentação científica, a universidade caracteriza-se como “lugar de questionamento, de investigação científica em todos os domínios do saber (...) Sem isso ela não poderá ser concebida como centro de reflexão, de elaboração e produção do conhecimento” (Fávero, 2000, p. 26). Entretanto, deve-se reforçar, é preciso perceber a universidade em sua dimensão histórica e de inserção social. Repensar continuamente a dimensão histórica da universidade e seu papel como constituinte da totalidade social pode contribuir para o compromisso inerente ao ideário de sua constituição. Chauí (2003, p. 3) argumenta que em meio à complexidade que envolve seus propósitos, a universidade precisa considerar a formação do professor no

contexto das mudanças políticas, sociais e econômicas ocorridas nos últimos anos do século passado e começo do século XXI, na tentativa de situá-la em uma perspectiva histórico-social do desenvolvimento do capitalismo, que, na atualidade, é caracterizado pela

fragmentação de todas as esferas da vida social, partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizam a identidade de classe e as formas de luta de classes. A sociedade aparece como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por estratégias particulares e programas particulares, competindo entre si (Chauí, 2003, p. 3).

Segundo Chauí (2003), as mudanças provocadas pelo capitalismo têm seus reflexos em todos os setores da esfera social, atingindo, em especial, os direitos sociais, como saúde, educação, moradia, cultura e outros, que deveriam ser garantidos pelo Estado e sendo paulatinamente, controlados pelas organizações privadas. Dentre os direitos sociais, destaca-se a educação que vem se transformando em um bem de serviço disputado pelas *organizações sociais*. Nesse contexto, a universidade – como *locus* de produção do conhecimento e de formação dos profissionais que atuam, em diversos níveis (científico, tecnológico), assim como pesquisadores das diferentes áreas das ciências – absorve, aos poucos, as mudanças, a ponto de comprometer o ensino, a pesquisa e a extensão. Caso se focalize a formação profissional docente no âmbito da reforma universitária, pode-se perceber que ela mudou a natureza da universidade com o intuito de transformá-la de *instituição* em *organização* operacional. Nesse novo contexto, pode-se afirmar que a formação de professores passou a ser compreendida como prática de transmissão acelerada

de conhecimentos consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes (...) e com duplicata em DC-ROM. O recrutamento dos professores é feito sem levar em consideração se dominam ou não o campo de conhecimentos de sua disciplina e as relações entre elas e outras afins – o professor é contratado ou por ser um pesquisador promissor que se dedica a algo muito especializado, ou porque, não tendo vocação para pesquisa aceita ser escorchado e arrojado por contratos de trabalho temporários e precários, ou melhor, flexíveis. (...) desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação (Chauí, 2003, p. 3).

Infer-se do exposto que, de fato, as mudanças tecnológicas ocorridas nos últimos anos do século XX, assim como as alterações do próprio sistema capitalista, afetaram a universidade, comprometendo a ciência que “deixou de ser a investigação de uma realidade externa ao investigador para tornar-se a construção da própria realidade do objeto científico por meio de experimentos e de constructos lógicos-matemáticos” (Chauí, 2003, p. 4). Urge, pois, recuperar a universidade como instituição responsável pela produção da ciência, mediante o ensino, a pesquisa e a extensão, bem como seu papel de agência formadora de

cidadãos capazes do exercício crítico de suas atividades. Essa tarefa requer não só conhecimento técnico e científico, mas também a formação de sujeitos capazes de atuação na coletividade, e de pensar e criar novas formas de compreensão do mundo e de sua própria existência.

A universidade compete a responsabilidade de produção e difusão do saber e formação humana. Como instituição social, ela deve existir em favor do cidadão. Configurando-se como direito social, cabe ao Estado a responsabilidade de colocar-se contra o projeto neoliberal de privatização do ensino superior e, conseqüentemente, do conhecimento. As exigências do mercado de trabalho têm distanciado a universidade da perspectiva de sua constituição. Conseqüentemente, ela tem desenvolvido práticas acadêmicas que a descaracterizam como espaço livre de debate, de pesquisa, de crítica e de formação do cidadão. O desvelamento da realidade exige esforço científico, a fim de questionar a natureza e as causas dos problemas criados pela existência humana. Assim, considerar a universidade como lugar de produção do conhecimento mediante ensino, pesquisa e extensão, significa aproximá-la dos objetivos de sua criação.

O tema formação profissional em geral, e formação profissional docente, em particular tornam-se pertinentes, nesse contexto. A crise apontada por Frigoto (1999), Silva Jr (2002), Chauí (2003), e tantos outros, expressa-se em todos os níveis do ensino no Brasil. Nesse quadro de crises que perpassa a sociedade, e em especial a educação como uma de suas dimensões, pode-se indagar: qual é a formação demandada pelo professor que deve atuar na educação básica?

Na perspectiva de um projeto democrático e contra-hegemônico de sociedade, conforme postula Frigotto (1999, p. 92), a formação do professor deve ultrapassar os limites de compreensão produtivista, ou seja, que a formação não se reduza somente “ao processo de escolarização necessário ao processo de trabalho” (Frigotto, 1999, p. 92). Nessa direção, o que se quer afirmar é que essa formação não deve se restringir ao campo técnico e científico, mas deve avançar em direção do campo teórico epistemológico.

Assim, as discussões voltam-se para a universidade como espaço específico de formação. Nas palavras de Frigotto (1999, p. 95), a formação de um profissional que seja capaz de atuar como dirigente, comprometido com as questões democrático-sociais, ou seja, o sujeito identificado não somente nas dimensões técnico-científicas, mas também nas dimensões teórico-epistemológicas. O próprio autor enfatiza:

um desafio crucial a enfrentar, hoje, na formação e profissionalização de educador, isto é, de um profissional que além do domínio técnico e científico seja um sujeito

dirigente, que atue numa perspectiva de projeto social democrático e solidário, é o da formação teórica e epistemológica. E essa tarefa não pode ser delegada à sociedade em geral. O lócus adequado específico de seu desenvolvimento é, fundamentalmente, a universidade, que não se confunde com cursos livres ou comércio de diplomas no mercado educacional (Frigotto, 1999, p. 95).

Pode-se afirmar que a universidade é um lugar que se ocupa do conhecimento, em que se discuta a cultura e se critica o saber, enfim, um lugar específico que busca garantir uma sólida formação teórica e epistemológica. Vale dizer, a universidade deve criar condições que qualifiquem o educador para novas leituras da realidade social, para a percepção de alternativas possíveis de construção de uma outra sociedade, mais comprometida com o plano ético-político, ou seja, na perspectiva da formação *omnilateral* (Frigotto, 1999, p. 93). Nessa perspectiva, a universidade é compreendida como espaço privilegiado de produção do conhecimento, de formação profissional e humana e, conseqüentemente, lugar da formação de professores.

Essa compreensão remete mais uma vez a Chauí (2003, p. 9) Para quem, a formação é uma relação com o tempo. Assim, formar alguém, até mesmo profissionalmente, possibilita a introdução desse alguém no passado de sua cultura, despertá-lo para questões que o passado engendra para o presente, e estimular a passagem do instituído ao instituinte. Formar é criar no sujeito aprendiz a inquietação diante do instituído, é contribuir para que o pensamento se eleve ao plano da exigência de interrogar o presente apreendido de forma crítica. No caso do profissional docente, essa formação deve possibilitar um trabalho de questionamento, de reflexão sobre dúvidas, conceitos e teorias, buscando estabelecer relações mais globais e históricas entre teoria e realidade tendo em vista a superação da situação empírica rumo ao concreto real. “O concreto é, pois, histórico; ele se dá e se revela na e pela práxis” (Saviani, 2004, p. 5).

O desvendamento do real é um processo permanente e inacabado que se manifesta ininterruptamente no campo do conhecimento, bem como no campo educacional em que o ensinar e o aprender exigem rigorosa reflexão. Sendo sistematizado, o instrumento de desvendamento do real, o saber não pode ser reduzido ao simples ato de ensinar conteúdos, sem o exercício da reflexão, sem que sejam trabalhados, ao mesmo tempo, os conceitos e fundamentos que sustentam tais conteúdos. Nessa perspectiva, pode-se exercer o sentido da educação, e da escola, como espaço de socialização, de apropriação do conhecimento e de formação humana.

Formar pessoas na universidade significa desenvolver no indivíduo a capacidade para enfrentar os desafios estabelecidos pela existência pessoal, profissional, social e para

outras situações, no sentido de ser capaz de transformar o real, fazer a história, realizar a transcendente aspiração do homem para a liberdade, para a contemplação do verdadeiro, do belo e do justo (Coelho, 1996). A formação do professor exige da universidade maior comprometimento com licenciaturas, organicamente estruturadas e assentadas em bases teóricas sólidas que não dissociem ensino/extensão/pesquisa nem disciplinas teóricas de disciplinas práticas, em razão do que torna necessário uma

formação totalizante, fundada na compreensão ampla da educação como processo histórico-social, no domínio dos conteúdos como realidades em construção, na competência didático-metodológica e em terminados valores e atitudes, como o questionamento, a liberdade, o respeito ao outro, a responsabilidade, a fidelidade, a justiça, a ética, a disciplina a pontualidade. Com isso espera-se que o professor seja capaz de pensar e recriar o real, as idéias e as práticas, de compreender e ensinar os conteúdos de sua área como um saber vivo, de captar as exigências que o mundo atual traz para a educação, de formar indivíduos e grupos na e para a liberdade, a criação, a democracia (Coelho, 1996, p. 39).

Assim, a formação ou atividade educativa deve contribuir para que os problemas educacionais sejam encarados em sua complexidade, e a sua solução seja buscada por meio de uma ação pedagógica coerente, lúcida e mais humana. A atividade educativa, portanto, deve possibilitar a mediação entre alunos, entre professores; entre alunos e professores e entre alunos, professores e a sociedade, com a intenção de realizar uma formação que crie condições favoráveis para o desenvolvimento humano. Como parte desse processo, é necessário criar condições concretas para que seja trabalhado o conhecimento na escola, de modo a ultrapassar a concepção de conhecimento como um conjunto isolado de informações, mas como saberes comprometidos com interesses sociais, políticos e ideológicos. Nesse sentido, a prática docente constitui o processo de superar criticamente o instituído, combatendo a racionalidade instrumental.

Saviani (2004, p. 17) defende a idéia de que as reflexões filosóficas sejam aprofundadas nos cursos de formação de professores, visando ampliar os conhecimentos da formação profissional. Argumenta que “ao contrário da ciência, a filosofia não tem objeto determinado; ela dirige-se a qualquer aspecto da realidade, desde que seja problemático; [pois] seu campo de ação é o problema, esteja onde estiver”. O autor aponta ser importante na formação de professores a reflexão filosófica, não apenas como uma reflexão sobre os conhecimentos necessários de acordo com as especificidades das áreas, mas, sobretudo, com a formação de uma atitude filosófica diante do conhecimento e do tratamento que o professor deve a ele dispensar.

A formação anunciada possibilita que o exercício da docência seja compreendido na complexidade que envolve o fenômeno educativo e que o professor esteja em condições de realizar, com competência, o trabalho docente mediante a busca de novos conhecimentos e de um contínuo movimento de pensar a realidade, questioná-la e se posicionar diante dela com a clareza e objetividade, o que exige decisões educacionais comprometidas com a construção de uma sociedade democrática.

A importância da reflexão filosófica evidencia-se uma vez que os saberes dos professores são adquiridos nos diferentes espaços em que se dá a formação, ou seja, no institucional propriamente dito e nos demais espaços da sociedade em que eles se inserem. Vale dizer, os saberes da docência são construídos histórica e socialmente no decorrer da profissão. Conhecer, compreender esses saberes, seus processos de produção e reprodução no contexto social são fundamentais para a criação de alternativas de superação do instituído. A formação assim compreendida não pode ser superficial e nem ter a mera transmissão de conteúdos e técnicas direcionados para o imediatismo “do reino da necessidade, da utilidade, do pragmático, do econômico, da instrumentação e da eficiência” (Coelho, 1996, p. 35).

A educação escolar assentada prioritariamente no trabalho do professor, e nos princípios propostos, tem como objetivo contribuir para o processo de humanização dos sujeitos (alunos e professores) mediante o trabalho coletivo desses sujeitos e da mediação do conhecimento socialmente construído, propiciando-lhes condições de interagirem no mundo contemporâneo. Nas palavras de Pimenta (2002, p. 23) “a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-lo, revê-lo e reconstruí-lo com sabedoria”.

Nessa compreensão, a formação do professor representa um aspecto decisivo na formação das crianças, jovens e adultos. Ser portador de uma bagagem intelectual ampla é fundamental para que alunos e professores ampliem o espaço de convivência no processo de ensinar e aprender. Essa ampliação, por sua vez, “cria condições para que o saber seja tratado como uma realidade viva, instigante da inteligência, da imaginação, e para que, juntos, professores e alunos, busquem, interroguem, contestem, pensem e recriem novas linguagens, novos significados e símbolos” (Coelho, 2003, p. 4).

O ensino desenvolvido na escola está relacionado não apenas à bagagem intelectual obtida na formação institucional. Por certo, o saber obtido por meio da formação institucional é fundamental, mas não é o único aspecto que interfere na qualidade da educação escolar. Outros fatores ligados à questão salarial, às condições de trabalho, à gestão pedagógica, às

questões sócio-econômicas, também interferem na qualidade do trabalho docente, embora a sua centralidade esteja no trabalho desenvolvido, no conhecimento que o professor possui de aspectos que constituem ou estão envolvidos no exercício de sua profissão.

Perceber o conhecimento como um processo de desvendamento das situações imediatas e mediatas da existência concreta do homem é compreendê-lo como algo dinâmico. O conhecimento a ser socializado pela escola e apropriado pelo aluno não pode ser entendido como algo pronto e acabado, mas como um processo de busca que não se finda em um resultado. Ele está ligado, de maneira direta ou indireta, às condições históricas de existência dos indivíduos. (Leite, 1996) O conhecimento que a escola socializa não pode escapar do caráter dinâmico que lhe é intrínseco. Esse entendimento remete a Marx, para quem o conhecimento constitui uma atividade “prática concreta do homem” (Marx *apud* Schaf, 1983, p. 84), isto é, equivale a uma atividade intelectual que o sujeito exerce quando deseja conhecer a realidade. Significa dizer que o trabalho de desvendamento do real não difere do trabalho do professor, que deve ser realizado de forma viva, instigante, questionadora, enfim, deve provocar a reflexão. Entendido assim pode ser possível, por meio da atividade intelectual rigorosa, aproximar sujeito e objeto cognoscível, buscando, simultaneamente, a superação dos elementos obscuros que ele contém e que impedem a transformação da realidade.

A reflexão esboçada neste capítulo permite evidenciar as bases teóricas que iluminaram o percurso desta investigação, ou seja, as noções de senso comum e de saber sistematizado, o esclarecimento das idéias sobre o lugar de produção, e divulgação e apropriação desses tipos distintos de saberes, e por ter a relação dessas reflexões com a profissão docente.

CAPÍTULO II

A ESPECIFICIDADE DOS SABERES DOS PROFESSORES DA Eaja

Alguns autores, como Machado (2001), Alvani (2005), Ribeiro (1999), Parreira (2001), Lopes (2006), Nogueira, (2004), Di Pierro (2003), afirmam a necessidade de um saber específico, para atuar na EJA. O objetivo deste capítulo é discutir se há um saber específico dos professores que atuam na educação de jovens e adultos. E se existe, de que saber se trata? Assim, buscou-se discutir a especificidade da Eaja, como modalidade de ensino e suas implicações com os saberes docentes.

Os sujeitos desta pesquisa - os professores de Eaja - foram localizados no ensino noturno da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Essa rede não ficou alheia às discussões nacionais relativas às mudanças educacionais empreendidas na década de 1990, em que se propunham aos Estados e municípios políticas de atendimento às diferentes modalidades da educação básica, dentre elas, a EJA. Somam-se a esse discurso as preocupações apresentadas pelas escolas em relação às dificuldades para o desempenho de um ensino noturno de qualidade. Buscando atender as exigências de âmbito nacional e local, a SME estruturou a proposta para o segundo segmento da Eaja com algumas mudanças a serem empreendidas no ensino noturno, dentre elas, a

“Base Curricular Paritária” foi uma das principais mudanças propostas, constituindo uma “medida de impacto para a 2ª Fase do Ensino Noturno”, por gerar, simultaneamente, “descontentamentos, desavenças e resistências, mas também aceitações e compreensão de que este seria um esforço necessário para melhorar a qualidade do ensino dos jovens e adultos”. (Gomes, 2006, p. 45) Além da concepção de conhecimento interdisciplinar, outras alterações foram sugeridas: flexibilidade de frequência; matrícula e avanço a qualquer momento do ano letivo; reuniões semanais de planejamento; avaliação processual e contínua. (Gomes *apud* Goiânia, 2005, p. 45-46) Essa base deve ser entendida como uma *distribuição de todas as disciplinas de 2ª fase com a mesma carga horária*: não privilegiando nenhuma área do conhecimento, possibilitando trabalhar com o aluno de forma mais integral, apresentando maior coerência com o trabalho interdisciplinar que se almeja (Goiânia *apud* Gomes, 2005, p. 45).

A implantação da base curricular paritária exigiu várias mudanças, dentre elas, as formas de trabalhar o conhecimento na escola, ou seja, especialmente no noturno, deve ser trabalhada uma concepção de conhecimento fundamentada na interdisciplinaridade.

Os debates acerca da formação de professores têm contribuído com a idéia, já quase generalizada, da necessidade de uma formação específica para atuar na EJA. Essa afirmação parte do pressuposto segundo o qual esse público específico, composto em sua maioria de jovens e de adultos trabalhadores empregados ou desempregados, exige demandas diferentes

das propostas para crianças e adolescentes que freqüentam a escola no *tempo certo* e que cursam o ensino regular diurno. Nogueira (2005); Parreira (2001); Lopes (2006); Ribeiro (1999); Machado (2001b); Di Pierro (2003) e outros.

A idéia da necessidade de uma formação específica do professor para atuar na EJA tem sua origem em fins da década de 1950 e início dos anos de 1960³⁵. Nesse período, as condições econômicas, sociais e culturais do país exigiam mudanças na educação de adultos, pois era preciso situar a educação de adultos no contexto político e econômico da sociedade brasileira. A preocupação com os métodos de alfabetização presentes nas discussões em congresso³⁶ demonstra a necessidade de tomar a EJA na sua singularidade.

Como se percebe, reconhecer as especificidades da formação dos professores e dos alunos adolescentes, jovens e adultos tem uma longa história. Atualmente, a importância desse reconhecimento tem sido objeto de estudos de Alvani (2005), Ribeiro (1999), Parreira (2001), Lopes (2006), Nogueira, (2004), Di Pierro, (2003) e de outros, na tentativa de situar essas especificidades e de contribuir para a formação dos professores de EJA. Investigar essa especificidade tornou-se instigante, já que, atualmente, difunde-se a idéia de formação de professor centrada nas suas atividades de trabalho, de maneira que se tornou freqüente proclamar que a verdadeira teoria é aquela que está implícita na prática, e em decorrência da formação de professor buscar na própria prática a fundamentação dos cursos.

Esse entendimento, de certa forma, desvaloriza o saber teórico, científico, enfim, o saber acadêmico, produzido e mediado nos cursos de formação de professores, contribuindo para a falsa idéia de que esse conhecimento não é fundamental para a formação prática do profissional que atua com diferentes segmentos do ensino fundamental e, sobretudo, com a EJA. Conseqüentemente, o conhecimento que importa é aquele diretamente voltado para o *saber fazer*.

Paiva (2006), ao posicionar-se sobre a questão, aproxima-se dos que propõem que a formação *continuada* deve partir dos saberes produzidos no cotidiano escolar. Indo além,

³⁵ Segundo Paiva (1997) essa discussão teve início no II Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1958 e se estenderam nos anos seguintes. Conforme assinala a autora, “o período de 1958/64 se caracteriza, sobretudo pelo realismo em educação. Os entusiastas praticamente haviam desaparecido, com o próprio fracasso da CEAA; os otimistas, predominantes entre os pedagogos e dedicados aos sistemas de ensino preexistentes, deixarão lugar para que surjam *novos profissionais da educação especificamente voltados para a educação dos adultos* e preocupados não apenas com a busca de métodos mais eficazes, mas também com as conseqüências políticas, sociais e econômicas de seus programas” (p. 206); (grifos da autora).

³⁶ No II Congresso de Educação de Adolescentes e Adultos realizado em 1958, as novas idéias pedagógicas já em curso em Pernambuco foram reafirmadas. Elas propunham “a renovação dos métodos e processos educativos com rejeição daqueles exclusivamente auditivos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com ajuda de recursos audiovisuais. Estavam aí esboçados, portanto, os princípios que iriam servir de base ao sistema de ensino e à teorização educativa de Paulo Freire na década dos 60” (Paiva, 1987, p. 210).

afirma que o saber sistematizado “autoritariamente se autoriza a ser mais do que os produzidos no cotidiano escolar pelas práticas pedagógicas”. (Paiva, 2006, p. 4) Nessa mesma direção, critica a idéia de que exista um lugar próprio para a produção do conhecimento, postulando, ao mesmo tempo, a necessidade de “rediscutir esses modos de pensar a formação continuada, sem o que se [corra] o risco de reproduzir a idéia de que o conhecimento se produz [em] locais ‘próprios’...” (Paiva, 2006, p. 4). A idéia de que a teoria *autoritariamente se autoriza* é, no mínimo, preocupante, porque ela desloca, sem uma discussão mais ampla e crítica, o lugar de formação de professores, da universidade para a escola fundamental. Além disso, põe em dúvida a tarefa histórica da universidade como *locus* privilegiado de produção e de transmissão do saber. Uma discussão mais aprofundada dessa questão extrapola os limites desta dissertação. Todavia, não se pode deixar de levantá-la.

1 O segundo segmento do ensino fundamental noturno: situação na rede municipal de Goiânia

As políticas públicas educacionais brasileiras para a EJA caracterizam-se pela descontinuidade, tanto que é forçoso admitir que a maior parte dessas políticas se refere a ações pontuais, no âmbito dos estados e dos municípios, e assentadas na idéia óbvia de que os jovens e adultos excluídos dos processos educativos regulares têm direito de ser beneficiados pela educação. No entanto, essas políticas, elaboradas pelo governo federal, são usadas pelos poderes estaduais e locais para orientar a prática educativa dessa modalidade, sem, todavia, ser submetida a qualquer crivo crítico.

Em Goiás, essa situação não tem sido diferente. Segundo Machado (2001a), as diretrizes que orientam a EJA sempre emanaram de programas do governo federal no tocante à chamada formação continuada de professores em serviço, bem como no que diz respeito ao financiamento, a materiais didáticos e outros. Essa autora argumenta, que a aceitação de tais programas se explica menos pela preocupação do governo estadual com a EJA, e mais por eles responderem aos interesses políticos financeiros do Estado em relação ao MEC, uma vez que são implantados sem passar por uma avaliação, sem sofrer alterações, enfim, sem uma análise crítica que vise apreendê-los em sua totalidade e pertinência. (Machado, 2001a)

Em relação à política de formação, essa autora não constatou nenhuma iniciativa da Secretaria Estadual de Educação (SEE) em relação à formação continuada e em serviço de professores que atuam com a especificidade para a EJA antes de 1990 (Machado, 2001a). O governo do estado marca presença na formação para EJA somente na última década do século

XX. Deve-se acrescentar que, por muito tempo, os encaminhamentos para a EJA no município seguiam a mesma orientação estadual. O rompimento dessa situação no município começou com a organização da primeira equipe do ensino noturno, em 1992³⁷, e criada na época com o objetivo de “traçar as características específicas do turno noturno, diferenciando-o do diurno, na RME de Goiânia” (Gomes, 2006, p. 39).

No âmbito do próprio município de Goiânia, a organização de uma equipe do ensino noturno (1992) surgiu em decorrência das preocupações de um grupo de profissionais da educação e não como parte de projeto político-pedagógico mais abrangente (Bites, 1992). O segundo segmento do ensino fundamental, no entanto, não foi ainda contemplado nesse momento. No município, embora a gestão 1983-1985 tenha previsto a formação permanente dos professores, por meio de um curso de estudos adicionais (120 horas de duração), ele não se efetivou (Machado, 2001a), o que demonstra a lentidão do processo de reconhecimento do ensino noturno, diferentemente do diurno.

Pode-se dizer que as primeiras iniciativas tiveram início a partir de 1992, com a oferta de cursos específicos para professores do noturno, segundo registro da Equipe do Ensino Noturno da SME de Goiânia. (Machado, 1997).

Os estudos de Bittes (1992) traçam um panorama dessa situação no âmbito estadual. Para essa autora, a formação oferecida pelo poder público estadual, na época, não levou em consideração a especificidade pedagógica exigida para trabalhar com os sujeitos que estudam no período noturno. Mais pontualmente, afirma: no “que se refere à formação do profissional docente que atua à noite, (...) não parece haver uma política delineada no Estado que contemple a formação, qualificação, treinamento e acompanhamento do docente e do administrador nos últimos anos” (Bittes, 1992, p. 113). Em relação à formação desenvolvida no âmbito municipal, no período estudado (1991), essa mesma autora não apresentou uma posição diferente, uma vez que declara: “Na área municipal (...), os professores têm realizado neste ano [referindo-se a 1991] cursos a fim de que possam atuar de modo mais eficiente. Esses cursos, no entanto, (...) têm como preocupação o ensino regular diurno e não o ensino noturno em especial” (Bittes, 1992, p. 113).

³⁷ Essas equipes são compostas por professores das escolas da rede para acompanhar cada nível de ensino: educação infantil, educação da infância e adolescência, e educação de adolescentes, jovens e de adultos. Buscam-se professores de todas as áreas do conhecimento, sob a coordenação de um professor ou professora, geralmente de cargo de confiança da SME. Essas equipes recebem normalmente assessoria de profissionais das universidades ou de profissionais de outros órgãos locais ou de outros estados. A primeira equipe do noturno contou com a assessoria da Universidade Católica de Goiás (UCG) para o desenvolvimento e elaboração de projetos e propostas.

Pela análise apresentada é possível perceber a situação geral da política de formação permanente que tanto o governo estadual e municipal priorizaram até a metade da década de 1990 no campo de EJA. Em outras palavras, nem um nem outro se ocupou especialmente dela. Parcas mudanças começaram a ocorrer no final dessa década na esfera do ensino noturno, municipal. A implantação do Projeto AJA (1993), a formação específica de professores e a pressão para que houvesse uma ponte entre primeira a quarta séries e quinta a oitava séries constituíram o contexto para as mudanças direcionadas ao ensino de quinta a oitava séries, resultando na implantação da base curricular paritária. Por meio dela, foi instituída uma nova concepção de conhecimento que, por sua vez, e, conseqüentemente, passou a exigir uma outra maneira de o professor lidar com o conhecimento a ser veiculado e apropriado pelos alunos da Eaja, na escola. Cabe perguntar, nesse momento, de que conhecimento se trata? Evidentemente que não se trata daquele oriundo do senso comum, mas do saber ou do *conhecimento sistematizado*, que tem na universidade o seu *lócus* privilegiado de produção, conforme foi mostrado no capítulo primeiro desta dissertação.

Não há consenso entre os estudiosos desse campo sobre o entendimento do que seja a EJA. Alguns, por exemplo, nela incluem todos os sujeitos a partir de quinze anos de idade que desejam continuar os estudos, independentemente de estarem freqüentando a educação regular ou não, suplência ou não. Seja como for, cabe dizer que esta pesquisa busca entender a EJA como processo educativo permanente. Nessa perspectiva, e guardando o sentido que a diferencia de outras modalidades de educação, entende-se que a educação, ou o ato de educar,

significa um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada e da cultura no seu presente ou se fazendo). A educação é inseparável da formação e é, por isso, que ela só pode se permanente (Chauí, 2003, p. 8).

Essa compreensão alarga o conceito de educação (e, conseqüentemente, o de EJA), na medida em que a reconhece como um direito para a vida toda, independentemente do espaço em que seja realizada, das formas de organização do ensino, isto é, compreende-a na perspectiva do direito. Os movimentos sociais e os avanços contidos na legislação, a partir da década de 1990, têm contribuído para que essa modalidade de educação se constitua como direito a ser desfrutado por qualquer sujeito que queira estudar, independentemente, da idade, da forma em que se organiza o ensino e do espaço em que se desenvolva.

As experiências acumuladas no decorrer do processo de constituição da Eaja e muitos outros fatores (lacunas das leis³⁸; o movimento de construção do Plano Nacional de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos³⁹, as equipes responsáveis pelos encaminhamentos do ensino noturno da rede de ensino fundamental da SME, as mudanças desencadeadas pelo projeto AJA na primeira fase do ensino fundamental, a assessoria prestada pelas universidades, as realizações das plenárias) contribuíram para a formulação da proposta para o segundo segmento do ensino fundamental noturno.

No município de Goiânia, pode-se dizer que o ensino fundamental noturno é realizado pelas redes federal, estadual, municipal e organizações da sociedade civil. A rede municipal, atualmente, conta com (162) escolas, e com (89) escolas que atendem a alunos adolescentes, jovens e adultos, ou seja, que atendem a Eaja, (Gomes, 2006).

Os estudos de Machado (1997) sobre a rede municipal de Goiânia apontam que a primeira lei para criação de escola noturna data de 1952.⁴⁰ Gomes (2006) afirma que, em 1969, foi criado o ensino ginásial no período noturno e “os alunos jovens e adultos eram (...) atendidos em classes de ensino supletivo”. (Gomes, 2006, p. 34). O ensino chamado supletivo ainda existe em capitais e municípios, configurando-se como uma das políticas do governo federal destinadas a erradicar o analfabetismo no Brasil. Visa atender a aqueles que não estudaram no *tempo certo*. Os resultados desses cursos provocaram insatisfação nos professores que “solicitaram o fim desse tipo de curso e a transformação das classes de ensino supletivo em classes de ensino regular noturno” (Gomes, 2006, p. 34).

Da data de sua separação física da estrutura estadual (1961) até os primeiros anos da década de 1980, a rede municipal foi permeada pela política clientelista e pela dependência financeira e política. (Clímaco, 2004 e Machado, 1997) Dessa forma, ela foi palco de reivindicações de toda natureza. Elas partiam, de um lado, de professores que exigiam melhores condições de trabalho (instalações físicas adequadas das unidades escolares, materiais didático-pedagógicos), uma política salarial justa; concurso público para os profissionais da educação, implantação do Estatuto do Magistério, eleição para diretor e

³⁸ Ver Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Bases legais vigentes, no Parecer CEB 11/2000. (Brasil, MEC/CNE,2000, p.27)

³⁹ Conforme aponta documento que apresenta o Programa de Atendimento a Eaja da SME em 1998, “este caminho trilhado em Goiânia, fez parte de um processo mais amplo de Construção de um Plano Nacional de Educação de Adolescentes, Jovens e adultos, que vem sendo gestado através de uma articulação entre Secretarias estaduais e municipais de educação, Universidades e Organizações Não-Governamentais”. (Goiânia, 1998, p. 6)

⁴⁰ A primeira iniciativa legal solicitando escola noturna no município data de 1952, seguida de outra em 1958. Todavia, não pode afirmar que essas solicitações foram atendidas na época (Clímaco *apud* Machado, 1997, p. 62).

outras. Por outro lado, a comunidade reivindicava mais vagas para o ensino fundamental, melhores condições materiais para as escolas (giz, apagador, carteiras, pois muitos alunos sentavam-se no chão, redução de alunos por salas, evitando superlotação) e outras. Esse quadro de reivindicações remete às reflexões de alguns autores sobre o clientelismo da década de 1980. Para ajeitar concessão de vagas para uns e emprego para outros, a prática clientelista - que perdurou nas décadas seguintes, e cujos resíduos ainda se mostram no presente -, interferiu e ainda o faz, no cotidiano das escolas. Algumas dessas reivindicações foram atendidas graças à mobilização dos professores e da comunidade escolar, e outras ainda não ocorreram (Clímaco *apud* Gomes, 2006).

Alguns estudos Calaça (1993); Machado (1997); Gomes (2006) apontam ainda que a gestão da prefeitura de Goiânia de 1983-1985 foi marcada pelos embates entre professores e governo e por algumas conquistas dos profissionais da educação. Dentre essas conquistas, destacam-se o concurso público para profissionais da educação, em meados da década de 1980, a eleição para diretores de escolas, e a implantação do Estatuto do Magistério. A gestão seguinte, 1986-1988, foi marcada pela descontinuidade do processo de democratização em curso no que diz respeito ao atendimento das reivindicações dos professores e comunidade escolar (Machado, 1997). Em relação à Eaja, as ações ainda se encontravam ligadas àquelas desenvolvidas em âmbito estadual. Já a gestão de 1989-1992

acompanha a Secretaria de Educação de Goiás nas mobilizações do PEAC; isto se faz evidente quando menciona a participação da SME nas atividades do Ano Internacional da Alfabetização (1990). São feitas referências ao ensino noturno também no Relatório final da gestão, no que se refere a cursos específicos para os professores, articulação de uma equipe na secretaria, que acompanharia diretamente esta modalidade de ensino (...), tendo se efetivado em 1992 (Machado, 1997, p. 72).

De 1993 em diante, a Eaja passou por significativas mudanças. Várias alternativas foram implementadas na tentativa de atender ao público que estuda no período noturno, destacando-se, no processo de mudanças, questões relacionadas à criação do espaço na administração da SME para discutir os assuntos da área. A constituição de uma equipe foi um passo importante para implementação das discussões da rede, sobretudo no acompanhamento do trabalho desenvolvido nesse turno. Questões relacionadas à evasão e à permanência do aluno na escola também ganharam maior espaço nas discussões.

Em 1993, implantou-se na RME de Goiânia um projeto destinado a atender os alunos da primeira a quarta séries.⁴¹ A gestão 1993-1996, fundamentada em uma concepção de educação como direito de todos, buscou inspiração em experiências positivas em EJA realizadas em alguns municípios administrados por representantes do Partido dos Trabalhadores (PT). Desde então, vão se consolidando as propostas dessa modalidade para o primeiro segmento do ensino fundamental. Pode-se dizer que as discussões relativas a educação de jovens e adultos nos planos internacional, nacional e regional muito contribuíram para a ampliação das discussões na SME de Goiânia.

O entendimento da EJA como uma modalidade específica, exigia enfrentamento com políticas educacionais vigentes. A expressão de tais preocupações pode ser constatada no Encontro Regional Norte e Centro - Oeste de Educação de Jovens e Adultos (1996), em que os participantes reafirmam na Carta de Princípios e Compromisso⁴², um plano de ação para EJA nessas regiões. Seu texto previa “definir uma proposta curricular condizente com as especificidades da EJA a partir da análise das políticas, das proposições existentes e de ampla discussão entre os educadores” (Mato Grosso do Sul, 1996). Este encontro contribuiu para ampliar as discussões⁴³ em curso desde o início da década de 1992 na rede municipal. Em 1997, ocorreu a Conferência Internacional de Educação de Adultos. Esses encontros pressionaram os governos a assumir posições em relação às questões do analfabetismo e da educação em geral, o que influenciou a criação de alternativas nos estados e municípios. Esse movimento fez-se presente na rede municipal⁴⁴. Dando continuidade ao processo de

⁴¹ Esse projeto, intitulado Proposta de Experiência Pedagógica de primeira a quarta séries do Ensino Fundamental para Adolescentes Jovens e Adultos, conhecido Projeto AJA, teve início na Faculdade de Educação (FE), por meio da experiência realizada por essa instituição em parceria com o MEC, e que tinha como título: *Intenção de estudos*. Em 1992, ele deu origem à Proposta pedagógica do ensino noturno – primeira fase do primeiro Grau”. A gestão 1993-1996, da Prefeitura de Goiânia, retomou a concepção de educação como direito de todos, esta proposta, que deu origem à Experiência Pedagógica de primeira a quarta séries do ensino fundamental para adolescentes jovens e adultos Projeto AJA. (Gomes, 2006, p. 42) Desde 1990, com a Declaração Mundial de Educação para Todos, de Jomtien, ampliam-se o sentido de educação, que passam a ser entendida como direito de todos. O compromisso dos governantes com crianças, adolescentes, jovens e adultos, portanto, firmou-se com essa declaração.

⁴² Documento Final do Encontro Regional Norte e Centro-Oeste. Campo Grande - MS, 1996.

⁴³ Buscando subsidiar os professores com material de apoio já numa perspectiva de tratamento diferenciado e específico, “em 1996 a equipe do noturno organizou uma coletânea de textos juntos aos professores, resultando em publicações com objetivo de dar apoio e favorecer a troca de experiências enriquecendo suas fontes de pesquisa com textos sugestivos para o uso em sala de aula num caderno intitulado nossa pasta e ainda em um caderno específico de Educação artística e outro de Educação Sexual.” Orientando para a especificidade foram “realizadas diversas oficinas sobre o ‘Tema Gerador’ na sede da secretaria e nas escolas.” Trata-se documento que apresenta o Programa de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Peaja) (Goiânia, SME, 1998, Peaja, p. 4).

⁴⁴ Em 1997, “foram realizadas diversas oficinas pedagógicas e um seminário no mês de maio onde foi debatida a questão da proposta curricular” (Goiânia, SME, Peaja, 1998, p. 4).

formação⁴⁵ e discussão da proposta curricular para a Eaja, o ano de 1998 foi marcado por inúmeros encontros, seminários culminando na implantação da proposta em cinco escolas. Embora no primeiro momento houvesse quatorze escolas inscritas, por motivos financeiros, somente em cinco escolas foi implantada de imediato a experiência. Segundo consta em relatório, o critério para implantação da proposta era opcional, “somente nas escolas que se sentissem preparadas para a implantação [ainda em 1998] daria início a essa nova experiência pedagógica” (Goiânia, SME, 1998, p. 5). As dificuldades financeiras da SME para a implementação ficaram evidenciadas também no relatório:

Ficaram inscritas 14 escolas. Entretanto, ao realizar o estudo de rede para a viabilização da implantação da [Proposta], constatou-se as dificuldades financeiras que a Secretaria de Educação teria, por onerar sua folha... [Ficou, então, resolvido] em reunião com essas 14 escolas, que seria realizado um sorteio, [e que] somente 5 escolas poderiam implantar a experiência de imediato, reservando [o ano de 1999] para as discussões com as demais escolas que já se encontravam desejosas [de fazer o mesmo]... [Caberia ainda] fazer uma avaliação dos resultados [da Proposta] nas escolas [em que ela fora implantada] para [definir] os novos rumos para o futuro encaminhamento no ano de 2000 (Goiânia, SME, 1998, p. 5).

A gestão da SME de Goiânia percebeu que não bastava apenas elaborar uma proposta ousada, eram necessários investimentos para a sua implementação o que só veio a acontecer na gestão 2001-2004. A proposta abrangia, de forma parcial, ensino de quinta a oitava séries do noturno.

Em 1999, as discussões em curso tiveram como foco central a preocupação de levar até as cinco escolas correspondentes aos níveis de quinta a oitava séries, as discussões acerca da implantação do Programa Curricular para Adolescentes, Jovens e Adultos do noturno, fazer avaliação nas escolas já implantadas, levar a proposta à apreciação do Conselho Municipal de Educação (CME), expandir a experiência para toda a segunda fase do ensino fundamental. Após plenárias, seminários e discussões com técnicos que acompanhavam o ensino noturno, e com o representante do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (Cefpe), unidades regionais (UREs), com diretores, coordenadores, professores e alunos, elaborou-se uma proposta fundamentada nos princípios do Projeto AJA, e de paridade das disciplinas (Goiânia, 2005). A base curricular paritária, implantada em toda rede em 2000, tinha como grande desafio sua implementação, por implicar não só aumento de verbas na sua

⁴⁵ A formação desenvolvida nesse período era voltada para a especificidade dos professores que atuavam na Eaja, conforme relatórios da SME (Goiânia, SME, 1996).

operacionalização, mas, sobretudo, a exigência de formar⁴⁶ o professor para trabalhar o conhecimento de forma interdisciplinar (Gomes, 2006).

No que se refere à Eaja, percebeu-se que nos primeiros anos da presente década a SME buscou desenvolver e implementar a proposta na rede municipal. Para tanto, reestruturou o espaço de discussão da Eaja que “passou a se chamar Divisão de Educação Fundamental para Adolescentes Jovens e Adultos (DEF-AJA)”⁴⁷ (Gomes, 2006, p. 47), dinamizando e outorgando maior autonomia a essa divisão. Essa atitude da SME constituía-se no compromisso de gestão democrática.

O ano de 2001 foi marcado pela retomada das discussões coletivas em plenárias regionais realizadas nas escolas. Os participantes opinavam sobre o que deveria mudar a curto, médio e longo prazo nas propostas e encaminhamentos da SME. As plenárias tinham o intuito de redimensionar, com os profissionais das escolas, as propostas para todos os níveis de educação, no que tange aos âmbitos administrativo e pedagógico. Tratou-se de um momento de muitos debates e discussões. Nesse período, no tocante à Eaja, a preocupação central eram as discussões relacionadas aos encaminhamentos relativos ao suporte teórico exigido para a implantação da base curricular paritária, especialmente no que dizia respeito ao trabalho interdisciplinar. No entender de Gomes (2006), trabalhar

interdisciplinarmente e sob uma base curricular paritária exigia dos professores uma reelaboração de concepções consolidadas acerca, inicialmente, do currículo, e, conseqüentemente, da avaliação. E este [era] o desafio (...) [posto] e que [tinha] se tornado, desde então, o tema de discussões e buscas de procedimentos e alternativas que [correspondessem] às necessidades daí advindas (Gomes, 2006, p. 46).

Percebeu-se que, ao trabalhar o conhecimento em uma concepção interdisciplinar, criavam-se, simultaneamente, possibilidades de romper com a abordagem curricular pré-estabelecida, e inauguravam-se outras maneiras de compreender o conhecimento com base em sua relação com a realidade. De acordo com a proposta os “conteúdos são selecionados e desenvolvidos numa concepção onde se pressupõe que currículo e realidade interagem, influenciando-se mutuamente (...)” (Porto Alegre, 1996, p. 36), de forma que adquiram significado para os educandos, além de ajudá-los na compreensão da realidade.

⁴⁶ Em documento da SME (relatório das atividades do noturno) consta que o ano foi encaminhada uma proposta de formação continuada direcionada à segunda fase do ensino fundamental, que acontecia na 3ª semana de cada mês por áreas específicas. (Goiânia, SME, Relatório, 2000, p. 1) Ainda em 2000, houve um maior empenho das equipes da SME para a implantação da proposta. A proposta de atuação, elaborada pela equipe responsável pela formação e acompanhamento do ensino noturno evidencia preocupação em desenvolver a proposta na perspectiva interdisciplinar, com assessoria da FE da UFG (Goiânia, SME, 2000).

⁴⁷ Outrora essa divisão era denominada de Setor de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Seaja).

