

CLÁUDIA BORGES COSTA

**O TRABALHADOR-ALUNO DA EAJA:
DESAFIOS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
GOIÂNIA - 2008**

CLÁUDIA BORGES COSTA

**O TRABALHADOR-ALUNO DA EAJA:
DESAFIOS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.**

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: Dr^a Maria Esperança Fernandes Carneiro.

GOIÂNIA
2008

C837t Costa, Cláudia Borges.

O trabalhador-aluno da EAJA: desafios no processo ensino-aprendizagem / Cláudia Borges Costa. – 2008.

131 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Mestrado em Educação, 2008.

“Orientadora: Dr^a Maria Esperança Fernandes Carneiro”.

1. Educação – jovens - adultos. 2. Trabalhador-aluno – ensino municipal – Goiânia (GO). 3. Trabalho – educação. 4. Ensino – aprendizagem. I. Título.

CDU: 374.7(817.3)(043.3)

BANCA EXAMINADORA

.....
Profª Drª Maria Esperança Fernandes Carneiro

.....
Profª Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso
Universidade Católica de Goiás - UCG

.....
Profº Dra. Maria Margarida Machado
Universidade Federal de Goiás - UFG

Data:

Dedico:

A todos(as) os(as) trabalhadores(as)-aluno-(as), em especial àqueles(as) pertencentes às três escolas pesquisadas, pela grande contribuição à pesquisa; a eles(as), minha admiração pela ousadia e pela garra de enfrentar, todos os dias, as lutas pela sobrevivência e pela permanência na escola. Que esta escola possa nos ajudar a compreender que, juntos, poderemos, um dia, construir o “tempo livre de ser”!

***Capitão de Indústria
Os Paralamas Do Sucesso***

Eu às vezes fico a pensar
Em outra vida ou lugar
Estou cansado demais
Eu não tenho tempo de ter
O tempo livre de ser
De nada ter que fazer
É quando eu me encontro perdido
Nas coisas que eu criei
E eu não sei
Eu não vejo além de fumaça
O amor e as coisas livres, coloridas
Nada poluídas
Ah, Eu acordo prá trabalhar
Eu durmo prá trabalhar
Eu corro prá trabalhar

Agradecimentos

Ao Deus da vida e da minha história por fazer parte dessa caminhada e permitir força, coragem e saúde no percurso desta pesquisa.

Aos meus pais, pessoas valiosas, que me ensinaram muito, principalmente a arte da convivência. A minha mãe, minha companheira, pela força e pelo incentivo em todos os momentos, sobretudo por me substituir muitas vezes nos cuidados com os meninos e da casa. A meu pai, onde estiver, pela dedicação e pelo amor dispensados a mim durante sua existência.

Ao Luiz, meu companheiro de todos os momentos. Agradeço também pela dedicação em ser o primeiro leitor de meus escritos e por suas valorosas contribuições, com quem pude aprender muito.

Ao Flávio e ao Daniel, minhas preciosidades, pela compreensão nas tantas ausências da mãe e pelo carinho que muito me estimulou para seguir nesta caminhada.

À Professora Maria Esperança Fernandes Carneiro, pelas críticas e pelos incentivos, enfim, pela orientação profissional e humana.

Às professoras Maria Margarida Machado e Lúcia Helena Rincón Afonso, pelo carinho, pela dedicação e pela coerência acadêmica com que leram o meu texto. Agradeço imensamente pela valiosa contribuição e pela segurança que me passaram no exame da qualificação.

Aos colegas do mestrado, com os quais foi possível compartilhar certezas e muito mais incertezas, mas, enfim, dialogamos e vivenciamos buscas neste difícil processo de construção científica.

A todos os profissionais da educação das três escolas pesquisadas, por possibilitarem a minha entrada no cotidiano da escola para a investigação científica. Afirmando ter aprendido muito com todos(as).

Aos colegas do Conselho Municipal de Educação, pela torcida incondicional.

Aos companheiros(as) do Fórum Goiano de EJA, pessoas com quem pude partilhar e aprender com as tantas vivências na EJA.

A Rose, minha irmã de alma, pela amizade e companhia de todo dia. Também agradeço aos meus amigos Adriano, Bebel e Rodrigo, pela presença fiel em minha vida.