Os sujeitos desta pesquisa quando perguntados se a instituição da base curricular paritária provocara mudanças na organização do trabalho na escola, seis deles responderam afirmativamente e anunciaram três pontos principais da base curricular paritária: paridade das disciplinas, trabalho coletivo e tempo para formação e implicitamente a concepção interdisciplinar de conhecimento. Assim se pronunciaram:

- Eu acho que sim. Houve valorização de todas as disciplinas (...) Eu acho que após a Base, houve possibilidades de maior socialização, integração (Professor 1, 2006, p. 7).
- Eu acho que sim. Há meu ver a maior mudança foi em relação ao tempo, se se quiser é possível estudar, trocar idéias com professores das outras áreas, o tempo é igual para todos (Professora 2, 2006, p. 7).
- Sim, tirou das minhas costas responsabilidade (...) parecia que eu era a única responsável [por] ensinar [o aluno] a ler e escrever. Dividiu a responsabilidade do ensino da língua portuguesa com todos os professores (Professora 3, 2006, p. 16).
- Sim, desde que você disponha a se integrar [o trabalho] com o outro dá bons resultados, tentativa de integração, valorização das disciplinas... (Professor 4, 2006, p. 7).
- Obviamente que sim, as áreas de artes estão sempre atuantes; e inglês também. (Professor 5, 2006, p. 6).
- Provocou bastante. Os professores ficaram com número de aulas iguais, alguns se sentiram prejudicados, outros beneficiados foi difícil essa adaptação. A base tem uma tendência a forçar os professores a integrar-se, porque senão algumas disciplinas ficam a desejar. (Professor 6, 2006, p. 7)

Segundo Arroyo (2000), a equalização das grades em tempos iguais para cada área e disciplina atinge o perfil de profissionais, reflete-se nas hierarquias internas à categoria, ou seja, nos prestígios e no mercado de trabalho (Arroyo, 2000). Essas mudanças provocam embates entre os profissionais de áreas mais e menos prestigiadas, como se existisse um conhecimento mais sério e outro menos sério, um mais científico do que outro Arroyo (2000), acrescenta ainda que “não são os educandos, nem sequer os docentes que preferem cinco horas-aula de umas matérias e apenas um ou duas de outras. É um mercado definido em lei”. (p. 211). O conhecimento fracionado que prioriza determinadas disciplinas em detrimento de outras, associado ao trabalho individualizado - se comparados com o dos anos anteriores a 1998, quando não existiam momentos de encontros formativos na escola - dificulta a possibilidade de os professores enxergarem a totalidade do processo da formação humana, pois o impede de perceber a totalidade do social, do conhecimento, da cultura. Deve-se destacar que os profissionais que trabalham com Eaja, dispõem em sua carga horária de quatro horas semanais para dedicarem-se à formação permanente⁴⁸.

⁴⁸ Ver anexo com horário das escolas.

A base curricular paritária assegura de certa forma, condições de ser desenvolvida uma outra cultura escolar e profissional na Eaja. Algumas declarações nessa direção podem ser apontadas nas falas dos sujeitos. A *valorização das disciplinas de forma igualitária* no conjunto foi bem recebida pelos professores, menos pelos de áreas consideradas mais prejudicadas (Matemática, Português e Ciências). Ainda assim, os depoimentos dos professores 3 e 5 evidenciam a importância de todos os conhecimentos na formação dos sujeitos. Outro ponto apresentado pelos sujeitos relaciona-se ao *trabalho coletivo*. Reconhece-se que a base *força* os professores a trabalharem os conhecimentos de maneira integrada, concebendo o educando na sua totalidade, sem prejuízo para o aluno. Pode-se inferir desses depoimentos que a base curricular paritária possibilita *momentos de formação profissional*, como na fala da professora 2, “se se quiser é possível estudar, trocar idéias com os professores de outras áreas, o tempo é igual para todos”. Foi pensando na qualidade da aprendizagem do aluno da Eaja que se implementou a base curricular paritária, pois, ela permite que se experimentem iniciativas avançadas. Pode-se dizer, que ela garante a todos os professores, momentos de estudos, momentos com pequenos coletivos durante a semana, o que lhes possibilitam discutir, planejar as atividades, projetos e aulas coletivamente, sem prejuízo para o aluno e ou professor. A professora 3, assim se refere em relação às mudanças ocorridas em suas aulas após a instituição da base curricular paritária:

- Eu considero que não teve prejuízos para o aluno porque ele vai ler escrever nas outras matérias. Até colaborou e reforçou a aplicação do que se estuda em português, em outros conteúdos. Eu achei que dividiu a responsabilidade da leitura e escrita com os outros professores, pois eles passaram a cobrar o que antes só eu cobrava (Professora 3, 2006, p. 16).

Embora o professor 5 manifestasse desapontamento com a diminuição da sua carga horária, não deixa de reconhecer o direito do aluno ao acesso a todos os saberes essenciais para a formação do educando:

Trouxe mudanças porque eu tive que selecionar o conteúdo. Eu não achei interessante porque tive diminuição da minha carga horária. Por outro lado, deu oportunidade do aluno se identificar com outras coisas. Existem eventos na escola que estimulam o aluno à produção artística, isso é muito importante, eles fazem cada obra espetacular (2006, p. 6).

Há que se reconhecer que a instituição da base curricular paritária (BCP), como qualquer outra proposta, acarretou momentos de conflitos e tensões entre os profissionais, pois até, então, “as cargas horárias hierarquizadas e desiguais legitimavam a hierarquia e a desigualdade nos modos de viver a docência” (Arroyo, 2000, p. 211). A base humanizou um

pouco mais o trabalho do professor, em relação à carga horária, e, conseqüentemente, propôs na sua estruturação mudanças na relação professor-aluno, professor-conteúdo, professor-professor, professor-formação, professor-escola, enfim, trouxe uma melhora na vida do professor. O professor 1 também reconhece a importância de se trabalhar todos os conhecimentos na formação do aluno e assinala o que isso significou para ele:

- A valorização de todas as disciplinas. Principalmente educação física e artes passaram a ter mais importância. Você sabe, na EJA, é muito importante as aulas de educação física para a integração e descontração do aluno. Antes parecia que só o professor achava que a disciplina dele tinha valor. Agora, os alunos gostam e com isso valorizou mais. Eu acho que após a base [curricular paritaria], houve possibilidade de maior socialização, integração. O aluno precisa de artes, de educação física, de todas as disciplinas para [ampliar suas] observações das coisas lá fora (Professor 1, 2006, p. 7).

Está implícito nas falas dos professores que a BCP propiciou ao professor desenvolver seu trabalho de forma coletiva, de buscar uma relação dialética entre a realidade mais próxima e o contexto ampliado, e, nessa relação, identificar o significado de conhecimento e realidade. Nesse sentido, desenvolver os conteúdos com base na compreensão de conhecimento interdisciplinar pressupõe que se trabalhem os projetos, os planejamentos coletivos na perspectiva de tratar o conhecimento de maneira unificada, ampliando a compreensão da realidade e contribuindo para interação entre os sujeitos. “Uma atitude interdisciplinar estabelece uma nova relação entre o currículo, conteúdos e realidade”, assinala o documento de Porto Alegre. (1996, p. 36).

A interdisciplinaridade tem sido um ponto de tensão na proposta da rede municipal, por tratar-se, ao mesmo tempo, de estabelecer rupturas com o instituído e de re-elaborações de concepções, conceitos e práticas necessárias à compreensão teórica/prática da proposta, que ainda exige estudos, discussões e de uma política consistente de formação permanente do professor, para que ele possa ter clareza dessa necessidade. Um dos entrevistados quando interrogado a respeito da interdisciplinaridade, respondeu:

- Nenhuma disciplina é considerada melhor do que a outra. Há paridade de aulas para existir uma integração. A interdisciplinaridade deveria acontecer, mas nem sempre acontece, porque exige um planejamento direcionado, mais aprofundado, com o apoio da SME ajudando quem não tem experiência. Não temos esse apoio, nem por parte das coordenações da escola (coordenadora e diretora) (Professor 6, 2006, p. 6-7).

Essencialmente, a crítica do professor assenta-se na falta de suporte teórico da SME para a implantação da proposta, levando a entender que essa proposta tem sido desenvolvida de acordo com os encaminhamentos de cada escola, ou seja, sem o acompanhamento

necessário à sua adequada efetivação. Os limites apontados pelos professores são partes de um processo que exige diálogo permanente entre questões epistemológicas e metodológicas.

Gomes (2006), refletindo sobre a base curricular, enfatiza a “necessidade de uma formação contínua dos educadores de Eaja, a fim de que eles possam ter maior compreensão das implicações estruturais e teórico-filosóficas que essa proposta acarreta...” (Gomes, 2006, p. 46).

Portanto, com avanços e recuos, a rede municipal torna-se um espaço de luta, ora caracterizado por crise de gestão, ora por crise financeira, ora por crises político-pedagógicas. É, pois, nesse contexto marcado por contradições que foi buscada a configuração dos saberes dos docentes que fazem a Eaja. Nesse sentido, o trabalho coletivo dos professores e a interdisciplinaridade dos conhecimentos, aspectos que foram introduzidos na RME, desde que se iniciou a experiência da base curricular paritária, podem ser compreendidos como especificidades dos saberes dos professores de Eaja de Goiânia.

2 O professor do segundo segmento de Eaja

Após essas considerações que buscaram situar a educação de jovens e adultos na Rede Municipal em uma perspectiva histórica, buscou-se conhecer, mais de perto, o professor que atua nessa modalidade de ensino. Dos professores pesquisados, um total de oito, quatro são do sexo masculino e quatro, do feminino, estão na faixa etária de 29 a 53 anos, e quatro deles têm filhos. Sete utilizam-se de carros e motocicletas para locomoverem-se de casa para escola. O tempo de trabalho na rede e na Eaja varia de cinco a trinta anos. O ingresso desses professores na Eaja se deu por diversas razões, predominando, as razões de ordem financeira. Cinco enfrentam jornada de trabalho tripla e, três, dupla. Para esclarecer essa última informação, deve-se acrescentar que nenhum dos professores pesquisados fez opção pelo turno, ou seja, os motivos que os levaram ao noturno estão relacionados diretamente às suas dificuldades financeiras, oriundas da baixa remuneração salarial obtida com o trabalho diurno. Logo, a remuneração do trabalho noturno funciona para o professor como complemento da remuneração obtida com o trabalho diurno, ambos fundamentais para a garantia da sobrevivência.

A falta de condições objetivas sustentadoras de uma opção pelo trabalho com a Eaja remete aos estudos já elaborados por alguns autores que se ocupam e se preocupam com a EJA Carvalho (1994); Machado (2001b) e outros. Ancorando-se em reflexões desenvolvidas nesses estudos, pode-se afirmar que falta de opção pela educação de adolescentes, de jovens e

de adultos talvez possa constituir-se em um elemento que dificulta o bom desempenho tanto do professor quanto o dos alunos dessa modalidade. Machado (2001b) em seus estudos identificou a necessidade de o professor do noturno “encarar as especificidades deste turno, defendendo-as e buscando se qualificar [como] um profissional que atua numa modalidade diferenciada” (Machado, 2001b, p. 53). Somente por essa via, aponta a autora, é possível desenvolver propostas pedagógicas no interior da escola comprometidas com a educação do público que as freqüentam. Esse entendimento também levou um dos entrevistados a afirmar que “o fim do turno noturno parece ser o fim da educação” (Professor-8, 2006, p.12).

Apenas um dos oito professores pesquisados tem formação em magistério, os demais em cursos técnicos e profissionalizantes⁴⁹. Todos têm formação em nível superior cinco realizaram seus cursos em universidades federais, e três em universidades particulares⁵⁰. Seis deles possuem cursos de especialização⁵¹. Em nenhum desses cursos houve momentos de formação específica para atuação em Eaja.

Quatro entrevistados apontaram a Jornada Pedagógica⁵² como o único momento de formação institucional, e dois apontaram o Grupo de Trabalho de Currículo (GT-Currículo) da SME. Os demais não indicaram qualquer tipo de formação.

Cabe acrescentar, que fazer uma especialização em Eaja, voltada especialmente para o profissional da segunda fase do ensino fundamental, ainda é um desafio, pois as oportunidades oferecidas pelas universidades locais e de outros lugares são praticamente

⁴⁹ Dois cursaram o colegial, um fez Secretariado, dois fizeram Científico, um formou-se em contabilidade e em agrimensura, um em contabilidade, e outro em magistério.

⁵⁰ Os cursos feitos pelos entrevistados foram: Licenciatura Plena em Matemática, Educação Física, História, Ciências Biológicas, dois fizeram Licenciatura em Português-Inglês, Geografia, Artes Visuais (licenciatura e bacharelado).

⁵¹ Formação sócio-econômica, Alfabetização, Atividade Física Adaptada à Saúde, Informática na Educação Diversidade Lingüística, Educação Brasileira.

⁵² A jornada pedagógica teve início em janeiro de 2002. Esse evento inicialmente foi concebido para fazer a acolhida dos profissionais da educação de SME de Goiânia na abertura do ano letivo e contemplava momentos teóricos e práticos. No primeiro momento, a abertura fazia-se com show musical e havia palestras com grandes conferencistas renomados. Para os idealizadores da jornada a atividade cultural é essencialmente formadora, por isso, nesse evento ocorrem várias atividades culturais como apresentação de peças de teatro, grupos de danças e outros. O segundo momento era reservado à troca de experiência com oficinas interativas e contemplativas do trabalho realizado pelos professores nas instituições educacionais da SME de Goiânia. Como a jornada consistia em espaço fundamentalmente de formação e de trocas de experiências, a comissão da SME responsável pelo evento mapeava as experiências pedagógicas exitosas da RME que eram selecionadas mediante projeto escrito e fundamentado, inscrito para apresentação no evento. O objetivo era integrar os funcionários do corpo administrativos (merendeiras, serventes, o pessoal das secretarias) e pedagógico (professores, coordenadores e diretores) das escolas e não tinha caráter convocatório. Teve uma boa avaliação dos profissionais da educação, o que resultou em outra reedição em julho do mesmo ano. Na gestão 2001 - 2004 esse evento acontecia em janeiro e em julho, a partir de 2002 sempre no início de semestre, perfazendo um total de dois eventos por ano. As jornadas foram muito bem avaliadas pelos profissionais da educação ela continua acontecendo na atual gestão. (Entrevista concedida em 08 de agosto de 2007, por Aurora Fidelis).

inexistentes; existem todavia iniciativas em disciplinas na graduação, em projetos de extensão⁵³. É redundante, mas não desnecessário dizer, esse fato, como condição objetiva concreta, torna quase impossível a manutenção de um processo de formação permanente. Conseqüentemente, os professores que almejam se especializar acabam buscando outros cursos, e a formação específica acaba se resumindo aos momentos propiciados pelas Jornadas Pedagógicas da SME e a um ou outro encontro, conforme informaram os sujeitos desta pesquisa..

Em relação a outros aspectos da formação permanente de todo e qualquer profissional, isto é, leituras pertinentes a essa formação, cinco dos professores pesquisados afirmaram nunca ter lido sobre a EJA, e três deles sequer conhecem a Proposta Pedagógica da SME para Eaja.

A não-opção pelo trabalho com a Eaja e a falta de informação e conhecimento sobre essa modalidade de educação fazem com que o trabalho desenvolvido com Eaja se realize sem clareza dos princípios que deveriam fundamentar este tipo de prática pedagógica. Em que pesem suas razões, vale dizer que essa constatação, feita pelos estudos de Machado (2001b) e outros pesquisadores, e afirmada por esta pesquisa, reforça a necessidade de os professores conhecerem as nuances que permeiam essa modalidade, que demanda compromisso profissional com o ensino noturno. A qualificação profissional, o conhecimento da modalidade com a qual se trabalha pode ser o início do enfrentamento das questões pedagógicas e administrativas muitas vezes, existentes no trabalho da Eaja, dificultando o aparecimento de referenciais próprios para essa modalidade.

Contraditoriamente, todos os professores pesquisados disseram contemplar-se no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola em que atuam as especificidades da Eaja: “algumas atividades são colocadas no PPP, mas, infelizmente não acontecem, às vezes é por conta do tempo, ou por que a gente esquece e a coordenadora não cobra, e o tempo passa”. (Professor 7, p. 5) As atividades são aquelas “comemorativas, como folclore”. O mesmo entrevistado admitiu que “se todos estivessem motivados a fazer um trabalho diferenciado,

⁵³ A UCG contempla no currículo de pedagogia essa modalidade, porém voltada para a alfabetização, e a UFG oferece curso livre em EJA. Em seu projeto de extensão, a UFG oferece e formação *continuada* disciplina no Núcleo Livre e estágio em EJA e Grupo de Estudos de Eaja (Geaja), abertos aos interessados nas questões relacionadas a Eaja. A Faculdade Araguaia oferece uma disciplina no currículo da pedagogia, a Faculdade Alfa oferece estágios em EJA para os alunos de Pedagogia. No I Seminário de Formação de Professores de Jovens e Adultos, realizado em Belo Horizonte em maio de 2006, já se enfatizava a necessidade de propor a formação nas licenciaturas em EJA, tanto que foi elaborado um encaminhamento acerca do “desenvolvimento de pesquisas inter-universidades sobre temas ligados à formação de professores. Em particular as que envolvam demandas urgentes: formação de profissionais das licenciaturas para atuação na escolarização pós-alfabetização de adultos; aspectos psicológicos, lingüísticos e culturais da aprendizagem dos alunos da EJA (...)”. e outras (Belo Horizonte, FE/UFMG, 2006, p. 6).

acho que a Eaja ia para frente”. Um outro assim se manifestou: “Nós sempre procuramos incluir no PPP atividades que sejam mais prazerosas para eles [alunos]”. (Professor 6, 2006, p. 5).

Confrontando as propostas dos PPPs das escolas em que se encontram os sujeitos dessas pesquisas com as suas falas, percebe-se que eles registram no PPP apenas ações rotineiras do cotidiano da escola, como por exemplos: o dia do estudante, o dia dos pais e outras atividades semelhantes, que muitas vezes, nem acontecem no turno noturno. Parece que a especificidade da Eaja é contemplada no PPP somente para seguir o ritual oficial exigido pela SME. Não se identificou nenhuma ação pedagógica diferenciada relacionada ao trato com o conhecimento priorizando os alunos dessa modalidade. O PPP ainda não é parte constituinte da prática político-pedagógica da escola, isto é, sua efetivação ainda precisa ser buscada.

3 A especificidade dos saberes dos professores da Eaja

Nos estudos, reflexões e debates que vêm ocorrendo nos diferentes espaços em que a educação de adolescentes, de jovens e de adultos é discutida, aparece, de maneira clara ou implícita, a idéia já quase generalizada de que existe um saber específico que precisa ser apropriado pelo professor que atua com a EJA. Sem o domínio desses saber, argumentam os defensores dessa idéia, o professor não consegue desenvolver uma prática de ensino adequada ao interesse e às necessidades do aluno dessa modalidade, e essa lacuna de formação tem como consequência um baixo rendimento desse aluno. A esse respeito podem-se explicitar pelo menos duas questões: há, de fato, um saber específico a ser ensinado e apropriado pelo professor de EJA? De que trata esse saber específico?

A questão da especificidade na formação está ligada à luta pelo reconhecimento da EJA como campo específico de saber, essa luta não é nova (Ribeiro, 1999). Segundo Ribeiro (1999), o desafio atual consiste na realização de pesquisas direcionadas às experiências de alternativas pedagógicas diversas que possam contribuir para a constituição teórica desse campo pedagógico específico. Tais experiências seguem, de certa forma, as orientações embasadas na trajetória da EJA entendida mais como suplência do que como seriação.

Os estudos de Jóia *et al.*, (*apud* Ribeiro, 1999), sobre tendências curriculares da suplência identificam três idéias-força que instigaram o desejo de construir a identidade da EJA. A construção pedagógica nesse campo tem sido orientada com base nessas idéias-força, variando conforme as experiências. Uma delas parte do princípio do reconhecimento dos

jovens e adultos e que essa educação se destina aos componentes das classes subalternas. Nesse sentido, ressalta-se a educação como prática política, visando, portanto, o engajamento dos grupos subalternos nas ações que busquem o fim das desigualdades sociais (Ribeiro, 1999). Essa idéia alimentou a educação popular inspirada nas reflexões de Freire, segundo as quais se deve dar “especial atenção à transformação de valores e atitudes dos educandos e à assunção de posturas críticas e participativas diante da realidade social” (Ribeiro, 1999, p. 192). Assim, passou-se a valorizar conteúdos ligados diretamente às condições de vida e de trabalho dos educandos.

A outra idéia que busca contribuir para formar a identidade da EJA consiste de privilegiamento das necessidades de “aprendizagem dos jovens e adultos, principalmente aquelas relacionadas à sua inserção no mercado de trabalho, para o exercício da cidadania, para a promoção da qualidade de vida e do convívio na comunidade e na família” (Ribeiro, 1999, p.191). Prioriza-se, portanto, a educação voltada para as necessidades imediatas do mercado de trabalho. Para Ribeiro (1999), essa questão carece de pesquisas de modo a identificar os saberes que responderiam às exigências dos contextos de trabalho dos alunos. No entendimento da autora, “a orientação do ensino para exigências do mundo do trabalho ou qualquer outro contexto específico de vivência não deve implicar a renúncia ao distanciamento crítico em relação à realidade imediata” (Ribeiro, 1999, p. 191). A preocupação em lidar com o conhecimento e o mundo do trabalho, aparece na fala da Professora - 1 (2006 p. 10): “eu tenho aluno que quer saber coisas que vão ao encontro da necessidade imediata que ele tem, no trabalho” ela completa: “no geral o aluno do noturno está preocupado só com o mercado de trabalho”. Ressalta que o professor da Eaja “precisa de um conhecimento teórico sobre a prática para completar a prática” (p. 9). O discurso da professora demonstra a necessidade de conhecimentos específicos para a realização da Eaja.

A terceira idéia diz respeito à “especificidade do modo de aprender de jovens e adultos” (Ribeiro, 1999, p. 191). Ela se fundamenta na argumentação de que os jovens e adultos possuem conceitos e concepções mais elevadas do que as das crianças sobre o mundo, e que tal situação lhes possibilitam ter maior compreensão da realidade natural e social. Considerar as características cognitivas desses alunos, bem como as possibilidades de integração dos saberes adquiridos em sua experiência de vida e os conhecimentos socialmente construídos é de fundamental importância para a construção da identidade da EJA (Ribeiro, 1999). Essa mesma autora afirma ser esse um dos maiores desafios da formação dos professores, pois a integração demanda alto grau de “compreensão da estrutura dos conteúdos escolares e dos procedimentos mentais de que lançam mão o jovem e o adulto para resolver

problemas práticos do cotidiano, e [para] explicar os fenômenos que os rodeiam” (Schliemann e Craher *apud* Ribeiro, 1999, p. 1994). Cabe acrescentar que a preocupação com os procedimentos mentais de aprendizagem do aluno adulto aparece na fala da de uma das professoras entrevistadas, ao responder sobre o lugar e como ela havia adquirido os conhecimentos que utilizava para trabalhar com a Eaja:

- nos cursos, nas leituras, estudando muito. Tem pouca opção, pois há várias obras sobre a aprendizagem da criança, do adolescente. Já dos adultos, nada. Quando a gente vai aos seminários, aos encontros e congressos, sempre estão discutindo a aprendizagem da criança e do adolescente. Do adulto, não. Penso que a psicologia pode dar uma grande contribuição. A formação do professor deve passar a explicar como que se dá a aprendizagem do adulto, a dinâmica de trabalhar com esse adulto. O processo de aprendizagem é diferente exatamente por que os objetivos são outros. As atenções deles estão voltadas para outras situações, outros interesses, para a questão emergencial. É questão de sobrevivência. Falta formação nessa área para o professor (Professora 3, 2006, p. 4-5).

Ribeiro (1999) mostra que a maioria das propostas pedagógicas tem sido fundamentada pela psicologia do desenvolvimento infantil, e, portanto, são inadequadas para a Eaja, aponta a necessidade

de amadurecimento de uma psicologia dos adultos, tanto no que se refere à dimensão cognitiva quanto motivacional; [isso] seria fundamental para superar a concepção de que o desenvolvimento é algo que ocorre apenas durante (...) a [infância, e adolescência], fazendo parecer irrelevantes as características específicas de outras fases da vida, e os efeitos que a aprendizagem pode produzir também durante a idade adulta (Ribeiro1999, p. 194).

A formação do professor passa pela ampliação dos seus conhecimentos e atualização, o que exige “um exercício freqüente e diário por parte do educador e do sistema no qual ele está inserido”. (Rodrigues, 2000, p. 66) Vale dizer, o educador precisa entender a dimensão social, cultural e política do seu trabalho para sentir-se estimulado a aperfeiçoar-se, cada vez mais, na busca de compreender a tarefa educativa, que exige reflexão contínua. Por mais que se prepare para exercer o ato educativo, o professor pode deparar-se com situações inesperadas. A importância de buscar uma formação sólida não está na ingenuidade de pensar que ela dará conta, de imediato, da solução de todas as dificuldades e impasses que possam emergir da prática, mas que ela amplia a capacidade de pensar sobre essas dificuldades e impasses e de encontrar o melhor caminho para superá-los.

Retomando a questão das idéias-força que tem norteado o caminho da demarcação do campo da EJA como campo específico, pode-se dizer que a rede municipal de ensino toma como base duas idéias. Uma propõe uma educação voltada para as necessidades do trabalho no mundo contemporâneo; e, outra, uma educação que leve em conta a

especificidade do campo cognitivo dos adolescentes, jovens e adultos, embora a proposta da rede não explicita essa especificidade. Todavia, é possível identificar nas entrelinhas da proposta que a especificidade proclamada se refere à da flexibilidade garantida pela legislação:

A educação de adolescentes, jovens e adultos tem especificidades que requerem um atendimento diferenciado, garantindo-lhes o acesso à educação fundamental em horário compatível com o educando/a trabalhador/a, carga horária e currículo voltado à sua realidade, bem como flexibilidade na frequência, matrícula e avanço a qualquer momento do ano letivo (*sic*) (Goiânia, SME, 2005, p. 11).

Na concepção do professor, a especificidade consiste na relação professor aluno e não nos aspectos referentes à aprendizagem, o que ele deve aprender, para que serve esse saber e de que modo deve ser ensinado. Ao ser perguntado a uma das professoras o que ela considerava específico na Eaja, ela respondeu:

- O aluno do noturno é um aluno especial. Acho que se a gente souber conduzir a aula para atender às dificuldades dele, observar suas exigências em relação ao mundo do trabalho, à família (...) a gente encontra nele um parceiro. Para superação de seus momentos difíceis, eles precisam de professores que os compreendam; que lhes dêem atenção, carinho e respeito; que faça a diferença. No momento que você o conquistar, você consegue dele o que quiser, e ele passa a ter uma relação com você de parceria. A partir desse momento, parece que a gente sabe o que eles querem, suas necessidades. O professor de Eaja tem que conhecer o aluno, suas dificuldades, seus problemas e saber separar, os problemas mais complexos tais como: assalto, drogas e tráfico dos menos complexos, como dificuldades de aprendizagem, de relacionamento... (Professora 4, 2006, p. 2).

A idéia de dar maior atenção “aos conteúdos que remetesse diretamente às condições de vida e trabalho dos educandos” (Ribeiro, 1998, p.192) tem ressonância na primeira idéia-força apresentada neste capítulo.

Dentre as especificidades que um dos sujeitos da pesquisa afirma estarem contempladas no PPP de sua escola e que são traduzidas em seus planos de curso e de aulas constam não só a prioridade de preparar os jovens para o mercado de trabalho, mas com a formação geral dos educandos. Priorizando os alunos adolescentes e jovens uma professora respondeu:

- *seleciono os conteúdos conforme a necessidade da turma; direciono [essa seleção] mais na perspectiva dos jovens, por acreditar neles, por entender que os jovens estão iniciando agora, têm toda uma vida pela frente. Por isso tem conteúdo que não é de interesse dos adultos, mas que são importantes para os jovens, porque vejo perceptivas para eles, como concurso, vestibular... Já para os adultos, tem conteúdo que não tem significado, como é o caso de alunos que eu tenho de 65, 57, e 70 anos e já aposentados. Penso muito nessas diferenças, nas necessidades da sala, antes mesmo de levar em conta a realidade social deles, pois se você for levar em conta só a realidade social fica difícil. Eles gostam muito dos textos de revistas, mas que*

sejam novas, senão eles não lêem... Os adolescentes precisam ler pelo menos um clássico... Senão, ao invés de incluir, excludo. Já os adultos não têm perspectivas nem do ensino médio... Na Eaja, é complicado, *porque as pessoas* [referindo-se aos profissionais da SME] *falam que têm que trabalhar de acordo com a realidade deles. É preciso que se pense, também, que existe a realidade deles e, a realidade que exige deles o conhecimento, ou seja, existe a realidade do indivíduo e a realidade na qual eles atuam e precisam atuar. Os meus alunos gostam demais quando levo textos ligados às questões sertaneja e rural, porque eles remetem os adultos ao tempo deles, e os adolescentes ao tempo dos pais. Mas não posso esquecer da questão urbana, emergencial, que é necessária para eles. Assim como não posso esquecer a questão das normas da língua, que os instrumentalizam... Não dá para negar. Parto do interesse e das necessidades deles, senão eles não chegam a nada.* (Professora 3, 2006, p. 12-13); grifos da pesquisadora.

Muitas reflexões podem ser feitas com base no relato da Professora-3. É possível perceber a existência dos desafios que a prática pedagógica impõe aos sujeitos que atuam na modalidade. Esses desafios, contudo, não são suficientes para minar as dificuldades relativas às diferenças de faixa etária dos alunos, que por sua vez, que origem a interesses e necessidades também distintas, e variadas.

É possível identificar também na fala da referida professora um choque entre as orientações da SME - “somente trabalhar com a realidade dos alunos” e as necessidades que ela vislumbra como dos seus alunos. Guiada pela concepção de jovem, a professora seleciona os conteúdos para atender aos mais jovens e com eles prioriza o que ela entende ser as necessidades de trabalho de seus alunos mais jovens, acreditando na capacidade desses jovens, nos seus interesses, por eles terem “toda uma vida pela frente”. Desafiando a prática a Professora 3 busca atender às especificidades propiciando a eles o domínio de um conhecimento mais amplo a literatura, as normas da língua, os diferentes textos e contextos. Discutindo esse assunto, Brunel (2004) afirma que muitos jovens que não cursaram o ensino médio e que almejam fazê-lo, visam estar “aptos legalmente para realizarem concursos públicos, cursos técnicos profissionalizantes ou exames vestibulares” (Brunel, 2004, p. 54).

Para planejar a formação dos alunos na educação básica, é necessário ultrapassar a visão estreita da educação voltada para o mercado de trabalho. A incorporação ao mercado de trabalho deve ser uma consequência de uma formação fundamentada em um conjunto de conhecimentos que possibilite ao aluno, em primeiro lugar, “compreender o que se passa no mundo onde vivemos” e, especialmente, onde ele vive. Em segundo, que possibilite ao aluno, “compreender as formas de agir e de atuar neste mundo” (Rodrigues, 2000, p. 69). A apropriação de conhecimentos historicamente construídos e contextualizados conduz à ampliação, organização das idéias para agir no mundo do trabalho, da cultura, do saber, da vida pessoal, social e na compreensão das idéias advindas do senso comum. O papel da escola

pública consiste em organizar sistemas de ensino voltados para o atendimento da sociedade, de modo a possibilitar ao aluno a apropriação do conhecimento historicamente construído de forma dinâmica e processual e, assim apropriar-se da cultura. A universidade deve conceber a formação de professores de forma alargada, fundamentada em conhecimentos antropológicos, sociológicos e filosóficos, além do conhecimento específico das disciplinas de cada área do saber.

No relato da Professora - 3, a preocupação em selecionar conteúdos para suas aulas tendo como parâmetro as necessidades imediatas de seus alunos mais jovens em relação com o mundo do trabalho, sem, contudo, se esquecer de conteúdos socialmente construídos, como a formação geral, e como direito dos sujeitos inseridos na sociedade em que vivem. Segundo Ribeiro (1999) “a educação de jovens e adultos obriga os educadores a focalizar sua ação pedagógica no presente, enfrentando de forma mais radical a problemática envolvida na combinação entre formação geral e profissional...” (p. 194). Os conteúdos não podem ser meramente assimilados, eles devem ser apropriados como possibilidade de reflexão sobre o próprio modo de vida social, isto é, devem ser direta e, simultaneamente, “articulados com os comportamentos humanos e as formas como as sociedades concretas se organizam”, e com as “experiências de vida dos alunos” (Franco, 1991, p. 58). Cury (2004) partilha dessa compreensão e afirma que criar oportunidades para que os jovens e adultos conheçam o mundo e ajam sobre ele com consciência crítica e efetividade exige a incorporação dos conhecimentos sistematizados, pois eles são significativos para que as pessoas possam se posicionar ante a sociedade e o mundo em que vivem (Cury, 2004).

A preocupação da Professora - 3 com o ensino da literatura, da língua, assinala a importância desses saberes na formação humana. O domínio da comunicação e expressão é um direito do sujeito, é condição e garantia do exercício da cidadania. Criar, portanto, condições objetivas para que todos os segmentos das camadas subalternas possam gozar desse direito é um dever do Estado, até porque, língua é “instrumento soberano de integração do homem com a sociedade, de reconhecimento e interpretação da realidade; e na confluência de ambos (...), [a língua é] arma de mudança histórica, porque [é] cimento das ações de reconhecimento e criação do mundo” (Rodrigues, 1987, p. 80). O aluno da Eaja precisa dominar a fala e a escrita, para poder orientar-se com maior segurança e consciência, e agir com menos timidez. Enfim, ele poderá superar a ignorância e a vergonha que ele expressa sentir por não saber falar e ler a língua, a língua culta. O domínio da comunicação e da expressão pode contribuir ainda para que o aluno da Eaja leia o mundo, mas o faça, crivando criticamente essa leitura.

De fato, ficar atento às demandas dos educandos, sejam elas de outras modalidades, sejam, especificamente, as dos alunos da Eaja, exige muita atenção do professor no planejamento de seu curso, e, conseqüentemente, das suas aulas. No caso da Professora-3, as *especificidades etárias* dos seus alunos conduziram-na a selecionar os conhecimentos (conteúdos) que ela deveria trabalhar em suas aulas: “no meu plano minha primeira preocupação é se a atividade por mim proposta vai atingir mais os jovens ou aos adultos. A partir daí elaboro as atividades para os alunos” (Professora 3, 2006, p. 12). Em favor dessa argumentação, pode-se citar Nogueira (2004) afirma ser a especificidade etária um dos pontos de tensão da modalidade, impedindo, até mesmo, o desenvolvimento da EJA e o da identidade do professor. Nessa direção, ela afirma que o trabalho com a EJA “exige que o professor esteja especificamente capacitado, porque sua clientela tem características próprias, tanto no que diz respeito às experiências prévias quanto no pertinente à realidade em que seus componentes estão inseridos no momento que decidem voltar à escola” (Nogueira, 2004, p. 16).

Parreira (2001) alerta que os professores devem estar atentos às especificidades dos alunos da EJA, denominando-as “especificidades etárias e sócio-culturais” (p. 1). Mostra que essa “fase de vida dos alunos exige da EJA demandas educativas específicas, características diferenciadas de aprendizado, práticas adequadas de trabalho, representações também distintas acerca da idade cronológica, como tempo de formação” (p. 2). Sinaliza também que “na EJA os alunos encontram-se em diferentes estágios de desenvolvimento humano: adolescência, juventude e idade adulta” (p. 3). Salienta, ainda, que todas as fases da vida estão articuladas ao tempo, em suas diversas abordagens; cronológico, psicológico e tempo social. Essa relação deve ser levada em conta no processo ensino aprendizagem dos sujeitos em questão, até porque as diferenças etárias representam momentos de construção diferentes no âmbito da cultura, dos interesses, de interação, das atividades desenvolvidas em sala e dos processos de aprendizagem. No caso da EJA, às vezes as aproximações dão-se apenas no tempo social, ao passo que as demais demandas próprias dessa idade são relegadas ou despercebidas, sendo possível dizer que

existe uma tendência em aproximar os diversos indivíduos, a partir do conceito de tempo social, já que a maioria dos jovens, inseridos nesta educação, precocemente assumem responsabilidades da etapa de vida adulta, como a entrada no mundo do trabalho e a constituição de uma família (Parreira, 2001, p. 6).

Cury (2006) comunga da idéia de respeitar os alunos quanto à sua faixa-etária por meio de uma forte argumentação:

não convém que adolescentes e adultos convivam nas mesmas salas. É por isso que o menino ou a menina de menos de 14 anos completos não pode frequentar a EJA na etapa do Ensino fundamental. E é também por isso, que um jovem que tenha menos de 17 anos completos não pode estudar em salas de EJA, na etapa do Ensino Médio (Cury, 2006, p. 3).

A aproximação social entre alunos jovens e alunos adultos não significa afirmar que essa aproximação anule “as demandas próprias da fase de vida jovem e da fase de vida adulta” (Pareira, 2004, p.13), cabendo, portanto, ao professor trabalhar os conteúdos de forma que atendam tanto aos jovens como aos adultos. Assim, as considerações de Parreira (2001) apontam aspectos consideráveis a respeito dos alunos jovens e adultos. Ao reconhecer tais aspectos, o professor da Eaja pode melhorar sua prática de ensino e contribuir, significativamente, para aprimorar o processo de aprendizagem. Salientar essa idéia significa afirmar que o domínio pelo professor dos saberes construídos histórica e socialmente é condição sem a qual não é possível propor qualquer mudança na vida do aluno.

Lopes (2006), investigando a especificidade do trabalho do professor de EJA em Alagoas, apresenta algumas contribuições para a discussão do tema. Ela afirma que a “identificação encontrada entre professor e aluno da EJA, não é somente pela condição de serem trabalhadores, mas também pelas raízes histórico-culturais em que foi se formando como ser social” (Lopes, 2006, p. 7). Uma terceira contribuição acrescenta que o planejamento, baseado na realidade do aluno constitui um outro aspecto que caracteriza a especificidade do trabalho de EJA. Os sujeitos desta pesquisa alegam priorizar em seus planejamentos o que eles consideram as necessidades específicas dos alunos da Eaja:

- como para a EJA *não tem material específico*, a gente tem a preocupação de [propor] uma atividade mais direcionada para o dia-a-dia desse aluno, para a vivência dele” (Professora 6, 2006, p. 5).
- nem sempre a gente consegue fazer isso. De vez em quando, *eu transformo algumas atividades do conteúdo do livro didático, quando percebo que elas são maçantes, em uma aula mais agradável* para o aluno. *No noturno, não trabalho com livro didático* (Professor 7, 2006, p. 5).
- a gente tenta se cercar um pouco dos princípios norteadores⁵⁴, *porque que o cotidiano fica por conta de cada um*, dentro de sua área específica. Tento trabalhar pelo menos os princípios do *que a gente acha ou entende* baseado em estudos da nossa realidade (Professor 8, 2006, p. 9).

Um outro professor respondeu à questão afirmando que em sua área de conhecimento considera como específico, o aligeiramento dos conteúdos: “as informações

⁵⁴ Os princípios que norteiam a Proposta Político-Pedagógica da Eaja da SME são: “a cidadania, a identidade, a aprendizagem, a linguagem e o trabalho coletivo, que visam garantir uma prática educativa dialógica para a Eaja” (Goiânia, SME, 2005, p. 11).

básicas que nós passamos em ciências são *o não aprofundamento do conteúdo. Ele é trabalhado de maneira superficial*. Fazemos seleção dos conteúdos que tem ligação com a EJA” (Professor 6, 2006, p. 5; grifos da pesquisadora).

O aligeiramento apontado pelo professor pode ser entendido como: a) substituição do conhecimento sistematizado por outro oriundo do senso comum, já que “a Eaja não tem material específico”; b) substituição de atividades propostas pelo livro didático, quando ele é usado, pois “normalmente”, não o é; c) como redução e apreensão superficial do conteúdo.

É importante selecionar os conteúdos tendo como meta a realidade dos alunos e a formação do sujeito. É importante trabalhar esses conteúdos de forma viva e historicizada, para que o aluno possa deles se apropriar e os usar como instrumentos de análise da realidade social em que ele vive e trabalha, com o fim de criticá-la e de contribuir para a sua superação. No entanto, não é menos verdadeiro que realizar a essa tarefa de modo superficial não contribui para a formação do aluno.

Não se pretende colocar a responsabilidade do que acontece na escola, e especialmente na Eaja, apenas sobre os ombros dos professores, pois a questão é mais complexa. Vários estudos evidenciam que a falta de formação específica do professor de EJA, e a responsabilidade por essa falta não é algo que possa ser atribuída apenas a ele, como consequência um de *descompromisso* em relação ao seu trabalho. Lopes (2006) afirma que “a ausência de preparo para atuar na referida realidade permite encontrarmos, comumente, professores que caracterizam o trabalho na EJA, no âmbito do senso comum, como satisfação pessoal, vocação e outros adjetivos”. Aponta ainda que a “especificidade do trabalho do professor de EJA está na capacidade de reconhecer no aluno um trabalhador que necessita apropriar-se de saberes socialmente construídos” (Lopes, 2006, p. 11; 14).

A preocupação com a formação específica consiste, portanto, em compreender, que a EJA sempre foi historicamente excluída do âmbito educacional, tanto que, ainda é comum (e preocupante) encontrar um “grande número de professores [leigos participando] de programas não-governamentais...” (Nogueira, 2004, p. 16). Essa afirmação está relacionada à questão da suplência e da alfabetização, que não é o caso deste estudo. Todavia, os argumentos arrolados na reflexão dos autores são primordiais para o professor entender o educando nos seus vínculos com todos os aspectos da sociedade em que ele se encontra. (Nogueira, 2004; Lopes, 2006)

“Conhecer o aluno da Eaja” foi apontado pelos entrevistados como sendo o saber mais importante do professor dessa modalidade. O que é conhecer o aluno, quais as mediações precisam ser elaboradas? Dominar esse saber, nas falas desses professores significa estar a par das condições de vida do aluno, tais como, profissão, trabalho que desempenha, situação no mercado de trabalho (empregado ou desempregado), dificuldades financeiras, tempo disponível para estudo, dificuldades de aprendizagem, sua cultura e outros. Ao conhecer o aluno, para alguns sujeitos desta pesquisa, o professor apreende saberes que são fundamentais para a mediação aluno e conhecimentos a serem apropriados. De acordo com Lopes (2006), para realizar essa mediação, “o professor necessita inicialmente apropriar-se das condições sócio-históricas de produção que os alunos e ele próprio, se constituíram como seres sociais, que ocupam uma posição na sociedade e no mundo do trabalho contemporâneo” (p. 9). Um dos sujeitos resumiu o entendimento da maioria dos entrevistados sobre os saberes específicos que o professor da Eaja deve possuir:

- capacidade de motivar o aluno, de tornar as aulas interessantes, de trabalhar conteúdos que têm ligação prática com a vida deles. Ele precisa fazer um diagnóstico dos alunos para ver suas reais necessidades, não passando conteúdos que não tenham aplicação prática, que não vão somar no dia-a-dia desse aluno. O professor precisa trabalhar a necessidade da própria subsistência do aluno, como orientá-lo para o mercado de trabalho, ou seja, trabalhar conteúdos que o façam cuidar do corpo, da saúde (Professor 5, 2006, p. 3).

Educar tendo como meta o mercado de trabalho significa desconhecer o próprio movimento da história, pois não se sabe ao certo quais os conhecimentos que garantirão ao educando de obter trabalho ao término de um curso. Em contrapartida, possibilitar ao aluno apropriar-se dos conhecimentos socialmente construídos de forma crítica, histórica, viva, é no mínimo possibilitar a esse aluno instrumentos de compreensão da realidade, é contribuir para que este aluno ao apropriar-se da sua cultura crie possibilidades de superá-la.

A formação docente é um processo permanente e associada ao compromisso social que todo profissional precisa ter com o educando na tarefa de educador, isto é respeitar, sem se silenciar diante dele, o seu “saber da experiência feito” (Freire, 1994). Essa discussão leva a uma pergunta: será que a especificidade exigida pela Eaja pode estar no conhecimento do aluno dessa modalidade, ou seja, no conhecimento de sua condição social para, então, com base nesse conhecimento buscar superar a condição em que se encontra o aluno? Se a resposta for afirmativa, como o professor pode conhecer o aluno, apreender a realidade concreta de sua vida de excluído e oprimido, sem cair nas armadilhas do senso comum?

Essa indagação remete aos estudos de Marx (apud Cardoso, 1977) sobre o concreto pensado. Refletindo nessa linha, a autora argumenta que a apreensão do real é feita pelo pensamento, ou seja, no campo teórico pelo processo de abstração das “determinações atingidas pelo pensamento originado no concreto”. (p. 13). É, pois, no pensamento que se formulam as determinações presentes no real, não se tratando de abstração, mas de concretização ao nível do pensamento da própria realidade (Cardoso, 1977). Ao analisar a questão da especificidade indicada pelos professores da Eaja, pode-se indagar é possível ao professor recorrer a esse recurso teórico para conhecer o aluno da Eaja? Para descortinar seu universo cultural e social, como compreender suas necessidades visando lançar luz sobre a questão da especificidade. Quais seriam os estudos e as reflexões, ou em outros termos, os saberes a serem apropriados pelo professor e que o formariam para essa difícil tarefa?

O professor deve apropriar-se do raciocínio do concreto pensado, e teoricamente ocupar o lugar social do aluno, para então, conhecer a especificidade que se vincula diretamente à condição histórico-social do aluno. Esse pode ser o caminho para tentar a superação da realidade vivida pelo aluno e para o estabelecimento de uma aproximação coerente entre a teoria e a prática. Essa atitude, essa reflexão intelectual, pode levar o professor a compreender o aluno da Eaja, seus anseios, suas necessidades, sua maneira de agir no mundo, enfim, sua realidade. Esse professor terá, pois, de tentar situar-se em pensamento, no lugar em que o seu aluno ocupa no espaço social e apropriar-se de sua posição na sociedade, para então decidir-se de alguma maneira por ele, embasado em elementos do concreto vivido pelo aluno.

Dominar os elementos que dêem conta dessa elaboração teórica requer um processo de formação intelectual e profissional competente, profundo, fruto de muito estudo e muita reflexão teórica, mas, sobretudo, muito compromisso social com a tarefa de educar na Eaja. Cabe apenas indagar: penetrar o universo dos alunos da Eaja e tentar desvendar a realidade, apreender seus anseios, seus saberes, por meio do pensamento, possibilitaria descobrir qual deve ser o recorte do *saber sistematizado* a ser trabalhado com o aluno da Eaja, de modo a responder às suas necessidades e aos seus interesses reais e *específicos*?

CAPÍTULO III

OS SABERES DOS PROFESSORES DO SEGUNDO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA FALA DE SEUS SUJEITOS

Este capítulo utiliza os discursos dos professores⁵⁵ de quinta a oitava séries da Eaja sobre os seus saberes e suas práticas com objetivo de identificar os saberes e os desafios da profissão docente na Eaja. Os sujeitos desta pesquisa foram investigados no decorrer de 2006. Nessa perspectiva, buscou-se por meio de entrevistas apreender as informações, e investigar que conhecimentos eles possuem que os colocam em condições de trabalhar com a Eaja, já que alguns estudos apontam, simultaneamente, a ausência de professores específicos para lidar com essa modalidade de educação e a necessidade de formá-los.

1 Conceção de mundo: curso e percurso

Na tentativa de identificar os saberes dos professores de quinta a oitava séries da Eaja, as entrevistas foram direcionadas para o percurso da formação acadêmica e a sua trajetória profissional. Entende-se, que deve haver um vínculo estreito entre o processo de formação e a constituição dos saberes desses sujeitos. Primeiramente, procurou-se obter dos professores os motivos que os levaram a optar pela licenciatura. De imediato, foi possível perceber que dos oito entrevistados, apenas dois optaram por essa modalidade de formação, conscientes de que, após a conclusão de seus cursos, seriam professores. Para os demais, a escolha pela licenciatura não significava, necessariamente, a opção pela profissão docente, mas, a possibilidade de atuar em outros campos de trabalho que exigem escolaridade em nível superior. Nessa direção, afirmam ter escolhido seus cursos pelas seguintes razões:

- pensando na possibilidade de trabalhar na redação de um jornal... (Professor 3, 2006, p. 2).
- escolhi só bacharelado... Não tinha inclinação para ser professora; minha mãe foi professora; a gente cresceu nesse ambiente de escola; pode-se dizer que eu nasci dentro da escola; eu via o que minha mãe passava..., não queria ser professora. (Professora 4, 2006, p. 1).
- Gosto da área da saúde... (Professor 5, 2006, p. 1).
- Por que eu já estava dando aula, o curso que eu fazia era economia... (Professor 6, 2006, p. 1).

Essa constatação remete a Formação e profissionalização docente, segundo que “a grande maioria dos egressos dos cursos de licenciaturas afirmou saber o que é um curso de

⁵⁵ Os sujeitos investigados conforme já se explicou na introdução deste trabalho, foram buscados em cinco escolas da RME de Goiânia.

licenciatura no momento da entrada nesse curso” (Loureiro et *al.*, 1999, p. 30). A autora evidencia que existe um grande número de alunos nas licenciaturas que só compreendem a natureza do curso que fazem após iniciá-lo. A maioria possui total desconhecimento da profissão ao ingressar na universidade, ou seja, a escolha por essa formação não representa opção pela profissão docente. Essa situação é especialmente preocupante, afirma ainda a autora, pois, talvez, ela esteja ligada “à desvalorização do magistério no Brasil” (Loureiro et *al.*, 1999, p. 30).

Encontram-se, ainda, entre os sujeitos desta pesquisa, professores que foram, ao longo da sua formação educacional, influenciados por experiências positivas e importantes de ex-professores, questão, também identificada por outros estudos (Tardif, 2005) como é o caso de uma professora de Geografia, entrevistada no decorrer desta investigação. Ao ser indagada sobre o motivo que a levou a escolher a profissão docente, ela responde: “escolhi o curso pela identificação que tive com uma professora de Geografia do ensino fundamental, quando eu fazia o ginásio...” (Professora 1, 2006, p. 1).

Tardif (2005) associa os saberes provenientes da formação escolar anterior dos professores como um fator que pode influenciar a escolha da profissão, bem como a maneira de ensinar. Esses saberes, adquiridos na escola primária e secundária, nos estudos pós-secundários não-especializados, são integrados ao trabalho docente por meio da formação e pela socialização pré-profissionais. Um professor, ao ser questionado sobre sua escolha, esclarece: “queria ampliar meus conhecimentos. Isso me levou para a área de humanas, [me levou a escolher] o curso de história. Foi por esse viés que fiz minha opção” (Professor 8, 2006, p. 1). Na pesquisa Formação e profissionalização docente, esse motivo foi apontado como o segundo motivo de escolha da profissão por um quinto de egressos.

Tentando ampliar um pouco mais o âmbito da questão da escolha pela profissão docente, quando se perguntou diretamente aos sujeitos desta pesquisa por que escolheram a profissão de professor, suas respostas abarcaram razões diversas, indo do por acaso até às questões de ordem financeira, como assinala a Professora 4: “não optei pela profissão, fui dar aula, por acaso, logo vi que gostava” (2006, p. 2). O Professor 6 aponta a mesma razão: “não escolhi ser professor; isso ocorreu por necessidade de trabalhar. Na época eu fazia economia. Consegui um contrato temporário para dar aula, gostei e continuei” (2006, p. 1).

Dos dois professores entrevistados que afirmaram ter escolhido a profissão docente, uma foi enfática quando se pronunciou a respeito, responde, assim: “Opção, vontade. Eu queria ser professora. Deixei um concurso federal, em que passei, em primeiro lugar, para assumir a docência no estado” (Professora 1, 2006, p. 1). Uma outra professora argumenta

que o curso direcionou-a para a profissão, isto é, ela justificando sua escolha pelo desejo de trabalhar com o coletivo de jogos [educação física] (Professora 2, 2006, p. 1). Nesse caso, a professora indagada acabou revelando possuir, implicitamente, uma visão restrita da profissão e da Educação Física, tendo em vista que mesmo involuntariamente, minimizou a dimensão pedagógica que esse campo de conhecimento possui.

Um outro professor justifica a sua opção pelo seu interesse em ajudar alunos em processo de formação. Uma terceira professora afirma: “não escolhi ser [professora]; fui conduzida pelo curso. Não optei pela profissão; o curso [por mim feito] direcionou-se para a profissão. Quando o conclui, fiz concurso e passei. Fui para uma escola particular, o Ateneu Dom Bosco. Essa escola me abriu para a profissão” (Professor 3, 2006, p. 2).

É interessante ressaltar que dois sujeitos desta pesquisa fizeram um caminho inverso, isto é, escolheram fazer licenciatura depois de conviverem com o magistério. (Professores 4 e 6), talvez por não identificarem outros espaços de trabalho. Seja como for, não deixa de ser interessante que eles tenham percebido a importância de buscar conhecimentos ligados à atividade pedagógica.

Guardadas as devidas diferenças, pode-se afirmar que essa é prática muito comum nos cursos de licenciatura, ou seja, a carreira no magistério inicia-se logo que o aluno ingressa no curso, antes, portanto, de ele se formar para o exercício da profissão: “É interessante observar que boa parte dos licenciados começa a exercer a profissão antes mesmo de se formar” (Loureiro et al., 1999, p. 115). Essa experiência, contudo, pode tornar-se um fator negativo durante a carreira, pois ela, geralmente, ocorre

em condições precárias, uma vez que eles atuam, seja como professores substitutos seja como *pro-labore*, em escolas públicas ou, ainda, assumindo aulas, de disciplinas as mais diversas, em escolas particulares. Essa experiência inicial, forçada pela necessidade de garantir a sobrevivência do aluno de licenciatura, pode não ser positiva para o futuro profissional (Loureiro et al., 1999, p. 115).

Essa última reflexão remete à onda de profissionalização docente que tomou conta do Brasil, a partir da década de 1980, com o movimento de redemocratização do país. Os professores buscaram, nessa época, uma afirmação pública da categoria por meio da defesa de seus direitos, e valorização do magistério. Em Goiânia, essa movimentação dos professores levou à implantação do Estatuto do Magistério estabelecido pela Lei nº 6042/83 nas escolas públicas municipais. Algumas reivindicações fundamentais foram atendidas, dentre elas a instituição do concurso público para o ingresso na carreira do magistério na SME (Machado, 1997). Essa medida contribuiu significativamente para a superação do clientelismo até, então, muito presente na contratação de professores, o que pode ter sido um fator importante para

afirmação da identidade docente, embora ainda prevaleça a idéia de que “para ser professora ou professor de escola, qualquer um pode ser” (Arroyo, 2000, p. 189).

Nos anos de 1990, a onda profissionalizante tomou conta do Brasil “atinge o seu apogeu no novo milênio, com vista ao reconhecimento da profissão docente, que se insere nesse movimento pela profissionalização do ensino no quadro mais amplo de reformas já implantadas em diversos países tanto na América do norte quanto na Europa” (Borges, 2004, p. 34). Em outros termos, o país não ficou alheio ao fenômeno da profissionalização. Em que pesem as diferenças, as reformas educacionais implantadas apresentam pontos semelhantes aos das reformas de outros países dos continentes mencionados.

O referencial que ancora a formação de professores expressa a preocupação em formar um professor capaz de desenvolver competências para lidar com a tensão existente entre teoria e prática, não bastando o domínio de conhecimentos em determinada área. O professor deve, ainda, “dominar as competências que [qualificam] o seu agir profissional, junto à clientela cada vez mais heterogênea e em relação à qual ele deve saber dirigir-se, tanto no individual como no coletivo” (Borges, 2004, p. 36). Nesse sentido, os saberes da competência tornaram-se o foco de encontros, seminários, conferências, em vários espaços de discussões, sobretudo na educação. Espera-se é que tais saberes não sejam determinantes de uma mentalidade pragmática centrada no agora, no imediato, negando o desenvolvimento histórico, ou seja, na criação de uma

aversão àquilo que [Saviani] denominou “clássico” no saber socialmente produzido, uma aversão ao esforço necessário ao estudo do clássico, uma aversão à teoria, considerada como inútil e uma valorização do fácil, do útil, do que não exige questionamento, crítica, raciocínio” (Saviani apud Duarte, 2006, p. 68).

Arroyo (2001) mostra que esse novo modelo de formação do professor desconsidera a dimensão histórica de sua formação, para ele, o professor não pode ser visto como “um profissional que podemos fazer e desfazer a nosso bel-prazer, com novos traços definidos racionalmente pelas leis do mercado, pelas novas demandas modernas” (Arroyo, 2001, p. 34). A profissão docente insere-se em num contexto maior de comprometimento não só com o saber, mas, também, com a formação geral do educando para oferecer-lhes oportunidade de ver o mundo e de produzir o mundo. Portanto, a responsabilidade social do professor é muito grande, em razão do que ele precisa ser respeitado pelo que faz, e, especialmente, no que se refere a sua formação. Dotar o currículo voltado para a formação de professores na perspectiva da formação humana é corroborar para que a educação escolar seja desenvolvida para levar os educandos a se apropriarem do saber objetivo de forma dinâmica, historicizada. Dessa forma, eles poderão apreender os movimentos de produção e transformação do

conhecimento e buscar entender os conflitos, os impasses, os problemas da cotidianidade e conseguir ultrapassar o existente, recriando a vida de forma mais humana.

As contradições inerentes ao movimento de concentração de riquezas do capitalismo mundial aumentam a expansão do emprego, mas também a geração de desemprego e a luta pela sobrevivência, o que leva à falta de opção para o trabalho e dificuldades de sobrevivência. Essa situação contribui, segundo alguns, para a ampliação da visão deturpada da profissão docente e da educação que passa a ser “encarada como terra vadia, lote vago (que todos sabemos para que serve)” (Arroyo, 2001, p.189). Várias conseqüências decorrem dessa situação. Podem ser citadas, por exemplo, as dificuldades salariais que são enfrentadas pelos professores e que acabam por se expressar na “relação não satisfatória do professor com a profissão”, em virtude da “dura realidade do trabalho nas escolas, especialmente nas públicas” (Loureiro et al., 1999, Idem, p. 114-115)⁵⁶ A preocupação com o salário faz-se presente nas falas dos sujeitos desta pesquisa. A Professora 3 considera a questão salarial o maior desafio a ser vencido pelos professores. Em seu entendimento, valorizar a profissão docente passa necessariamente pela valorização salarial. Seu relato enumera os fatores que prejudicam o desempenho docente, dentre eles, o baixo salário recebido, tendo em vista que desse fator dominante decorrem problemas que interferem no relacionamento professor/aluno, no planejamento das atividades pedagógicas, na formação permanente dos docentes. O relato dessa professora resume parte das preocupações dos sujeitos investigados em relação à questão. Ela afirma:

- O desafio mais sério para mim é o salário. O professor *tem que trabalhar três turnos*. Isso é um absurdo. Moro com minha mãe. Não tenho despesas com outras coisas, só comigo e o salário não dá. Não acho que dar aula, hoje, seja mais difícil do que antes. O relacionamento entre aluno/professor é mais próximo. Se há uma questão de indisciplina, há também maior proximidade, os laços são maiores, há muitos recursos didáticos... Esse *acúmulo de aulas* só desgasta o professor. Escola não é igual padaria que só faz pão... *Para preparar uma aula, você tem que estudar, pois não tem condições um professor ser só prático...* Nem manicure é só prática. *Você precisa ter tempo de estudo; tempo para*

⁵⁶ Pode-se dizer que, com a criação do Programa de Autonomia Financeira das Instituições Educacionais (Pafie), reivindicação antiga das comunidades escolares desse município, a gestão das verbas do tesouro municipal foi dinamizada, contribuindo para que as escolas não apresentassem o quadro descrito por Loureiro (et al., 1999, p. 114-115). Todas as escolas e Centros Municipais de Educação Infantil (Cemeis) devem ter verbas destinadas à compra e manutenção de recursos didático-pedagógicos, à ampliação e melhoria física e pedagógica (bibliotecas, quadras, laboratório de informática e outros). Pode-se afirmar na maioria das escolas em que foi possível desenvolver a gestão democrática das verbas não foi identificado problemas em relação aos aspectos referidos. Nesse ponto, a RME de Goiânia avançou bastante, na primeira metade da década de 2000, especialmente se se compara a situação do período referido com a de décadas anteriores. Atualmente, os problemas acentuam-se e se referem, em especial: à gestão democrática na escola; à evasão escolar; à aprendizagem do educando; à necessidade de formação permanente de professores; à questão salarial e a outros.

elaborar os recursos didáticos; elaborar aulas, diversificando-as para atrair os alunos e não ficar essa coisa maçante para o aluno e para o professor. O tempo passou e a situação do professor continua do mesmo jeito... Todo profissional precisa de tempo; se não tem recursos, ele vai estacionar mesmo. Claro que exige um esforço pessoal..., mas [é preciso] exigir também um salário digno para que se possa cobrar do professor compromisso com o seu trabalho (Professora 3, 2006, p. 6-7; grifos da pesquisadora).

A opinião da professora entrevistada é visível o desencanto com a profissão que vem exercendo, e também, é visível o desejo de mudança. Outro aspecto da fala da professora é a necessidade de o professor buscar fundamentação teórica para o exercício da profissão, uma vez que, caso o professor se oriente baseado apenas nesse saber prático, acaba tornando sua aula algo maçante para o aluno e para o professor, sem contar que a aula baseada nesse tipo de saber nada acrescenta que ao que ambos (professor e aluno) já sabem, portanto, não contribui teoricamente para que ambos possam se distanciar do cotidiano, das situações existentes.

A Professora 3 elege o tempo como um fator importante para o exercício da docência, pois tem clareza de que, para se apropriar de reflexões teóricas, é preciso destinar tempo para formação do professor, para os cursos, leituras, elaboração das aulas, dos recursos didáticos, com objetivo não de atrair os alunos, mas de aproximá-los dos conhecimentos socialmente construídos e deles se apropriarem. A base curricular paritária foi organizada para atender a melhoria da qualidade da educação de Eaja, para tanto reservou em sua organização tempo para formação “os momentos de estudos, planejamentos e pesquisa, em horário letivo, são possibilitados por meio da disponibilização semanal de todo um período na jornada de trabalho do/a professor/a e do acréscimo no quadro de profissionais de cada escola (Goiânia, SME, PPP/Eaja, 2005, p. 20). Pelo relato da professora estes momentos não estão sendo utilizados para a formação⁵⁷ embora há que se reconhecer que tal medida valorizou o profissional” reduzindo a ocorrência de deslocamentos de uma escola para outra e possibilitando-lhes momentos remunerados de estudos e planejamento no próprio local de trabalho”(idem, 2005, p. 20).

De acordo com Arroyo (2000), existe uma relação entre o reconhecimento social da profissão e o reconhecimento social dos sujeitos com quem esse profissional trabalha. Nesse sentido, ressalta a indefinição profissional e pessoal como campo de ação dos professores. No

⁵⁷ Em 2001 foi incluída na carga horária de 30h do profissional da SME, um período para o processo de formação, que não foi suficiente para mudar o cotidiano do coletivo de professores em algumas escolas, no que diz respeito à apropriação desses momentos como espaços formativos. Garantir legalmente esse direito não possibilitou sua efetivação.

caso da Eaja, as competências são referidas aos valores que se vinculam ao campo da adolescência, da juventude e dos adultos, ou seja,

esse imaginário social que as licenciaturas não redefiniram, antes reforçaram com a anuência dos centros de formação e dos próprios profissionais teimosamente “profissionais” de suas áreas. Ficou o vácuo de um saber profissional capaz de dar conta da educação e da formação cognitiva, ética, estética, cultural etc. da adolescência e da juventude (Arroyo, 2000, p. 31).

Nessa perspectiva, o reconhecimento social dos professores licenciados depende do reconhecimento social da adolescência, da juventude e do adulto como sujeitos que têm direitos que devem ser respeitados. Para Arroyo (2000), a sociedade, ao priorizar os tempos da vida (juventude, adolescência e idade adulta), deve valorizar, simultaneamente, o sujeito que colabora para o processo de formação desses sujeitos. Pode-se dizer então que a desvalorização do professor do segundo segmento do ensino fundamental está ligada ao descaso com que o poder público tem tratado esse docente, assim como os sujeitos com os quais ele trabalha, ou seja, pouca atenção tem sido dada às políticas públicas direcionadas à modalidade de educação que os contempla. Arroyo (2005) Eles continuam na mesma condição histórico-social em que sempre estiveram: desempregados ou desenvolvendo atividades ligadas à economia informal e em consequência disso, excluídos dos benefícios trabalhistas historicamente conquistados pelos trabalhadores brasileiros. A maioria dessa população é negra, pobre e se move nos limites da sobrevivência. Não ingressar na escola e dela evadir-se, entrar no ciclo da repetência constituem faces da exclusão social a que estão submetidos os sujeitos referidos, e muito pouco tem sido feito para a superação desse quadro. Logo, o reconhecimento social do professor e o reconhecimento social do aluno exige muita luta, pois, o descontentamento com a carreira e a queda do poder aquisitivo dos licenciados têm sido motivos do abandono do magistério e da procura de outras opções de trabalho.

Loureiro constata que o

problema dos licenciados não se encerra (...) na relação não satisfatória com a profissão. Outro aspecto bastante preocupante é o fato de que vem caindo o nível sócio-econômico dos licenciados. Ao longo do tempo em exercício da profissão, verifica-se o empobrecimento econômico deles... Ao que parece, o exercício do magistério público nas escolas de Educação Básica está promovendo uma mobilidade social às avessas (Loureiro et al., 1999, p. 115).

Libâneo (2004) mostra que a desvalorização do magistério e o desencanto com profissão docente têm ressonância também nas universidades, o que fica evidenciado por meio do pouco interesse demonstrado pelo desenvolvimento de pesquisas voltadas para as práticas de ensino. Nessa direção, afirma:

Não são apenas os professores das redes públicas que estão perdendo o interesse pelo magistério ou deixando a profissão. Também nas universidades os pesquisadores que se dedicam ao estudo de questões do ensino e da sala de aula estão preferindo (...) análises críticas globalizantes. Está diminuindo sensivelmente o interesse pelas práticas de ensino, e não faltam pesquisadores superengajados na denúncia das mazelas do ensino, da interferência dos organismos internacionais, que lançam olhar de desdém sobre a sala de aula. Ou seja, a desvalorização econômica e social do magistério, além de comprometer o *status* social da profissão, também retira o *status* acadêmico dos campos de conhecimentos que lhe correspondem, tornando o ensino uma linha de pesquisa menos “nobre”. Não é casual, por exemplo, a pouca valorização dos cursos de licenciaturas nas universidades e a insuficiência de pesquisa nesse campo (Libâneo, 2004, p. 93).

É pertinente a preocupação apresentada pelo autor a respeito da insuficiência de pesquisas no campo das licenciaturas, pois sua reflexão sobre esse aspecto aponta que a desvalorização do professor e o desencanto com a profissão docente vêm atingindo todos os graus de ensino, o que é preocupante, especialmente no caso da Eaja, evidenciado pela posição marginal da produção acadêmica a respeito. A produção acadêmica que tem essa modalidade de educação como objeto de estudo não chega a representar mais de 3% da produção nacional em educação (Machado, 2001, p. 109), ou seja, o volume de pesquisas direcionadas para a Eaja no âmbito da produção nacional é insignificante, e ainda menor no que diz respeito à Eaja do segundo segmento do ensino fundamental e médio.

2 Dificuldades do desempenho do trabalho docente e sua relação com os saberes

Buscou-se identificar nesta investigação as *dificuldades* enfrentadas para a realização do trabalho docente e sua relação com *os saberes* dos sujeitos investigados com base na concepção desses mesmos sujeitos. Dos oito sujeitos entrevistados, apenas um disse não encontrar qualquer tipo de dificuldade no exercício de sua prática. Os demais apontaram várias delas, as quais estão relacionadas a questões micro e macro da educação, ou seja, as que se localizam no âmbito da escola e as referentes às políticas educacionais. Um dos entrevistados situa sua dificuldade *na falta de integração da equipe pedagógica*, pontuando que se sente *pouco cobrado* pela escola, o que para ele representa motivo de desânimo com a profissão:

- *Eu me sinto pouco cobrado na minha capacidade. Se a gente trabalhasse de forma mais unida, se a equipe fosse mais unida, transformadora, eu estaria mais alegre comigo mesmo. Faltam integração, ânimo e animação entre [os membros] da equipe da escola. Você fica meio solitário e acaba desanimado; esse desânimo passa para o aluno, também (Professor 7, 2006, p. 6; grifos da pesquisadora).*

Esse professor atua há apenas cinco anos no magistério, e os demais membros que compõem a equipe pedagógica da qual faz parte tem, em média, quinze anos de profissão. Em que pese essa diferença, ao afirmar que ele se sente pouco *cobrado na [sua] capacidade*, provavelmente, ele está dizendo que *possui um saber* que não está sendo colocado a serviço da prática pedagógica docente. O depoimento do Professor 7 remete aos estudos de Nóvoa, (1995) para quem o “professor novato sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais que obteve na formação” (Nóvoa, 1995, p. 109).

Outra dificuldade indicada pela maioria dos professores entrevistados refere-se à *tutela* exercida pela coordenação e direção da escola sobre o *trabalho coletivo*. Essa tutela inibe o surgimento de propostas capazes de romper com a suposta fragilidade dos saberes dos sujeitos envolvidos no trabalho docente, bem como a criação de uma outra cultura pedagógica no interior da escola, orientada pela necessidade de transgredir o instituído e o instituinte do ambiente escolar. É, pois, “necessário criar uma outra cultura de gestão menos protetora e mais confiante na qualidade profissional que a Escola Básica tem, e que não se manifesta porque está tolhida, abafada no trato dos professores como crianças tuteladas” (Arroyo, 2000, p. 225).

Dentre as dificuldades relacionadas às *condições de trabalho*, e que interferem negativa e cotidianamente na qualidade de ensino, foi apontada a falta de material didático apropriado às aulas de algumas disciplinas, sendo o problema específico da professora de Artes entrevistada. Segundo ela, “falta material” (...) “e não posso cobrar materiais dos alunos; é difícil para eles comprar e trazer o material, pois, eles vêm direto do trabalho para a escola” (Professor 4, 2006, p. 7).

A falta de laboratório de Matemática e a ociosidade do laboratório de informática, foram justificadas pela falta de pessoal especializado para auxiliar os alunos no manejo dos equipamentos. Em uma das falas, aparece a seguinte queixa:

- Se a escola fosse equipada com laboratório de Matemática, seria muito bom. O laboratório de Informática quando funciona é uma opção, mas, não tem ninguém para auxiliar o aluno nos equipamentos. Existem alguns programas de informática na área de Matemática, mas, infelizmente, *não tem pessoa capacitada para ensinar como mexer com isso*. Existem outros recursos além da informática, laboratório mesmo com balança, fita métrica, trena e outros (Professor 6, 2006, p. 6; grifos da pesquisadora).

Com base nessas queixas, pode-se indagar: de que servem para uma escola uma biblioteca e um laboratório de informática, se nem um nem outro contribuem efetivamente

para elevar o saber do professor e facilitar a aprendizagem e a apropriação do conhecimento pelos alunos? Se não há pessoal técnico para apoiar o funcionamento dos laboratórios, por que os professores não são preparados para suprir essa falta por meio da tão propalada formação *continuada*? Já não é novidade que, geralmente, os professores das escolas públicas têm dificuldades para adotar novas tecnologias. Nesse sentido, é necessário enfatizar que não basta ao professor ter acesso aos recursos delas provenientes, eles precisam “*aprender a pensar e a praticar*” comunicações midiáticas como requisitos para formação da cidadania” (Libâneo, 2004, p. 71; grifos da pesquisadora). Essa é uma preocupação da professora 1: “hoje, parece que o professor tem uma angústia com as novas tecnologias, que não acontece na escola e parece que não acontece em casa também, vai dando uma frustração, eu acho que as novas tecnologias é um problema sério” (2006, p. 11). Em outras palavras, é importante que os professores se apropriem dos saberes relacionados às novas tecnologias e à comunicação própria que elas propiciam, pois elas poderão, certamente, contribuir, dependendo do modo como se faz uso desse saber, para “provocar uma reflexão crítica e questionadora em relação à busca e elaboração da informação articulada à produção social da vida individual e coletiva” (Cortelazzo *apud* Libâneo, 2004, p. 73).

A proposta de Eaja da RME de Goiânia reconhece e assegura, em suas diretrizes gerais, a integração do uso das mídias como parte integrante do currículo na formação dos adolescentes, dos jovens e dos adultos, visando contribuir para “a compreensão do ambiente natural e sócio-cultural, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (Goiânia, SME, 2005, p. 22). A preparação do professor da Eaja para superar a dificuldade apontada é importante porque possibilita a apropriação de um saber que certamente poderá ser, nos moldes sinalizados, interessante para facilitar seu fazer docente. Dominar esse saber poderá também contribuir para aproximar, já na escola, os alunos do mundo informatizado, ampliando seu universo de informação e de conhecimento.

Outra dificuldade apontada por quatro dos sujeitos entrevistados refere-se à falta de *habilidade para trabalhar, na mesma sala*, com alunos adolescentes, jovens e adultos. Superar essa dificuldade, aprender a lidar com essa realidade constituem um desafio do profissional da Eaja. Nesse sentido, os entrevistados declaram;

- A diferença de idade é um fator que gera conflitos em uma sala de aula, [ou melhor], é ponto de partida para os conflitos. O professor tem que ficar ali, contornando a situação... (Professor 1, 2006, p. 7).
- As dificuldades são cotidianas, são elas: diferenças de grupos, de idade. Eu tenho que competir com a quadra, com o muro. Indisciplina, dificuldade de relacionamento entre adolescentes e adultos... (Professor 3, 2006, p. 15).

- primeira coisa é saber lidar com os alunos, pois, eles estão em níveis diferentes de idade, de aprendizagem, de cultura, de conhecimento. Para mim, [o principal desafio] é saber lidar com essas diferenças. (Professora 2, 2006, p. 2).
- sabemos que na Eaja entra aluno de dezesseis a setenta anos; é uma dificuldade [lidar com] a questão da [diferença de] idade... (Professora 4, 2006, p. 4).

Alguns autores ponderam que não se justifica qualquer processo educativo que separe os alunos [aprendizes] de seus pares, porque eles aprendem nas interações entre si, ajudando uns aos outros, trocando questionamentos de seu tempo cultural, partilhando incertezas. Nesse sentido, o que mais importa talvez seja a troca de experiências comuns vividas nos distintos tempos da vida (Arroyo, 2000).

É claro que a aprendizagem não é um processo de interação que ocorre apenas entre os pares, mas atentar para a necessidade de organizar a Eaja na perspectiva dos tempos da vida pode ser um caminho para alcançar o público que procura o ensino noturno - adolescentes, jovens e adultos - e se deve considerar que esse ensino agrega alunos que se encontram em diferentes fases da vida. Agindo dessa forma, possibilita reconhecê-los em pelo menos uma de suas especificidades, enfatizadas por alguns estudiosos da questão. Organizar as turmas de adolescentes, de jovens e de adultos, tomando como parâmetro os tempos de vida, *significa*, portanto, tratá-los *como* adolescentes, *como* jovens e *como* adultos. Certos autores criticam a composição de salas de aula que não respeitam esse parâmetro, considerando-as inadequadas para essa modalidade de ensino, como o faz Cury (2004).

Ao ser perguntada sobre os saberes que os professores que trabalham o segundo segmento da Eaja precisavam dominar para trabalhar com os alunos adolescentes, jovens e adultos, uma das professoras entrevistadas, demonstrando implicitamente *sua dificuldade* para enfrentar as situações cotidianas que a modalidade impõe, referindo-se aos desafios de trabalhar com o adulto, assim se pronuncia:

- Muitos... Primeiro é preciso entender quem é o adulto? Entender a dinâmica da sala do adulto, *que, aliás, não é dinâmica é passiva*. Todas as atividades têm que estar ligadas ao que eles fazem, ou seja, á realidade deles... Isso é muito difícil... É muito difícil para eles extrapolar o mundo em que eles vivem; eles têm que ter um modelo, engraçado, não é? A gente pensa que tem que trabalhar com o concreto só com a criança. Com o adulto, também. Ele tem que partir de um modelo, de algo que ele vive, de algo que esteja muito próximo a ele, para ele conseguir fazer... Exemplo: eu me lembro quando eu fazia trabalhos com livros literários. Era difícil. Passei a trabalhar com contos que partissem do cotidiano deles (trabalhador; moça apaixonada, etc.). Aliás, não eram contos, eram crônicas; *eu levava as atividades dos meninos do matutino*, como modelo, eles faziam melhor. Eles têm mais necessidades da leitura e da escrita, mas eles têm menos contato com isso (Professora 3, 2006, p. 5; grifos da pesquisadora).

Por fim, os entrevistados indicaram como dificuldades a falta de *interesse, a apatia e o cansaço dos alunos* como fatores que contribuem para dificultar o trabalho do professor.

Um deles afirma:

- a gente sempre encontra dificuldade pela apatia, pelo grau de interesse, pelo cansaço pelo mundo corrido *que todos nós temos e os nossos alunos não são diferentes*. Então quando chega aqui o que gente puder extrair, pode concretizar será de bom grado. É isso que a gente está fazendo no dia-a-dia (Professor 8, 2006, p. 10; grifos da pesquisadora).

Essas dificuldades não perpassam apenas a prática dos sujeitos entrevistados mas são “frequentes nas falas de professor que trabalha com alunos do noturno, [e] que chegam [na escola] cansados e com um profundo sentimento de derrota” (Cunha, 2004, p. 125). É interessante observar que o professor 8 declara implicitamente chegar à escola para realizar seu trabalho tão desinteressado, apático e cansado quanto seus alunos.

Reconhecer o papel do professor na construção de uma escola de qualidade passa, além de outros aspectos, como condições salariais, materiais, pelo reconhecimento de que sua formação, como processo contínuo deve considerar o que toca direta e indiretamente o ato de apropriar e mediar o saber. Nesse sentido, “valorizar o trabalho docente significa, [pois], dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente” (Libâneo & Pimenta, 1999, p. 261).

3 A formação docente e seus vínculos com os saberes da Eaja

As respostas dos professores do segundo segmento da Eaja referentes ao seu processo formativo, foram muito semelhantes. Eles reconheceram que precisam de uma formação que lhes permita conhecer os sujeitos com os quais trabalham, ou seja, seus alunos adolescentes, jovens e adultos.

No diálogo com os professores, foi possível identificar uma concepção de formação. Eles a entendem tal como uma das autoras estudadas durante esta investigação, isto é, como um processo dinâmico que começa desde o início do curso e que não tem encerramento “quando um curso acaba, mas é processo permanente compreendendo a aprendizagem como movimento constante na vida dos sujeitos” (Paiva, 2006, p. 3). Essa concepção de formação docente remete à formação acadêmica que esta pesquisa defende, ou seja, esta investigação entende que a formação docente propiciada pela universidade necessita de ser dotada de conhecimentos sólidos, capazes de criar em qualquer profissional envolvido com a docência a

necessidade de valorizar, repensar e, sobretudo, criticar e recriar os saberes dos quais se apropriam.

Em outras palavras, a formação propiciada pela universidade precisa criar no futuro professor, especialmente no profissional que se interessa pela Eaja, a capacidade de repensar continuamente seus fundamentos teóricos e metodológicos, bem como os elementos provenientes do saber do senso comum, no decorrer de toda a sua prática pedagógica. Além disso, a formação docente deve inculcar no professor o desejo de atualização constante. “Na realidade, o ato de educação exige necessariamente uma espécie de renovação diária do compromisso com o ato educativo”, (Rodrigues, 2000, p.66) porque a formação docente deve ser entendida como processo contínuo de busca de desenvolvimento teórico e profissional.

Segundo as análises elaboradas por Machado (1998), na construção do estado do conhecimento em EJA, foi identificada a falta de uma formação direcionada para os professores que trabalham com os alunos dessa modalidade. Autores como Abrantes (1991), Cristov (1992), Cruz (1994), Piconez (1995) e Guidelli (1996) confirmam que existe “a ausência do tópico educação de adultos na formação inicial dos professores que atuam tanto no ensino supletivo quanto nos cursos regulares noturnos” (Ribeiro, 1999, p.185). Associa-se a essa característica, a formação dos professores, o modo como ela vem sendo realizada, e que pouco tem contribuído para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, especialmente no que se relaciona com o exercício da profissão docente. Cabe ressaltar que esse quadro foi avaliado pelos sujeitos desta pesquisa, como abandono do poder público. Ao perguntar a um deles sobre quais eram os saberes dos professores que ele considerava como fundamentais para o desenvolvimento do seu trabalho na EAJA, ele respondeu que esse professor precisa

- ter preparação, muita compreensão, [pois] é muito diferenciada a turma de [adolescentes] da Eaja [da turma de] adolescentes do diurno. Normalmente, os alunos do noturno vêm do trabalho. Estão correndo atrás do prejuízo e estão precisando de muita atenção, de compreensão, estão buscando uma coisa que eles não puderam ou não quiseram ter na época certa... Por isso, o professor precisa ter um acompanhamento mais de perto. Eu acho que a gente não está preparada para trabalhar com EJA. A gente foi descobrindo como trabalhar com eles com a própria atuação, com prática... *A gente não teve uma formação para trabalhar com eles; tivemos que trabalhar...* (Professora 1, 2006, p. 2; grifos da pesquisadora).

Para Arroyo (2005), o aluno da Eaja continua visto somente pela ótica das *carências* escolares, sendo desprezada a exclusão social que os marca no decorrer de suas trajetórias de vida. Urge pois, ultrapassar a ótica das carências e reconhecer que

alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas da exclusão social, vivem trajetórias de negação dos direitos (...) básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. Negação até do direito de ser jovem. *As trajetórias escolares truncadas se tornam mais perversas*, porque se misturam com essas trajetórias humanas (Arroyo, 2005, p. 24) Grifos da pesquisadora.

Ultrapassar a dimensão da carência significa trabalhar para que os educandos tenham uma educação de qualidade, com direito à apropriação de instrumentos intelectuais que os levem ao mundo dos conhecimentos socialmente construídos. É possibilitar que eles se apropriem de conceitos, que contribuam para se tornem sujeitos capazes de elaborar hipóteses e perguntas que conduzam, por sua vez, à criação de novas explicações da realidade.

Desde 1998, a SME de Goiânia vem atentando para a necessidade de discutir o segundo segmento da Eaja, o que é especialmente importante, se for considerado que são raras as iniciativas dessa natureza no plano nacional. É preciso que qualquer proposta de educação não perca de vista o ensino noturno, pois os alunos desse turno têm assegurado os mesmos direitos que tem qualquer outro cidadão: o de ter acesso ao conhecimento historicamente produzido. O conhecimento é uma produção histórica e coletiva e se apropriar dessa produção é direito de todos e não apenas de alguns, pois pelo conhecimento dos códigos da sociedade letrada que pode-se vislumbrar a oportunidade de compreender e de transformar essa mesma realidade.

Todavia, em que pese positivamente a iniciativa da SME de Goiânia, com a instituição da base curricular paritária, deve-se esclarecer que ela carece de continuidade, de discussões, principalmente na questão teórico-filosófica. Há dificuldades para conseguir estruturar uma política de formação de professores para o segundo segmento do ensino fundamental, que corroborem o entendimento da Eaja como modalidade que apresenta características específicas, e com base nesse entendimento, articular discussões com os professores da rede, de universidades e outros setores sociais na perspectiva de continuidade. Pode-se dizer que a descontinuidade das políticas públicas de formação de professores, especialmente daquelas que dizem respeito ao segundo segmento do ensino fundamental representa um retrocesso no desenvolvimento do sistema de ensino noturno. A descontinuidade provoca interrupções de projetos e de programas destinados e impede o andamento das poucas conquistas desse campo.

Sinaliza-se que é necessário o desenvolvimento de pesquisas sobre o segundo segmento, para ampliação dos conhecimentos dos professores que nele atuam, visando a apropriação por esses professores das novas metodologias de ensino, visando maior

compreensão do processo de aprendizagem dos alunos adultos, enfim, que o professor alargue seus conhecimentos com o intuito de entender os sujeitos com os quais trabalha no contexto social a que pertencem. O professor deve ter amplo conhecimento do contexto histórico-social e cultural de inserção dos alunos adolescentes, jovens e adultos, bem como de outras áreas do conhecimento, para que possa criar novas situações pedagógicas e formativas.

O aperfeiçoamento profissional do professor só pode surgir de uma formação permanente, por meio de cursos cuidadosamente planejados com o intuito de aprofundar os conhecimentos necessários a essa formação. Sobre a contribuição dos cursos de formação *continuada* destinados aos profissionais da Eaja, os docentes alegaram que eles parecem não levar em conta a necessidade dos professores. Um dos sujeitos desta pesquisa declara:

- tenho feito alguns cursos durante esse tempo em que trabalho na rede estadual e municipal, mas, *especificamente direcionado ao ensino noturno ou à educação de adolescentes jovens e adultos, muito pouco tem sido feito*. A nossa formação é muito mais de caráter pessoal do que [proveniente] de um trabalho, elaborado e direcionado por parte dos gestores públicos (Professor 8, 2006, p. 2; grifos da pesquisadora).

A queixa do professor demonstra o caráter pessoal que tem marcado a formação *continuada* desse segmento, ao mesmo tempo que denuncia a falta de uma política pública séria direcionada para essa formação. Uma educação comprometida com as classes subalternas necessita de qualidade da formação de seus educadores. Sabe-se que a “escola funciona como um organismo de integração das pessoas na sociedade, em sintonia com as relações sociais vigentes, portanto, a escola tanto ajuda a preservar a dominação como estimula a libertação” (Moreira, 1994, p. 128). A formação de qualidade pressupõe uma escola de qualidade e, conseqüentemente, de um professor qualificado, com poder de compreensão, de crítica bem fundamentada sobre todos os aspectos da educação, ou seja, capaz de contribuir, por meio de seus saberes, para o desvendamento vivo e crítico da realidade histórica e social de inserção de seus alunos. A formação permanente e consistente constitui o objeto de preocupação de um dos sujeitos desta pesquisa: “Eu vejo que muitos cursos deveriam ser oferecidos para atualizar o professor, pois, a cada ano que passa tem uma realidade diferente. O professor tem que ser atualizado nos cursos de capacitação” (Professor 6, 2006, p. 2).

A respeito da formação ideal do professor que trabalha com a Eaja, os professores pesquisados acham que o espaço de formação *continuada* deveria contemplar momentos teóricos e práticos. Segundo eles, essa formação deveria priorizar teorias que os ajudassem a

compreender os processos de aprendizagem específicos dos alunos adultos. Um deles assim se expressa:

- estudo e prática não podem caminhar de forma separada, principalmente na Eaja, que o professor precisa de bastante formação. Quando entrei na profissão só estudava sobre criança, só tinha prática com criança. *Tive de ler para entender os comportamentos diferentes e as estratégias de aprendizagem dos alunos adultos da Eaja* (Professora 3, 2006, p. 2; grifos da pesquisadora).