A minha amiga Salvadora, sempre trabalhadora-aluna e hoje, com grande esmero, trabalhadora na educação, pela fiel torcida.

Às amigas Esmeraldina e Dinorá, também pesquisadoras da EJA, com quem pude partilhar angústias e incertezas. Agradeço pelas contribuições por meio de seus escritos e também pelos diálogos que muito colaboraram no meu texto.

A uma amiga da história de tantos anos, pela partilha de seus escritos sobre a EJA, pelos diálogos e, sobretudo, pelo seu exemplo como educadora e pessoa.

Pelos muitos amigos distantes e próximos que contribuíram, ora com seus escritos, ora com diálogos, ora com a torcida, o que foi o bastante para me estimular no percurso deste trabalho.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	09
RESUMO	11
ABSTRACT	12
INTRODUÇÃO	13

CAPÍTULO I

UM OLHAR SOBRE A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O MUNDO DO TRABALHO

20	20
1.1 Contextualização Social.....	20
1.2 O trabalho como Princípio Educativo	24
1.2.1 O trabalho: elemento básico na constituição do homem	28
1.3 A História da EJA no Contexto da Educação Brasileira	33
1.3.1 A Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos - Eaja - no Município de Goiânia	41
1.4 A Visão do currículo da Eaja da Rede Municipal de Educação de Goiânia sobre os Jovens e Adultos Trabalhadores	44

CAPÍTULO II

O MUNDO DO TRABALHO E A ESCOLA: A REALIDADE DOS SUJEITOS

ENVOLVIDOS	51
2.1 A EJA em algumas pesquisas e os trabalhadores-alunos da Eaja/Goiânia	51
2.2 A escola e seu significado	67

CAPÍTULO III

A RELAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA VIDA DO(A) TRABALHADOR(A)- ALUNO(A)

81	81
3.1 Escola espaço de encontro, construção de conhecimento e de conflito social	81
3.1.1 A formação de professores	92
3.1.2 Relação de Classe no espaço da escola	95
3.1.3 Conflitos de Gerações	98
3.1.4 O processo avaliativo como elemento de tensão	102
3.2 Alguns espaços de tensão e produção do conhecimento nas escolas da Eaja	107

3.2.1 Espaço de leitura	108
3.2.2 Espaço da informática	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
ANEXOS	132

LISTA DE SIGLAS

ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEB	- Câmara de Educação Básica
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CEFET	- Centro Federal de Educação Tecnológica
CFESP	- Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional
CME	- Conselho Municipal de Educação
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacional
DEF-AJA	- Divisão do Ensino Fundamental - Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos
CONFINTEA	- Conferência Internacional de Educação de Adultos
EAJA	- Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ENEJA	- Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FMI	- Fundo Monetário Internacional
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	- Instituto de Pesquisa e Análise
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação e Desporto; Ministério da Educação
MOBRAL	- Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	- Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos - Brasil
PNAD	- Pesquisa por Amostra de Domicílios
Projeto AJA	- Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos
PUC	- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RME	- Rede Municipal de Educação
SECAD	- Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	- Serviço Social do Comércio
SME	- Secretaria Municipal de Educação

UNESCO - Organizações das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura
UFB - Universidade Federal da Bahia
UFG - Universidade Federal de Goiás
UnB - Universidade de Brasília
Unicamp - Universidade de Campinas

RESUMO

O propósito deste estudo foi investigar a realidade dos jovens e adultos trabalhadores-alunos da 5ª à 8ª séries do ensino fundamental noturno, integrantes a Rede Municipal de Ensino de Goiânia, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Buscou-se compreender a correlação entre conhecimento obtido na escola e o mundo do trabalho. A pesquisa, intitulada “O trabalhador-aluno da Eaja: desafios no processo ensino-aprendizagem”, objetivou refletir sobre as mediações ou possíveis contradições entre a escolarização formal e o mundo do trabalho; analisar, na proposta político- pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, a articulação entre o ensino básico e a categoria trabalho; identificar a visão dos alunos sobre o aprendizado na escola e sua relação com a esfera profissional. No que tange à metodologia, optou-se por uma abordagem qualitativa, por entender que suas características permitem melhor apreensão do objeto em estudo. As etapas da pesquisa foram: revisão da bibliografia sobre a temática EJA e sua configuração no campo da educação brasileira, estudo e análise da Proposta Político-Pedagógica para Educação de Adolescentes Jovens e Adultos da RME/Goiânia e pesquisa de campo. Para a pesquisa de campo, utilizou-se os instrumentos técnicos de investigação: questionário e entrevistas semi-estruturadas. Nas considerações finais, ressaltou-se as análises obtidas por meio da pesquisa de campo e os diversos conflitos e tensões apresentados pelos sujeitos da pesquisa, sobretudo os(as) trabalhadores(as)-aluno(as), o que revelou vários aspectos relevantes sobre a relação educação/trabalho, bem como as dificuldades em desenvolver, na prática, a integralidade da referida proposta pedagógica e sua inconsistência teórica em relação à aprendizagem destinada ao trabalhador(a)-aluno(a).