A fala dessa professora revela, mais uma vez, que o professor da Eaja fica à mercê de sua própria sorte. O desafio de educar nessa modalidade exige do professor uma formação ampla, de um conjunto de conhecimentos, pois, “proporcionado por várias áreas do saber, (...) a compreensão do específico, isto é, da particularidade de cada indivíduo” se torna passível de ser conhecida (Freitas, 1996, p. 39). É nessa dimensão, que precisa ser tratado o desafio da formação em uma estreita relação entre teoria e prática educativa. Não é menos verdadeiro que o enfrentamento desse desafio até pode ser deixado por conta do professor, porém devem ser propiciadas pelas instituições de ensino os fundamentos e princípios teórico-metodológicos.

O saber apropriado deve ou pode propiciar ao profissional docente a inquietação diante do desconhecido, instá-lo a sair do lugar das certezas e buscar novos conhecimentos. Entretanto, a ampliação do horizonte formativo não pode ser confundido com soluções fáceis que, quase sempre, resultam apenas em uma ação imediata. “É preciso ir à raiz dos problemas e perguntar o que são o indivíduo, a pessoa, a sociedade, o trabalho, a escola, a universidade, a razão, a teoria, as ciências, seus métodos e objetos” (Coelho, 2004, p. 226). A formação inicial do professor deve passar necessariamente pela universidade, e depois, pela formação permanente, muitas vezes, materializada em cursos que se realizam em Centros de formação, esses cursos devem ser projetados levando-se em conta os mesmos princípios que orientam o planejamento dos cursos universitários, pois embora não seja garantia de qualidade é requisito para uma formação adequada. Nessa perspectiva, cabe aos professores uma constante reflexão sobre os desafios próprios do trabalho docente. Superá-los supõe sair do limite das soluções fáceis e imediatas e ir em busca de soluções substantivas. Se a proclamada formação *continuada* não visar esse objetivo, para que ela serve?

A tarefa do professor não se encerra no âmbito da disciplina, vai além, pois, precisa atingir o âmbito social do aluno. Por isso, “os professores de jovens e adultos devem estar aptos a repensar a organização disciplinar e as séries, no sentido de abrir possibilidades para que os educandos realizem percursos formativos mais diversificados, mais apropriados às

suas condições de vida” (Ribeiro, 1999, p. 195), e sejam capazes de contribuir para a ampliação dos conhecimentos dos educandos sobre sua realidade.

Os sujeitos desta pesquisa, ao serem indagados sobre o que julgavam fundamental na formação do professor que trabalha com a Eaja, indicaram domínio do conteúdo, responsabilidade ao selecioná-lo, vinculando esses aspectos a uma aprendizagem mais significativa para a vida do aluno. Conforme um deles, para ser professor,

- não basta só a formação da área específica. Ele necessita da mobilização de outros saberes específicos do profissional comprometido politicamente com a profissão. Além da formação, do domínio do conteúdo, o professor deve ser maleável, entender que tem que fazer o aluno crescer de alguma forma; saber os conteúdos que serão aplicados na vida prática. Precisa ter essa maleabilidade [com] o saber e coerência do que vai ensinar (Professor 5, 2006, p. 2).

O domínio de conteúdo expresso pelo professor 5 parece ter origem em estudos que estão em circulação na escola. Para alguns autores, o domínio do conteúdo está bastante relacionado com a prática profissional fora da escola, “pois é ela que define a possibilidade de relacionar a matéria de ensino com a vida prática” (Cunha, 2004, p. 128). Os professores reconhecem a importância de alcançar os conhecimentos, mesmo que não sejam específicos, embora declarem que os conhecimentos mais significativos são aqueles que os ajudam na prática pedagógica, na solução imediata dos problemas existentes.

Esse posicionamento remete a reflexões que criticam a “ditadura do existente”, e também o tipo de educação que torna os sujeitos “obedientes instrumentos da ordem vigente” e “que, portanto, contribuem para a constituição do sujeito mutilado” (Adorno *apud* Patto, 2000, p. 173). Para uma formação emancipatória, do que decorre importância de ensinar os conhecimentos que levam os alunos a se apropriarem dos aspectos teóricos que superam o instituído, provocando transformação no sujeito, de forma que ele seja capaz de enxergar o mundo com os seus próprios olhos.

Na entrevista com os professores de Eaja sobre seus saberes buscou-se também conhecer seus processos formativos particulares, acerca dos cursos realizados nesses períodos, três deles assim se pronunciam:

- Penso que *todo e qualquer curso que você faz em função do aprimoramento profissional, de certa forma, têm sua serventia*. Os cursos mudam um pouco a feição, a cara do professor, diversificam as dinâmicas, mudam a maneira de agir com o aluno. Acho (...) que o próprio aluno percebe quando o professor volta à prática, depois da formação continuada. Ainda é débil [referindo-se à formação] na rede municipal; há muito que se fazer... (Professor 8, 2006, p. 3; grifos da pesquisadora).
- A formação acadêmica ela é restrita ao conhecimento acadêmico. Com os cursos de pós-formação e o conhecimento da experiência a gente cresce cada vez mais (Professor 5, 2006, p. 2; grifos da pesquisadora).

- Mesmo que eu não tenha feito cursos específicos, [sei que] nesses cursos surgem técnicas e sugestões *possíveis de serem modificadas para trabalhar com noturno* (Professor 7, 2006, p. 2; grifos da pesquisadora).

Todos os professores investigados valorizam os conhecimentos adquiridos na universidade e em outros momentos de formação, mas consideram que nem uns nem outros respondem às demandas ou aos desafios impostos pela modalidade. De acordo com os sujeitos da pesquisa, o principal desafio apresentado pela modalidade é no saber lidar com o aluno, com as diferenças de todo tipo, sobretudo as relativas à faixa etária dos alunos, conforme já se assinalou. Esses desafios são influenciados por fatores educacionais externos e internos, de forma que geram uma cultura alicerçada em costumes, crenças, valores e atitudes diferenciadas e complexas. Trata-se de formas de conhecer e de sentir, que se inter-relacionam, dando suporte às atividades práticas (Nóvoa, 1995, p. 70).

Essas formas devem ser questionadas à luz de teorias, para que não se realize um trabalho alicerçado no senso comum. A prática docente “expressão do saber pedagógico, constitui-se numa fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica. As necessidades práticas que emergem do cotidiano da sala de aula demandam uma teoria” (Azzi, 2002, p. 47). A idéia de cursos de formação de professores pautada nos estudos das tarefas e realidades do trabalho dos professores deve ser vista com muita cautela, pois nem o abandono da teoria nem a valorização da prática resolvem as questões que envolvem o ato de ensinar e aprender na escola. O ato de ensinar e aprender é uma construção histórica e social que precisa ser encarado como tal, e não como um problema que se resolva em um único ato.

No tocante à função social da escola fundamental, ou seja, o papel que a escola deve exercer nas sociedades contemporâneas, alguns autores afirmam que ela deve ter o compromisso de fazer a articulação dos diversos interesses dos variados setores da sociedade, criando, como conseqüência, condições de superação da marginalidade a que são submetidos grupos sociais e indivíduos. Nesse sentido, a “escola não pode ser local de legitimação da marginalidade, mas de sua superação” (Rodrigues *apud* Santos, 1992, p. 18-19). Esse entendimento certamente amplia o entendimento do papel social específico que a escola básica deve cumprir: o de *lócus* de mediação e de apropriação dos saberes que foram sistematizados ao longo da história. Dessa forma, a escola

por mais que tente reproduzir apenas interesses dos donos do capital - que organizam o Estado e a sociedade - ela também perpassa os outros setores da sociedade, já que cumpre sua função de ensinar, de socializar a cultura e de instrumentalizar os educandos para compreenderem a realidade” (Rodrigues, 2000, p. 57).

A educação escolar, ainda continua fechada em si mesma. Nessa condição, o ensino “limita o conhecimento humano e diminui o poder de reflexão e de linguagem dos sujeitos” (Brunel, 2004, p. 44). Para compreender os múltiplos discursos dos alunos na sala de aula os professores precisam valorizar as linguagens diferenciadas que se manifestam no interior da escola, estabelecendo, por meio da mediação pedagógica, o acesso aos dos conhecimentos sistematizados. O conhecimento necessita ser mediado de maneira viva, contextualizada, crítica e de forma que sua apreensão pelo educando preserve a dinamicidade de sua construção, propiciando às classes subalternas condições de se apropriarem da cultura letrada por meio da sua própria linguagem, e de, talvez, colocar esse saber em favor de seus próprios interesses de classe.

Orientada por esse entendimento do papel da escola, esta pesquisa buscou-se investigar por meio dos discursos dos professores onde e como eles aprenderam os conhecimentos que consideram fundamentais para trabalhar com essa modalidade e um deles, priorizando os cursos realizados, responde:

- Os cursos que me ajudaram foram os cursos que a SME [de Goiânia] ofereceu. Eles contribuíram muito para o meu conhecimento da Eaja. Foram cursos que trataram da vivência dos alunos da Eaja, do respeito que o professor deve ter para com eles, na forma de se relacionar com eles. Tratar o conteúdo levando em consideração a vivência do aluno de maneira que ele seja atuante no processo ensino-aprendizagem (Professora 2, 2006, p. 2).

Esse fragmento de depoimentos fornece elementos que podem contribuir para ampliar o debate sobre a necessidade de políticas educacionais permanentes, voltadas para a formação do professorado que trabalha com a Eaja, e, especialmente, para os professores que trabalham com o segundo segmento dessa modalidade. O Relatório-síntese do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Rio, 1999) retrata a formação em âmbito nacional. É possível perceber, pela análise do relatório, que existem poucas ações consistentes nessa direção ficando evidente a incipiência de ações contínuas de tais políticas. Os conhecimentos que os professores adquiriram por meio dos cursos a eles oferecidos são fundamentais, pois, os saberes advindos dos cursos referidos foram considerados, por eles, como importantes no desenvolvimento da prática pedagógica.

Há que se destacar que os sujeitos da pesquisa apontaram como fundamental para trabalhar na Eaja os conhecimentos relativos à especificidade do público que essa modalidade atende, ou seja, o adolescente, o jovem, o adulto, suas vidas, seus tempos de aprendizagem, as formas de aprender. Dessa forma, é possível estabelecer as mediações necessárias com os conhecimentos sistematizados para que deles os educandos se apropriem e, com eles

manterem um diálogo mais fecundo. Um diálogo pautado na interação de saberes – do senso comum e do saber sistematizado – visa, sobretudo, alcançar esse último, na sua forma tida como verdadeira. Nesse sentido, a especificidade talvez possa ser encontrada no conjunto de saberes produzidos cientificamente ou não, mas apropriados de forma diferente e mediados por linguagens também distintas, com base na bagagem cultural dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo. Marques (1995) esclarece:

A anterioridade epistemológica dos conteúdos exige que deles possua o professor pleno domínio teórico e a aprendizagem dos alunos requer estejam eles (e o professor) conscientes dos saberes que já manipulam no nível do senso comum. Converte-se a docência no desafio de realizar na sala de aula o trânsito, ou melhor, a ruptura dos conceitos usuais para os que instrumentalizam a prática à teoria e da teoria à prática, processo de tradução/retradução (Marques *apud* Marques, 1995, p. 120).

Nesse sentido, a prática deve ser compreendida fundada na teoria e não descrita mecanicamente, em um movimento inseparável de interação de ambas. O ensino-aprendizagem, assim entendido, contribui para o aprofundamento dos saberes, ao mesmo tempo em que se busca um constante diálogo crítico da teoria e da prática, em um movimento de distanciamento e de aproximação.

4 A prática como um dos *locus* de apropriação dos saberes docentes

A orientação acadêmica que permeia os cursos de formação de professores nas últimas três décadas apresenta o ensino como uma ciência, e o professor, como técnico. Segundo esse modelo de racionalidade técnica, “o professor/a é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação” (Gómez, 2000, p. 356). De acordo com esse modelo, cabe ao docente aprender os conhecimentos transmitidos para, com base neles, desenvolver atitudes e capacidades que possibilitem a ele inferir conhecimentos de sua própria atuação prática. Como se pode ver, essa perspectiva restringe a atividade prática, pois o conhecimento apreendido é entendido como instrumento que dirige a ação docente.

Essa perspectiva, de certa forma, aparece na fala de alguns dos sujeitos desta pesquisa. Ao serem indagados sobre a contribuição dos cursos para o redimensionamento da prática, embora se saiba que não é obrigação da teoria orientar a prática, mas que ela pode contribuir para o seu desenvolvimento, um deles responde: “não tenho feito cursos direcionados para Eaja, mas não posso dizer que os cursos que já fiz não me ajudaram... Não tiveram nada de específico. O que me ajudou foi a prática” (Professora 1, 2006, p. 2). A fala

dessa professora indica que, para ela, trabalhar com a Eaja mobilizou os saberes oriundos de sua formação profissional para o magistério, bem como de sua própria experiência docente, pois o que vem ajudando é “a prática”. Pode-se inferir que os saberes dos professores do segundo segmento da Eaja, pelo menos, para essa professora se constituíram na prática. Todavia, outros indicam a prática como um momento de aproximação com o conhecimento, o que se não resolve o problema, mas pelo menos demonstra preocupação com ensino aprendizagem. Os depoimentos de dois sujeitos entrevistados ilustram essa última posição:

- Para falar a verdade não [aprendi nos cursos]. Eu acho que aprendi muito mais com a prática do que nos livros, nos cursos. A meu ver, é no momento da prática que se consegue ligar a teoria à prática. Por mais que os palestrantes e cursistas falem, a gente não consegue pegar a teoria e integrá-la à prática; parece muito distante... (Professora 4, 2006, p. 2).
- Sim, [aprendi nos cursos]. Mas, o que de fato ajuda é o conhecimento que se adquire com a prática (Professor 5, 2006, p. 2).

As velhas e novas discussões acerca da relação teoria e prática na formação docente também ganham importância no diálogo dos professores. Perceber que teoria e prática são momentos distintos de um mesmo processo ainda requer muito estudo e afastamento do cotidiano que perpassa a educação em todos os níveis. A realidade é histórica, complexa e mutável, portanto, contraditória e dinâmica, nela se expressando, simultaneamente, o velho e o novo, em um incessante processo de recriação. O movimento de criar o novo com as entranhas do velho explicita-se no cotidiano da sala de aula, e sua apreensão é fundamental para tentar compreender a realidade e inferir sobre ela. Dessa forma

é preciso, pois, perguntar pelo sentido e pela gênese, historicamente determinados, da teoria e da prática. Se a dialética faz a crítica radical do idealismo, das teorias como pretensos saberes autônomos, como idéias que se reproduziam e se multiplicariam na mente dos intelectuais, ela não é um novo pragmatismo nem uma nova filosofia da ação que definiria o que a prática deva realizar e aonde chegar... Supervalorizar a prática e assumir a profissionalização como o objetivo principal do ensino de graduação são posturas típicas da burguesia, do capitalismo (Coelho, 2004, p. 223-224).

O Professor 5 expressando sobre a dissonância que ele percebe entre teoria e prática, enfatiza que na prática ele adquiriu os conhecimentos de que se utiliza para trabalhar com a Eaja. Em consequência, para ele, a formação acadêmica não proporciona ao professor os conhecimentos necessários para atuar no cotidiano da sala de aula, embora reconheça a importância dessa formação. Desse modo, fica também implícita em sua fala a crítica ao entendimento do conhecimento como instrumento que se transforma “em princípios e procedimentos que os docentes utilizarão ao tomar decisões e resolver problemas em sua vida cotidiana na sala de aula” (Gómez, 2000, p. 359).

Criticar esse entendimento significa reconhecer que a racionalização do trabalho do professor, nos moldes apresentados, dispensa sua qualificação intelectual, sua preparação teórica para equacionar e enfrentar adequadamente a relação existente entre teoria e prática, para redimensioná-la. Cabe acrescentar que o raciocínio instrumental ignora a complexidade dos conflitos sócio-culturais que envolvem a situação de ensino-aprendizagem na sala de aula.

Os conhecimentos que os sujeitos entrevistados julgam significativos para a Eaja são aqueles concebidos no âmbito da prática pedagógica. Essa compreensão remete a outras reflexões. Se a prática for entendida também na perspectiva teórica e social, os conhecimentos construídos com a elaboração coletiva e crítica entre professor e aluno possibilitam o alcance da prática pedagógica renovadora. Dinamiza-se a relação entre teoria e prática e sujeitos da aprendizagem, contribuindo para o aparecimento de novos saberes e novas atitudes. “O trabalho docente realizado com base nessa perspectiva, torna-se, de fato, um trabalho em permanente construção, feito e desfeito num tempo-espaço específico, pela mediação da teoria e da prática” (Rays, 1996, p. 39), e não na prevalência de uma sobre a outra.

A prática pedagógica, orientada por essa perspectiva, possibilita a apreensão de algumas *ferramentas* culturais específicas, capazes de expressar uma compreensão elaborada da realidade social, necessária à luta incessante que as classes subalternas travam para se libertar das condições de exploração em que vivem (Rodrigues, 2000). As trocas de experiências foram apontadas pelos sujeitos entrevistados como momentos em que os professores adquirem saberes importantes referentes à Eaja. Perguntados onde e como adquiriram os saberes para trabalhar com essa modalidade, alguns responde:

- Nas *trocas de experiências* com os colegas, na *observação das aulas* dos colegas. Como trabalho em outra rede, participo de *encontros* que possibilitam novos conhecimentos (Professor 7, 2006, p. 2).
- Nos *encontros*, nas *trocas de experiências*, nos momentos de estudo na escola, por meio das leituras (Professora 2, 2006, p. 2).
- Nos *momentos de troca*, *de repente a gente descobre algumas práticas* que não conhecia e que ajudam a gente; *e aí eu passo a fazer também*. Na didática, a gente acaba descobrindo alguma coisa, não digo relacionada à Geografia, mas, no geral, porque na Eaja, compartimentar muito não dá certo... (Professora 1, 2006, p. 2; grifos da pesquisadora).

Os depoimentos dos sujeitos da pesquisa parecem sinalizar que os espaços formativos a que têm acesso se resumem aos momentos de estudo na escola, aos encontros, às trocas de experiências. Os saberes advindos desses momentos de estudos referem-se a saberes da própria experiência na sala de aula e na escola, e devem ser analisados com cautela. Compreender esses saberes para teoricamente fundamentá-los, questioná-los, criticá-los, compará-los, e refutá-los ou não, à luz da razão, é de grande importância para localizar a

especificidade da Eaja. Aceitá-los simplesmente é renunciar à crítica da realidade imediata. Um fragmento da fala de um dos sujeitos da pesquisa explicita, muito bem, esse modo de adquirir saberes: “nos momentos de troca, de repente a gente descobre algumas práticas que não conhecia e que ajudam a gente; e aí eu passo a fazer também” (Professora 1, 2006, p. 2).

Proceder a uma crítica dessa natureza não significa desqualificar a troca de experiências e os estudos contínuos de textos em todo e qualquer sentido. Eles podem até contribuir para desenvolver hábitos que possibilitam a formação permanente, o fortalecimento das dimensões coletivas da prática docente que, de resto, são importantes para a concretização de ações mais democráticas e participativas e para a troca de saberes dentro da escola. A “troca de experiência e a partilha dos saberes, consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidação de saberes emergentes da prática docente” (Nóvoa *apud* Lima, 2001, p. 42). Uma das entrevistadas assinala: “em alguns encontros [eram] apresentadas as experiências do trabalho com a Eaja como sugestões de atividades. Aqueles momentos aproximavam e eram importantes. Hoje, não estão mais acontecendo” (Professora 3, 2006, p. 2).

Compreender a escola como espaço de construção coletiva significa considerá-la uma instituição que contribui para a formação de sujeitos conscientes de si, de seus deveres profissionais e sociais e do mundo em que vivem. Todavia, a incorporação de saberes apenas pela troca de experiências, desacompanhada de questionamentos que visem recuperar e desvendar o contexto histórico de produção dos saberes adquiridos pelas referidas trocas tem a força de despi-los de seus significados, de transformá-los em esquemas prontos, sem o devido valor social e científico, além de tratar, simultaneamente, os professores que os adquirem e os medeiam como tarefeiros. Os momentos de trocas devem ser tomados como ponto de partida para o avanço do pensamento teórico rumo à superação do senso comum, tão presente na sala de aula, e levar o professor a adotar uma atitude política e teórico-metodológica para a compreensão de tais saberes. Os momentos de troca, portanto, devem ser entendidos como momentos de socialização em que os professores interagem uns com os outros, o que não pode ser confundido com uma única orientação formativa, pois, “o empírico está sobrecarregado de sentidos diversos, em sua maior parte acrílicos” (Fontes, 2001, p. 127). Os momentos de troca de experiências podem ser confundidos com abandono da teoria ou podem levar ao abandono da teoria, caso não haja vigorosa vigilância e resistência a esse equívoco.

Enfatiza-se que o saber objetivo, sistematizado, deve ser trabalhado e assimilado (quer seja pelos professores quer seja pelos alunos) não apenas como produto, mas como processo. Nesse sentido, deve-se apreender com o saber já sistematizado o processo de produção desse saber e as tendências de sua transformação (Saviani *apud* Duarte, 2003). A incorporação do saber objetivo por meio do trabalho educativo provoca mudança na vida social do sujeito, contribui para que ele ultrapasse o imediato, e que ao se apropriar do saber objetivo, o sujeito se apropria também da cultura e dos conhecimentos que a humanidade produziu ao longo da história.⁵⁸

Além das sugestões de atividades apontadas pelos sujeitos da pesquisa, os momentos de troca de experiências e de estudos na escola são aproveitados também para equacionar as necessidades específicas do aluno da Eaja, ou seja, neles se discutem os processos do ensino-aprendizagem do aluno, sua inserção na escola, seu tempo de aprendizagem, o reconhecimento e a ressignificação de seus saberes. Enfim, tenta-se apoderar do universo *específico* dos tempos de vida de cada segmento de alunos que procura o ensino noturno. Um dos sujeitos investigados expressa a necessidade de conhecer o aluno da Eaja assim: “é preciso conhecer o lado do aluno, perceber suas dificuldades, compreender o que é mais importante para ele, quais são suas reais exigências” (Professora 2, 2006, p. 3). No caso da Eaja, a compreensão da condição social do aluno torna-se pré-condição essencial para a seleção dos saberes sistematizados mais adequados e a serem trabalhados, ou seja, é preciso identificar, destringir, relacionar, enfim compreender as experiências vividas pelo aluno no campo familiar, escolar, profissional, cultural, seus saberes e necessidades, que constituem os desafios que a Eaja impõe aos professores e estudiosos dessa modalidade.

Os saberes que brotam da experiência vivenciada na sala de aula também foram apontados pelos sujeitos da pesquisa como *fontes* importantes de formação e constituição da profissão docente, tanto que um deles afirma:

- Tenho dito que tenho muito mais aprendido do que efetivamente ensinado... Tenho me sentido meio impotente. Muitas vezes porque [me] graduei, qualifiquei, [passei] pela academia, por outros momentos, mas... *Essa formação* [referindo-se à formação de que precisa] *só se adquire efetivamente com a experiência de sala de aula, no cotidiano... A academia como centro de formação por excelência* está muito distanciada desse apoio. Sinto isso em todas as esferas da educação. *Na academia não se discute (...) o ensino noturno, não se tem um diagnóstico...* Cada

⁵⁸ Para Saviani, o “trabalho educativo é o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (Saviani *apud* Duarte, 2003, p. 34).

um vai tentando se salvar como pode (Professor 8, 2006, p. 5; grifos da pesquisadora).

O professor declara sua crença na universidade como *locus* privilegiado de formação docente, e também o que ele *sente* em relação à posição da universidade quanto à formação de professores. Pode-se então inferir que ainda que o professor vem aprendendo a trabalhar com a Eaja com base no próprio trabalho que desempenha com seu aluno no cotidiano; desse trabalho provém seu saber ou parte desse saber, ou seja, a todo o momento o professor é desafiado pelo cotidiano e, às vezes nele que tem buscado responder a esses desafios. A fala de outro professor também indica a mesma posição: “durante minha formação a gente adquiriu várias informações relativas ao nosso curso. Mas, o melhor da gente, vai-se adquirindo é no dia-a-dia...” (Professor 5, 2006, p. 2).

Essa constatação remete necessariamente a Heller (1994), para quem o pensamento cotidiano é pragmático e se orienta para a realização das atividades cotidianas, o que equivale a dizer que “as idéias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao plano da teoria, do mesmo modo como a atividade cotidiana não é práxis” (Heller, 1994, p. 32). É importante ressaltar que, embora se reconheça o trabalho cotidiano da sala de aula como *fonte* de saber, pois, não se pode considerar as ações cotidianas, rotineiras como atividades educativas transformadoras da realidade.

Em outras palavras, após identificar os saberes dos alunos, o professor deve propor-se a reler e re-elaborar esses saberes à luz da teoria, relacionar os nexos desses saberes com a realidade do aluno, saindo do campo da experiência, da fragmentação. Caso contrário, a escola continuará, por certo, sendo espaço de reprodução das contradições próprias de uma sociedade estruturada em classes, e dificilmente poderá contribuir para a emancipação das classes subalternas que nela deposita parte de suas esperanças. A discussão atual de que a escola deve trabalhar com o objetivo de valorizar o saber que o aluno traz de sua realidade, respeitando suas necessidades e interesses, “não passa de uma forma eufemística de aceitar, sem questionamentos, o cotidiano alienado e fetichizado dos indivíduos” (Duarte, 2006, p. 5).

Buscando esmiuçar um pouco mais o pensamento dos sujeitos da pesquisa sobre os saberes que os alunos trazem consigo, e já indicados por eles como *fontes* importantes de formação e constituição da profissão docente, dois depoimentos são esclarecedores:

- *Não tem um aprendizado melhor do que aquele que o próprio aluno traz. Isso é uma riqueza constante no fazer da escola... Acho que isso é que faz com que o professor vá alinhando a teoria à prática. [É a partir daí que] vamos tentando achar o rumo da Eaja...* (Professor 8, 2006, p. 3; grifos da pesquisadora).

- Por meio da vivência, dos cursos, das trocas com os colegas, a gente vai chegando à conclusão de que precisa entender mais o aluno, *re-aproveitando o conhecimento que ele possui*. Partindo daí, a gente consegue melhor aprendizagem (Professor 6, 2006, p. 2; grifos da pesquisadora).

Para entender um pouco mais o pensamento do Professor 6, foi-lhe perguntado como ele procedia em suas aulas para extrair do aluno o saber que supostamente possui para, então, *reaproveitá-lo*, conforme ele havia informado, E ele assim responde: “busco desenvolver as aulas usando como estratégia, atividades em pequenos grupos, possibilitando a interação entre os alunos” (Professor 6, 2006, p. 2). Segundo Freire, “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (1979, p. 79). A importância de possibilitar aos educandos condições de realização de atividades participativas, durante as quais eles possam se expressar, opinar e tentar compreender sua própria realidade pode levá-los à superação de suas dificuldades. Tomar os resultados dessas atividades como pontos de partida para reflexões mais profundas, é o papel de todo professor.

Simões e Eiterer (2005), ao abordarem as concepções dos alunos e dos professores acerca da construção de conhecimentos, explicam que essas relações se configuram como um campo de permanentes tensões, “de um lado, as concepções interacionistas de ensino-aprendizagem que o professor traz e, do outro, as concepções tradicionais que o aluno traz” (2005, p. 172), mediar e valorizar os saberes dos alunos, suas vivências, sua cultura, sem distanciar-se do conhecimento que a escola deve oferecer: o saber objetivo é o desafio para aproximar o aluno da escola. O nó da questão está, pois, em conciliar os pontos de tensão, sem negar o conhecimento que o aluno possui e oferecendo o conhecimento de que ele precisa e ao qual tem direito, como a produção cultural da sociedade à qual o aluno pertence. Pode ocorrer que nesse processo, o professor permaneça somente no universo do aluno sem, contudo, dar o segundo passo: proporcionar ao aluno o acesso e a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos. A pedagogia centrada no conhecimento do aluno vem geralmente acompanhada

de uma tendência a *supervalorizar* os conhecimentos que ele já traz... Na verdade, poucos professores conseguem, a partir desse conhecimento, avançar no sentido de propor diálogos com outras práticas culturais. O que tem ocorrido é que o senso comum, *as pré-noções sobre certos conteúdos que o aluno traz, têm sido o ponto de partida e o ponto de chegada*. Muitas vezes nem sequer problematiza esse conhecimento prévio, pois, ao corroborá-lo por respeito à cultura e vivência do aluno, esse saber não é submetido a maiores questionamentos (Simões & Eiterer, 2005, p. 173) (grifos da pesquisadora).

Deve-se acrescentar, entretanto, que saber ouvir, buscar entender o aluno em sua singularidade, criar condições objetivas para que eles expressem seus saberes e opiniões (individuais e coletivas) e dialogar rigorosamente com o aluno sobre todas as dimensões desse movimento é importante para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Em outros termos, valorizar, por meio de uma interlocução crítica, os saberes dos alunos significa buscar na relação professor-aluno a possibilidade de conhecer a visão de mundo, as experiências por eles vividas, o sentido da educação nas relações humanas de reprodução e transformação da sociedade em que os alunos estão inseridos, e, dessa forma, despertá-los, para o conhecimento em geral e para o conhecimento que se aprende na escola, contribuindo, simultaneamente, para sua permanência na escola. Um estudioso, a respeito da relação professor-aluno, afirma:

Os professores mais eficientes são em geral aqueles que acreditam que os alunos podem progredir, aqueles que têm confiança nos alunos. Os mais eficientes são também os professores que vêem os alunos como eles são e não como eles deveriam ser. Ou seja, os que partem do nível em que os alunos estão e não aqueles que não param de medir a diferença entre o aluno ideal e o aluno de sua sala (Dubet *apud* Brunel, 2004, p. 70).

Segundo Simões e Eiterer (2005, 172), superar os conflitos explicitados é um dos desafios presentes nas experiências de educação de adolescentes jovens e adultos. Buscar, portanto, a aproximação necessária entre o aluno real e aluno ideal é um compromisso do professor com o aluno, da escola, com a sociedade.

Indagada sobre o que aprendem nos momentos de trocas de experiências, de estudo, e com a própria experiência de sala de aula, um dos sujeitos da pesquisa responde:

- Fiquei menos severa com os alunos. Na sala de aula, eu era muito nervosa. Depois que eu fui lendo o que é o adulto, o seu perfil de aluno mais independente e que ele tem dificuldades para se expor, que ele demora a internalizar os objetivos da escola, como a escola pode ajudá-lo, é que comecei a aceitar isso, ou seja, as dificuldades do aluno. No começo, a relação que eu tinha com os alunos adultos e com os adolescentes do noturno, era a mesma; eu me sentia extremamente afrontada com o comportamento deles. Todos os professores queriam trabalhar à noite, porque à noite dá menos trabalho, é mais leve. Meus colegas sempre falavam isso e eu saía da escola esmagada arrebitada com o comportamento dos alunos; eu chorava, eu queria passar para a tarde. Só não passei por que a outra escola particular me pagava melhor. Eu pensava: “Como é que pode uns alunos tão indisciplinados e sem interesse?” Eu passava tarefa para casa eles não faziam, foi horrível, não agüentei. Mudei de escola, mas não adiantou, na outra escola foi a mesma coisa. Só o grupo de estudo me deu amparo para eu poder entender o comportamento deles. Hoje eu os entendo, consigo fazer amizade com eles, consigo entender que ali eles estão buscando os seus objetivos. Não é como as crianças e os adolescentes do diurno... Meus alunos do diurno eles têm objetivos claros. *Descobri que para os meus alunos da noite, uma das minhas funções é ajudá-los a encontrar uma utilidade, um*

objetivo para eles dentro da escola. Eu não entendia isso... (Professora 3, 2006, p. 4; grifos da pesquisadora).

E ao perguntar acerca do era necessário buscar para aperfeiçoar suas aulas, um professor foi enfático ao responder que só é possível obter bons resultados caso se baseie no conhecimento do aluno:

- A gente tem que aprender a partir do nível do aluno, *esse é o princípio*. Buscar o que ele já possui em termos de conhecimento e agregar ao conhecimento que você vai trabalhar. *Descer* ao nível dele. *Se não se conseguir descer ao nível cultural do aluno*, captar o que ele tem de bagagem e a partir daí começar, você não conseguirá bons resultados (Professor 6, 2006, p. 3; grifos da pesquisadora).

O mesmo reitera e a necessidade de *buscar o saber do aluno*, apropriar-se do seu universo cultural só assim é possível acrescentar aos seus conhecimentos saberes mais elaborados. Dessa forma, a escola se aproxima dos interesses e necessidades dos educandos.

Alguns autores acham que a construção social do conhecimento deve ter como ponto de partida o conhecimento já apropriado pelo aluno, ou seja, o conhecimento de seu *currículo oculto*. Para apropriar-se desse conhecimento, o professor deve estabelecer relações mais democráticas com o aluno e, em seguida, somar aos conhecimentos dos alunos os conhecimentos oriundos do saber sistematizado, possibilitando ao aluno a apropriação de novos códigos de linguagem, de construções matemáticas, tão importantes para desenvolvimento do pensamento lógico, enfim, possibilitando ao aluno o domínio dos códigos da cultura letrada como ponto de chegada. Um professor assinala:

- Existem muitos desafios para qualificar e formar um professor para atuar em uma área tão complexa como o ensino da Eaja. *A gente vai se preparando no dia-a-dia, mesmo, junto com os alunos*. É aprendendo um pouco dessa relação, dessa experiência, dessa troca que o jovem, que o adulto traz para a sala de aula. *Mais do que o conhecimento sistematizado, a troca de experiência é o que vai formando o que seria um currículo apropriado* (Professor 8, 2006, p. 2; grifos da pesquisadora).

Embora, todos os sujeitos investigados reconhecem a importância dos saberes sistematizados pela ciência, pressionados pelos desafios impostos pelo cotidiano, alguns professores trabalham com os saberes oriundos do senso comum. Para Freire (1994), “esses saberes se inserem no horizonte maior em que eles geram, o horizonte do contexto cultural, que não pode ser entendido fora de seu corte de classe...” (p. 86). Os saberes produzidos na localidade é o ponto de partida para o professor ampliar os conhecimentos que os educandos têm acerca do mundo, e que são necessários para a compreensão dos saberes mais elaborados mediado pelo trabalho docente. No entanto, aceitar os saberes da localidade também como

ponto de chegada significa considerar a escola *locus* de mediação e de apropriação de saberes que se vinculam às necessidades imediatas dos alunos, já que o conhecimento com o qual se trabalha é aquele da troca de experiência que nasce do debate do dia-a-dia, é aquele que o aluno traz consigo, conforme evidenciam os depoimentos referidos. Esse entendimento restringe a possibilidade de ir mais além, para propiciar ao educando “o alongamento de sua compreensão do mundo” (Freire, 1994, p. 86). E o que é pior, esse problema parece não estar localizado em um lugar determinado, no caso, no ensino noturno ou na Eaja, mas diluído em outros níveis de ensino. Segundo Duarte (2006, p. 68), os saberes adquiridos por meio do senso comum são supervalorizados em detrimento dos conhecimentos sistematizados, ou seja, o “cotidiano doméstico mais alienado (...) torna-se padrão de comportamento até mesmo nas aulas do ensino superior, nos cursos de pós-graduação, especialmente na grande maioria das faculdades e universidades particulares...”. Ademais, já não é nova a advertência (válida para a formação dos profissionais de qualquer modalidade de ensino, incluindo-se aqui a do professor da Eaja) de que

a formação do docente, que em qualquer área será necessariamente um educador, envolve rigorosa formação intelectual, jamais confundida com intelectualismo vazio e abstrato, e uma aprofundada dimensão humana, que se abre também ao universo das letras, artes, da filosofia, da construção de uma sociedade completamente diferente da que hoje temos (Coelho, 1996, p. 40).

Fazer essa afirmação significa defender uma compreensão de formação docente que ultrapasse a fragmentação do conhecimento que se encontra presente nas matrizes curriculares de formação de professores para o ensino fundamental e médio. Vale dizer, a formação do professor deve fornecer conhecimentos que o tornem capaz de refletir profunda e amplamente acerca de sua prática. Trata-se uma formação que compreende os processos concretos de produção, transmissão e apropriação dos saberes, no plano da sociedade e da escola, em todos os seus aspectos e perspectivas. O conhecimento que faz a mediação entre o professor e o aluno, e que supostamente é constituinte dessa formação, deve propiciar a esses sujeitos condições para superação da função de transmissores e receptores de saberes, bem como criar condições objetivas para que a crítica aos saberes mediados, possa ser realizada antes mesmo de sua apropriação pelos alunos.

Dessa forma, é preciso questionar a formação acadêmica inicial que supostamente deveria se ocupar de uma consistente formação teórica e prática dos profissionais da educação de modo geral, e a dos profissionais da Eaja, de modo particular. Deve-se questionar a propalada formação *continuada*, indagando para que e a quem serve? Devem-se questionar os sistemas oficiais de ensino que mais se preocupam com a quantidade do que com a qualidade

do que se ensina, os currículos destinados ao ensino fundamental, elaborados para atender a educação no seu sentido mercadológico, os professores da Eaja (felizmente, não se trata de todos), que encaram a suposta especificidade que a caracteriza como superficialidade no trato com os saberes ensinados, esquecendo-se de que os saberes a serem ensinados na escola e a serem apropriados pelos alunos que procuram as escolas públicas são os saberes socialmente construídos pela humanidade.

Percorrer o cotidiano dos professores, por meio de seus discursos, buscando refletir com eles sobre seu processo de formação, suas experiências, as dificuldades por eles encontradas no desenvolvimento do trabalho pedagógico na educação de adolescentes, jovens e adultos foi imprescindível para desvelar seus saberes e suas práticas, assim como suas opiniões sobre a especificidade que permeia a Eaja.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho visou investigar o processo de aquisição dos saberes que permeiam as práticas dos professores que atuam na educação de adolescentes, jovens e adultos por meio da análise do conteúdo dos discursos dos próprios professores que atuam nessa modalidade e que foram localizados na rede municipal de Goiânia. Em linhas gerais, ele buscou: a) apresentar as contradições vividas por tais professores no decorrer da prática docente que vivenciam; b) identificar os desafios colocados por tal prática e o modo como os professores nela envolvidos enfrentam esses desafios; c) compreender a especificidade educativa de que falam esses professores. Guiado, portanto, por essas preocupações, este estudo focalizou alguns aspectos da prática docente, interrogando de modo articulado os saberes dos professores que atuam na Eaja e os desafios postos pelo exercício dessa prática por meio da lida com essa modalidade educativa, especialmente, o desafio da especificidade que ela exige.

Isso posto, pode-se informar que o desencadeamento do processo investigativo que deu origem a esta dissertação foi provocado pelo silêncio, quase total, em relação à formação do profissional docente que trabalha com a educação de adolescentes, jovens e adultos por parte do ensino superior e, simultaneamente, por uma idéia trabalhada por alguns autores e, já disseminada, de que essa modalidade educativa requer uma especificidade que deve ser contemplada pela formação daqueles que atuam ou que pretendem atuar na Eaja. A pesquisa foi, pois, orientada pelo conjunto das preocupações explicitadas, com o intuito de alcançar uma possível aproximação entre o que é pensado, discutido e o que é vivenciado no processo de ensino da Eaja.

As indagações iniciais do processo investigativo recaíram nos seguintes questionamentos: que desafios os professores enfrentam para lidar com a tensão existente entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem que se desenrola no segundo segmento do ensino fundamental noturno de Eaja? Como os professores lidam com esse desafio? Que saberes permeiam suas práticas? Como esses saberes foram apropriados pelos professores que participaram como sujeitos desta pesquisa? A formação *continuada*⁵⁹ vivida no decorrer do exercício da prática por esses professores tem contribuído para redimensionar seus saberes?

Os saberes dos professores têm relevante destaque no universo escolar, por ser ele um dos elementos fundamentais, senão o fundamental, do processo educativo. Nesse

⁵⁹ Cf. a nota 9 da Introdução deste trabalho.

contexto, as relações que os professores estabelecem com os conhecimentos apropriados no decorrer da formação que vivenciaram (nos espaços institucionais ou fora deles e nos seus aspectos formais e informais) e o desenvolvimento da prática pedagógica influenciam, substantivamente, o processo educativo tomado em sua especificidade e simultânea e, conseqüentemente, influenciam a educação produzida por uma determinada sociedade. Essa compreensão permeou constantemente o processo investigativo que deu origem aos resultados desta pesquisa. A exposição elaborada dos resultados mais importantes permite algumas reflexões sobre os questionamentos levantados.

A universidade, embora não seja o único lugar de produção do conhecimento sistematizado, pode ser apontada e reconhecida como instituição que tem o papel social de se apropriar, de divulgar e, sobretudo, de recriar o conhecimento criado e recriado coletivamente e preservado pela história. Sua tarefa vai além desses limites amplos: cabe à universidade a tarefa de criar o conhecimento. Conseqüentemente, a ela deve ser conferida a responsabilidade de ser, também, o *locus* por excelência de formação profissional, incluindo-se é lógico, o de formação do profissional docente no seu sentido amplo e, também, do profissional que atua na Eaja.

Considerando, pois, a formação do profissional da Eaja na perspectiva sinalizada, pôde-se inferir que o saber sistematizado oriundo das práticas investigativas, constituído de forma organizada, metódica, racional, histórica e mediado pelas reflexões e pela crítica, é fundamental na formação docente. E é fundamental por se tratar de um elemento que possibilita estabelecer relações de distanciamento e aproximações das ações cotidianas e imediatas presentes no contexto social, e, por conseguinte, das articulações realizadas entre ensino e aprendizagem no âmbito da sala de aula.

Trabalhar a diferença (e a proximidade) existente entre o conceito de conhecimento sistematizado e de senso comum foi importante para situar os saberes dos professores e os saberes desenvolvidos na prática pedagógica da educação de jovens e adultos do segundo segmento do ensino fundamental. Tais saberes permeiam as relações cotidianas na sociedade e circulam com maior fluência no contexto das salas de aula, de modo geral, e também nas salas de aula dos alunos adolescentes, jovens e adultos que freqüentam o ensino fundamental noturno. Nessa perspectiva, buscou-se compreender os desafios do trabalho docente e as articulações pedagógicas necessárias para a realização do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos desse turno, mediante os saberes apropriados no processo de formação dos profissionais que atuam na Eaja.

A docência em geral é concebida de forma desafiante. Desse modo, os esforços desenvolvidos para lidar com sujeitos de diferentes situações históricas e sociais que remetem a interesses diferenciados, evidenciam para esses professores a fragilidade da formação universitária que tiveram. Assim, compatibilizar a problemática advinda da realidade do aluno e o papel da escola em atender, em termos de conhecimentos, as expectativas do aluno, torna-se um constante desafio. Essa contradição, de início, reitera a idéia de que a formação acadêmica ainda não prepara como deveria os professores para atuar nessa modalidade e coloca em questão o modelo de formação de professores adotado pelas instituições de ensino superior, assim como do papel da formação *continuada* nesse processo.

Dessa forma, foi observado que os professores da Eaja vivem as contradições do processo de formação e a natureza do trabalho docente. Este trabalho, constituído de inúmeros aspectos e que extrapola o campo da formação, coloca para esses professores constantes desafios, configurando-se em uma busca incessante de re-elaboração e reconstrução de novos saberes. Muitas vezes, essa busca conduz os professores a atuarem na superficialidade dos conhecimentos.

Os aspectos relacionados ao enfrentamento de uma jornada de trabalho exaustiva, gerada pelas necessidades econômicas a que estão submetidos os professores pesquisados, articulados aos baixos salários, situação predominante no modelo da sociedade capitalista, e outros problemas a eles vinculados fazem parte dos desafios enfrentados pelos professores no universo escolar, conforme revelaram as falas dos sujeitos desta pesquisa.

A formação *continuada* foi outro aspecto realçado no decorrer da investigação e apontada como essencial, tanto que o seu não-atendimento é entendido e apontado pelos sujeitos investigados como descaso do poder público. O conteúdo da formação *continuada* é percebido como especialmente importante para a valorização do trabalho docente e indicado como fundamental para elevar a qualidade da educação desenvolvida com os educandos da Eaja e para enfrentar os desafios que emergem desse processo educativo. Nesse sentido, os professores apontaram a necessidade de estudos teóricos aprofundados, de reflexões metódicas em relação à interdisciplinaridade do conhecimento e à necessidade de efetivação do trabalho coletivo. Fica claro, na fala dos sujeitos desta pesquisa, que se espera que a formação *continuada* contemple partes da totalidade do universo que permeia o ideário de formação. As necessidades e expectativas dos sujeitos investigados desvendam a fragilidade dos sistemas institucionais e sociais para o enfrentamento de questões educacionais gestadas pela sociedade contemporânea, tais como: o mundo do trabalho, a inserção dos sujeitos (alunos da Eaja) no mundo da cultura, o conhecimento nas mais diversas dimensões, a oferta

de formação *continuada*, o conteúdo dessa formação, assim como os múltiplos olhares para a organização dos tempos e dos currículos na educação básica.

Mediante os impasses colocados, pelos sujeitos entrevistados, em relação à formação profissional docente, à complexidade do trabalho educativo, às condições histórico-sociais dos educadores e dos educandos, a realização do trabalho docente nessa modalidade passa necessariamente pela apropriação dos saberes da especificidade da Eaja, que, segundo os entrevistados, são fundamentais para mediar os conhecimentos socialmente construídos. Na visão dos professores entrevistados, o papel da formação específica parece ser um dos caminhos para estabelecer e realizar um diálogo fecundo com o propósito de atender às expectativas dos docentes que atuam na e dos discentes que vivenciam a Eaja.

A discussão sobre a especificidade da EJA ainda carece de questionamentos e discussão profunda, pois ainda não se chegou a um consenso sobre o que ela é ou deva ser. Essa idéia foi apontada de modo claro e como desafio pelos sujeitos desta pesquisa. Pode-se acrescentar que o surgimento dessa questão não pode causar estranhamento, uma vez que a falta de consenso sobre ela ainda não foi superada nem entre os pesquisadores que a têm como objeto de suas preocupações, conforme indica o estudo realizado no decorrer deste processo de investigação.

Em que pese esse entendimento sobre a falta de consenso a respeito da especificidade da Eaja (quais conteúdos devem ser ensinados? Por que são esses conteúdos e não outros? Para que servem? Como ensiná-los?) e o cuidado no trato da questão, em virtude da complexidade que ela encerra, os sujeitos investigados apontam como vêm buscando contemplá-la na prática. Segundo eles, o que vêm traçando as diretrizes que os levam a trabalhar levando em conta a especificidade dessa modalidade de educação são: a especificidade etária dos educandos (salas de aula compostas por adolescentes, jovens e adultos) e, em decorrência, seus interesses e características cognitivas variadas; a integração entre os conhecimentos adquiridos pelos alunos em suas experiências de vida e existência, e que são socialmente construídos, e os conhecimentos específicos ligados às suas condições de trabalho.

Essas diretrizes, diga-se de passagem, encontram ressonância nas idéias-força que tem orientado a construção da identidade pedagógica nesse campo. Em todos os relatos dos sujeitos desta pesquisa, aparece o reconhecimento da importância de o professor ser capaz de trabalhar com seus alunos à luz das diretrizes apontadas, e de dominar os conhecimentos sistematizados que devem fundamentar teoricamente as questões práticas, conhecimentos

esses que são exigidos como pré-requisitos para enfrentar os desafios impostos pelo fazer político-pedagógico docente.

Fica claro, também, nos referidos relatos, que nem todos os entrevistados conseguem atender a tais exigências, especialmente porque lhes falta, segundo eles próprios, uma fundamentação teórica básica. Todavia, eles buscam trabalhar levando em conta as necessidades da modalidade. Em geral, na busca de alcançar esse objetivo, os professores entrevistados afirmam que procuram atuar na Eaja a partir das exigências do mundo contemporâneo. Ou seja, afirmam que procuram atuar nessa modalidade levando em conta o conhecimento por eles adquirido no decorrer da sua prática e o conhecimento que o aluno traz consigo, e que foi apropriado com base nas relações sociais de vida e de trabalho que ele vivencia na luta pela sobrevivência.

Desse modo, crê-se poder afirmar que os professores entrevistados buscam dar conta da especificidade própria da Eaja, com base nos conhecimentos produzidos no cotidiano do universo escolar, no seu caso, e nos conhecimentos que têm origem nas relações sociais de vida e trabalho dos alunos (isto é, nos que se originam do senso comum), adotando um discurso (até a que ponto verdadeiro?) de que trabalham o conhecimento conforme a realidade do aluno. O entendimento que esses professores têm sobre a ou da realidade do aluno tem como base a realidade imediata, permanecendo lacunas no tocante às dimensões desses conhecimentos que não são, sequer, problematizadas.

Não se pode, entretanto dizer que a não-problematização apontada seja um ato voluntário ou uma negligência, mas pode-se afirmar que, na prática, pelos motivos apontados pela investigação, tem sido assim. Este foi, portanto, o ponto crítico evidenciado pela maior parte dos sujeitos da pesquisa, especialmente no que se refere à educação dos alunos adultos. Na perspectiva de alguns, os alunos não têm necessidade de obter o conhecimento socialmente construído pela humanidade, em razão da faixa etária em que já se encontram e das necessidades particulares geradas pelo trabalho que desempenham. Alicerçados neste entendimento, pode-se afirmar que a educação desenvolvida com os adolescentes jovens e adultos acaba por encobrir, embora os professores investigados que nela atuam não tenham consciência disso, uma situação de crise dos sistemas educacionais vivido na sociedade contemporânea, e que afeta diretamente os interesses das classes subalternas ou mesmo opera contra eles.

Os relatos evidenciaram que, em virtude da necessidade de compatibilizar a integração dos saberes adquiridos pelos alunos em suas experiências de vida e os conhecimentos socialmente construídos, os professores optam pelo aligeiramento do

conhecimento como atendimento à especificidade da Eaja. Se essa questão ainda não está clara até mesmo para os pesquisadores que investigam e discutem a especificidade da Eaja, o que seria pertinente dizer sobre a questão, caso se estabeleça uma relação entre ela e a prática dos sujeitos que foram investigados?

É claro que os resultados desta pesquisa quase nada podem dizer a respeito, até porque não foi sobre essa questão específica que se debruçou este trabalho investigativo. Todavia, pode-se pelo menos alegar que os professores investigados também lidam e se preocupam com ela, ainda que em outro patamar. Assim, pode-se ainda correr o risco de afirmar que as preocupações que os sujeitos desta pesquisa expressaram que a formação profissional que visa os docentes que atuam ou pretendam atuar na Eaja deve tomar a especificidade como eixo. Os próprios sujeitos investigados apontaram a formação *continuada* como um momento que deveria priorizar os aspectos teóricos e os aspectos práticos do fazer docente do professor da Eaja nas suas relações intrínsecas com os processos de aprendizagem dos educandos.

Conforme os sujeitos pesquisados, seus saberes foram adquiridos durante a formação acadêmica, assim como o foram em outros espaços formativos propiciados pela SME – trocas de experiências e jornadas pedagógicas. Acrescentaram que a experiência vivida por meio da formação *continuada* é essencial para a atuação na Eaja. Este dado é essencialmente importante para refletir acerca da especificidade e da qualidade da formação *continuada* desenvolvida e a ser desenvolvida por essa secretaria em relação ao segmento de professores que atuam na Eaja.

Outro aspecto relevante dos relatos relaciona-se à prática como espaço de apropriação dos saberes dos educadores. Em outras palavras, os sujeitos investigados afirmaram que a prática deve partir do concreto, dos elementos que estão presentes no cotidiano dos alunos. Todavia, eles não se referiram ao concreto elaborado pelo pensamento nas relações travadas entre sujeito do conhecimento e teoria, conforme ensina Cardoso (1977). O concreto de que falam é aquele que pode ser apreendido de imediato, ou seja, aquele que as aparências revelam. Portanto, é necessário buscar a essência que as aparências apenas indicam superficialmente, o que só pode ocorrer por meio da reflexão teórica que eles mesmos reclamaram para os momentos de formação *continuada*.

Os sujeitos investigados apontam as experiências da sala de aula e o conhecimento que o aluno traz consigo como elementos que devem fundamentar os saberes da especificidade. A incessante busca dos saberes específicos que devem ser trabalhados com os alunos da Eaja significa para os entrevistados a garantia do sucesso do fazer pedagógico.

Nesse sentido, a formação específica é percebida por eles como valorização da profissão docente. Dessa forma, os relatos evidenciam a falta de uma formação fundamentada em uma concepção ampla da educação como processo histórico-social e no trato dos conteúdos como realidade viva, abrangente, que se constitui no processo educativo.

Estabelecer relação entre a teoria e a prática passa, necessariamente, pela ação contínua de investigar, com base em referenciais teóricos, as questões que emergem da sala de aula, e atentar para essas questões é especialmente importante, sobretudo na educação de adolescentes, jovens e adultos, área que apresenta muitos desafios e que comporta parcela significativa das classes subalternas da sociedade capitalista. Nesse sentido, é fundamental o papel da formação *continuada* para discutir e buscar referenciais teórico-metodológicos que contemplem a Eaja em uma dimensão crítica e emancipatória.

Os relatos dos professores investigados indicam algumas dificuldades para realização da sua prática. A falta de integração do coletivo da escola foi apontada como outro empecilho ao trabalho docente, o que compromete a realização da interdisciplinaridade do conhecimento, ponto essencial para efetivação da base curricular paritária (BCP) e, por conseguinte, fundamental para a melhoria do ensino desenvolvido nessa modalidade.

Os relatos dos investigados revelam que a interdisciplinaridade do conhecimento que deveria ser propiciada pela BCP acaba ficando fragmentada, em virtude da falta de integração do coletivo da escola. Essa discussão tem ficado restrita ao entendimento de cada professor, que a faz à revelia a própria SME. Mais que mera dificuldade, essa questão foi também mencionada como um desafio que permanece quase intocado. A BCP é avaliada pelo professor como proposta positiva, apesar dos transtornos ocasionados pela sua implantação e da falta de apoio teórico da SME, como implicações negativas para a sua efetivação. Nesse contexto, os sujeitos assinalam a interdisciplinaridade e o trabalho coletivo como aspectos importantes de atendimento à especificidade da Eaja.

O enfrentamento das diferenças etárias foi apontado como um saber imprescindível que os docentes precisam dominar no desempenho da sua prática. Conduzir o trabalho pedagógico tendo em conta essa dimensão, bem como outras – tempo de aprendizagem, tempo cultural – é fundamental para a realização da prática.

Os docentes relatam que conduzir o trabalho pedagógico com educandos com idades que variam entre 15 e 65 anos em uma mesma sala de aula, além de desconsiderar a heterogeneidade desses educandos, dificulta o desempenho da ação pedagógica. Além do que essas diferenças etárias representam na sua essência, um conjunto de fatores que constitui o processo de desenvolvimento do ser humano, que não pode ser despercebido no contexto da

sala de aula, por apresentar aspecto significativo no processo ensino-aprendizagem. Trata-se das formas diferenciadas com que cada ser humano sente e vivencia suas experiências materiais, sociais, culturais e simbólicas e que estão vinculadas ao tempo cronológico, cognitivo, psicológico, social e histórico do sujeito.

Os entrevistados relatam que há diferenças significativas entre os adolescentes, jovens e adultas em relação a essa questão. Embora esse aspecto não impeça o desenvolvimento das aulas, pode influenciar negativamente no processo ensino-aprendizagem dos educandos que freqüentam as salas da EJA. Tanto que, pode-se perceber formas distintas de perceber e vivenciar a escolarização entre adolescentes, jovens e adultos. Por exemplo: suas expectativas em relação à escolarização são diferenciadas e esse fator é essencialmente importante no atendimento à especificidade da EJA. Nesse sentido, deve-se ter muita cautela em relação: à elaboração do plano de curso; às escolhas dos recursos didáticos, dos tipos de atividades, dos livros, do conteúdo dos textos, pois, “compreender o desenvolvimento humano durante a etapa da vida do jovem e do adulto torna-se significativo para [aproximação] do trabalho pedagógico com estes” (Parreiras, 2001, p. 8). Compreender os adolescentes, os jovens e os adultas em relação às diferenças de faixa etária, implica entendê-los também em relação às formas de organização dos espaços no ambiente escolar, visando propiciar a esses diferentes segmentos de educandos uma adequada aproximação inter-pares.

Alguns docentes relatam que a falta de interesse, a apatia e o cansaço dos alunos também são aspectos que contribuem para dificultar o trabalho do professor, e nesse sentido mostram a importância do uso de estratégias que possam contribuir para despertar o interesse dos alunos, tais como, leituras diferenciadas, atividades prazerosas e outras.

É importante ressaltar alguns aspectos contraditórios e percebidos nas falas dos sujeitos entrevistados. Um deles relaciona-se ao projeto político-pedagógico (PPP) da escola. Os entrevistados dizem contemplar ações direcionadas à Eaja e, no entanto, na maioria dos PPPs consultados não se identificou a preocupação em atender a especificidade dos alunos em relação à forma de trabalhar os conhecimentos e às atividades culturais, a não ser em algumas datas comemorativas. Ainda assim, essas atividades nem sempre acontecem no horário adequado às necessidades dos alunos. A contradição aflora, pois esses docentes assinalam a importância de reconhecer esses aspectos no desempenho do trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, desconsidera-os nos seus PPPs e, conseqüentemente, em seus planos de cursos e de aulas.

Outro aspecto diz respeito ao momento previsto na carga horária do educador para realizar a formação na própria instituição ou fora dela. De acordo com algumas declarações

dos entrevistados, esses momentos raramente são utilizados pelos professores para o estudo de textos relacionados às questões da educação, do trabalho coletivo, dos projetos, enfim às atividades vinculadas diretamente à formação docente. Eles são usados muito frequentemente para atender as necessidades ligadas ao atendimento das questões burocráticas (organização de diários, de fichas) e outras, como substituir o professor que não aparece para dar suas aulas. Assumir com rigor e disciplina o momento da formação, contemplando na carga horária, é um outro desafio a ser superado.

Um terceiro aspecto refere-se à opção pelo trabalho com a Eaja. Nenhum dos entrevistados fez esta opção. Os motivos alegados por eles para atuar nessa modalidade são diversos, predominando a necessidade financeira. Essa declaração pode sinalizar a seguinte direção: se os professores entrevistados tivessem um salário digno, provavelmente não atuariam nessa modalidade de ensino.

Desse modo, as questões percebidas em relação aos saberes dos professores do segundo segmento da Eaja podem ser buscadas em um contexto maior, ou seja, no bojo das mudanças econômicas, políticas e sociais das últimas décadas do século XX que provocaram alterações nas diretrizes dos organismos internacionais⁶⁰ para as políticas educacionais. Essas políticas passam a ser pensadas de modo alinhado à *nova ordem mundial* globalizada e neoliberal que confere centralidade à educação básica (Noronha, 2002), e nesse contexto, ganha prioridade a política de formação de professores.

Com base nessa lógica, percebe-se que o principal objetivo da política de formação docente vem sendo de realizar uma qualificação aligeirada e de baixo custo. O resultado é a baixa qualidade dos cursos superiores que formam professores, o que por sua vez acarreta baixa qualidade de ensino, baixa aprendizagem dos alunos, desvalorização e precarização do trabalho docente. A redução dos investimentos em formação de professores, do tempo dessa formação, dos créditos concedidos à educação como parte do projeto econômico do país, reduz o tempo da formação docente inicial, transferindo a responsabilidade de *aprofundamento* dessa formação para a capacitação continuada e em serviço. A questão seria menos preocupante se essa capacitação fosse assentada em consistente fundamentação teórico-metodológica. Como isso não ocorre, esse tipo de capacitação acaba por reforçar a desqualificação do professor e da educação.

⁶⁰ Trata-se da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco); Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para as Crianças (Unicef); Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD) (Noronha, 2002, p. 84).

Os sujeitos da pesquisa compreendem a importância da Jornada Pedagógica e de outras iniciativas que visem qualificar os professores da Eaja e que contemplem sua especificidade, denunciando, simultaneamente, o pequeno empenho da SME nesse sentido. Reclamam da falta de interesse da universidade em oferecer cursos de especialização em Eaja nas diversas áreas das licenciaturas, reforçando, por meio dessa queixa, o descompromisso da universidade em relação à formação permanente dos professores e a necessidade de uma releitura dos atuais cursos de formação de professores.

Este estudo permite uma reflexão sobre os saberes dos professores de todas as áreas que compõem as disciplinas do currículo de quinta a oitava séries na Eaja, tidas como unidades autônomas, fechadas em si. Os relatos evidenciam que a BCP, ainda que de forma tímida, busca romper a compreensão das disciplinas como unidades autônomas por meio de uma possível aproximação entre os conhecimentos dos diferentes docentes, e deles, pela interdisciplinaridade e pelo trabalho coletivo, como propostas específicas de atendimento aos adolescentes, jovens e adultos.

Os professores investigados apontaram problemas ligados à complexidade da sociedade contemporânea que impõem desafios ao professor que exige uma ampla formação acadêmica, com compreensão histórica dos avanços da ciência, das novas tecnologias, em contraposição a uma formação técnica, sem consistência teórico-metodológica, apoiada em uma visão quase sempre estreita e voltada para o mercado de trabalho, e as vezes nem isso.

Desse modo, educar na modalidade de educação de adolescentes jovens e adultos exige uma formação que se constitui com base nos conhecimentos das áreas das humanidades com fundamentos teóricos amplos, capazes de fornecer uma bagagem sólida, com capacidade teórico-prática de mediar a aquisição e a re-interpretação dos conhecimentos históricos acumulados pela humanidade, disponibilizados e que precisam ser apropriados pelos alunos provenientes de realidades tão específicas, como os da Eaja. Construir um ideário de formação para o educador e para o educando com o objetivo de formar um dirigente comprometido com as questões democrático-sociais, na via contrária ao projeto hegemônico de sociedade vigente, é papel da universidade no seu compromisso com a escola básica, dos educadores com os educandos e dos sistemas oficiais de ensino com a sociedade.

Ao considerar os aspectos desafiadores do trabalho docente do professor de Eaja ante as condições objetivas de sua realização pôde ser constatado que a universidade tem um papel fundamental na construção de uma educação básica de qualidade. Como? Ampliando suas ações e atuações no desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, com o objetivo de propor formação superior sólida nas licenciaturas, propiciar incentivos às

pesquisas nas modalidades educacionais, contrapondo-se ao modelo dominante de educação do projeto neoliberal.

Uma esperança fundamental norteou o caminho desta pesquisa desde o seu início: a de poder contribuir com subsídios para discussão das questões de fundo que dificultam, quando não impedem, o exercício docente dos profissionais que atuam na Eaja, especialmente o dos professores que trabalham com o segundo segmento dessa modalidade. Nesse sentido, várias questões que surgiram do decorrer do processo da pesquisa, indicadas pelos próprios sujeitos da pesquisa e pelo processo da pesquisa propriamente dito, podem ser de grande valia. Alguns dos professores indagados afirmaram, simultaneamente, desconhecer e desejar conhecer dos pontos de vista histórico e social o adulto que ele educa: por que ele deve ser educado? O que é importante para ele? Como proceder para atingir suas necessidades? Como trabalhar a realidade do aluno? Como lidar com a heterogeneidade social e cultural dos alunos que freqüentam o ensino noturno? Como respeitá-los nas suas diferenças?

Dessas questões, emergem outras, relacionadas com o adulto e com as condições concretas da situação escolar em que ele é educado: como proceder para conhecê-lo? Como ele aprende? Como trabalhar os conhecimentos levando em conta sua faixa etária? Essas e outras questões, que inverteram as regras do jogo pré-estabelecidas pelo encaminhamento da investigação, foram formuladas pelos sujeitos da pesquisa para a pesquisadora. Esse fato foi constrangedor? Nem tanto. Ele foi compreendido como sinalizador de novas pesquisas, como questionamentos essenciais que podem contribuir para repensar, refletir e indagar, de modo geral, sobre as teorias que fundamentam a formação dos professores. Ele trouxe subsídios valiosos que instigam a reflexão sobre o dever do Estado em relação à educação e em relação à tarefa da universidade e dos cursos de formação *continuada* que ocorrem na universidade e fora dela: para que e para quem servem?

Com essas indagações encerra-se o processo de investigação que possibilitou a construção desta pesquisa. E por que com indagações? Porque, na perspectiva de um dos autores que mais se preocupou com a educação de adultos, Paulo Freire,

a educação em geral é uma educação de respostas, em lugar de ser uma educação de perguntas. Uma educação de perguntas é a única educação criativa e capaz de estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais e do próprio conhecimento (Freire *apud* Moreyra, 2003, p. 5).

Com um pedido de licença, faço minhas as palavras de Paulo Freire.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez, 2006.
- ABBGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- ANDRÉ, Marli, Regina H. S. SIMÕES, Janete M. CARVALHO, Iria BRZEZINSKI (orgs.). Estado da arte formação de professores no Brasil *In: Educação & Sociedade*. Campinas, ano 20, n.68, p. 301-309, dez. 1999.
- ALVANI, Daniela Pinheiro de Andrade. Educação escolar de jovens e adultos: desafios da formação de professores e o ensino da leitura e da escrita. 2005, Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Paulo (USP), São Paulo.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In: SOARES, Leôncio; GIOVAETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs.). Diálogos na educação de jovens e adultos*. Autêntica, 2005, p. 19-50.
- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico: *In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 35-60.
- BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BITES, Maria Francisca de S. C. *Ensino noturno em Goiânia: um diagnóstico*. 1992 Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia.
- BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. Investigações qualitativas em educação. *In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1998, p.11-106. (Col. Ciências da Educação, 12)
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. São Paulo: JM Editora, 2004.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto (MEC). Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco). *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea 1996-2004*. Brasília: MEC, 2004. (Coleção Educação para Todos)
- _____. Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª séries: introdução*. Brasília: MEC/ SEF, 2002a.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos*. Parecer do CNE/CEB nº 11/2000. Brasília, 2002b.
- _____. Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (Ipea). Boletim de Políticas Sociais Acompanhamento e Análise. n 13, 2006. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 26 abr. 2007.
- BRUNEL, Carmen. *Jovens cada vez mais na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. Reflexões sobre ética e construção do conhecimento. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped)*, 17. Anais... Caxambu, 1994.
- _____. *Periodização e a ciência da História*. São Paulo: (Não publicado), 1977.
- CARVALHO, Célia Pezzolo de. *Ensino noturno: realidade e ilusão*. São Paulo: Cortez, 1994.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

- CLÍMACO, Arlene Carvalho de Assis. Cilentelismo e cidadania na constituição de uma rede pública de ensino. In: SILVA, Aurora Helena F; EVANGELISTA, Ely G. S. (orgs.). *Caminhando e abrindo caminhos: trajetória de uma rede municipal de educação*. Goiânia: Ed. UFG, 2004, p. 31-46.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. *Introdução à história da Filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. São Paulo: Companhia das letras, 2002.
- _____. *Um convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1996.
- _____. *Escritos sobre a universidade*, São Paulo: Ed. UNESP, 2001.
- _____. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, v. 17, n, 24, p. 05-15, set./dez., 2003.
- _____. O que é ser educador hoje? Da morte à Ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982, p. 51-70.
- Unesco. Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília, 1999.
- COELHO, Ildeu Moreira. A função do pedagogo na sociedade brasileira, hoje. *Caderno*. Goiânia nº 1. EDU/UCG, 1980, p. 1-18.
- _____. A educação, cultura e a invenção de uma outra escola. In: EPECO, 6. Anais. Campo Grande, 2003.
- _____. *Graduação: rumos e perspectiva*. Conferencia proferida no dia 13 de agosto de 1998, no Seminário de Estudos e Propostas para a Graduação, promovido pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1998.
- _____. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e SILVA JUNIOR, Celestino Alves (orgs.). *Formação do educador*. São Paulo: Ed. Unesp, 1996, p. 17- 46.
- _____. Teoria, prática e formação de professores. *Revista educativa*. Goiânia, v. 7, n.2, p. 181-387, jul./dez. 2004.
- COELHO, Ildeu Moreira. *Realidade e utopia na construção da universidade* (memorial). 2. Goiânia: Ed. UFG, 1999.
- CUNHA, Luiz Antonio; GÓES, Moacir. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- CUNHA, Maria Isabel. Relação ensino e pesquisa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papirus, 1996.
- _____. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 2004.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Por uma nova educação de jovens e adultos*. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boleyins2004/eja/index.htm>>. Acesso em: 20 set. 2007.
- DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. A educação de jovens e adultos no Brasil: In Oficina Regional da Unesco para América Latina y Caribe. São Paulo, jun. 2003.
- DOCUMENTO Final do Encontro Regional Norte e Centro-Oeste. Campo Grande, [S.I], 1996.
- DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2003.
- _____. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2006.
- _____. *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. São Paulo: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- ENGUITA, Mariano F. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

- FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. Produção e apropriação do conhecimento na universidade. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas: Papirus, 1994, p. 53-60.
- _____. *Universidade em questão: como resgatar suas relações fundamentais?* São Paulo: Cortez; Autores associados, 1989.
- _____. *Universidade e poder*. Brasília: Plano, 2000.
- FONTANA, Roseli Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FONTES, Virgina. História e verdade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria (orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001, p. 115-129.
- FRANCO, Luiz Antonio de Carvalho. *A escola do trabalho e o trabalho da escola*. São Paulo: Cortez; Autores associados, 1991.
- FUNDAÇÃO DE AMPARO A PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. (Fapesp) Projeto temático: Juventude, escolarização e poder local. São Paulo, 2003.
- _____. Relatório de pesquisa: Política de Educação de Jovens e Adultos em Goiânia. Goiânia, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 20, n. 68, p. 17-44, dez. 1999.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo (orgs.). *Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996, p. 75-105.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria, (orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001, p.23-50.
- GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 2005.
- GOIÂNIA. Escola Municipal 1. Projeto Político-Pedagógico, 2006.
- GOIÂNIA. Escola Municipal 2. Projeto Político-Pedagógico, 2006.
- GOIÂNIA. Escola Municipal 3. Projeto Político-Pedagógico, 2006.
- GOIÂNIA. Escola Municipal 4. Projeto Político-Pedagógico, 2006.
- GOIÂNIA. Escola Municipal 5. Projeto Político-Pedagógico, 2006.
- GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação (SME). *Proposta político-pedagógica para o ensino fundamental de adolescentes, jovens e adultos: período noturno*. Goiânia: SME, 2000.
- _____. *Proposta político-pedagógica para o ensino fundamental de adolescentes, jovens e adultos: período noturno*. Goiânia: SME, 2005.
- _____. *Construindo a proposta curricular da educação de adolescentes, jovens e adultos: período noturno*. Goiânia: SME, 1997, Caderno. 02.
- _____. *Programa político pedagógico para o ensino fundamental de adolescentes, jovens e adultos*. Goiânia: SME, 1998.
- _____. Secretaria Municipal de Educação (SME). Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes Jovens e Adultos (DEF-AJA). *Carta, (convite a reflexão)*. Goiânia: SME/DEF-AJA, [2007].
- _____. Programa de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Peaja). *Apresentação*. Goiânia: SME, [1998].

- _____. Relatório de socialização da proposta de pesquisa da Eaja apresentado nas escolas. Goiânia: SME, 2001.
- _____. *Plano Municipal de Educação 2004*. Goiânia: SME, 2004.
- _____. *Ações e concepções: 2001-2004*. Goiânia: SME, 2002.
- GOMES, Dinorá de Castro. O caso da Escola Municipal Flor do Cerrado: uma experiência de educação de adolescentes jovens e adultos em Goiânia. 2006. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiânia.
- GÓMEZ, A. I. Perez. A função e formação do professor(a) no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Perez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 353-375.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, v.1.
- _____. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, v. 2.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n.14, p. 106-130, maio/ago, 2000, edição especial.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2005.
- JÚNIOR, Caio Prado. O que é Filosofia. São Paulo: Brasiliense, 1997. (Coleção Primeiros passos, 37).
- LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação visão crítica e perspectivas de mudanças. *Educação & Sociedade*. Campinas: ano 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2004.
- LEITE, Siomara Borba. Considerações em torno do significado do conhecimento. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas: Papirus, 1994, p.11 - 26.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. *A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
- LOPES, Alice Ribeiro Cassimiro. Currículo e a construção do conhecimento na escola. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas: Papirus, 1994, p.39-52.
- LOPES, Maria Gorete Rodrigues de Amorim. A especificidade do trabalho do professor de educação de jovens e adultos. GT 18. 23ª Reunião Anual. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br>>. Acesso em: 24 nov. 2006, p.1-18.
- LOUREIRO, Walderês Nunes et al. *Formação e profissionalização docente*. Goiânia. Ed. da UFG, 1999.
- MACHADO, Maria Margarida. *Política educacional para jovens e adultos: a experiência do Projeto AJA(93-96) na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia 1997*. Dissertação (Mestrado).
- _____. *A política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em Goiás na década de 1990*. 2001a, Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo.
- _____. Especificidades da formação de professores para ensinar jovens e adultos. In: LISITA, Verbena Moreira S. S; PEIXOTO, Adão José. *Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas*. Goiânia: Alternativa. 2001b.
- _____. Tema I: O professor. In: HADDAD, Sérgio (coord.). *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002, p. 25-43. (Série Estado do Conhecimento, 8)

- MACHADO, Vânia Lúcia. *Ser professor leigo de matemática: história de vida dos professores*. Goiânia: UCG, 2001. Dissertação (Mestrado).
- MARQUES, Mario Osorio. *Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. Porto Alegre: Unijuí, 1995.
- MIRANDA, Marília Gouveia. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, Marli (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papyrus, 2001, p. 129-142.
- _____. Universidade, conhecimento e informação. *Opinião Jornal da UFG*. Goiânia, s/n. p.1 jun. 1997.
- _____. A pesquisa na prática profissional docente: limites e possibilidades. In: SILVA, Aurora Helena F; EVANGELISTA, Ely G. S. (orgs.). *Caminhando e abrindo caminhos: trajetória de uma rede municipal de educação*. Goiânia: Ed da UFG, 2004, p. 15-30.
- _____. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: v. 100, p. 37-48, mar. 1997.
- MOREIRA, Antônio Flavio. A formação de professores na universidade e a qualidade da escola fundamental. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas: Papyrus, 1994, p. 127-136.
- MOREYRA, Sérgio Paulo. Iluminando a história: In: NEPOMUCENO, Maria de Araújo. *A Informação Goyana na construção da nacionalidade*. Goiânia: Editora UFG, 2003, p. 5-7.
- NEPOMUCENO, Maria de Araújo. *A ilusão pedagógica. 1930-1945. Estado, sociedade e educação em Goiás*. Goiânia: Editora da UFG, 1994.
- _____. *A Informação Goyana: seus intelectuais, a história e a política em Goiás (1917-1935)*. São Paulo: PUC, 1998. Tese (doutorado).
- NOGUEIRA, Renata de Menezes. *Reflexões sobre a política de formação em Guarulhos: com a palavra os professores de EJA*. São Paulo: PUC, 2004. Dissertação (Mestrado).
- NORONHA, Olinda Maria. *Políticas neoliberais, conhecimento e educação*. Campinas: Alínea, 2002.
- NÓVOA, Antonio (coord.). *Os professores e a sua profissão*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*: Campinas, ano 25, v. 74, abr. 2001, p. 27- 42.
- PARO Vitor Henrique. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 1996.
- PATTO, Maria Helena Souza. *Mutações do cativo*. São Paulo: Hecker Editores/Edusp, 2000.
- PARREIRAS, Patrícia Conceição. *Jovens e adultos em processo de escolarização: especificidades etárias e sócio-culturais*. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br>> 29ª Reunião Anual. Acesso em: 24 nov. 2006.
- PAIVA, Jane. Texto adaptado do artigo Formação de educadores de jovens e adultos: demandas, contribuições e indagações da e à universidade. Apresentado em mesa redonda In: *Seminário Universidade e Educação de Jovens e Adultos*, 23 a 25 de ago. 2006. Minas Gerais, 2006.
- PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa (orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 29-42.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.
- PEREIRA, Júlio Emilio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente: *Educação & Sociedade*. Campinas, ano 20, n. 68, dez. 1999, p. 109-125.
- PICONEZ, Stela C.Bertholo. *Educação escolar de jovens e adultos*. Campinas: Papyrus, 2002.

- PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. *Sete lições sobre educação de adultos*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 15-34.
- Secretaria Municipal de Educação (Smed). *Cadernos pedagógicos*. n. 9. Porto Alegre, Smed, 1996.
- RAYS, Osvaldo Alonso. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papyrus, 1996, p. 31-45.
- RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educação & Sociedade*. Campinas: ano 20, n. 68, dez. 1999, p. 184-201.
- RODRIGUES, Neidson. *Da mistificação da escola à escola necessária*. São Paulo: Cortez, 2000.
- RODRIGUES, Neidson. *Lições do príncipe e outras lições*. São Paulo: Cortez; Autores associados, 1987.
- RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. *A prática do professor na educação de adolescentes, jovens e adultos: a experiência do projeto AJA de Goiânia, GO*. 2000. Dissertação (Educação Escolar Brasileira) Universidade federal de Goiás (UFG), Goiânia.
- SANTOS, Oder José dos. *Pedagogia dos conflitos sociais*. Campinas: Papyrus, 1992.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; JUNIOR, Celestino Alves da Silva (orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Ed. Unesp. 1996, p. 145-154.
- _____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- SCHAFF, Adam. *História e verdade*. 2. ed. Trad. Maria Paula Duarte. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- SHIROMA, Eneida Oto. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A. 2000.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.
- SIMÕES Ana Maria; EITERER Carmem Lúcia. A didática na EJA: contribuições da epistemologia de Gaston Bachelard. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.169-184.
- SOARES, Leôncio José Gomes. *Educação de adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- VELLOSO Jacques. Universidade e seu financiamento: ensino público e privado na constituinte. In: FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque (org.). *Universidade em questão*. São Paulo: Cortez; Autores associados, 1989, p.83-101.
- VIEIRA, Sofia Lerche. A democratização da universidade e a socialização do conhecimento. In: FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. (org.). *Universidade em questão*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989, p. 41-54.
- KRAMER, Sonia. A formação do professor como leitor e construtor do saber. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (orgs.). *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas: Papyrus, 1994, p. 101-126.
- CONTRIBUIÇÕES do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. [Belo Horizonte], [2006], p. 6.

ANEXOS

HORÁRIO - 5ª / 8ª SÉRIES
ESCOLA MUNICIPAL 1

AULA	5ª SÉRIE	6ª SÉRIE	7ª SÉRIE	8ª SÉRIE	SEMANA	ESTUDO
1ª	Ciências	Geografia	Ed. Física	Matemática	2ª feira	
2ª	Português	Artes	Geografia	Inglês	2ª feira	
3ª	Geografia	Ed. Física	Artes	Português	2ª feira	
1ª	Matemática	História	Português	Artes	3ª feira	
2ª	Artes	Ciências	Matemática	Ed. Física	3ª feira	
3ª	Ed. Física	Português	Geografia	Ciências	3ª feira	
1ª	Inglês	Matemática	História	Geografia	4ª feira	
2ª	Matemática	Inglês	Ed. Física	História	4ª feira	
3ª	Português	Geografia	Artes	Matemática	4ª feira	
1ª	História	Ed. Física	Inglês	Português	5ª feira	
2ª	Ed. Física	História	Português	Ciências	5ª feira	
3ª	Inglês	Português	Ciências	Ed. Física	5ª feira	
1ª	Artes	Matemática	Ciências	História	6ª feira	
2ª	Ciências	Artes	História	Inglês	6ª feira	
3ª	Geografia	Ciências	Inglês	Artes	6ª feira	
4ª	História	Inglês	Matemática	Geografia	6ª feira	

BASE CURRICULAR PARITÁRIA/ PROPOSTA ALTERNATIVA

HORÁRIO NOTURNO / 2007 EAJA 2ª FASE

ESCOLA MUNICIPAL 2

"NADA É IMPOSSÍVEL AO QUE CRÊ"

DIAS	5ª SÉRIE	6ª e 7ª SÉRIE	8ª SÉRIE	ESTUDO
1º DIA	1 PORTUGUÊS 2 GEOGRAFIA 3 ARTE	HISTÓRIA PORTUGUÊS (escrita) MATEMÁTICA	ED. FÍSICA CIÊNCIAS PORTUGUÊS	
2º DIA	4 INGLÊS 5 ED. FÍSICA 6 CIÊNCIAS	ARTE CIÊNCIAS GEOGRAFIA	GEOGRAFIA MATEMÁTICA INGLÊS	
3º DIA	7 MATEMÁTICA 8 HISTÓRIA 1 PORTUGUÊS	ED. FÍSICA INGLÊS HISTÓRIA	HISTÓRIA ARTE ED. FÍSICA	
	2 GEOGRAFIA 3 ARTE 4 INGLÊS	PORTUGUÊS MATEMÁTICA ARTE	CIÊNCIAS PORTUGUÊS GEOGRAFIA	
5º DIA	5 ED. FÍSICA 6 CIÊNCIAS 7 MATEMÁTICA	CIÊNCIAS GEOGRAFIA ED. FÍSICA	MATEMÁTICA INGLÊS HISTÓRIA	
8	História	Inglês	Arte	

HORÁRIO NOTURNO / 2007 EAJA 2ª FASE

ESCOLA MUNICIPAL 3

U-1 V-1 X-1 Y-1 FOLGA ESTUDO

1ª	Geografia	História	Ed. Física	Ciências	Matemática	Português	19h – 20h 15 min
2ª	História	Geografia	Ciências	Ed. Física	Artes	Inglês	20h 15 min - 21h 05 min
3ª	Ed. Física	Ciências	Geografia	História	-	-	21h 15 min - 22h 30 min

1ª	Matemática	Português	Artes	Geografia	Inglês	Ciências	19h – 20h 15 min
2ª	Artes	Matemática	Geografia	Português	História	Ed. Física	20h 15 min - 21h 05 min
3ª	Português	Geografia	Matemática	Artes	-	-	21h 15 min - 22h 30 min

1ª	Geografia	Ed. Física	História	Inglês	Ciê-n-Art	Port-Ed.Fís	19h – 19h 50 min
2ª	Ciências	Artes	Português	Matemática	Ing-Hist	Mat-Geo	19h 50 min - 20h 40m
3ª	Ed. Física	História	Inglês	Geografia	Ciê-n-Art	Port-Ed.Fís	20h 50 min - 21h 40m
4ª	Matemática	Português	Artes	Ciências	Mat-Hist	Ing-Geo	21h 40 min – 22h 30m

1ª	Ciências	Inglês	História	Ed. Física	Geografia	Artes	19h – 20h 15 min
2ª	Inglês	Ciências	Ed. Física	História	Português	Matemática	20h 15 min - 21h 05m
3ª	História	Ed. Física	Ciências	Inglês	-	-	21h 15 min - 22h 30m

1ª	Artes	Matemática	Inglês	Português	Ciências	Geografia	19h – 20h 15 min
2ª	Português	Inglês	Matemática	Artes	Ed. Física	História	20h 15 min - 21h 05m
3ª	Inglês	Artes	Português	Matemática	-	-	21h 15 min - 22h 30m

BASE CURRICULAR PARITÁRIA

HORÁRIO NOTURNO / 2007 EAJA 2ª FASE

ESCOLA MUNICIPAL 4

Dia da Semana	Aula	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
Segunda	1ª	Português	Matemática	Ciências	Geografia
	2ª	Ed. Física	Português	Geografia	Ciências
	3ª	História	Artes	Inglês	Matemática
	4ª	Artes	História	Ed. Física	Inglês
Terça	1ª	Matemática	Ed. Física	Artes	Inglês
	2ª	Artes	Inglês	Matemática	Ed. Física
	3ª	Inglês	Matemática	Ed. Física	Artes
Quarta	1ª	Geografia	Português	História	Ciências
	2ª	História	Ciências	Português	Português
	3ª	Ciências	Geografia	Português	História
Quinta	1ª	Inglês	Artes	Português	Ed. Física
	2ª	Português	Ed. Física	Inglês	Artes
	3ª	Ed. Física	Inglês	Artes	Português
Sexta	1ª	Ciências	História	Matemática	Geografia
	2ª	Matemática	Geografia	Ciências	História
	3ª	Geografia	Ciências	História	Matemática

BASE CURRICULAR PARITÁRIA / PROPOSTA ALTERNATIVA

HORÁRIO NOTURNO / 2007 EAJA 2ª FASE

ESCOLA MUNICIPAL 5

HORÁRIO DE AULA – 1º RODÍZIO				HORÁRIO DE AULA – 2º RODÍZIO							
Dias da Semana	5ª e 6ª Sábados	7ª Série	8ª Série	Momento de Estudo/Planejamento	Duração da Aula	Dias da Semana	5ª e 6ª Sábados	7ª Série	8ª Série	Momento de Estudo/Planejamento	Duração da Aula
2ª feira	Matemática Ciências	Artes História	Inglês Matemática	Inglês/História/Ciências/Artes - 1 aula	80 min 80 min	2ª feira	Português Artes (C)	Matemática Ciências	Geografia Português	Ed. Física Ciências/Geografia - 1 aula	80 min 80 min
3ª feira	Port (Español) Artes	Ciências Matemática	Geografia Português	Português/Geografia/Ciências/Artes - 1 aula	80 min 80 min	3ª feira	História Inglês	Ed. Física Geografia	Ciências Ed. Física	Matemática 2 aulas Inglês/Ed. Física - 1 aula	80 min 80 min
4ª feira	História Inglês	Ed. Física Geo (Español)	Ciências Ed. Física	História/Inglês - 1 aula Matemática 2 aulas	80 min 80 min	4ª feira	Geo (Español) Ed. Física	Português Inglês	Artes História	História 2 aulas Ciências/Matemática - 1 aula	80 min 80 min
5ª feira	Geografia Ed. Física	Português Ingl (Español)	Artes (C) História	Português/Ed. Física/Matemática/Ciências - 1 aula	80 min 80 min	5ª feira	Matemática Ciências	História Matemática	Inglês Artes	Ciências/Artes/Inglês/História - 1 aula	80 min 80 min
6ª feira	Matemática Ciências	Artes História	Ingl (Español) Matemática	Português 2 aulas Artes/História - 1 aula	80 min 80 min	6ª feira	Português Artes	Matemática Ciências	Geografia Port (Español)	Português/Geografia/Artes/Ciências - 1 aula	80 min 80 min
(Matemática) – dinamiza Artes, História e Português (Ciências) – dinamiza Educação Física, Geografia e Inglês						(Matemática) – dinamiza Artes, História e Português (Ciências) – dinamiza Educação Física, Geografia e Inglês					
HORÁRIO DE AULA – 3º RODÍZIO				HORÁRIO DE AULA – 4º RODÍZIO							
Dias da Semana	5ª e 6ª Sábados	7ª Série	8ª Série	Momento de Estudo/Planejamento	Duração da Aula	Dias da Semana	5ª e 6ª Sábados	7ª Série	8ª Série	Momento de Estudo/Planejamento	Duração da Aula
2ª feira	História Inglês	Artes (Español) Geografia	Ciências Ed. Física	Ed. Fis./Ciências/Inglês/Matemática - 1 aula	80 min 80 min	2ª feira	Geografia Ed. Física	Português Inglês	Artes História	Matemática 2 aulas Artes/Ciências - 1 aula	80 min 80 min
3ª feira	Geografia Ed. Física	Português Inglês	Artes História	Matemática/Geografia - 1 aula Ciências 2 aulas	80 min 80 min	3ª feira	Matemática Ciências	Artes História	Inglês Matemática	Artes/História/Ciências/Inglês - 1 aula	80 min 80 min
4ª feira	Matemática Ciências	Ed. Física História	Inglês Matemática	Ed. Física 2 aulas História/Inglês - 1 aula	80 min 80 min	4ª feira	Português Artes	Ciências Matemática	Geografia Português	Ciências/Geografia/Artes/Matemática - 1 aula	80 min 80 min
5ª feira	Português Artes	Ciências Português	Geo (Español) Português	História 2 aulas Artes/Matemática - 1 aula	80 min 80 min	5ª feira	Inglês História	Ed. Física Geografia	Ciências Ed. Física	Matemática/Ciências/Português/Geo - 1 aula	80 min 80 min
6ª feira	História Ingl (Español)	Geografia Ed. Física	Ciências Ed. Física	Matemática e Português 2 aulas	80 min 80 min	6ª feira	Geografia Ed. Física	Port (Español) Inglês	Artes História	Ciências 2 aulas Inglês/ Matemática - 1 aula	80 min 80 min
(Matemática) – dinamiza Artes, História e Português (Ciências) – dinamiza Educação Física, Geografia e Inglês						(Matemática) – dinamiza Artes, História e Português (Ciências) – dinamiza Educação Física, Geografia e Inglês					

ANEXO 2

Roteiro do questionário com os professores

1 - Identificação

Nome da Escola
Nome fictício da escola
Local Entrevista nº:
Data: Horário:
Nome do professor (a): Idade: Sexo:
Nome fictício do professor
Endereço residencial.....