Palavras-chave: Educação; Educação de Jovens e Adultos; Trabalho e Educação; Mundo do Trabalho.

ABSTRACT

The purpose of the current study is to investigate the reality of the young and adult studying workers of EJA - Education of Youths and Adults - who are enrolled in 5th through 8th grades of night elementary education program of Goiania Municipal School System. Understanding the connection between the knowledge acquired in school and the work environment has been in view. Entitled “**The studying worker of EJA: challenges of teaching-learning process**”, the research has aimed to achieve three goals: 1) discussing mediations or possible contradictions between formal education and the world of work; 2) analyzing the connection between the basic education and the work as a category within the limits of the political-pedagogic proposal of Goiania Municipal Education Office; and 3) identifying both the student’s view of the school learning and its connection with the professional context. Aiming at achieving a more comprehensive apprehension of the object of study, qualitative research methodology has been employed. The research has been accomplished taking into account three stages: 1) revising the bibliography on the theme of EJA and its configuration in the field of Brazilian education; 2) studying and analyzing “Goiania Municipal School System Political-Pedagogic Proposal for the Education of Teenage Youths and Adults”; and 3) field research. Technical instruments of investigation, such as questionnaires and demi-structured interviews, have been applied in the field research. In final considerations both the analyses carried out with the help of field research and a number of conflicts and emotional tensions undergone by the research subject - especially studying workers - have been highlighted. As a result relevant aspects of the connection between education and work has been revealed, especially the difficulties in developing the mentioned pedagogic proposal as a whole in everyday practice and the theoretical incoherence of such proposal concerning learning methods intended for studying workers.

Key words: Education; Education of Youths and Adults; Work and Education; World of Work.

INTRODUÇÃO

A presente dissertação, intitulada “O trabalhador-aluno da Eaja: desafios no processo ensino-aprendizagem”, aborda a formação propiciada aos alunos da referida modalidade que estudam no período noturno e as possíveis interferências nas relações sociais desses sujeitos, sobretudo no trabalho destes(as) educando(as).

A educação de jovens e adultos – EJA – tem apresentado um quadro de conflitos, pois os alunos retornam à escola depois de um longo período sem usufruir do seu direito à educação. O motivo que levou esse aluno a deixar a escola é geralmente o mesmo que exige o seu retorno – o trabalho. Esses jovens e adultos trabalhadores fazem parte de uma parcela da população marcada pela exclusão e pela marginalização.

A Terceira Revolução Industrial, sob a égide da sociedade neoliberal, defende a tese de um Estado reduzido, uma política financeira afinada com o Fundo Monetário Internacional/FMI, organismo mundial do capital, processo de privatização acelerado e, sobretudo, a desconsideração dos direitos sociais dos trabalhadores. Este atual cenário marca o avanço tecnológico e vem impondo um novo contexto à organização do trabalho¹. Observa-se um reforço nas relações desiguais de poder, com uma divisão nítida entre os detentores do saber, sobretudo o tecnológico, e os trabalhadores braçais. Nessa conjuntura, a formação necessária para que esse trabalhador consiga ocupação e permanência no mercado de trabalho passa pelo conhecimento intelectual, em detrimento do manual.

Portanto, ao se pensar educação de jovens e adultos e o mundo do trabalho, deve-se considerar que, na atual conjuntura, as relações que se constituem entre a escolarização básica, podem possibilitar, ou não, a inserção, a permanência e também a mobilidade dos educandos(as) no mundo do trabalho.