2 - Formação

Ensino Médio Graduação
Instituição:
Especialização:

Instituição
Título da Monografia

Pós graduação:
Instituição
Título da Dissertação

Formação específica em Eaja
Instituição:

3 - Informações complementares

- 3.1) Há quanto tempo você trabalha na rede municipal de educação de Goiânia? E no noturno
- 3.2) Há quanto tempo você trabalha nesta escola?.
- 3.3) Há quanto tempo você atua com a Eaja?
- 3.4) Por que você trabalha com a Eaja?
- 3.5) Como você ingressou na Eaja? Foi por escolha sua?
- 3.6) Em quais séries você leciona?
- 3.7) Qual é a disciplina que você leciona?
- 3.8) Você conhece a proposta de Eaja da RME de Goiânia?
- 3.9) Quando e como você tomou conhecimento dessa proposta?

Muito obrigada.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

I. Identificação da Escola

Nome:.....entrevista. nº

Endereço:

Nome Fictício:

Data: Goiânia, 12 de junho de 2006.....

II. Identificação do professor (a)

Nome:

Idade: Sexo: Estado Civil Nº de Filhos

Nome Fictício:

Setor Residencial:

IV. Professor / sua formação

1. Por que você escolheu este curso?
2. Por que você optou pela profissão de professor /a?
3. O que é para você ser professor/a?
4. O que você acha de sua profissão?
5. O que você aponta como fundamental para a formação do professor de EAJA?
6. Os cursos que você fez contribuem na realização da sua prática como professora de EAJA?
7. Fale como esses cursos contribuíram na sua prática na sala de aula de EAJA?
8. Que tipo de conhecimento é discutido nas trocas, nos encontros?
9. Em que outros momentos da sua formação você adquiriu o conhecimento de EAJA que você utiliza para trabalhar com seus alunos?
10. Fale sobre esses momentos.
11. O que você aprendeu nesses momentos?
12. Fale um pouco sobre o uso que você faz desse aprendizado em sua sala de aulas.
13. Como você atualiza seus conhecimentos para atuar na sala de aula?
14. Na sua opinião, o que mais um professor que dá aulas para adolescentes, jovens e adultos precisa saber para dar essas aulas?
15. Como e onde se adquirem os conhecimentos para trabalhar com a Eaja?
16. Na sua opinião, o que você precisa ainda buscar para aperfeiçoar suas aulas?
17. Na sua opinião, quais são os desafios que um professor de hoje precisa enfrentar para ser professor de EAJA?
18. Qual é o conhecimento específico que você precisa para trabalhar com a Eaja?
19. Você já leu algum livro sobre EJA? Qual?
20. O que você aprendeu com essa leitura que ajuda você em sua sala de aula?
21. Você lembra do último livro que leu?

VI. PPP da Escola/EAJA

1. A Escola levou em consideração as necessidades específicas da Eaja quando elaborou o seu PPP? Como?

2. Quais são as atividades específicas que o PPP da Escola propõe para a EAJA?
3. Você considera as atividades específicas que o PPP da Escola propõe para a EAJA quando elabora o seu plano de curso?
4. Você considera as atividades específicas que o PPP da Escola propõe para a EAJA quando elabora o seu plano de aula? Como?
5. No seu entendimento, esta Escola leva em consideração as *necessidades específicas* da Eaja quando planeja e realiza seus eventos extra-sala de aulas? Você pode dar um exemplo?
6. Quais os principais recursos didáticos você utiliza para desenvolver suas aulas?
7. Você utiliza a biblioteca? Como?
8. Você utiliza outros espaços da Escola para dar suas aulas? Quais? Por que?
9. Você encontra alguma dificuldade para realizar o seu trabalho de sala de aula? Quais?
10. Você sabe em que consiste a Base Curricular Paritária?
11. A instituição da Base Curricular Paritária provocou mudanças no trabalho coletivo da Escola? Quais?
12. E no trabalho realizado na sala de aulas?
13. Fale sobre estas mudanças em relação às suas aulas, especificamente. O que mudou?

VII. Trabalho da sala de aula/trabalho coletivo

1. Há momentos de trabalho coletivo nesta Escola? Quais? Para que?
2. Qual é a sua opinião sobre esses momentos coletivos de trabalho da Escola?
3. Quais as principais atividades que você realiza:
 - a) na sala de aula.....
 - b) no horário de estudos.....
 - c) no horário de planejamento.....
4. Qual é a periodicidade do planejamento?
5. A direção da Escola interfere no trabalho de sala de aula dos professores? Como?
6. Como esta interferência se dá no trabalho realizado na sua sala de aula?
7. Qual é a sua opinião sobre esta interferência?
8. Então qual é a avaliação que você faz do seu trabalho
9. A SME tem dado suporte político-pedagógico para EAJA?
10. Como você analisa a questão do afastamento do aluno da escola?
11. O que você acha que poderia ser feito para mudar essa situação?
12. Quem é o aluno da Eaja? Como trabalhar o conhecimento com esse aluno?
13. Como a aproximação professor/aluno contribui na forma de trabalhar com os conhecimentos? Até que ponto isso interfere na aprendizagem dele?
14. Você disse que precisa conhecer o aluno da Eaja , em isso influencia?
15. Você acha que o aluno da Eja, ao sair da escola domina os conhecimentos que se espera dele? Porque?
16. Como trabalhar o conhecimento sistematizado levando em conta o universo da Eaja?
17. Como você vê sua prática?

Muito obrigada!



**EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES,
JOVENS E ADULTOS:
*PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA***



Eu quero uma escola...

Eu quero
Uma escola – relicário
Com jóias do imaginário.

Eu quero
Uma escola – alegoria
Com sentido de harmonia.

Eu quero
Uma escola com enredo
Cheio de sonho e aconchego.

Eu quero
Uma escola – expressão
Da vida, sem restrição.

Eu quero
Um escola mais real
Menos uma, mais plural.

Eu quero
Uma escola com mais ócio
Onde viver é o negócio.

Eu quero
Uma escola pluriforme
Sem fôrma que me deforme.

Eu quero
Uma escola onde o “normal”
É quem não busca ser igual.

Eu quero
Uma escola onde a
mensagem
Tem visão e busca a imagem.

Eu quero
Uma escola que não engana
Ao tratar da vida humana.

Eu quero
Uma escola parecida
Com meu jeito, minha vida.

Eu quero
Uma escola – criatura
Humana, com mais ternura.

Eu quero
Uma escola da História
Dos pobres, dos sem -
memória.

Eu quero
Uma escola da Geografia
Do espaço em harmonia.

Eu quero
Cantar a Física em verso
Na dança do Universo.

Eu quero
Estudar em Biologia
A vida sem anestesia.

Eu quero
Uma Química ativa
Que a vida é mistura viva.

Eu quero
Uma escola onde a matemática
Seduza, seja simpática.

Eu quero
Uma escola onde o Português
Dê a todos voz e vez.

Eu quero
Estudar Filosofia
Pra refletir com alegria.

Eu quero
Uma Educação Física
contente
Que cultive o corpo e a
mente.

Eu quero
Uma escola onde o
computador
Seja escravo, e eu,
senhor!

Eu quero
Uma escola que irradia
A busca da autonomia.

Eu quero
Uma escola-estandarte
Da vida e de toda arte.

E que seja ao mesmo
tempo
Respeitável e bem
menina
Como Cora Coralina.



PREFEITURA DE GOIÂNIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO
 Divisão de Educação Fundamental de
 Adolescentes, Jovens e Adultos



PREFEITO MUNICIPAL DE GOIÂNIA
Professor Pedro Wilson

SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Professora Walderês Nunes Loureiro

DIRETORA DO DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO
Professora Cecília Torres

**DIRETORA DA DIVISÃO DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL
 DE ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS**
Professora Marisa Claudino da Costa Barbosa

**EQUIPE DA DIVISÃO DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DE
 ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS**
Professora Adelaídes de Gusmão Viana
Professora Izabel Maria Damaso Bueno
Professora Ivonete Maria da Silva
Professora Janaína Cristina de Jesus
Professora Márcia Pereira de Melo
Professora Maria Jacqueline Dias Alves
Professora Vanessa de Araújo Silva
Professor Luiz Fernando Nunes Hidalgo
Professor Walner Mamede Júnior.

2001-2004



IDENTIFICAÇÃO

- **Nome**

Proposta Político Pedagógica para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, da Rede Municipal de Educação de Goiânia.

Órgão Responsável

Secretaria Municipal de Educação de Goiânia

I- Abrangência

Todas as Unidades Escolares que atendem ou que venham a atender à Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos e as turmas de alfabetização do Programa AJA-Expansão.



ÍNDICE

EU QUERO UMA ESCOLA...	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
1.INTRODUÇÃO	6
1.1 HISTÓRICO	6
2.JUSTIFICATIVA	9
3.OBJETIVOS	12
3.1.OBJETIVO GERAL:	12
3.2.OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	12
4.REFERENCIAL TEÓRICO	13
5.ESTRUTURA ORGANIZACIONAL	17
5.1.CARGA HORÁRIA	17
5.2.ATIVIDADES PRESENCIAIS E COMPLEMENTARES	17
5.3.COMPONENTES CURRICULARES	18
5.4.NÚMERO DE ALUNOS POR TURMA	18
5.5.LOCAIS DE ATENDIMENTO	19
5.6.REGISTRO DA AVALIAÇÃO	19
5.7.ORGANIZAÇÃO DO COLETIVO DE PROFESSORAS/ES	20
5.8.FORMAÇÃO DO/A EDUCADOR/A	21
6.ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO	22
6.1.GERAIS	22
6.2.ESPECÍFICAS	22
6.2.1.Educação Física	23
6.2.2.Educação Artística	24
6.2.3.Educação Matemática	25
6.2.4.Ciências Naturais	26
6.2.5. História	27
6.2.6.Geografia	28
6.2.7.Língua Estrangeira	28
6.2.8.Língua Portuguesa	29
7.FINANCIAMENTO	30
8.AVALIAÇÃO DA PROPOSTA	30
9.BIBLIOGRAFIA	32
10.ANEXOS	39
10.1.ANEXO I	39
10.2.ANEXO II:	40



Com muitas ilusões, mas com enorme esperança, tentaram-se caminhos novos ou reconstruíram-se caminhos antigos. O que houve de certo e de errado só a história pode dizer. E quase nos foi negada a possibilidade de conhecer essa história.

Fávero, 1983, p.9

1. INTRODUÇÃO

A Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos, DEF-AJA, nasceu com a preocupação de implementar políticas públicas para tal modalidade, garantir a continuidade dos trabalhos positivos que vinham sendo desenvolvidos na Rede e constituir fóruns de discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em função das mudanças ocorridas com a adoção, em 2000, da base paritária,¹ das solicitações dos/as professores/as da Rede Municipal de Ensino (RME) e da intenção de buscar novos avanços.

Entendendo que a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) não deveria se assentar no barateamento pedagógico identificado no antigo modelo de suplência assumido pela EJA, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) estabeleceu uma organização que procurou, conforme determinado pela Lei N. 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20/12/1996 (LDB/96), valorizar as especificidades dos/as educandos/as. Assim, possibilitou-lhes o direito de acesso ao sistema de ensino, e a permanência deles no mesmo, por meio de um trabalho coletivo, visando contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária, cujo desafio maior é de resguardar o direito à escolarização para os que não a tiveram na idade regular, conforme determina o Art. 37 da citada lei.

Dessa forma, este documento explicita uma proposta político-pedagógica para o atendimento às turmas de EAJA pelo Sistema Municipal de Educação de Goiânia, agora unificada, no que diz respeito à Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos de 1ª à 8ª série, ao Projeto AJA e ao Projeto AJA-Expansão, todos já autorizados, em diferentes datas, pelo Conselho Municipal de Educação. Trata-se, pois, da unificação de todas as propostas sob um único documento, uma vez que todas elas estão ou com o período de validade vencido (Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos de 1ª à 8ª série, Projeto AJA), ou vencendo neste final de 2004.

Cabe lembrar que foi, também, aprovada, até 2005, como experiência, a proposta de atendimento a pequenas demandas, por meio da Organização Alternativa de 5ª à 8ª série, quando será avaliada por educadores/as, educandos/as e equipe da DEF-AJA.

Entendendo que, em todo atendimento de EJA na Rede Municipal de Educação, os princípios que norteiam a prática pedagógica são os mesmos e, coerentes com a concepção de educação libertadora, a SME apresenta esta Proposta.

1.1 Histórico

A História da Educação Brasileira tem evidenciado a descontinuidade nas propostas implementadas pelos governos, tanto nos níveis Federal e Estadual como Municipal. A Educação de Jovens e Adultos, que até há pouco tempo era denominada de Educação de Adultos, não difere dessa realidade. Ela aparece, desde o Período Colonial, passando por todo Império, em diferentes discursos, projetos e leis, mas só alcançou significado **prático** na República. Isso se deu não

¹ Na forma de organização denominada Base Curricular Paritária todas as áreas do conhecimento são contempladas com a mesma quantidade de horas-aula. Não existe relação de privilégio ou hierarquia entre os componentes curriculares sendo todas e cada uma delas entendidas como essenciais ao desenvolvimento cognitivo, motor, social, político, cultural e afetivo do/a educando/a



apenas pelo discurso liberal que sustentou os ideais republicanos, mas significativamente, pelas pressões, internas e externas, que o Brasil vinha sofrendo em relação ao avanço industrial e à adequação da mão de obra à nova realidade econômica.

A implementação das propostas para a EJA se deu de forma muito variada, atendendo aos diferentes interesses de seus propositores. É clara a relação entre a educação dos jovens e adultos e os problemas políticos e econômicos: a estrutura social do país, ideologicamente determinada pelas classes mais favorecidas, marca sua concepção elitista.

As políticas sociais implantadas pelo Estado, após a crise do capitalismo industrial, em 1929, partiram de um ângulo exclusivista de preparação para trabalho, mais do que de uma preocupação efetiva com o/a trabalhador/a. Insatisfação e questionamento foram sendo gestados na sociedade brasileira, em fins da década de 1940 até 1950, com relação à ineficiência das campanhas, marchas e projetos mirabolantes para a erradicação do analfabetismo, somadas às pressões internacionais para a elevação do índice de alfabetização.

No período da Ditadura Militar (1964-1985) minimizavam-se as iniciativas populares que pensavam a EJA como instrumento de conscientização e transformação da sociedade, ao mesmo tempo em que reforçou uma visão utilitarista da escola, adotando um conceito funcional de alfabetização, ou seja, aprender a ler e escrever para ser útil ao mercado “capitalista” de trabalho. Um representante clássico desse período foi o MOBREAL, que propagandeou muito mais do que realizou e gastou muito para reduzir, em apenas 7,8%, o índice de analfabetismo total do país, em 10 anos de atuação.

Paralelamente, iniciativas populares, em oposição à ditadura, procuram superar os índices provenientes do descaso dos governos com a Educação de Adultos. Diversos grupos dedicados à educação popular, setores da sociedade civil ligados à militância social da Igreja Católica, aos partidos de oposição, aos movimentos de cultura popular e aos movimentos estudantis dão continuidade a experiências pequenas de alfabetização de adultos, com propostas mais críticas, baseadas nos postulados de Paulo Freire.

A política que se instaurou a partir de 1980, com o discurso da redemocratização do país, na Educação de Adultos, foi a da garantia de acesso à escola, àqueles que dela foram excluídos, por meio da Fundação Educar e das Comissões Nacionais de Educação de Jovens e Adultos; porém, tal discurso ainda divergia e se distanciava da realidade do que estava ocorrendo nos Estados e Municípios.

Nesse clima, foi promulgada a nova Constituição da República Brasileira, em 1988, instituindo, em seu Art. 60, das Disposições Transitórias, a erradicação do analfabetismo em 10 (dez) anos. O Brasil sediou as Conferências do Ano Internacional de Alfabetização, em 1989, o que sensibilizou diversos segmentos sociais para a busca de erradicação do analfabetismo.

No que se refere à SME, há muito vem prestando atendimento a uma demanda constituída por jovens e adultos/as trabalhadores/as. Entretanto, reflexões sobre a necessidade de se repensar esse atendimento surgiram, em 1986, por meio de esforço conjunto entre professores da UFG e SME, no turno noturno. Em 1989, surgiu a primeira proposta que divisava características entre o turno noturno e o diurno, na Rede Municipal de Ensino.

Paralelamente, avultavam-se, na UFG, discussões que permeavam esse campo da educação, culminando na criação de um grupo de estudos e na elaboração do Projeto Alfabetização e Cidadania, que contava com a colaboração da SME, mas que, em 1992, passou a contar com sua participação na cessão de recursos humanos, como forma de viabilizar uma educação para adolescentes em situação de risco. Desde então, a SME tem se empenhado na discussão específica sobre a EJA, o que resultou, em 1992, na criação da primeira equipe do ensino noturno, transformada, em 1995, no *Setor de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos*. Outro resultado, foi a incorporação dos princípios do Projeto Alfabetização e Cidadania



desenvolvido pela (UFG), em 1993, dando origem ao Projeto-AJA². Esse Projeto, que existiu, por um tempo, apenas dentro da UFG, expandiu-se, posteriormente, pela SME, com recursos do Tesouro Municipal.

A existência de duas formas de atendimento na rede, sendo uma seriada e outra modulada, desencadeou, em 1994, um processo rico de reflexão sobre as possíveis mudanças que poderiam se efetivar na EAJA. Diversos encontros, seminários e reuniões com toda a equipe pedagógica: professores/as, coordenadores/as e diretores/as, foram realizados, buscando o amadurecimento das reflexões em torno da compreensão do que é a especificidade do trabalho com a EAJA. Desde então, diversas discussões têm sido empreendidas na RME, buscando sempre adequar o atendimento à realidade de seus sujeitos.

Como parte do processo de discussões que vinha ocorrendo e se intensificou a partir de 1993, o ano de 1998 iniciou-se com plenárias de debates envolvendo representantes de toda a equipe pedagógica das Unidades Escolares Municipais, das Unidades Regionais de Ensino (URE's) e da, então, equipe de Ensino Noturno da SME, que perduraram por todo o ano, culminando com a adoção da proposta da EAJA de 1ª à 4ª série.

Em 1999, as discussões sobre a Base Curricular Paritária foram retomadas, sendo esta implantada, com a aprovação do Conselho Municipal de Educação de Goiânia (CME).

Em 2001, assumiu a Prefeitura uma gestão democrático-popular, que deu novo vigor à EAJA, reafirmando seu compromisso com a inclusão social, instituindo como parte integrante do Departamento Pedagógico a Divisão de Ensino Fundamental Noturno, posteriormente redefinida como Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos (DEF-AJA), numa caracterização dos sujeitos do processo educativo e das defesas empreendidas em prol da inclusão da EJA na categoria de modalidade do **Ensino Fundamental**³.

Consciente do seu compromisso com a educação de adolescentes, jovens e adultos, a SME definiu como um de seus princípios, buscar a redução das diferenças estabelecidas na rede por intermédio de políticas que unificassem o Projeto AJA e a EAJA de 1ª à 4ª série. Entretanto, as condições concretas dos/as educandos/as da EAJA têm demonstrado demandas que, por vezes, conduzem os sistemas de ensino a diversificarem as formas de atendimento para o cumprimento efetivo desse direito constitucional.

Com fundamentos nas discussões, estudos e realizações empreendidas desde 1992, foi iniciado, em 2001, com toda a EAJA, uma série de plenárias para a discussão sobre EJA, deixando liberdade para cada escola aderir ou não ao Projeto, denominado “*A construção de uma proposta democrático-popular de educação para adolescentes, jovens e adultos da Rede Municipal de Educação de Goiânia, pelos sujeitos do processo educativo*”. Dentre as 89 escolas, 40 aderiram ao processo de pesquisa intervencionista, cujo objetivo era a reorientação curricular das Escolas Municipais que atendiam a EAJA, envolvendo, além dos professores/as, educandos/as, a comunidade dentro da escola e os/as funcionários/as do administrativo, com o compromisso de respeitar os tempos, os anseios e as possibilidades particulares de cada escola da RME.

Durante os anos de 2001 e 2002, vários encontros foram desenvolvidos para reflexões e discussões sobre a prática pedagógica, com representantes de professores e educandos das 40 escolas que aderiram à pesquisa e, também, em várias situações, com o coletivo de profissionais administrativos.

² *Experiência Pedagógica de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos*: modalidade de caráter experimental que se caracterizou por uma organização por meio de módulos; flexibilidade no período de matrícula dos/as educandos/as; avanço a qualquer momento do ano, oficializado trimestralmente; 180 dias letivos com três horas diárias de funcionamento; atividade cultural semanal; reuniões semanais de estudo e planejamento dos/as professores/as; reuniões trimestrais de avaliação do projeto como um todo.

³ Para mais detalhes acerca desta inclusão, ver Plano Municipal de Educação de Goiânia (2004).



Os resultados prévios, obtidos em 2001, apontaram para uma unificação da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos de 1ª à 8ª série, cujo primeiro passo foi a expansão dos princípios do Projeto AJA : flexibilidade de frequência; matrícula e avanço a qualquer momento do ano letivo; reuniões semanais de planejamento; avaliação processual e contínua, sendo descritiva para 1ª à 4ª série.

A SME, preocupada em atender a uma demanda significativa de pessoas não alfabetizadas e inclui-las socialmente, a qual foi constatada no Município de Goiânia, por meio de dados do IBGE (2000), criou, a partir do segundo semestre de 2001, o Projeto Aja-Expansão, com o objetivo de mobilizar e sensibilizar a população acima de 15 anos não alfabetizada para o processo inicial de leitura e escrita. Esse Projeto, desenvolvido em parceria com movimentos sociais, empresas, igrejas, associações entre outros, tem suas atividades realizadas em espaços alternativos com a participação de educadores/as populares em regime de voluntariado. A SME entra com o repasse dos recursos financeiros e, juntamente com as Universidades Federal e Católica de Goiás, é responsável pela formação, tanto inicial como continuada desses educadores.

Em 2002, foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia, na Resolução N. 037 de 20 de março de 2002, a Proposta de Unificação da Educação Fundamental Regular, de 1ª à 4ª série, com uma carga horária de 600h presenciais e 200h de atividades complementares. Em 2003, por meio da pesquisa, ampliou-se tal conquista para todo o coletivo de professores da EAJA (Anexos I).

Ainda nesse ano, em virtude do alto índice de evasão constatado no movimento escolar da EAJA, foi elaborado e proposto às Unidades Escolares um levantamento de dados referentes ao perfil dos/as educandos/as, bem como às causas da evasão ou transferência desses. As análises dos resultados apontaram a necessidade de escutar, estudar e entender melhor a adolescência e a juventude, para, a partir daí, construir práticas pedagógicas que auxiliem no enfrentamento e na superação de situações limites do cotidiano. (Anexo II)

Também em 2003, iniciou-se a estruturação de uma organização alternativa para o atendimento de 2 (duas) ou 3 (três) turmas de 5ª à 8ª série, em virtude de uma crescente demanda por vagas nas Unidades Escolares, muitas vezes presente de forma reduzida em diversas regiões. Essa organização, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia, por meio da Resolução nº 103 de 09 de junho de 2004, manteve a paridade entre as disciplinas como garantia de direito subjetivo, previsto na LDB/96⁴ e que vem sendo negado aos jovens e adultos na história da Educação Brasileira.

Em 2004, dando continuidade ao processo vivenciado nos anos de 2002 e 2003, com o objetivo de divulgar, subsidiar e valorizar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos/as educadores/as e educandos/as, foi editado o terceiro número da revista *EAJA-Revelando nossa Lida, História e Arte*, com produções de educadores/as da RME.

Este ano de 2004 primou-se pela continuidade do processo de pesquisa, estudos e debates, fundamentados em premissas freireanas e pela sedimentação e aprimoramento das conquistas realizadas nos anos anteriores, não obstante as várias dificuldades encontradas e entendidas mais como desafios a serem superados e menos como obstáculos intransponíveis.

2. JUSTIFICATIVA

Pautada numa gestão pública, democrática e popular, tendo como um de seus eixos a inclusão social e universalização da cidadania e considerando toda a trajetória de descontinuidade das políticas educacionais, a SME propôs, além de dar seqüência ao trabalho já existente, incluir, como prioridade, todos os sujeitos no processo educativo, implementando mudanças com base em concepções que tenham por princípio a democracia participativa. Todas as propostas foram estruturadas com objetivo de resguardar a todos/as o direito a uma educação de qualidade.

⁴ Art 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: (...)VII- oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.(...)



Em relação à EAJA, a SME tem como compromisso garantir ao(à) educando(a) o direito ao processo de escolarização com êxito, bem como a sua permanência no mesmo e reduzir os índices de analfabetismo. Assim, estabeleceu-se uma organização que procurou, conforme determinado pela Lei N. 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, valorizar as especificidades de nossos educandos e educandas, possibilitando-lhes o direito de acesso ao sistema de ensino e sua permanência nele por meio um trabalho coletivo, visando contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária, cujo desafio maior é de resguardar o direito de dar início e/ou continuidade à escolarização para aqueles que não a tiveram na idade regular, conforme determina o Art. 37 da LDB/96.

A Lei N. 9394/96, que define as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, aponta a necessidade de ofertar oportunidades de escolarização para jovens e adultos em diferentes artigos:

Art. 2º A educação (...) tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

(...)

Art. 4º O Dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

(...)

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

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

(...)

Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo (...)

§1º. Compete aos Estados e Municípios, em regime de colaboração, e com assistência da União:

I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso; (...)

§5º. Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

(...)

Art. 10 Os Estados incumbir-se-ão de:

(...)

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

(...)

Art. 32 O ensino fundamental (...)

§4º. O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino à distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

(...)

Art. 34 A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§1º. São ressalvados os casos de ensino noturno e das formas de alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

Além do acesso, permanência e continuidade, os/as educandos/as da EJA precisam ser motivados, por meio da mobilização da comunidade, sobre a importância da educação em suas vidas e a possibilidade de aprendizagem em qualquer época ou idade.



A Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos tem especificidades que requerem um atendimento diferenciado, garantindo-lhes o acesso à educação fundamental em horário compatível com o/a educando/a trabalhador/a, carga horária e currículo voltados à sua realidade, bem como flexibilidade de frequência, matrícula e avanço a qualquer momento do ano letivo.

Ressalta-se ainda que, o atendimento não deve estar restrito à oferta de educação básica (função reparadora) e, sim, estender-se para toda a vida, numa perspectiva de formação permanente e continuada (função qualificadora), seja em regime formal, como o ensino profissional e superior, seja em regime não-formal como cursos de atualização profissional. Segundo a Conferência Internacional sobre Educação de Adultos – Declaração de Hamburgo, 1997, Tema II, há de se viabilizar a eliminação de (...) *barreiras entre educação formal e não-formal (...) estando atentos a que os jovens adultos tenham a possibilidade de prosseguir nos seus estudos depois de sua escolaridade formal inicial*

Tendo claro o princípio de que educação é um direito de todos/as, a proposta da SME visa garantir educação de qualidade à EJA possibilitando aos/às educandos/as o desenvolvimento de suas habilidades e sua participação na construção de novos conhecimentos, científicos e sócio-históricos, de tal modo que possam utilizar-se de diferentes linguagens e do raciocínio lógico, com condições de perceber caminhos para a superação de problemas sociais.

Nesse sentido, a SME busca atender à diversidade de realidades do/a educando/a da EAJA, em grupos de jovens e adolescentes que cumprem medidas sócio-educativas, grupos de idosos e outros que são atendidos em horários e locais alternativos, em parceria com entidades da sociedade civil.

Coerente com essa concepção, a SME tem por eixo norteador da proposta político pedagógica princípios fundamentais como: a cidadania, a identidade, a aprendizagem, a linguagem e o trabalho coletivo, que visam garantir uma prática educativa dialógica para a EAJA.

A **linguagem** pode ser entendida como um processo de interação e comunicação entre o indivíduo e o meio ou entre dois ou mais indivíduos. É formada por um aspecto verbal e outro não verbal; o primeiro podendo ser escrito ou falado e o segundo, indo desde a linguagem corporal até a simbólica, todos eles sendo fortemente influenciados pela ideologia sócio-político-econômica do meio em que se inserem. A compreensão dos fatores que interferem na organização do meio social possibilita que o indivíduo assuma uma postura crítica diante desse meio, além de permitir-lhe a apropriação e/ou a construção de uma linguagem mais adequada à expressão de suas idéias como participante do processo de transformação de si e de sua realidade.

A **cidadania** é concebida como igualdade política, econômica, jurídica e sócio-cultural. É compreendida como processo de construção social, forjado no interior da prática social e política dos movimentos populares. Implica, assim, na conquista do direito de atendimento de todas as necessidades básicas da pessoa humana e supõe o processo de construção da sua identidade, bem como a compreensão de seu papel como ser social.

O **trabalho coletivo** pressupõe a integração, a fluidez e o compromisso entre os/as que o planejam e o desenvolvem. Entende-se por *planejamento escolar coletivo* a efetiva participação de todas/os as/os integrantes da comunidade escolar⁵ na decisão dos rumos que nortearão as atividades escolares e extra-escolares. Por desenvolvimento coletivo de

⁵ Entende-se por comunidade escolar: equipe pedagógica, funcionários/as do administrativo e conselho escolar.



atividades entende-se o efetivo empenho de todos/as os/as integrantes da comunidade escolar na execução conjunta, responsável, objetiva e integrada do trabalho previamente planejado.

A **identidade** não é definida como algo dado, mas como metamorfose, um processo em que os sujeitos são autores de sua própria identidade. Sujeitos esses/as que não se constroem sozinhos, mas a partir da relação com outros no convívio social. Isso significa que a identidade é construída em comunhão, pois à medida que as pessoas se constroem, constroem também os outros e são por eles construídos.

A **aprendizagem** ocorre na construção conjunta do conhecimento, sendo educadores/as e educandos/as os seus sujeitos, tendo como ponto de partida os saberes e as necessidades sociais do/a educando/a e como referencial a mediação pelo/a educador/a, (...) *possibilitando-lhe [ao/à educando/a] a ampliação do conhecimento crítico da realidade e garantindo acesso ao conhecimento mais elaborado(...)* (Paulo Freire).

A proposta curricular, em re/construção, resultado de uma pesquisa intervencionista, tem por premissa a concessão de autonomia às escolas para que essas possam, fundamentadas em suas necessidades, dentro dos princípios de educação defendidos pela gestão, construir seu próprio currículo.

Desse modo, a SME optou por assumir uma proposta de educação de adolescentes, jovens e adultos/as em consonância com a legislação brasileira, com os planos do governo federal e municipal e com base na realidade levantada em Goiânia, tendo em mente um/uma cidadão/ã crítico/a, participativo/a e historicamente situado/a, enquanto agente de mudanças sociais.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral:

Desenvolver a Proposta de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, visando a ampliação do acesso desses ao processo de escolarização e sua permanência nele, bem como sensibilizar os ainda não alfabetizados do Município de Goiânia a darem início ao processo de leitura e escrita buscando promover atitudes social e politicamente comprometidas.

3.2 Objetivos específicos:

- Desenvolver ações que assegurem o atendimento de qualidade àqueles/as que não tiveram acesso à escolaridade em tempo regular ou dela foram excluídos, atendendo às necessidades e peculiaridades desses/as alunos/as, contribuindo para a superação da evasão e da cultura de repetência.
- Vincular o processo de aprendizagem às experiências e à participação de todos na construção do saber, enquanto veículo de desenvolvimento pessoal e social.
- Desenvolver habilidade de comunicação e expressão oral, corporal e escrita, de cálculo e raciocínio lógico, estimulando a criatividade, a capacidade decisória e o saber aprender.
- Promover formação permanente das/os educadores/as, tendo como foco o atendimento às necessidades, anseios e especificidades dos/as educandos/as da EAJA.



- Buscar a ampliação dos recursos financeiros destinados à Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, tornando possível a universalização da Educação Básica.
- Produzir anualmente material didático-pedagógico, construído a partir das experiências e dos trabalhos realizados pelos educandos/as e educadores/as da Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos.
- Garantir o acesso à escolarização e a permanência nos estudos, por meio de flexibilização no horário de início e término da jornada diária, respeitando as condições do/a educando/a, sem comprometer a qualidade do ensino ou ferir os dispositivos legais.
- Desenvolver um processo permanente de acompanhamento às Unidades Escolares, subsidiando a prática pedagógica por meio dos princípios político-pedagógicos.
- Ampliar o atendimento, mesmo nos locais em que a demanda seja reduzida em relação àquela convencionalmente encontrada nas escolas que atendem à EAJA.
- Ofertar a possibilidade de alfabetização a turmas formadas por educadores/as populares em parceria com entidades da sociedade civil, públicas e privadas.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

A EAJA desenvolvida na RME de Goiânia na perspectiva da qualidade social, tem buscado pautar-se numa concepção humanista de educação. Isso significa adotar como referencial para sua estruturação e como orientação para as práticas nela desenvolvidas autores e teorias, que tenham por pressuposto a consideração do ser humano como sujeito historicamente constituído, a realidade como processo que se configura em face da intervenção desses sujeitos e os espaços de escolarização como *locus* que podem contribuir na formação intelectual e moral dos sujeitos que deles participem.

Nesse sentido, esta proposta traz como referencial primeiro a teoria freireana de educação que diz respeito à politicidade do ato educativo com base na qual foi possível elaborar os princípios que norteiam toda a EAJA.

A partir desse arcabouço teórico adotado, considerando-se a relevância histórico-política das ações e do pensamento de Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos desenvolvida no Brasil e no mundo, tomou-se ainda como contribuição discussões elaboradas pela Psicologia Social, abordagem sócio-interacionista acerca da formação identitária de seus sujeitos e de seus mecanismos psicológicos, tendo-a como processual e tecida nas relações sociais por eles estabelecidas. Por isso, faz-se necessária a abordagem de conceitos que traduzem as concepções que norteiam a prática pedagógica na EAJA da Rede Municipal de Educação de Goiânia:

Currículo e conhecimento são duas idéias indissociáveis, pois o currículo tem a ver com o processo pelo qual o homem adquire, assimila, constrói e reconstrói conhecimentos em um tipo particular de experiência proporcionada pela prática pedagógica refletida e intencional dos/as educadores/as e educandos/as sobre o mundo para transformá-lo (ação-reflexão-ação, portanto, práxis).

O CONHECIMENTO é um processo humano, histórico, incessante, de busca de compreensão, de organização, enunciação (formação de conceitos), de transformação do mundo vivido e sempre provisório, cuja origem está nas práticas e relações estabelecidas pelos homens



entre si nos processos de transformação da natureza. Tal ação humana está atrelada ao desejo de saber, de aprender e de mudança, porque o homem é um ser incompleto em busca do *ser mais*, ou seja, o que possibilita a construção do conhecimento na aventura do novo, é, sem dúvida, o reconhecimento de que somos seres inacabados, em busca da nossa humanização.

A teoria dialética do conhecimento pressupõe, pois, a construção recíproca entre o sujeito e o objeto, pois é pela práxis humana sobre o mundo que, tanto o mundo como o homem se modificam e se movimentam construindo a história. A isso chamamos de prática social.

Na teoria dialética do conhecimento, a ação educativa deve considerar que:

- a prática social, isto é, a realidade construída pelos homens e na qual se inserem, é a fonte do conhecimento;
- a teoria deve estar a serviço de e para uma ação transformadora;
- a prática social, compreendida como construção, é critério de verdade e o fim último do processo de conhecimento;
- o/a educando/a da EAJA é um/a aluno/a trabalhador/a ou em vias de se inserir no mundo do trabalho; portanto, a categoria trabalho deve estar presente no cotidiano escolar da EAJA.

Tradicionalmente, TRABALHO vem sendo entendido como empenho na consecução de algo. Entretanto, em um sentido mais amplo, necessita-se entendê-lo como uma relação dialética entre sujeito e objeto (realidade primitiva), implicando modificação de ambos, identificados dentro da nova realidade que se apresenta. É por meio do trabalho que o homem constrói historicamente a si e à sua existência material e transcende o âmbito da necessidade natural em direção à liberdade, liberdade compreendida como autonomia do ser em relação à natureza. Essa autonomia pressupõe, entretanto, horizontalidade na relação do ser humano com seus semelhantes, ou seja, uma relação dialógica, livre dos processos de dominação e verticalização, pois do contrário o homem será reduzido à mera condição de natureza e inibido no seu processo de construção histórica pelo trabalho.

CULTURA, entendida como produto dialético do trabalho, é o mundo modificado pelo homem, que se descobre agente transformador da realidade. O mundo vai aos poucos humanizando-se. É o homem transformando o meio em que vive por meio de um agir humano mais pleno, livre e consciente. É um processo simultâneo de transformar-se e de transformar o mundo.

Paulo Freire diz que cultura é a representação de experiências vividas, artefatos materiais e práticas forjadas dentro de relações desiguais e dialéticas que os diferentes grupos estabelecem em uma determinada sociedade, em um momento histórico particular. E ainda, cultura é uma forma de produção, cujos processos estão intimamente ligados com a estruturação de diferentes formações sociais, particularmente aquelas relacionadas com gênero, raça e classe. É, também, uma arena de luta e contradição, existindo culturas dominantes e dominadas, que expressam diferentes interesses e operam a partir de terrenos diferentes e desiguais.

Numa perspectiva antropológica, a cultura está presente nas relações estabelecidas; portanto, as atividades culturais, no seu sentido amplo, precisam fazer parte da escola. A organização curricular está vinculada a uma proposta político-pedagógica, explicitando intenções, bem como o grau de compromisso social das pessoas e instituição.

Assim é que a EAJA da RME de Goiânia fez opção por uma proposta político-pedagógica com aportes teóricos numa perspectiva dialética do conhecimento, sócio-interacionista e pautada nos princípios da Educação Popular, que partindo de uma concepção de conhecimento interdisciplinar, possibilite uma relação significativa entre conhecimento e realidade, que envolve, necessariamente, a possibilidade do/a educador/a, na prática cotidiana, construir o currículo numa relação dialética entre a realidade local e o contexto mais amplo.



Dessa forma, a construção do currículo escolar está assentada na reflexão sobre por que se ensina isto e não aquilo, numa relação dialógica enquanto condição metodológica e de resgate pela escola dos saberes populares articulando-os aos saberes científicos, na busca de desvelar a realidade para transformá-la.

CURRÍCULO é aqui tomado como “conjunto de princípios, valores, organização do trabalho pedagógico, organização dos saberes, a relação entre objetivos e avaliação, enfim, é tudo que constitui o caminho que percorremos na escola com vistas aos objetivos e finalidades que queremos alcançar” (BARBOSA, 1998.p.27).

Ele perpassa as vivências, convivências, aprendizagens, ações e inter-relações, que ocorrem dentro da práxis sócio-cultural, nas suas múltiplas dimensões de existência, dentro e fora da escola, onde o/a educando/a esteja inserido/a. Ele é ação, é caminhada que se constrói para/com cada grupo, em cada realidade escolar de forma diferenciada. É um processo dinâmico, aberto e flexível.

O aprendizado não ocorre pela mera exposição de informações, mas sim por meio da significação **dessas** informações pelo sujeito ao qual se destinam, o que apenas é possível pela relação dialética entre o que se conhece e o que se está conhecendo e pelo confronto entre saberes e conhecimentos, populares e científicos, num diálogo permanente.

Mais recentemente, têm sido consideradas também as discussões que sinalizam para as manifestações culturais como expressão das identidades dos sujeitos que compõem o grupo de educadores/as da EAJA. **Nessa** direção, por exemplo, pesquisas que consideram a juventude como categoria de análise **vêm** possibilitando ricos momentos de reflexão entre os profissionais da educação que trabalham com **essa** modalidade de ensino, no sentido de ponderarem sobre que concepções de juventude têm orientado o fazer docente e de como é fundamental revê-las e reconstruí-las a partir de uma relação dialógica que, necessariamente, precisa ser estabelecida, caso se queira realizar um trabalho que considere os anseios, realidade e comportamento da/s juventude/s que freqüenta/m a EAJA da RME.

Como subsídio para conhecimento das especificidades que delineiam a juventude goianiense, vale indicar a pesquisa desenvolvida recentemente (junho a novembro de 2001), por uma parceria estabelecida entre UCG e Prefeitura intitulada “Retratos da Juventude” na qual apresenta-se o perfil e a forma como vivem e pensam os jovens de 14 a 24 anos, residentes na cidade.

Essa pesquisa parte do princípio de que o/a jovem é um sujeito constituído e constituinte da realidade histórica e social a que pertence, capaz, portanto, de compreender a realidade em que vive e de contribuir para sua transformação. **Nesse** sentido, as informações da mesma têm sido utilizadas como referencial na implementação de ações relacionadas à EAJA, que atende 50,44% de educandos e educandas na faixa etária de 14 a 25 anos.(Anexo do Movimento Escolar de Junho de 2004).

Uma EAJA comprometida com a valorização dos sujeitos a quem se destina compreende a necessidade de lhes garantir o direito de terem suas especificidades e seus tempos individuais respeitados no processo de avaliação. Tal assunção coloca para a educação, também, o compromisso com a construção de mecanismos de inclusão e progressão **desses** sujeitos dentro do sistema educacional, uma vez que, em sua maioria, são trabalhadores/as mais conscientes de seus atos e objetivos, mais exigentes consigo mesmo e com a escola.

Nessa perspectiva, entender a inviabilidade da rigidez atribuída ao cumprimento, por parte do/a educando/a, das 800 horas e 200 dias, ofertados pelas instituições educacionais, por ano letivo, representa um primeiro passo. Em resposta a essas necessidades, **baixou-se**, a Resolução N. 001, de 16 de dezembro de 1998 e a Resolução N.003, Art. 3º, inciso III, de 13 de janeiro de 1999, do Conselho Municipal de Educação de Goiânia (CME), em conformidade **com** o disposto na LDB/96. Elas são possibilitadoras de um processo no qual a/o educanda/o pode ser matriculada/o sem documentação de transferência, em qualquer momento do ano letivo, sem



prejuízo à sua escolarização e promovida/o de uma série escolar para outra sem, necessariamente, cumprir a carga horária prevista para a série ou módulo em questão, sendo **essas** práticas denominadas de classificação e avanço/reclassificação, comuns a todos os atendimentos da EAJA.

Esse **processo** difere de uma proposta de suplência, **em que** todos/as os/as educandos/as passam trimestralmente ou semestralmente, por avaliações pré-estabelecidas, correspondentes a conteúdos condensados para os períodos definidos. O que se propõe é o respeito às individualidades e, portanto, o avanço/reclassificação só será efetivado para educandos/as que, de fato, demonstrarem o desenvolvimento e a aprendizagem previstos no processo educativo proposto pela SME, incluindo elementos que vão para além da simples aquisição de conteúdos.

Os objetivos do processo educativo necessitam ser elaborados pelo coletivo da escola, como um referencial coerente na indicação do que avaliar e na escolha e formulação dos instrumentos mais pertinentes de avaliação. Portanto, a **avaliação que é** também um processo **para verificar** se **esses** objetivos foram contemplados no processo e avaliar a aprendizagem (o que o/a aluno/a conseguiu aprender), implica numa avaliação do ensino (o que o/a professor/a conseguiu ensinar), explicitando a constante e necessária tensão existente entre **esses** dois extremos, por isso, sintetizados como processo de ensino-aprendizagem.

Um processo educativo que tenha o/a educando/a como centro necessita estar assentado em uma concepção de avaliação qualitativa processual, descritiva, formativa e contínua, pois, do contrário, será impossível avaliar-se os elementos⁶ determinantes da possibilidade de avanço/reclassificação, permanecendo-se restrito apenas àquilo que é mensurável por meio de provas e trabalhos: o conteúdo.

Buscando implementar práticas avaliativas coerentes com a concepção de avaliação defendida pela SME, a EAJA vem, desde 1986, promovendo discussões e formações sobre **essa** temática.

Assim, na Educação Fundamental de 1^a à 4^a série (regular e Projeto AJA), a avaliação é descritiva, contínua, processual e de registro trimestral (os trimestres são finalizados conforme calendário anual de atividades), numa dimensão de totalidade e orientação do processo educacional, visando ao desenvolvimento dos/as educandos/as, na perspectiva da continuidade e do avanço na construção do conhecimento e não uma mera classificação e seleção por meio de notas e certificados. São atribuídas notas na escala de 0 (zero) a 10 (dez) em cada componente curricular, no final do ano, se o/a educando/a estiver apto/a a cursar a série seguinte, ou na ocasião do avanço, quando o/a educador/a e educando/a reconhecerem o domínio das habilidades e conhecimentos que possibilitem **esse** avanço garantindo condições necessárias para que ele, educando, seja capaz de acompanhar a turma na série seguinte, sendo 05 (cinco) a nota mínima necessária para a progressão. do/a aluno/a. Se o/a educando/a ainda não estiver apto/a para a série ou módulo seguinte, bastará que **a escola registre** sua permanência na ficha descritiva e se comprometa em viabilizar seu avanço assim que possível, a qualquer momento do ano letivo.

Na Base Curricular Paritária a avaliação é realizada bimestralmente e com atribuição de notas de 0 (zero) a 10 (dez), garantindo o direito de classificação e reclassificação/avanço como de 1^a à 4^a série, apesar de não utilizar a descrição como instrumento. No AJA-Expansão é unicamente descritiva, não utilizando notas e demonstrando maior proximidade com a concepção de avaliação da EAJA.

Ressalta-se que, na EAJA, faz-se necessária a participação efetiva dos educandos e educandas no processo avaliativo, por meio de diálogo e negociações com o/a educador/a, nos

⁶ Autonomia e maturidade afetivo-social e intelecto-motora; capacidade investigativa; facilidade de aprendizagem; capacidade de expressão e organização; criatividade; raciocínio analítico aprendizagem; capacidade de expressão e organização; criatividade; raciocínio analítico-integrativo; entre outros, além do próprio conteúdo ministrado até o momento da avaliação.



quais sejam definidas as finalidades, as condições de realização, as ações e responsabilidades nas tomadas de decisões rumo ao desenvolvimento e à aprendizagem do/a educando/a.

5. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

Tendo como foco o atendimento às necessidades, anseios e especificidades dos educandos e educandas, a EAJA é organizada de maneira diferenciada, primando pela formação integral desses e pelo seu pleno direito de exercício da cidadania.

5.1 Carga Horária

Programa AJA-Expansão - Alfabetização de Adolescentes, Jovens e Adultos

- 360 h anuais.
- 10h semanais.
- Jornada letiva: 2h30min diárias

Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos de 1ª à 4ª série

Regular

- 200 dias letivos.
- 800 horas, assim distribuídas:
- 600 horas presenciais de efetivo trabalho em horário letivo, seja dentro ou fora da escola, com a presença do/a educador/a e educando/a.
- 200 horas complementares por meio de trabalhos desenvolvidos fora do horário letivo pelo/a aluno/a, mas não necessariamente com a presença do/a professor/a.
- Jornada letiva : 3h diárias

Projeto AJA (módulos 01 a 06)

- 180 dias letivos.
- 540 horas presenciais de efetivo trabalho em horário letivo, seja dentro ou fora da escola, com a presença do/a educador/a e educando/a.
- Jornada letiva: 3 horas diárias.

Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos de 5ª à 8ª série - Base Curricular Paritária⁷

- 200 dias letivos.
- 800 horas, assim distribuídas:
- 700 horas presenciais de efetivo trabalho em horário letivo seja dentro ou fora da escola, com a presença do/a educador/a e educando/a.
- 100 horas complementares por meio de trabalhos desenvolvidos fora do horário letivo pelo/a aluno/a, mas não necessariamente com a presença do/a professor/a.
- Jornada letiva: 3h 30min diárias.

5.2 Atividades presenciais e complementares

As horas presenciais se caracterizam por aulas formais e não formais, ocorridas dentro do horário normal de aula, seja dentro ou fora da escola, com a presença do/a educador/a e educando/a.

As atividades (horas) complementares possuem o objetivo de subsidiar o processo pedagógico, valorizando o histórico de vida do/a educando/a, garantindo-lhe seu desenvolvimento científico, artístico e cultural dentro da escola; possibilitando maior intercâmbio com a comunidade em seus diversos segmentos; desenvolvendo atividades que incentivem a pesquisa e a busca de conhecimento pelo próprio/a aluno/a.

Deverão ser estruturadas em horários fora das horas presenciais de aula, podendo contar ou não com a presença do professor, desde que planeje as atividades, prévia e coletivamente.

⁷ Organização para escolas que possuem grupos com 4 ou mais turmas



As atividades complementares poderão ser realizadas em projetos interdisciplinares, com o auxílio de parcerias estabelecidas pela SME, com o apoio da Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes Jovens e Adultos, Unidades Regionais de Educação e Centro de Formação de Profissionais da Educação. No entanto, não deverão ficar restritas a **esse** apoio, tendo, as escolas, autonomia para estabelecer seus próprios contatos e parcerias, desde que respeitem os objetivos que norteiam a proposta pedagógica de trabalho da escola.

O registro de uma síntese das atividades complementares é feito em campo próprio, nos diários e, detalhadamente, na ficha de registro das atividades pedagógicas complementares.

Obs: A carga horária do/a educando/a é estimada, para efeito de transferência, no decorrer do ano letivo, multiplicando-se o número de dias letivos freqüentados por 4 (quatro), independentemente da confirmação de que as atividades complementares, relativas a tal período, já tenham sido ou não registradas pelos/as educadores/as. Na freqüência de 1ª à 4ª série, a carga horária não é dividida para cada componente curricular; entretanto, de 5ª à 8ª série, cada um deles é responsável pelo cumprimento de 100 h anuais.

5.3 Componentes Curriculares

Programa AJA-Expansão-Alfabetização de Adolescentes, Jovens e Adultos

Desenvolvimento de leitura e escrita contextualizada e pensamento lógico-matemático.

Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos 1ª à 4ª série

Regular

Língua Portuguesa, Ciências, Geografia, História, Matemática e Educação Física.

-Todos os componentes curriculares devem ser abordados interdisciplinarmente e possuem a mesma carga horária anual.

Projeto AJA (módulos 01 a 06)

Língua Portuguesa, Ciências, Geografia, História, Matemática e Ed. Física.

-Todos os componentes curriculares devem ser abordados interdisciplinarmente e possuem a mesma carga horária anual.

Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos 5ª à 8ª série - Base Curricular Paritária

Língua Portuguesa, Educação Física, Artes, Ciências, Geografia, História, Matemática e Língua Estrangeira Moderna (Inglês).

-Todos os componentes curriculares devem ser abordados interdisciplinarmente e possuem a mesma carga horária anual.

5.4 Número de Educandos/as por turma

Programa AJA-Expansão- Alfabetização de Adolescentes, Jovens e Adultos

Mínimo de 15 e máximo de 25.



Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos de 1ª à 4ª série

Regular

Mínimo de 25 e máximo de 35.

Projeto AJA (módulos 01 a 06)

Mínimo de 15 e máximo de 25.

Base Curricular Paritária de 5ª à 8ª série

Atendimento de grupos com 4 ou mais turmas.

Mínimo de 25 e máximo de 35.

5.5 Locais de Atendimento

Programa AJA-Expansão-Alfabetização de Adolescentes, Jovens e Adultos

Entidades parceiras, como empresas, sindicatos, igrejas, associações e outras instituições.

Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos de 1ª à 4ª série

Regular

- Escolas Municipais e extensões⁸.

Projeto AJA (módulos 01 a 06)

- Escolas Municipais e extensões.

Base Curricular Paritária de 5ª à 8ª série

- Atendimento de grupos com 4 ou mais turmas.

- Escolas Municipais.

5.6 Registro da Avaliação

Programa AJA-Expansão- Alfabetização de Adolescentes, Jovens e Adultos

Produção Textual mensal.

Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos de 1ª à 4ª série

Regular

Em ficha descritiva, trimestralmente, com registro de notas somente por ocasião de avanço, no decorrer ou no final do ano.

Projeto AJA (módulos 01 a 06)

Em ficha descritiva, trimestralmente, com registro de notas somente por ocasião de avanço, no decorrer ou no final do ano, e a partir do módulo 03.

Base Curricular Paritária de 5ª à 8ª série

Realizado por notas de 0 (zero) a 10 (dez), bimestralmente, para cada componente curricular. (ver Regimento Escolar).

⁸ Para o atendimento às especificidades dos educandos, a SME firma parcerias com instituições diversas como INSS, Centro de Convivência de Idosos e outros que passam a se constituir como extensões das Escolas Municipais.



5.7 Organização e carga horária do coletivo de professoras/es

Os/as professores/as da EAJA, em sua maioria, trabalham, por turno, com uma carga-horária de 30 horas semanais para cada contrato. Tal organização tem contribuído para a melhoria da qualidade da educação, valorizando o/a professor/a, enquanto profissional, reduzindo a ocorrência de deslocamentos de uma escola para outra e possibilitando momentos remunerados de estudo e planejamento no próprio local de trabalho. Os momentos de estudo, planejamento e pesquisa, em horário letivo, são possibilitados por meio da disponibilização semanal de todo um período na jornada de trabalho do/a professor/a e do acréscimo no quadro de profissionais de cada escola.

No Programa AJA-Expansão, o/a educador/a popular, em regime de voluntariado, faz uma carga horária de 12h semanais, sendo 10h de efetivo trabalho com o/a educando/a e 2h para momento de formação continuada. O/a coordenador/a popular possui uma carga horária de 20h semanais, destinadas ao acompanhamento de 10 grupos e à atuação na formação de educadores/as.

A Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos de 1ª à 4ª séries, além do/a professor/a referência, conta com três outros/as mediadores/as do processo de aprendizagem: o/a dinamizador/a, o/a professor/a de Educação Física e o/a coordenador/a pedagógico/a que participam, efetivamente, do planejamento coletivo, em todas as suas fases, compartilhando as responsabilidades e o compromisso com os/as educandos/as. A presença de um/a profissional dentro da sala de aula não exclui, necessariamente, a presença de outro/a, caracterizando não só o planejamento, mas também o desenvolvimento coletivo de atividades. Nesse contexto, o papel do/a professor/a de Educação Física e do/a dinamizador/a assume significativa relevância, uma vez que são eles/as o principal elo entre as diferentes turmas e professores/as, respeitando-se as especificidades de cada área e reforçando a prática da interdisciplinaridade.

No Projeto AJA, o/a professor/a, com uma carga-horária de 30 horas semanais, recebe o equivalente a um período letivo semanal para reuniões de estudo e planejamento coletivo com outras turmas do Projeto, a serem realizadas em horários contrários ao turno letivo. Também é disponibilizada a carga horária semanal de 02 (duas) horas/aula para o/a professor de Educação Física desenvolver atividades específicas, numa relação interdisciplinar com as demais áreas do conhecimento.

Na Base Curricular Paritária de 5ª à 8ª série, com grupos de 04 (quatro) ou mais turmas o/a professor/a percebe 30h semanais, com exceção do grupo de 04 (quatro) turmas que percebe 24h semanais. A garantia do horário de estudo semanal se dá de formas diferenciadas quanto ao número de turmas, suscitando, cada forma, um procedimento diferenciado para se organizar o coletivo de professoras/es:

- Coletivo de 04 (quatro), 05 (cinco) e 06 (seis) turmas: aumento da carga horária referente a um dia de trabalho, para cada professor/a.
- Coletivo de 07 (sete) turmas: aumento do número de professores/as passando de 08 (oito) para 10 (dez), sendo contemplados todos os 08 (oito) componentes curriculares. Nesse caso, os/as dois/duas professores/as a mais se caracterizam por dinamizadores/as do processo de ensino-aprendizagem, não assumindo, especificamente, nenhum componente curricular, mas sim dinamizando, preferencialmente, cada um, 04 (quatro) componentes curriculares.

Nas escolas em que o quantitativo de turmas da EAJA de 1ª à 8ª série totalizar 04 (quatro) ou mais turmas, é modulado o/a Professor/a Coordenador/a, com a carga horária de 30h semanais.

É importante ressaltar que cada professor/a se responsabiliza igualmente pelas atividades desenvolvidas na escola, assim, coletivamente:

Participa do planejamento escolar, estando portanto inteirados das atividades que são desenvolvidas durante a semana.



Contribui na efetivação das atividades previamente planejadas coletivamente, possibilitando a todos/as professores/as um período de estudo, planejamento e pesquisa não fragmentado em mais de um dia.

Envolve-se no planejamento e desenvolvimento das atividades complementares.

Contribui no desenvolvimento de projetos interdisciplinares, culturais e outros, sem, entretanto, assumir como sua a disciplina de outra/o professora/or.

5.8 Formação do/a educador/a

Programa AJA-Expansão- Alfabetização de Adolescentes, Jovens e Adultos

- Formação inicial com duração de 20 horas-aula;
- Formação continuada, conforme organização abaixo:
- Um encontro mensal dos/as educadores/as com o/a coordenador/a responsável pelo acompanhamento dos respectivos grupos.
- Um encontro mensal com palestrantes convidados para abordagem de temas de interesse dos/as educadores/as.
- Dois encontros mensais organizados em grupos que funcionam nos turnos matutino, vespertino e noturno.
- Uma reunião semanal da coordenação, para reflexão e planejamento.
- Cursos certificados oferecidos sob a coordenação do DEPE (CEFPE e DEF-AJA)
- Financiamento para participação em seminários, encontros e congressos.

Atendimento de 1ª à 8ª série

- Cursos certificados oferecidos sob a coordenação do DEPE (CEFPE e DEF-AJA), fora do horário de trabalho com o/a educando/a;
- Participação em seminários, encontros e congressos, com financiamento da SME.
- Planejamento coletivo quinzenal, no horário de trabalho, sendo oferecidas ao/à educando/a atividades na própria escola, previamente orientadas. A escola tem autonomia para apresentar às URE's proposta de adequação ao calendário para realização do planejamento, utilizando recessos, finais de semana e horários contrários ao turno de trabalho, desde que garanta ao/à educando/a a carga horária prevista para o atendimento e não altere o dia de início e término do ano letivo. Semestralmente, pode ocorrer avaliação com a presença de toda a comunidade escolar.
- Um período de estudo/pesquisa, semanal, na própria escola, na comunidade ou em reuniões convocadas pela SME, em horário de aula, sendo as turmas assumidas pelo/a dinamizador/a,

Projeto AJA

- Cursos certificados oferecidos sob a coordenação do CEFPE e da DEF-AJA, fora do horário de trabalho com o/a educando/a.
- Participação em seminários, encontros e congressos, com financiamento da SME.
- Momentos de estudo e planejamento semanais, fora do horário letivo.
- Reuniões mensais de formação, contando com a presença de apoios pedagógicos da SME.
- Reuniões trimestrais para avaliação da Proposta.

6. Orientações para o trabalho pedagógico

Atualmente, mais que em outros tempos, a escola deve ser entendida não só como ambiente de propagação de informações e conhecimentos, por mais que sejam interessantes, importantes, atuais e integrantes de um programa curricular, mas também como espaço destinado à interpretação, análise, crítica, decomposição, re/configuração, re/construção, criação e aplicação



de informações e conhecimentos, numa atitude científica, investigativa. A escola, ainda, deve se preocupar com a formação ética e política de seus/as educandos/as, sensibilizando-os/as para as questões da coletividade e para a importância de uma postura ativa e socialmente comprometida, partindo, sempre, de uma realidade concreta, próxima das experiências vivenciadas cotidianamente pela comunidade na qual se encontra inserida.

Com **essa** clareza, a DEF-AJA propõe que todos os componentes curriculares e ações da escola estejam assentadas em diagnósticos prévios da realidade do/a educando/a, buscando compreender suas necessidades e as representações (percepções, constatações e explicações) que possuem acerca dos problemas vivenciados na comunidade para, a partir daí, selecionarem-se os conteúdos necessários à estruturação de intervenções capazes de superar a realidade local, interrelacionando-a com realidades mais amplas, numa perspectiva freireana de educação.

6.1 Orientações Gerais

Em concordância com a LDB/96 e partindo dos diversos diagnósticos realizados junto com os sujeitos a que atendem e são atendidos pela EAJA, a SME estabelece que os componentes curriculares e a própria EAJA terão as seguintes diretrizes gerais:

- I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos/as cidadãos/ãs, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II - consideração das condições de escolaridade dos/as educandos/as em cada estabelecimento;
- III - orientação para o mundo do trabalho e a prática social;
- IV - promoção de atividades físicas, artísticas, científicas e sócio-culturais;
- V - adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades de cada região;
- VI - conteúdos e metodologias fundamentadas nas reais necessidades e interesses dos/as educandos/as;
- VII - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- VIII - a compreensão do ambiente natural e sócio-cultural, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- IX - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a re/construção de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- X - o fortalecimento dos laços familiares, de solidariedade humana e da tolerância recíproca necessárias à vida social;
- XI - possibilitação do acesso do/a trabalhador/a na escola e sua permanência nela, mediante ações pedagógicas integradas e complementares entre si, consideradas as características, interesses, condições de vida e de trabalho do alunado;
- XII - recuperação e valorização de memórias históricas, de identidades étnicas e de culturas locais;
- XIII - desenvolvimento de currículos e programas fundamentados em conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- XIV - estímulo à razão, à atitude crítica e ao pensamento lógico, valorizando a capacidade de tolerância, compreensão e fraternidade, abstendo-se de posturas dogmáticas, doutrinárias e extremistas;
- XV - desenvolvimento do educando/a, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;

6.2 Orientações Específicas

Buscando ser fiel à concepção de educação freireana, de respeito à realidade das/os educandas/os, mas entendendo que cada componente curricular possui sua especificidade e seu campo próprio de ação, sem ignorar a existência de um campo comum e a necessidade de se



extrapolar os limites impostos por **essa** especificidade de cada componente, numa atitude inter e transdisciplinar, a DEF-AJA delinea, para cada componente curricular, as orientações que se seguem:

6.2.1 Educação Física

Ao contrário das demais disciplinas escolares, a Educação Física não sofreu, ao longo dos anos, um enriquecimento de seus conteúdos dentro de uma grade curricular definida *a priori*.

Ao mesmo tempo que isso tem se prestado a confusões e negligências em sua prática escolar, possibilita à Educação Física, também, uma maior flexibilidade na determinação do que será abordado, segundo as características do alunado, evitando-se a reprodução acrítica de programas pré-determinados e descontextualizados da realidade local da comunidade que à qual a escola está inserida.

A prática tem demonstrado que a ausência de propositividade, clareza de objetivos e significado, em função de propostas que desconsideram o perfil bio-psicossocial das/os educandas/os, tem originado ineficiências, desinteresses e evasões nas aulas de Educação Física (Freitas e Costa, 2000; Betti e Zuliani, 2002; Ferraz, 2004). Essa situação fundamenta discursos que defendem a transformação da Educação Física em mera atividade desportiva, na perspectiva da aptidão física como instrumento publicitário da escola, ou que, simplesmente, advogam sua exclusão como componente curricular, principalmente na Educação de Jovens e Adultos.

O desenvolvimento da motricidade, o treinamento das qualidades físicas e a aprendizagem de fundamentos técnico-táticos podem ser importantes, mas não suficientes. No caso da Educação Física, o corpo e o movimento devem ser o instrumentos de comunicação com o mundo, assim como o são, na História, os eventos de construção social, na Matemática os números e suas relações, no Português (e outras línguas), a língua e a literatura, na Arte, o patrimônio da *alma*; na Ciência, as descobertas da Física, Química e Biologia, na Geografia, os elementos ambientais e sócio-políticos, na Religião, a crença e a fé; na Informática, os aplicativos computacionais e assim por diante. Essas áreas devem se integrar na busca da construção de um corpo, ou de conhecimento que situe o/a educando/a e o/a habilite a interagir com o mundo (Citelli, 1993; Delizoicov e Zanetic, 1993)

Os jogos e as demais práticas corporais, principalmente as coletivas, são excelentes meios para se efetivarem análises e intervenções sobre os elementos subjetivos (relações sociais, auto-relacionamentos, capacidade de resolução de problemas e cooperação, percepção e respeito a limites, raciocínio associativo, motivações, etc), que compõem a personalidade de nossos/as alunos/as. Tais práticas, quando contextualizadas dentro de uma proposta pedagógica maior, poderão fundamentar discussões conceituais ou formais, tanto pela Educação Física quanto por outras disciplinas. Assim, a execução de uma série de aulas (formais), cujo conteúdo seja a prática de atividades físicas aeróbias, seguida de análises e registro dos resultados obtidos, poderão fornecer às/aos alunas/os elementos para discussões (conceituais) acerca de questões que envolvem o conceito de saúde, de frequência, volume e intensidade e de corpo, abordando conhecimentos (formais) da Biologia, da Física, da História, da Filosofia, da Religião e do Esporte, entre outros (Citelli, 1993; Delizoicov e Zanetic, 1993; Marques e Forjaz, 1993; Marques, 1993), inclusive da Biomecânica (Brasil, 1997), que se encaminharão para novas discussões conceituais.

Nessa perspectiva, a Biomecânica, associada à Antropologia, Sociologia, Fisiologia, Cinesiologia e outras áreas do conhecimento, apresenta-se como uma ciência que dará à Educação Física suporte necessário para que realize análises de todo o acervo de movimentos corporais de que dispomos, tanto em situações simuladas (aulas) quanto cotidianas, estabelecendo relações interdisciplinares com a realidade concreta do/a educando/a.



No campo específico de atuação da Biomecânica, está o conhecimento do corpo humano e de seus movimentos, que, além de conteúdos teórico-formais, lidam com conceitos que estão, diariamente, presentes em nossas vidas e nossos corpos e devem ser trabalhados pela Educação Física. Ainda, associados à discussão da Biomecânica, estarão presentes, obrigatoriamente, conhecimentos da Sociologia, quando se extrapola o debate para os movimentos corporais observados em atividades no local de trabalho; da Antropologia, quando se amplia para questões que envolvem o significado do movimento corporal em diversas culturas e períodos do tempo; da Fisiologia, quando são discutidos as alterações orgânicas proporcionadas pela atividade física; do binômio Saúde-Doença, quando se estudam os benefícios orgânicos e mentais da atividade física; do Esporte, quando se aborda o significado da prática esportiva ontem e hoje; da Motricidade, quando se busca a aprendizagem de qualidades motoras com a atividade empreendida; da Economia, quando se debate o volume de riquezas movimentadas pelas atividades físicas nos dias atuais; entre diversos outros, como Publicidade e *Marketing*, drogas e *dopping*, mídia e estética corporal e etc. (Marques, 1993; Freitas e Costa, 2000). Ainda, deve-se utilizar os mais diversos recursos metodológicos disponíveis: análise de textos virtuais, jornais, revistas, panfletos, encartes, livros e programas de TV, vídeo e rádio; execução de murais, trabalhos escritos, aulas teóricas e pesquisas de campo; organização de campeonatos pelos próprios alunos; paralelismo entre jogos esportivos e situações sociais concretas do cotidiano; análises do padrão de movimento corporal da comunidade, entre outros.

No que se refere à escolha dos conteúdos de todos os componentes curriculares escolares, assim como os da Educação Física, não basta selecionarmos aqueles conteúdos considerados significativos pelo nosso ponto de vista enquanto professoras/es e buscarmos uma correspondência na realidade para justificá-los. O que necessitamos é diagnosticar os problemas sociais, partindo da percepção que a comunidade possui acerca deles (sua representação) para estabelecermos, com ela, ações no sentido de superá-los a partir dos conteúdos científicos escolares e de sua articulação com realidades mais amplas (Freire, 1987; Pernambuco, 1993; Mamede Júnior, 2004).

6.2.1 Educação Artística

O fazer constitui a marca maior da vida dos/as educandos/as da EAJA. Seus saberes foram construídos nesse fazer e sua visão de mundo, resultante dessa realidade, polariza-se significativamente e, com frequência, leva-os a classificar as coisas de forma dicotômica, entre o útil e o inútil, o bem e o mal, o certo e o errado, o bonito e feio. A Arte leva os/as educandos/as a transitarem em outras esferas do conhecimento, nos quais aprendem a articular e relativizar novos significados. Realizam atividades que também fazem parte de um “fazer”, um fazer criativo. Na ação de produzir um trabalho, o/a educando/a seleciona, cria e recria significados, no intuito de representar um nova realidade, inaugurada por ele/a à medida que avança no processo educacional.

A arte propicia um modo novo de compreender o mundo contemporâneo, de com ele se relacionar e nele se inserir. Ela estabelece uma nova ordem no contato com o mundo cultural, um novo olhar que pode ressignificar conceitos e práticas. Portanto, algumas ações se fazem necessárias para a concretização da aprendizagem da Arte na EAJA. Há que se caminhar para que ela seja trabalhada como área de conhecimento, com conteúdos que tenham relevância no processo educativo, que privilegie a participação dos/as educandos/as e seu desenvolvimento cultural, observando questões sociais e respeitando-se toda produção artística historicamente acumulada sem, contudo, tratá-la como um campo privilegiado do conhecimento, acessível a uma minoria.

O/a educando/a da EAJA traz consigo valores, crenças, objetos, conhecimentos sobre a música, a dança; enfim, tradições que caracterizam toda sua riqueza cultural, que deverão ser



exploradas pelo/a educador/a para que eles/as percebam a variedade de produtos artísticos, respeitem e conheçam diferentes culturas e etnias, conscientizando-os do valor de sua própria cultura, da cultura de sua região e de seu país, de que o conhecimento produzido em Arte está intimamente ligado ao desenvolvimento histórico das sociedades e que é parte integrante do patrimônio cultural.

O ensino da Arte deve, ainda, desenvolver as diversas linguagens artísticas – artes visuais, dança, música e teatro –, buscando as experiências de vida dos/as educandos/as, ampliando as formas de expressão de suas idéias, sentimentos e vivências, por meio da imaginação, da percepção, da pesquisa pessoal e/ou grupal, tendo a arte como linguagem, contribuindo, assim, no desenvolvimento afetivo, cognitivo, estético e artístico do/a educando/a de EAJA, ampliando sua capacidade de argumentar e defender idéias, de organizar o pensamento, de fazer leituras da realidade e de conhecer diferentes possibilidades de significá-las.

Entrar em contato com diferentes objetos e expressões artísticas, suas respectivas técnicas de linguagem e peculiaridades é essencial para ampliar a percepção, a compreensão e a representação do mundo dos/as educandos/as da EAJA.

6.2.3 Educação Matemática

O ensino de Matemática na EAJA deve estimular a construção de estratégias para resolver problemas, a comprovação e justificativa de resultados, a criatividade, a iniciativa pessoal, o trabalho coletivo e a autonomia vinda da confiança na própria capacidade para enfrentar desafios.

Saber calcular, medir, raciocinar, argumentar, tratar informações estatisticamente são requisitos essenciais para o exercício da cidadania, o que comprova a importância da Matemática para o/a adolescente, o/a jovem e o/a adulto/a. Ela deve auxiliá-los/as a compreenderem informações muitas vezes contraditórias, que incluem dados estatísticos, e a tomar decisões diante de questões políticas e sociais que dependem da leitura crítica e da interpretação de índices divulgados pelos meios de comunicação.

Na EAJA, a atividade matemática deve integrar, de forma equilibrada, duas funções: uma voltada ao desenvolvimento de capacidades intelectuais para a estruturação do pensamento, outra, dirigida à aplicação dessas capacidades na vida prática e na resolução de problemas nas diferentes áreas de conhecimento.

As dificuldades encontradas na EAJA intervêm nas demais áreas, por exemplo, limitações de tempo e de condições materiais, como materiais didáticos adequados à EJA e falta de formação específica dos/as professores/as para essa atuação. Além dessas, juntam-se outras variáveis específicas, relacionadas ao mito que envolve a Matemática. Atribui-se a ela uma grande parte da responsabilidade pelo fracasso escolar de jovens e adultos que abandonam a escola por diversos fatores de ordem social e econômica, mas também, por se sentirem excluídos da dinâmica de ensino e aprendizagem.

Uma das formas de diminuir tal exclusão é partir dos conceitos construídos informal ou intuitivamente em suas vivências, suas interações sociais e sua experiência profissional; como detêm conhecimentos amplos e diversificados, podem enriquecer o processo pedagógico, questionando, confrontando possibilidades, propondo alternativas a serem consideradas. Esse conhecimento requer um tratamento respeitoso, por isso os/as educandos/as devem ter oportunidades de contar suas histórias de vida, expor suas necessidades cotidianas, bem como as da comunidade onde vivem e as representações que possuem delas para que, a partir daí, o/a professor/a possa contextualizar os temas matemáticos, fazendo conexões com a realidade e problemas ligados a outras áreas do conhecimento.

A aprendizagem de Matemática se desenvolve melhor num contexto de interações, de trocas de idéias e saberes, de construção coletiva de novos conhecimentos; portanto, o papel do/a professor/a é de mediador/a e orientador/a dessas interações. Para que isto aconteça, é importante



que os educandos/as percebam que, pela cooperação na busca de soluções de problemas, podem aprender com seus pares e também ensinar.

Quanto aos conteúdos, em linhas gerais, a EAJA deve visar ao desenvolvimento de conceitos e procedimentos relativos ao pensamento numérico, geométrico, algébrico, à competência métrica, ao raciocínio da proporcionalidade, assim como ao raciocínio combinatório, estatístico e probabilístico. Nesse caso, uma forma interessante de dispor os conteúdos é uma *organização de conteúdos em rede*⁹ que propicia uma abordagem desse tipo, otimiza o tempo disponível e o tratamento, de forma equalizada, dos diferentes campos matemáticos. No processo de seleção de conteúdos, também é indispensável analisar de que forma serão incorporados os conteúdos atitudinais, fundamentais no resgate da auto-estima dos/as educando/as da EAJA.

Não existe um caminho único ou melhor para o ensino da Matemática, mas para construir sua prática, o/a professor/a de EAJA precisa conhecer diversas possibilidades de trabalho em sala de aula. Entre essas possibilidades, destacam-se: resolução de problemas; história da matemática; tecnologias da comunicação e da informação; jogos; produção de textos e a interdisciplinaridade.

6.2.4 Ciências Naturais

As teorias tradicionais de currículo, nas quais, historicamente, têm-se assentado as aulas de Ciências (e demais disciplinas), por considerarem que os conteúdos (*o quê?*) já estão definidos, focalizam suas discussões na questão *como?*, buscando a melhor forma de transmitir o capital cultural acumulado pelas gerações anteriores, preservando o *status quo*, efetivando o transporte de ideologias e valorizando a cultura dominante, nos métodos adotados, na reprodução das relações sociais de mercado no interior das escolas e na falta de incentivo ao pensar crítico e questionador.

Compreende-se que, ao partir de um diagnóstico da realidade dos/as alunos/as, os/as educadores/as se tornam mediadores/as entre a cultura popular e saber científico. É a partir desse diagnóstico que o ato pedagógico busca os saberes científicos e etnológicos, que se fazem necessários aprender, a fim de que o/a educando/a possa construir e reconstruir os saberes teórico-práticos para compreender, analisar e intervir na realidade social com vistas a transformá-la.

Tal atitude não se dá sem que seu sujeito desenvolva a capacidade de observação, análise, crítica e intervenção, que caracterizam uma postura, eminentemente, científica.

Os conteúdos de Ciências Naturais, compostos pelo acúmulo científico conseguido nas áreas de Biologia, Química e Física (incluindo aí a Geologia e outras ciências aplicadas que se beneficiam dessas ciências básicas), são instrumentos ideais para se aprimorarem tais capacidades. Entretanto, necessário se faz que as aulas de Ciências primem, não só pelo ensino do conteúdo dessas ciências básicas, mas por sua utilização como ferramentas de aprimoramento da postura científica e filosófica diante da vida.

Com esta postura, desloca-se o foco do processo de ensino-aprendizagem. Os conhecimentos já produzidos pela humanidade são ferramentas de uso comum, que se prestam a otimizar as relações do homem com o mundo e consigo mesmo. Ensinar esses conhecimentos significa mostrar para o/a aluno/a um número limitado de ferramentas que ele/a poderá utilizar durante sua existência. Ensiná-lo/a a buscar esses conhecimentos, significa mostrar-lhe os caminhos pelos quais ele/a poderá chegar a um rol quase ilimitado de ferramentas produzidas por outros seres humanos. Construir o pensar científico e filosófico conjuntamente com os/as educandas/os no interior das salas de aula, representa disponibilizar-lhes ferramentas já construídas, mostrar-lhes caminhos possíveis para se chegar a essas ferramentas e, ainda,

⁹ A *organização de conteúdos em rede* é uma forma de organizar os conteúdos, buscando contextos significativos para sua abordagem e, ao mesmo tempo, estabelecendo as conexões entre os assuntos abordados pois...a *aprendizagem da Matemática está ligada à compreensão, isto é à atribuição e apreensão de significado.* (BRASIL,2002d, p. 25)



instrumentalizá-los/as para a criação de novos caminhos e novas ferramentas a partir do já existente. Essa deve ser a tônica empreendida pelas Escolas Municipais de Goiânia na EAJA.

Assim, os conteúdos das áreas de Biologia, Química e Física devem ser utilizados de maneira a problematizar a realidade, seja a realidade cotidiana do/a educando/a, seja uma realidade simulada na forma de experimentos desenvolvidos durante as aulas. Ou seja, a realidade (cotidiana ou simulada) não deve ser utilizada apenas como exemplo para a comprovação das teorias estudadas e sim como matéria prima a ser problematizada, combustível do movimento em direção à construção de teorias pelos/as próprios/as educandos/as a partir de suas próprias hipóteses, sem, entretanto, a pretensão de surgirem teorias inovadoras, arrojadas, mas sim criativas e propositivas. A partir daí, o/a professor/a inicia, juntamente com os/as educandos/as, por meio de pesquisas, leituras, experimentações e debates, e na reelaboração das teorias propostas na busca de se chegar a uma compreensão mais aprimorada do fenômeno estudado, compreensão, essa, repleta daquilo que convencionalmente denominamos *conhecimento científico* e garantida pelo desenvolvimento de uma postura crítica, questionadora e intervencionista sobre a realidade.

Durante os trabalhos mostra-se interessante uma diferenciação entre Ciência Natural e Ciência Social, a ser trabalhada com os/as alunos/as. Assim, divisando e, convenientemente, integrando essas duas correntes teóricas, garantiremos ambiente adequado à construção trans e interdisciplinar de novos conhecimentos pautados na realidade social da comunidade em que a escola se encontra inserida.

6.2.5 História

Na EAJA pretende-se que o ensino de História contribua na transformação do processo ensino-aprendizagem, em um momento de crescimento e de resgate do prazer de conhecer e compreender o mundo e a sociedade em que vivem educadores/as e educandos/as, buscando alternativas para atuarem de maneira efetiva na transformação da sociedade.

O levantamento e a organização de conteúdos significativos e necessários aos/às educandos/as são tarefas fundamentais dos/as professores/as, principalmente devido à evidência de que é impossível ensinar toda a “história da humanidade”, ou seja, é impraticável estudar todos os tempos e sociedades.

Ao selecionar conteúdos, (por meio de diagnóstico realizado com educandos/as) que garantam a satisfação das necessidades de aprendizagem indispensáveis aos/às jovens e adultos/as, o/a professor/a rompe com a listagem prescrita de conteúdos, assim como supera a passividade diante do conhecimento histórico e da própria realidade socio-cultural e a prática pedagógica vinculada às problemáticas contundentes, vividas pelo/a educando/a em sua comunidade, incentiva a busca de respostas para tais problemas, bem como o desenvolvimento cultural, político, social e intelectual desses/as.

Nessa proposta, os conteúdos serão de natureza, tanto conceitual (incluindo fatos, conceitos e princípios) quanto procedimental e atitudinal.

Essa concepção explicita a intencionalidade do ato pedagógico. Por meio desse trabalho, o/a educando/a compreende que a transformação é um atributo imanente a todas as esferas da vida – física, biológica e humana – e que graças à capacidade de refletir e às possibilidades de intervenção na realidade, o homem pode e deve orientar o sentido de mudanças em benefício de toda a humanidade e não só de algumas parcelas privilegiadas.

Essa opção procura garantir a autonomia e a reflexão do/a professor/a na escolha de conteúdos e métodos de ensino. Trata-se de uma concepção metodológica que estimula o/a professor/a a organizar conteúdos e atividades a partir da realidade de seus/uas educandos/as,



valorizando reflexões sobre as relações que a História, em especial a História do Brasil, estabelece com a realidade social vivida pelo/a educando/a jovem ou adulto/a.

6.2.6 Geografia

No desenvolvimento da aprendizagem dos/as educandos/as da EAJA, é essencial valorizar o conhecimento já apropriado por eles/as, considerando as relações que estabelecem entre diferentes lugares e conhecimentos, seja por meio de experiências vivenciadas, seja pelas informações veiculadas por diferentes meios de comunicação e sistemas informais. Isso exige do/a professor/a a elaboração de problematizações a partir das quais os/as educandos/as refletem sobre a realidade. Por meio do diálogo entre os conhecimentos obtidos de modo informal e os saberes geográficos construídos na escola, os/as educandos/as poderão relacionar o cotidiano a espaços geográficos de diferentes escalas: local, regional, nacional e internacional.

Os conhecimentos prévios dos/as jovens e adultos/as contribuirão na análise, na ampliação, na sistematização e na síntese de conteúdos, o que permite construir e reconstruir noções e conceitos de Geografia, aplicando-os na leitura do lugar em que vivem, refletindo sobre ele, relacionando e comparando o espaço local, o espaço brasileiro e o espaço mundial.

Nessa perspectiva, o/a educador/a poderá trabalhar lançando mão de recursos visuais diversificados, gravuras, fotografias, mapas, vídeos, solicitando que os/as educandos/as se expressem sobre os temas abordados oralmente, por intermédio do desenho, da escrita ou por outros meios. Com a seleção de textos objetivos e não muito longos, apresentará os conceitos e as análises geográficas apropriadas. O/a educador/a terá a possibilidade de propor atividades desafiadoras (problematizadoras) que visem ir além da simples transcrição de trechos ou informações de textos, estimulando o/a educando/a a comparar e correlacionar informações, ordenar os acontecimentos e elaborar especificações.

6.2.7 Língua Estrangeira

A possibilidade de aprender uma língua estrangeira proporciona ao indivíduo a oportunidade de vivenciar novas situações, desenvolvendo-lhe e ampliando-lhe o acesso ao conhecimento científico e tecnológico. Ademais, o aprendizado de uma língua envolve não apenas a apreensão de normas, conceitos e significados acerca dessa língua, mas também a compreensão de seus sentidos e do universo cultural no qual tais sentidos foram construídos.

A aprendizagem de uma língua estrangeira, compreendida como um direito básico de todas as pessoas, é também uma resposta às necessidades individuais e sociais, bem como uma forma de inserção do/a adolescente, do/a jovem e do adulto/a no mundo do trabalho. Ela permite o acesso a uma rede de comunicação e a uma grande quantidade de informações presentes na sociedade atual.

O ensino da língua estrangeira tem papel importante na formação interdisciplinar na EAJA, no sentido de descobrir e valorizar os diferentes costumes entre os povos e a aquisição de uma consciência crítica valorativa sobre a sua própria cultura, além de contribuir para a construção da cidadania e favorecer a participação sócio-cultural, permitindo a ampliação e compreensão do mundo em que vivem para que nele possam intervir.

No contexto de EJA, importante se faz valorizar os conhecimentos prévios dos/as educandos/as, pois a partir daí poderão construir concepções mais elaboradas, identificando o conhecimento como meio de compreensão do mundo, tendo a língua estrangeira como aspecto



estimulador da curiosidade, desenvolvendo a capacidade de compreender e comunicar-se, ampliando a possibilidade de ascensão profissional e opções de lazer, entre outras.