A experiência própria como profissional da educação do ensino noturno da rede pública, no interior e na capital, pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, trouxeram muitas inquietações. Dentre elas, estão a dualidade entre educação básica e mundo do trabalho e a dificuldade de o aluno trabalhador manter-se na escola e terminar com sucesso sua formação escolar. Percebe-se, também, a falta de articulação dos conteúdos trabalhados com a realidade dos sujeitos da EJA.

¹ Conforme afirma Antunes (1999, p. 205), a classe trabalhadora, na passagem do século XX para o XXI, “é mais explorada, mais fragmentada, mais heterogênea, mais complexificada, também no que refere a sua atividade produtiva: é um operário ou uma operária trabalhando em média com quatro, com cinco, ou mais máquinas. Os trabalhadores são desprovidos de direito, seu trabalho é desprovido de sentido, em conformidade com o caráter destrutivo do capital, pelo qual relações metabólicas sob controle do capital, não só degradam a natureza, levando o mundo à beira da catástrofe ambiental, como também precarizam a força humana que trabalha, desempregando ou subempregando-a, além de intensificar os níveis de exploração.”

Nessa perspectiva, o problema investigado voltou-se para as seguintes interrogações: -Qual é a concepção de trabalho e de mundo do trabalho da proposta pedagógica para o ensino fundamental de adolescentes, jovens e adultos do período noturno do município de Goiânia? -Qual a visão dos educandos(as) sobre o aprendizado na escola e sua relação com sua esfera profissional?

Considerando a importância da temática da educação de jovens e adultos no contexto das políticas públicas desenvolvidas no país, a pesquisa tem como principal objetivo compreender, analisar e interpretar a aprendizagem do aluno trabalhador da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos – Eaja – no ensino fundamental e sua relação com o mundo do trabalho.

Diante da experiência desenvolvida na Rede Municipal de Educação de Goiânia, a partir de proposta própria para a EJA, os objetivos específicos a serem perseguidos serão identificar as concepções de trabalho e de mundo do trabalho que orientam a proposta pedagógica para a educação de jovens e adultos de 5ª a 8ª série² e analisar a visão dos alunos da educação de jovens e adultos das escolas municipais de Goiânia sobre o aprendizado na escola e sua relação com o atual mundo do trabalho.

Na tentativa de alcançar esses objetivos, os estudos teóricos realizados na perspectiva marxista possibilitaram um aprofundamento de conceitos e categorias, dentre eles os de educação e trabalho.

No que se refere à perspectiva marxista, o trabalho é o centro do processo educativo, uma vez que, nessa concepção, é o trabalho o que distingue o homem como gênero humano. Nesse sentido, o homem, ao relacionar-se com a natureza, faz-se e educa-se, o que o diferencia das outras espécies. Assim, a educação deve ser percebida como formação ampla de homens e mulheres.

As relações sociais vão se construindo a partir da luta pela sobrevivência. Conforme argumenta Enguita (1993), à luz de Marx, é essa relação concreta da existência que marca a consciência do ser humano. Na visão de Marx, o homem não pode ser compreendido como uma realidade isolada. Ele é, no seu tempo, o conjunto das relações sociais.

Nesta ótica, a educação é significativa na medida em que propõe uma análise crítica da realidade e da sua transformação. Na visão de Freire (1979), a consciência crítica exige dos sujeitos um compromisso com a transformação de sua realidade. Dessa forma, a educação se afirma como espaço de construção do conhecimento e de cultura, em que os homens são

² Estas turmas do ensino fundamental também são conhecidas como segundo segmento.

sujeitos desse processo. Conforme Gramsci (2004b), os homens são sujeitos do seu tempo; produzem e também exercem atividade intelectual. Em sua opinião, não há separação entre o fazer e o pensar. Saviani (2005) percebe que a criação é essencialmente humana. Para ele, existe uma íntima relação entre educação e trabalho - aliás, educação, nessa óptica, é trabalho.

De acordo com Bruno (1996), desde o início o capitalismo tem registrado, na história, uma educação com o papel de cumprir a necessidade da formação atrelada ao mercado de trabalho, atendendo à formação ideológica de submissão ao capital. No atual contexto, a educação tem recebido a incumbência de ser um instrumento básico para qualificação das forças de trabalho. Na visão de Frigotto (2001), os conceitos de competência, competitividade, habilidades, qualidade total e empregabilidade assumem importância no processo de educação e aparecem como imposição ideológica de sustentação dos valores do mercado e do capital, em detrimento aos valores humanos. Estes conceitos terminam por afirmar, na presente relação de trabalho, a fragmentação, a precarização e a intensificação da exploração do trabalhador. Reforça-se a visão individual de adquirir conhecimentos e condições adequadas tão somente para inserção no mercado de trabalho.

O caminho a perseguir é conceber a EJA como formação permanente. É, portanto, o caminho da continuidade, ou seja, para além da alfabetização ou da formação técnica específica. A defesa de uma educação permanente para todos os sujeitos significa a confirmação de um direito formalmente constituído e, entretanto, concretizado apenas para uns poucos e, ainda, para atender à demanda da formação em função exclusiva do mercado.

No entendimento de Oliveira e Paiva (2004), a intervenção pedagógica a ser realizada com jovens e adultos deve partir da concepção de que a aprendizagem deve estar na realidade desses sujeitos, o que aponta para uma discussão de produção da existência por meio do trabalho; e mais, para a elaboração de sua identidade, sua participação como cidadão e sua leitura crítica como ser social.

A discussão principal da EJA passa pela condução de reflexões, práticas e aprendizagens traduzidas a partir do direito humano a acesso e permanência na escolarização. Conforme Machado (2007), tem-se travado uma luta histórica para assegurar, nas políticas públicas, a oferta, no mínimo, da educação básica para jovens e adultos no país.

Por último, os enfoques inserção e permanência, interfaces da categoria trabalho, serão estudados a partir das reflexões sobre o atual contexto social em que o trabalho vive a subordinação ao capital. De acordo Frigotto (2001), o atual mundo do trabalho utiliza de uma parte dos trabalhadores no campo da formalidade e empurra uma grande parcela para a informalidade.

Essa investigação empreendeu uma pesquisa do tipo qualitativa, por entender que suas características básicas permitem uma melhor apreensão do objeto em sua totalidade, pois “se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.” (LUDKE; ANDRÉ 1986, p. 18).

Os estudos qualitativos, com o olhar da perspectiva sócio-histórica, contribuíram na valorização dos aspectos descritivos e as percepções pessoais, as quais focalizaram o particular como elemento constituinte na globalidade do contexto social.

A pesquisa de campo foi iniciada em outubro de 2006, em três escolas escolhidas em bairros localizados em três regiões da grande Goiânia. Essas escolas tornaram-se lócus deste estudo por apresentarem as seguintes características: foram instaladas no final da década de 1960, desde o início trabalhavam com EJA e, assim, vivenciaram a experiência do antes e do depois da proposta da SME/2000, específica para a atuação na educação de jovens e adultos; têm tempo de experiência no segundo segmento (5^a a 8^a série) e possuem aproximadamente 260 alunos no turno noturno, no segundo segmento. Esse conjunto de condições possibilitou espaços favoráveis para o desenvolvimento da pesquisa e a busca das respostas para as indagações feitas.

Inicialmente, procurou-se realizar um levantamento das pesquisas referentes à EJA, na perspectiva de perceber as contribuições desses estudos para a referida modalidade e também para esse objeto de estudo. Buscou-se estudos acadêmicos referentes ao tema no período de 1997 a 2007. Por meio de consultas à Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), algumas bibliotecas virtuais de universidade públicas, sobretudo da Universidade Federal de Goiás (UFG), e na Universidade Católica de Goiás (UCG). Esse levantamento permitiu perceber a carência de pesquisas sobre a temática da EJA, principalmente no que se refere ao segundo segmento do ensino fundamental.

A partir da revisão bibliográfica, foi possível obter o conhecimento da história da EJA no Brasil, bem como entrelaçar essa modalidade de ensino com a educação em geral, por meio de uma constante discussão de idéias com os vários autores e pesquisadores da educação e do mundo do trabalho. Outra fonte importante refere-se à participação da pesquisadora no Fórum Goiano de EJA³, que possibilitou o encontro com diversas experiências vivenciadas

³ Em 1999, foi constituída uma comissão para a criação do Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos, que promoveu reuniões periódicas e constituiu-se em Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos, em 29 de novembro de 2002, dando continuidade à iniciativa daquela comissão, e procurando agregar o poder público, entidades de classe, organizações não-governamentais, empresas e outras instituições, no sentido de fortalecer a EJA no Estado de Goiás. Centrado em seus objetivos na proposição de temáticas pertinentes ao pensar e fazer da EJA e na possibilidade de construção de uma política democrática para a modalidade. (Relatório-Síntese do V Encontro Estadual do Fórum Goiano de EJA, abril de 2006).

pela modalidade de EJA no Estado de Goiás, além de permitir a inserção nas várias discussões propiciadas em encontros temáticos⁴: estaduais, nacionais e preparatórios para a conferência internacional, a ser realizada em 2009, na cidade de Belém- Pará.