Ao definir os objetivos, é preciso levar em consideração a função social da língua a ser estudada e as capacidades que os/as educandos/as precisam desenvolver para corresponder às suas necessidades sociais, intelectuais e profissionais. Nesse sentido, é fundamental desenvolver um trabalho que permita ao/à educando/a da EAJA alcançar os objetivos propostos: desenvolver a possibilidade de compreender e expressar oralmente e por escrito, opiniões, valores e informações; entender a comunicação como troca de idéias e de valores culturais, sendo estimulado a prosseguir os estudos; comparar sua língua materna com as de outros povos; vivenciar uma experiência de comunicação humana no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes e valores da própria e das diferentes culturas; reconhecer que o aprendizado de uma língua estrangeira possibilita o acesso a bens culturais da humanidade; despertar consciência lingüística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua que se está aprendendo; valorizar a leitura numa outra língua como fonte de informação e prazer, utilizando-a também como meio de acesso ao mundo do trabalho e de outros estudos.

A escolha da língua a ser estudada dependerá da necessidade da comunidade local, dependendo das possibilidades da RME. O/a professor/a dessa modalidade deverá priorizar a seleção e a organização de informações relevantes, tendo em vista a massa de informações, às vezes contraditórias na sociedade.

Os temas centrais serão a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sócio-políticos da aprendizagem de língua estrangeira. Tendo em vista que o foco de aprendizagem é a construção social do significado, a estratégia de seleção dos conteúdos deve permitir o avanço e a autonomia do/a aluno/a, desenvolvendo-lhe a consciência crítica dos valores e atitudes em relação ao papel que as línguas estrangeiras representam no país.

Os/as educandos/as da EAJA devem ser, desde o início dos estudos, estimulados a ler, (mesmo sem ter domínio do vocabulário), discutir e relatar verbalmente e em forma de texto suas observações, percepções e conclusões, justificando suas hipóteses levantadas. É importante criar espaço para que o/a educando/a entre em contato com diferentes veículos de comunicação, por intermédio, inclusive, da Internet. Outras atividades sugeridas dizem respeito ao trabalho com vários tipos de texto, como: panfletos, notícias, telenotícias e artigos de opinião, envolvendo as modalidades oral e escrita.

6.2.8 Língua Portuguesa

O estudo da Língua Portuguesa é importante, pois é por intermédio dela que os/as educandos/as desenvolvem a aprendizagem dos demais conhecimentos escolares, aumentando sua consciência em relação ao estar no mundo e ampliando sua capacidade de participação social no exercício da cidadania. É por meio da linguagem que se formaliza todo o conhecimento produzido nas diferentes áreas e que se explica a maneira como o universo se organiza.

A compreensão da linguagem envolve a reflexão acerca de seu funcionamento. Os assuntos selecionados para análise lingüística devem estar relacionados à realidade dos/as educandos/as da EAJA. Tal análise deve ser rica em significação, garantir a experiênciação de diversas práticas de linguagem, levando em consideração seus avanços, como também estar sujeita a um constante processo de revisão e crítica. Esse estudo favorece a formação de uma estrutura específica de pensamento, contribui no desenvolvimento de habilidades intelectuais e ajuda a compreender os aspectos do universo social.



Muitas vezes, os/as educandos/as não compreendem a dificuldade que sentem na elaboração escrita, sendo que, na fala, conseguem se expressar sem maiores complicações; daí, a necessidade de se trabalhar o confronto entre a língua que se fala na escola e a que os/as educandos/as praticam, possibilitando-lhes a convivência com a escrita, como também a valorização e o reconhecimento da identidade lingüística de cada um/a.

A ampliação do uso da palavra e o domínio do discurso nas diversas situações comunicativas ajudam a compreender melhor o mundo, entender a dinâmica da organização social, interpretando, assim, as entrelinhas de seu funcionamento. As experiências de escrita e leitura, bem como o exercício freqüente de expressar idéias oralmente e por escrito, são ações básicas que estimulam novas descobertas e ajudam na elaboração e difusão dos conhecimentos. A leitura ou a formulação de um texto é, antes de tudo, uma prática social que se dá na interação com o outro. A Língua Portuguesa tem o papel, na escola, de conscientizar os/as educandos/as desse processo.

O ambiente escolar é um local privilegiado, em que é possível vivenciar variadas formas de abordar os textos e dialogar com o que está escrito. Daí a necessidade de se propiciar o contato com os diversos gêneros lingüísticos, explorando, assim, sua riqueza de possibilidades. Quem escreve textos, recria o mundo por meio da palavra.

A leitura traz uma riqueza de possibilidades, que não só oferecem informações sobre realidade, mas colocam os/as leitores/as em contato com experiências de outros grupos, vivenciam desejos e sonhos que pareciam impossíveis, expressam com clareza sentimentos que antes não conseguiam traduzir, além de conhecerem a história de outros que vieram antes e compartilham, com os de agora, os novos tempos e seus desafios.

A impossibilidade de acesso e reflexão sobre a linguagem é uma forma de exclusão. Para evitá-la, o ensino da Língua Portuguesa na EAJA deve, em primeiro lugar, servir para reduzir a distância dos/as educandos/as com a palavra, procurando anular experiências traumáticas com os processos de aprendizagem da leitura e produção de textos. Deve ajudá-los a incorporar uma visão diferente da palavra para continuarem motivados a compreender o discurso do outro, interpretar pontos de vista, assimilar e criticar as coisas do mundo. Deve, também, fortalecer a voz dos/as muitos/as jovens e adultos/as que retornam à escola para que possam romper os silenciamentos impostos pelos perversos processos de exclusão do próprio sistema escolar, capacitando-os a produzirem respostas aos textos que escutam e lêem, pronunciando-se oralmente ou por escrito.

7. FINANCIAMENTO

Atendimento de 1ª à 8ª: FUNDEF, FNDE, PDE, Tesouro Municipal.

Projeto AJA: Tesouro Municipal, FNDE.

Programa de Alfabetização de Adolescentes, Jovens e Adultos (AJA-Expansão): FNDE (Brasil Alfabetizado), Tesouro Municipal, parcerias (contribuição indireta).

8. AVALIAÇÃO DA PROPOSTA

A SME entende que todo o trabalho pedagógico é avaliado na medida em que se ouve cada segmento da escola, por meio de discussões, plenárias, trocas de vivências e acompanhamento *in locu* desenvolvido por apoios pedagógicos das URE's e DEF-AJA.



As reuniões mensais entre apoios da Divisão e URE's também se constituem num instrumento de avaliação, pois nelas as discussões sobre a problemática vivenciada nos acompanhamentos fortalece os encaminhamentos que se estruturam coletivamente.

No Projeto AJA, as reuniões mensais com a presença dos/as professores/as e apoios pedagógicos da DEF-AJA se constituem, além de momento de estudo, em momento de avaliação trimestral.

No Programa AJA- Expansão, a avaliação acontece, tanto na formação continuada quanto em momentos de discussões entre coordenadore/as populares, coordenadores/as do Programa, apoios da DEF-AJA e assessorias da UFG e UCG.

Dessa forma, a avaliação da proposta continuará acontecendo no decorrer do processo, por meio de diálogos entre os vários segmentos da escola e as equipes de apoio pedagógico, com o compromisso desta Secretaria de enviar Relatórios ao egrégio Conselho, a cada dois anos.



9. BIBLIOGRAFIA

ALVES, Rubem. Só aprende quem tem fome. Revista Nova Escola. n. 152, p. 45-47, Mai/2002.
ARELARO, Lisete Regina Gomes. Financiamento e Qualidade da Educação Brasileira. Algumas Reflexões sobre o Documento "Balanço do Primeiro Ano do FUNDEF- Relatório MEC". In: Dourado, Luiz Fernandes. (Org.) Financiamento da Educação Básica. Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia: Editora da UFG, 1999. p. 27-46.
ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e Submissão, A reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora, CAMPOS, Maria Malta, HADDAD, Sérgio. (Orgs.) O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI: reformas em debate. Campinas, SP: Autores Associados, 2000-(coleção educação contemporânea).
ARROYO, Miguel (org). Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio Flávio (org.) Currículo: políticas e práticas. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999, p. 131-164.
ARROYO, Miguel G. Fracasso/sucesso:um pesadelo que perturba nossos sonhos. Em Aberto. Brasília, v. 17, p. 33-40, jan. 2000.
ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
AZEVEDO, José Clóvis de. Escola Cidadã: a experiência de Porto Alegre. In: OLIVEIRA Dalila Andrade, DUARTE Marisa R. T. (orgs.) Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.143-156.
BARBOSA, Ivone Garcia. A alfabetização na perspectiva sócio-histórico-dialética. Goiânia, s/d. (mimeo.)
BARRETO, José Carlos & BARRETO, Vera. A formação dos alfabetizadores. In: Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.
BARRETO, Vera. Paulo Freire para Educadores. São Paulo: Arte e Ciência, 1998.
BITTAR, Mona. A proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia-1983/1986: caminhos e descaminhos. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), 1993. (Dissertação de Mestrado)
BRANDÃO, C.R. A Educação Popular na Escola Cidadã. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
BRANDÃO, C.R. Pesquisar-Participar. In: BRANDÃO, C.R. Pesquisa Participante. 8ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.
BRANDÃO, C.R. A questão Política na Educação Popular. São Paulo: Brasiliense, 1987.
BRASIL, ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/1990.
BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer no 11, de 7 de junho de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000
BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 05 de outubro de 1988.
BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino. Resolução nº 015 de 25 de agosto de 2000. Estabelece critérios e as formas de transferência de recursos financeiros às Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios, 2000.
BRASIL. Lei no 9394, de 20 de dezembro de 1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dezembro de 1996.
Brasil. Ministério da Educação, Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais, Informe de resultados comparativos do SAEB 1995,1997 e 1999. http://www.mec.gov.com.br/ . Consultado em 23 de outubro de 2001.
BRASIL. Ministério da Educação. Educação para Jovens e Adultos: Ensino Fundamental: Proposta Curricular: Primeiro Segmento [RIBEIRO, V. M. M.-coord.]. São Paulo: Ação Educativa/MEC. 2001.
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: Educação de Jovens e Adultos/Parâmetros em Ação. Brasília: A Secretaria, 2002a.
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. : Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo Segmento do Ensino Fundamental, v. 01. Brasília: SEF/MEC, 2002b.
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. : Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo Segmento do Ensino Fundamental, v. 02. Brasília: SEF/MEC, 2002c.
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. : Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo Segmento do Ensino Fundamental, v. 03. Brasília: SEF/MEC, 2002d.
BRASIL. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília, 1993.
BUARQUE, Cristovam. Conferência de Abertura do Fórum Mundial de Educação, Jan/2003, site www.forumsocialmundial.org.br
CANEZIN, Maria Teresa e LOUREIRO, Walderês Nunes. A Escola Normal em Goiás. Goiânia: Editora da UFG, 1994.
CANEZIN, Maria Teresa. Um Protagonista em Busca de Interlocução: um resgate da história do movimento de professores da rede pública de 1º e 2º graus em Goiás, na conjuntura 1979/1989. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1983. (Tese de Doutorado).
CASTRO, Maria Helena Guimarães de. O sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas. In: VELLOSO, João Paulo dos Reis e ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de. (org.) Um Modelo de Educação no Século XXI. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.
CLÍMACO, Arlene C. de Assis. Clientelismo e cidadania na constituição de uma rede pública de ensino: a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (1961-1973). Goiânia: CEGRAF/Universidade Federal de Goiás (UFG), 1991.
CLÍMACO, Arlene C. de Assis. Democracia e sindicalismo no Brasil. Universidade e Sociedade. Brasília, n. 19, p. 84-88, 1999.



PREFEITURA DE GOIÂNIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO
Divisão de Educação Fundamental de
Adolescentes, Jovens e Adultos

33

CORAZZA, Sandra Maria. Tema Gerador: concepção e prática. Ijuí: UNIJUÍ, 1992.
CUNHA, Maria Isabel; FERNANDES, Cleoni M. Barbosa. Formação Continuada de Professores Universitários: uma experiência na perspectiva da produção do conhecimento. Revista Educação Brasileira. Brasília, v. 16. n. 32, p. 189-213, 1994.
DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. A Avaliação Escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho. (1998). Tese de doutorado Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 1998.
DELORS, Jacques et alii. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC, UNESCO, 1998.
DEMO, Pedro. Educação e Qualidade. Campinas: Papirus, 1995.
DEMO, Pedro. Educar pela Pesquisa. 5ed. Campinas: Autores Associados, 2002. 120p
DOURADO, Luiz Fernandes. A Escolha de Dirigentes Escolares: Políticas e Gestão da Educação no Brasil. IN: Ferreira, Naura Syria Carapeto (Org.) Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. 2. ed.- São Paulo: Cortez, 2000, p. 77--95.
DOURADO, Luiz Fernandes. A Reforma do Estado e as Políticas de Formação de Professores nos Anos 1990. IN: DOURADO, Luiz Fernandes. e PARO, Vítor Henrique (Orgs.) Políticas Públicas e Educação Básica. São Paulo: Xamã, 2001, p. 49-57.
DOURADO, Luiz Fernandes. Democratização da Escola: eleição de diretores, um caminho? Goiânia: MEB/FE/UFMG. 1990. (Dissertação de Mestrado).
FALS BORDA, O. Aspectos Teóricos da Pesquisa Participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C.R. Pesquisa Participante. 8ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.
FAZENDA, Ivani C. A. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 2ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.
FERNANDES, Florestan. A revolução burguesa no Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
FONTANA, Roseli A. Cação. Como nos tornamos professoras? Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. 17ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2001.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. São Paulo:UNESP, 2000.
FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1996.
FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Formação Humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: Gentili, Pablo A. A. e Silva, Tomaz Tadeu da (orgs) Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994, p. 30-92.
GADOTTI, Moacir. Prefácio. 2000. IN: ROMÃO, José Eustáquio, Dialética da Diferença: O Projeto da Escola Cidadã frente ao Projeto Pedagógico Neoliberal. São Paulo: Cortez, 2000.
GALLO, Sílvio. Filosofia, educação e cidadania. In PEIXOTO, Adão José (org.). Filosofia, Educação e Cidadania. Campinas, SP: Alínea Editora, 2001.
GENTILI, Pablo A. A. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz T. Neoliberalismo, qualidade total e educação. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
GIROUX, Henry. Pedagogia Radical. São Paulo: Cortez, 1983.
GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação de. Ações e Concepções, 2001-2004; Goiânia, 2002.
GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação de. Democratização da Escola. Goiânia, 1993.
GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação de. Departamento de Ensino. Centro de Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação. Proposta Pedagógica para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, 2000
GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação de. Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes Jovens e Adultos. A Construção de uma Proposta Democrático Popular de Educação para Adolescentes Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Goiânia, pelos Sujeitos do Processo Educativo [Documento 02], 2001[a].
GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação de. Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes Jovens e Adultos. A Construção de uma Proposta Democrático Popular de Educação para Adolescentes Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Goiânia, pelos Sujeitos do Processo Educativo [Documento 03], 2001[b].
GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos. A Construção de uma Proposta Democrático Popular de Educação para Adolescentes Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Goiânia, pelos Sujeitos do Processo Educativo. [Documentos da Pesquisa: 05 a 07]. Goiânia, 2002.
GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos. A Construção de uma Proposta Democrático Popular de Educação para Adolescentes Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Goiânia, pelos Sujeitos do Processo Educativo. [Documentos da Pesquisa: 08 e 09]. Goiânia, 2003.
GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos. A Construção de uma Proposta Democrático Popular de Educação para Adolescentes Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Goiânia, pelos Sujeitos do Processo Educativo. [Relatório final da pesquisa - Documento 10]. Goiânia, 2004.
GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação de. Projeto Escola para o Século XXI, Gestão 1997-2000.
GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. Plano de Ação. 1998-2000.Goiânia, 1998.
GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. Ações da Secretaria Municipal de Educação que Serão descentralizadas para as Unidades Regionais de Ensino. Goiânia, 1999.
GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. Acompanhamento de Campanhas Programas e Projetos. Goiânia, 2000.
GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. Ante-Projeto de Regionalização e Gestão Democrática, Goiânia, 1993.



PREFEITURA DE GOIÂNIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO
Divisão de Educação Fundamental de
Adolescentes, Jovens e Adultos

34

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. Avaliação das Diretrizes a Serem descentralizadas para as Unidades Regionais de Ensino. Goiânia, 1999.
GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. Currículo do Ensino Fundamental. Goiânia, 1999.
GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino. Proposta Político-Pedagógica para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da SME. Goiânia, 2000.
GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes de Trabalho na Aplicação do Plano de Ação da SME. Goiânia, 1999.
GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes para a Organização do Ano Letivo de 2000. Goiânia, 1999.
GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. Documento de descentralização. Goiânia, 2000.
GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. Estrutura e Organização do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Goiânia, 2001.
GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. Levantamento de Matrícula/2001. Divisão de Gerenciamento de Informações. Goiânia, 2001
GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. Levantamento de Matrícula/2004. Divisão de Gerenciamento de Informações. Goiânia, 2004
GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. Plano de Ação 1997. Goiânia :SME,1997.
GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. Plano de Ação 1999. Goiânia, 1999.
GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. Proposta de Implementação dos Núcleos Regionais. Goiânia, 1995.
GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. Relatório Anual das Atividades Realizadas pela Secretaria Municipal de Educação. Goiânia, 1997.
GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. Relatório Anual de Atividades 1998. Goiânia, 1998.
GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. Relatório Anual de Atividades 1999. Goiânia, 1999.
GOIÂNIA. Conselho Municipal de Educação (CME). Resolução 001, de 16 de dezembro de 1998. Goiânia, 1998.
GOIÂNIA. Conselho Municipal de Educação (CME). Resolução 003, de 13 de janeiro de 1999. Goiânia, 1999.
GOIÂNIA. Prefeitura Municipal de Goiânia. Plano Municipal de Educação. Goiânia, 2003.
GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação de. Departamento de Ensino. Centro de Pesquisa e Formação dos Profissionais de Educação. Proposta Pedagógica para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos. Goiânia, 2000.
GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação de. Departamento Pedagógico. Divisão de Educação Fundamental da Infância e Adolescência. Proposta Pedagógica. Goiânia, 2004.
GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino. Setor de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos. Construindo a Proposta Curricular da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos/Caderno 02. Goiânia, 1997.
GOIÁS, Conselho Estadual de Educação de. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Departamento de Ensino. Experiência Pedagógica de 1a. a 4a. Séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos-Projeto AJA. Resolução n. 627/93 do CEE. Goiânia, 1993.
GOIÁS, Conselho Estadual de Educação de. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Experiência Pedagógica de 1a. a 4a. Séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos-Projeto AJA. Resolução n. 087/96 do CEE. Parecer n. 220/96. Goiânia, 1996.
GOIÁS, Universidade Federal de. Projeto Alfabetização e Cidadania. Goiânia, 1992.
GOIÁS. Constituição do Estado de Goiás. Diário Oficial do Estado de Goiás, Goiânia, 05 de outubro de 1989
GOIÁS. Lei Complementar n. 26, de 1998. Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás. Diário Oficial do Estado de Goiás, Goiânia, 28 de dezembro de 1998
GONÇALVES, Ana Maria. Democratização da educação: uma leitura das CBEs 1980/1991. Goiânia: Universidade Federal de Goiás (UFG), 1998. (Dissertação de Mestrado)
GONH, Maria da Glória. Movimentos Sociais e Educação. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Questões da nossa época, 5)
GOUVEA DA SILVA, Antônio Fernando. A construção do currículo via tema gerador. Curso de Formação Continuada: Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, setembro, 2003 (mimeo).
GOUVEA DA SILVA, Antônio Fernando. Política Educacional e Construção da Cidadania. In: SILVA, Luiz Heron (org.) et alii. Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais. Porto Alegre: Ed. Sulinas, 1996.
GOUVEA, Antônio Fernando de . Política Educacional e Construção da Cidadania. In: SILVA, Luiz Heron (org.) et alii. Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais. Porto Alegre: Ed. Sulinas, 1996.
GRAMSCI, Antônio. Concepção dialética da História. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1995
GROSSI, Esther Pillar. Ciclos como Areia no Alicerce. Porto Alegre: Jornal Zero Hora, 22/11/2000.
GROSSI, Esther Pillar. Por Que Séries e não Ciclos. Porto Alegre: Artmed Editora, Revista Pátio, ano 4 n° 13 maio/jul, 2000.
HADDAD, Sérgio (Coord.). O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998. São Paulo, 2000. 123 p.
HOFFMANN, J. Avaliação Mediadora. Porto Alegre - RS, 1993.
HOFFMANN, J. Avaliar para promover. Porto Alegre - RS, 2001.
IBGE . Censo Demográfico, 2000.
KLEIMAM, Angela B & SIGNORINI, Inês. O Ensino e a Formação do Professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
KRUG, Andréa. Ciclos de formação: uma proposta político-pedagógica transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2001.
LERNER, Delia. O ensino e o Aprendizado Escolar: argumentos contra uma falsa oposição. In: CASTORINA, J.A.; FERREIRO, E.; LERNER, D.; OLIVEIRA, M.K. Piaget/Vygotsky: novas contribuições para o debate. 6ed. São Paulo: Ática, 2001. p. 87-146.



[Série Fundamentos].
LOBO, Thereza. Descentralização: conceitos, princípios, prática governamental. São Paulo: Autores Associados, Fundação Carlos Chagas Cadernos de Pesquisa nº 74, p. 5-10, agosto, 1990.
LOUREIRO, Walderês Nunes (org). Formação e Profissionalização Docente. Goiânia: UFG, 1999.
LÜCKESI, C. C. Avaliação Institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). Cadernos Crub. Brasília, v. 01, n. 04, p. 05-96, set, 1994.
LÜCKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
MACHADO, Maria Margarida. Política Educacional para Jovens e Adultos: a experiência do projeto AJA (93/96) na Secretaria Municipal de Goiânia. Goiânia: Universidade Federal de Goiás (UFG), 1997. (Dissertação de Mestrado)
MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. Interdisciplinaridade e a Construção da Rede Temática na Educação de Jovens e Adultos. Goiânia, 1998 (mimeo).
MACHADO, Maria Margarida. A Política de Formação de Professores que Atuam na Educação de Jovens e Adultos em Goiás na Década de 1990. São Paulo, 2001. Tese (Doutorado) _ Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
MAINARDES, Jefferson. A Organização da Escolaridade em Ciclos: Ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso (org.) Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
MAMEDE JÚNIOR, Walner. Avaliação, Ensino e Aprendizagem: como, o quê e porque avaliar. Goiânia, 2002. (mimeo).
MAMEDE JÚNIOR, Walner. Pedagogia Participante Emancipatória: construção para a liberdade. Rev. EAJA: Revelando nossa Lida, História e Arte (Os sujeitos, o Currículo e a Aprendizagem), ano III, n. 03, p. 29-32, Goiânia: Secretaria Municipal de Educação/DEF-AJA, 2004.
MEC. Censo Escolar 2002.
MENEZES, Mindé Badauy de. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: Um projeto pedagógico fundado na transformação do cotidiano. Universidade e Sociedade. Goiânia, ano IV nº7, junho 1994.
MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: O Desafio da Pesquisa Social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. 21ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
MIRANDA, Glaucia Vasques de, Experiência de gestão na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. IN: OLIVEIRA, Dalila Andrade e DUARTE, Marisa R. T. (Orgs.) Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
MITRULIS, Eleny e SÁ BARRETO, Elba Siqueira. Os Ciclos Escolares: Elementos de uma Trajetória. São Paulo: Autores Associados, Fundação Carlos Chagas: Cadernos de Pesquisa, nº 108, p. 27-48, nov.1999.
O'DONNELL, Guilherme. Hiatos, instituições e perspectivas democráticas. In: REIS, Fábio W. e O'Donnel, G. (orgs) A democracia no Brasil. Dilemas e perspectivas. São Paulo: Editora Vértice, 1988.
OLIVEIRA, Cleiton de, et al. Municipalização do Ensino no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
OLIVEIRA, Dalila Andrade, DUARTE, R.T. Marisa, (Org.) Política e trabalho na Escola, administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.
OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de, Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas. 12. ed. São Paulo: Atlas, 1998.
OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. Revista de Educação de Jovens e Adultos. n. 11, p. 21-31, abr/2001. [Alfabetização e Cidadania: Práticas educativas e a construção do currículo-RAAAB]
OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.
OLIVEIRA, R.D; OLIVEIRA M.D. Pesquisa Social e Ação Educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, C.R. Pesquisa Participante. 8ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.
PARO, Vitor Henrique. Reprovação escolar: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.
PATTO, Maria Helena Souza. Mutações do Cativo: escritos de psicologia e política. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000.
PERNAMBUCO, Marta Maria C.A. Significações e Realidade: conhecimento (a construção coletiva do programa). In: Ousadia do diálogo: interdisciplinaridade na escola pública. São Paulo: Edições Loyola, 1993.
PERONI, Vera Maria Vidal. A Redefinição do Papel do Estado e a Política Educacional no Brasil dos Anos 90. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999. (Tese de Doutorado).
PETTITAT, André. Produção da Escola – Produção da Sociedade. Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
PIAGET, J. El Critério Moral en el Nino. Barcelona: Fontanela, 1974.
PIAGET, J. Psicología y Epistemología. Buenos Aires: Emecé, 1972..
PIAGET, J. Psicología y Pedagogía. Barcelona: Ariel, 1969.
PICONEZ, Stela C. Bertholo. Educação Escolar de Jovens e Adultos. Campinas, SP: Papirus, 2002.
PIMENTA, Selma Garrido (org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1999.
PINTO, José Marcelino de R. Um fundinho chamado “Fundão”. IN: DOURADO, LF. (Org) Financiamento da Educação Básica. Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia: Editora da UFG, 1999. p. 85-98.
PORTO ALEGRE, Secretaria Municipal de Educação de. Em busca da unidade perdida – totalidades de conhecimento: um currículo em Educação Popular. 3ª ed. Porto Alegre, RS: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1997. Cadernos Pedagógicos, nº 8.



PREFEITURA DE GOIÂNIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO
Divisão de Educação Fundamental de
Adolescentes, Jovens e Adultos

36

PORTO ALEGRE, Secretaria Municipal de Educação de. Projeto de Experiência Pedagógica em Educação Básica de Jovens e Adultos. Porto Alegre, 1991.
PORTO ALEGRE, Secretaria Municipal de Educação de. Tempo e Espaço da Educação de Jovens e Adultos. Porto Alegre, RS: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1994. Cadernos Pedagógicos, nº 1.
PRADO, Iara Glória Areias. A educação fundamental: a questão básica. In: VELLOSO, João Paulo dos Reis e ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de. (org.) Um Modelo de Educação no Século XXI. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.
ROCHA, Sílvio. Ciclos de formação: proposta político-pedagógica da Escola Cidadã. Cadernos pedagógicos-9, Porto Alegre: SMED, 1996.
ROMÃO, José Eustáquio. Compromissos do educador de jovens e adultos. In: Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.
ROMÃO, José Eustáquio. Dialética da Diferença: O Projeto da Escola Cidadã frente ao Projeto Pedagógico Neoliberal. São Paulo: Cortez, 2000.
ROMÃO, José Eustáquio. Poder Local e Educação. São Paulo: Cortez, 1992.
SADER, E. (Org.). Movimentos Sociais na Transição Democrática. São Paulo, Cortez, 1987.
SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e Interdisciplinaridade – o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.
SAVIANI, Nereide. Saber Escolar, Currículo e Didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 3 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.
SCHEIB, L. A Formação do Professor nas Licenciaturas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7. 1994, Goiânia. Anais do VII ENDIPE. Goiânia, 1994.
SCHILLING, Voltaire. A Praga Pedagógica. Porto Alegre: Jornal Zero Hora, domingo 22 de outubro de 2000.
SHIROMA, Eneida Oto; MORAIS, Maria Célia Marcondes de. EVANGELISTA, Olinda. Política educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2000-(Coleção: O que você precisa saber sobre).
SILVA, Ezequiel Theodoro da. Biblioteca escolar: da gênese à questão. In: ZILBERMAN, Regina (org.) Leitura em crise na escola. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986, P. 133-145.
SILVA, Luiz Heron da (org.) A Escola Cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
SILVA, Marcelo Pereira da. Gestão e organização do trabalho na escola pública: práticas sociais em educação em Minas Gerais. IN: DOURADO, L. F e PARO, V. H. Políticas públicas e Educação básica. São Paulo: Xamã, 2001. p. 123-141.
SILVA, Marta Jane da. Aceleração da Aprendizagem: Uma Análise do Subprojeto da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Goiânia: MEB/FE/UFG. 2000. (Dissertação de Mestrado).
SILVA, Terezinha Maria Nelli. A Construção do Currículo na Sala de Aula: o professor pesquisador. São Paulo: EPU, 1990.
SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
SOUZA, Paulo Renato. Um Modelo para a Educação no Século XXI. In: VELLOSO, João Paulo dos Reis e ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de. (org.) Um Modelo de Educação no Século XXI. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.
STEIN, Eliana Saviero. Notas sobre Interdisciplinaridade. Goiânia, s/d (mimeo.)
TEIXEIRA, Lúcia Helena G. A Reorganização do Ensino Fundamental em Minas Gerais: Uma Mudança Decretada. Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Caxambu, MG. 1998.
TEIXEIRA, Lúcia Helena. A cultura organizacional e o impacto das propostas de mudança em escolas estaduais de Minas Gerais. IN: DOURADO, L. F e PARO, V. H. (Orgs.) Políticas Públicas e Educação Básica. São Paulo: Xamã, 2001. p. 143-158.
TEIXEIRA, Maria de Fátima; LOPES, Ana Marly de A. 3o Encontro de MOVA's. Goiânia, ago de 2003.
TOMMASI, Livia De, WARDE, Miriam Jorge, HADDAD, Sérgio. (Org.) O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.
TORRES, Rosa Maria. Que (e como) É Necessário Aprender? Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1995.
V CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. (V CONFINTEA: 1997: Hamburgo, Alemanha). Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. 67p.
VALLE, Lilian de Aragão Bastos do. Modelos de cidadania e discursos sobre a educação. In PEIXOTO, Adão José (org.). Filosofia, Educação e Cidadania. Campinas, SP: Alínea Editora, 2001.
VASCONCELOS, C. dos S. Superação da Lógica Classificatória e Excludente da Avaliação. São Paulo, 1998.
VELOSO, Najla. Avaliação nos Ciclos de Formação: Limites e Possibilidades. Jornada Pedagógica: Secretaria Municipal de Educação de Goiânia/GO, 12 a 14/02/2003 (mimeo.).
VIANA, Adeláides de Gusmão; BUENO, Izabel Maria Damaso; JESUS, Janaína Cristina de; HIDALGO, Luiz Fernando Nunes; MELO, Márcia Pereira de; ALVES, Maria Jacqueline Dias; COSTA BARBOSA, Marisa Claudino da; ARAÚJO SILVA, Vanessa de; MAMEDE JÚNIOR, Walner. A re/orientação curricular e a práxis na Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA). Rev. EAJA: Revelando nossa Lida, História e Arte (Os sujeitos, o Currículo e a Aprendizagem), ano III, n. 03, p. 07-09, Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 2004.
VIEIRA, Sofia Lerche. Política Educacional em Tempos de Transição (1985-1995). Brasília, DF: Plano, 2000.
VYGOTSKY, L.S. A formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984
VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. Lisboa: Antídoto, 1979.
BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. Rev. Mackenzie de Educação Física e Esporte. Ano 1, n. 1. p. 73-81. 2002
BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília, MEC/Secretaria de Educação



PREFEITURA DE GOIÂNIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO
Divisão de Educação Fundamental de
Adolescentes, Jovens e Adultos

37

Fundamental, 1997.

CITELLI, Beatriz Helena Marão. Cruzando Linguagens. In: Ousadia do diálogo: interdisciplinaridade na escola pública. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

DELIZOICOV, Demétrio; ZANETIC, João. A Proposta de Interdisciplinaridade e seu Impacto no Ensino Municipal de 1o Grau. In: Ousadia do diálogo: interdisciplinaridade na escola pública. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

FERRAZ, Osvaldo L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade - a questão da pré-escola. Revista Virtual EF Artigos, Natal, v. 1, n. 22, abr. 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Fabiana Fernandes de; COSTA, Paula H. Lobo da. O Conteúdo Biomecânico na Educação Física Escolar: uma análise a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Rev. Paul. Educ. Fís., São Paulo, v. 14, n. 1, p. 78-84, jan./jun. 2000 [CDD.20.ed.].

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos. A Construção de uma Proposta Democrática Popular de Educação para Adolescentes Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Goiânia, pelos Sujeitos do Processo Educativo. [Relatório final da pesquisa - Documento 10]. Goiânia, 2004.

KRUG, Andréa. Ciclos de formação: uma proposta político-pedagógica transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MARQUES, Isabel Azevedo. Abre-se uma Porta: Forma-se a Dança Coral. In: Ousadia do diálogo: interdisciplinaridade na escola pública. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

MARQUES, Isabel Azevedo; FORJAZ, Maria Heloísa L.M. No Movimento do Fazer: a viabilização do projeto em sala de aula. In: Ousadia do diálogo: interdisciplinaridade na escola pública. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

PERNAMBUCO, Marta Maria C.A. Significações e Realidade: conhecimento (a construção coletiva do programa). In: Ousadia do diálogo: interdisciplinaridade na escola pública. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

ROCHA, Sílvio. Ciclos de formação: proposta político-pedagógica da Escola Cidadã. Cadernos pedagógicos-9, Porto Alegre: SMED, 1996.

TANI, G.; MANOEL, E.J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J.E. Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo, EPU/EDUSP, 1988.

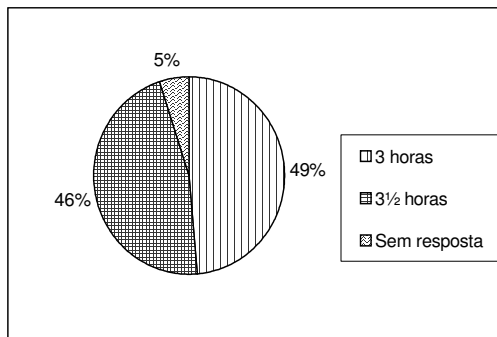


10. Anexos

10.1 Anexo I

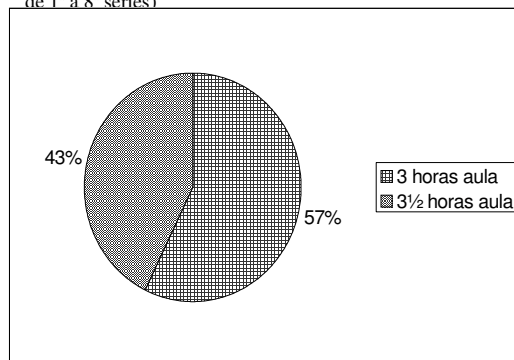
CONSULTA REALIZADA, EM 2002, A 40 ESCOLAS QUE ATENDEM À EAJA

Figura 1: Carga horária para 1ª a 8ª séries na EAJA



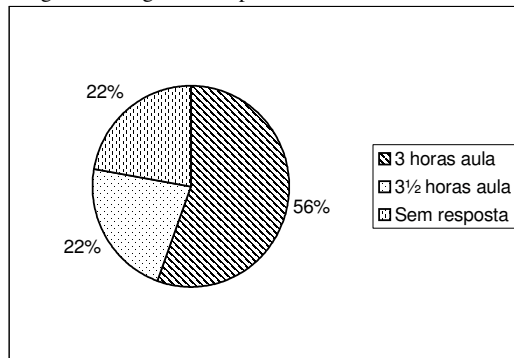
Como demonstra a figura, 49%(19) das escolas optaram por uma carga horária de 3 horas por período, mas em contrapartida 46% (18) fizeram a opção por uma carga horária de 3½ horas e meia, além de 5% (2) das escolas que não responderam a esse quesito.

Figura 2: Carga horária para 1ª a 8ª séries na EAJA (escolas de 1ª a 8ª séries)



No primeiro caso (1ª a 8ª), os dados apontam o seguinte: 57% (12) dessas escolas optaram pela carga horária de 3 horas aulas por período de aula, enquanto que 43% (9) optaram por 3½ horas aulas por período.

Figura 3: Carga horária para 1ª a 8ª séries na EAJA



Nas nove escolas envolvidas na pesquisa que tem apenas turmas da primeira fase do ensino fundamental (1ª a 4ª séries) predomina a indicação de que a EAJA deve ter apenas 3 horas aulas por período (56%). Isso, provavelmente, deve-se ao fato de que a rede municipal de educação vem nos últimos anos trabalhando com essa carga horária nesse nível. É interessante observar que mesmo diante dessa realidade 22%(2) dessas escolas optaram por passar de 3 horas para 3½ e 22%(2) não responderam a essa questão.



10.2 Anexo II

ACOMPANHANDO DE PERTO A EAJA

Totalizações referentes ao Anexo do Movimento Escolar/Junho de 2003, da Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA), sistematizado a partir das 94 escolas que atendem a essa modalidade de ensino.

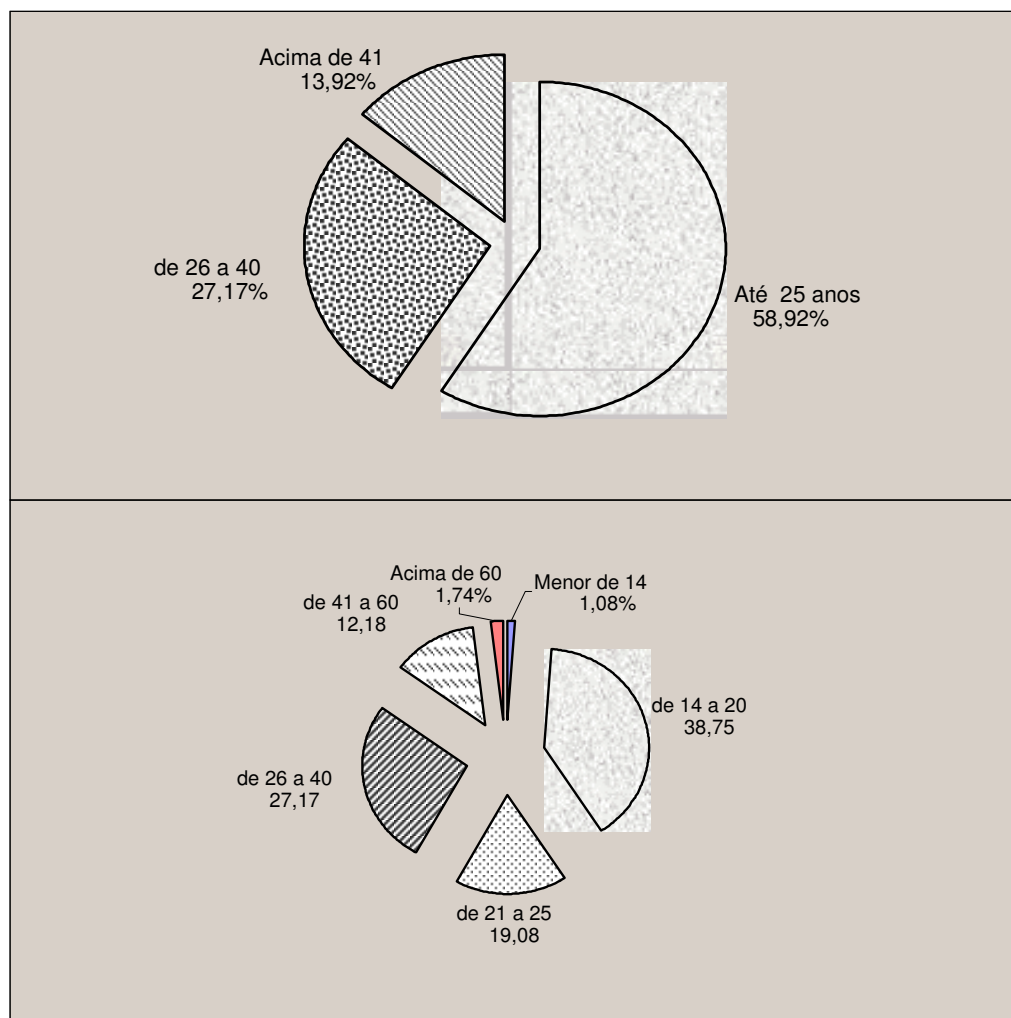


Figura 01: Percentual de educandas/os, atendidas/os pela EAJA, conforme suas idades. (fonte: Anexo do Movimento Escolar na EAJA, no período de Jan. a Jun. de 2003)

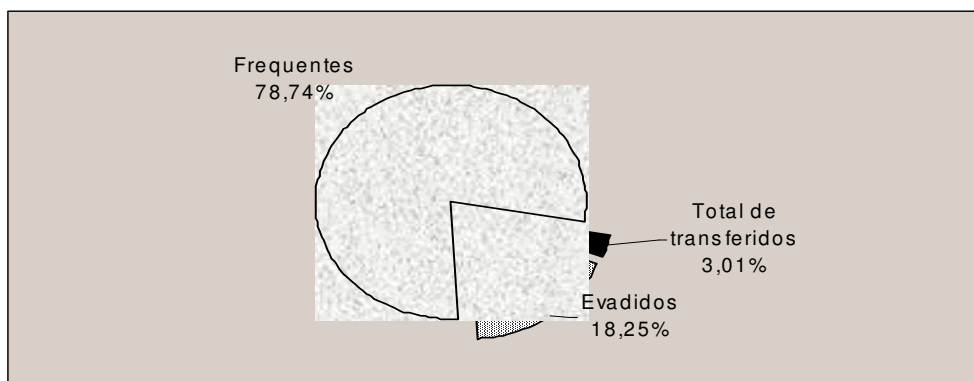


Figura 02: Movimento de educandas/os, na Rede Municipal de Ensino. (fonte: Movimento Escolar na EAJA, no período de Jan. a Jun. de 2003)

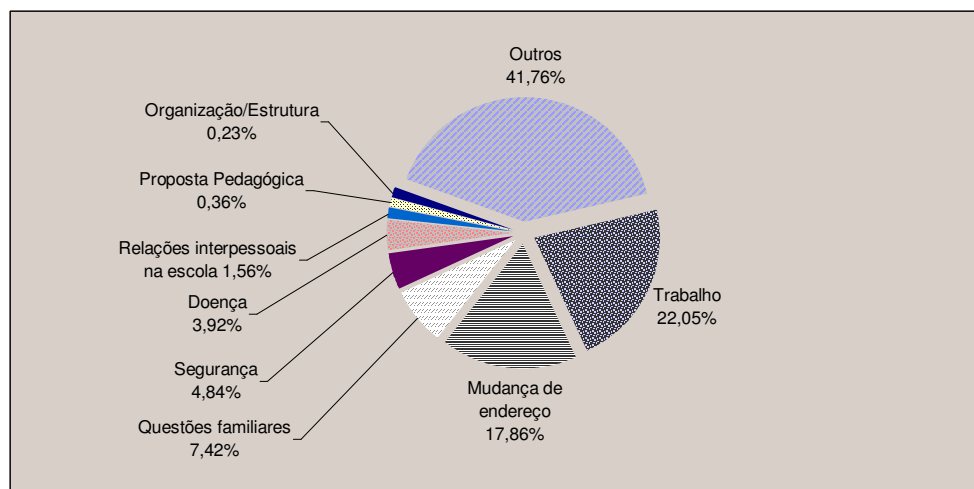


Figura 03: Motivos da evasão de educandas/os das Escolas Municipais de Goiânia. (fonte: Anexo do Movimento Escolar na EAJA, no período de Jan. a Jun. de 2003)