Para a coleta de dados e informações, foram utilizados vários procedimentos metodológicos, mediante as seguintes técnicas: análise documental (leis, resoluções, pareceres, diretrizes e propostas pedagógicas referentes à Educação de Jovens e Adultos), questionários para compor o perfil dos sujeitos pesquisados, entrevistas com alunos, professores e outros profissionais da educação que compreendem o quadro do ensino noturno, bem como a realização de observações de campo.

Com fundamento em Bogdan; Biklein (1997), foi possível compreender que, na investigação qualitativa de cunho sócio-histórico, o campo é o lócus privilegiado em que se abre a possibilidade de responder à questão orientadora da pesquisa, a saber, qual a contribuição do processo ensino-aprendizagem da Eaja para o(a) aluno(a), sobretudo em seu trabalho/profissionalização. Na expectativa de buscar respostas a essa indagação, foi necessária uma aproximação com a realidade por meio das observações, dos encontros, através de discursos verbais, gestos e expressões, além dos registros nos diários de campo, que contribuíram para a composição do panorama social.

O diário de campo possibilitou registrar as observações realizadas em sala de aula, nos intervalos das aulas e nas conversas informais com os(as) alunos(as). Por meio desse instrumento, registraram-se os encontros com educadores(as), diretoras das escolas e outros funcionários. Foram analisados também os planejamentos e conselhos de turmas.

As entrevistas foram marcadas pela dimensão do social. Dessa forma, não se cumpriu a regra geral de perguntas e respostas fechadas, previamente preparadas, mas enfatizou-se uma produção de linguagem dialógica. Nas palavras de Paulo Freire (2004, p.136), “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão, em permanente movimento na história”.

Foram aplicados 246 questionários nas três escolas, com posterior tabulação e lançamento dos resultados em gráficos. Posteriormente, foram realizadas 63 entrevistas semi-

⁴ II Encontro Temático – Avaliação na EJA – março/2006; V Encontro Estadual do Fórum Goiano de EJA – Uma Política de Estado: alfabetização e continuidade enquanto direito – abril/2006; III Encontro Temático – Financiamento da EJA – agosto/2006; VI Encontro Estadual do Fórum Goiano de EJA – EJA educação básica e formação continuada – maio/2007; II Seminário Nacional de Formação de Educadores da EJA – maio/2007; VI Encontro Temático – EJA e o mundo do trabalho: o que é isso? – novembro/2007 e Encontro Estadual Preparatório para a VI CONFINTEA – Brasil – Educação e Aprendizagens de Jovens e Adultos ao Longo da Vida – março/2008.

estruturadas com os alunos. Após analisar o discurso dos alunos, percebeu-se a necessidade de ouvir professores e outros profissionais das escolas pesquisadas. Em tais encontros, buscou-se criar um diálogo respeitoso e reverente, no sentido propiciar um ambiente favorável à busca de aspectos relevantes da história de vida dos(as) entrevistados(as), bem como a forma peculiar de perceberem e experienciarem a existência. O mundo do trabalho do educando e sua correlação com o aprendizado na escola foram focalizados na investigação. As entrevistas realizadas foram transcritas na íntegra.

Assim, esta dissertação apresenta a trajetória e conclusão da presente pesquisa e, para isso, foi estruturada em três capítulos, a seguir descritos.

O primeiro capítulo, intitulado “Um olhar sobre a concepção de educação e o mundo do trabalho”, foi subdividido em quatro aspectos: o trabalho como princípio educativo; o trabalho-elemento básico na constituição do homem; a história da EJA no contexto da educação brasileira e da Eaja no município de Goiânia e, por último, a visão do currículo da Eaja da RME de Goiânia sobre os jovens e adultos trabalhadores. Houve, ainda, uma contextualização teórica do objeto de estudo, apontando a relação entre educação e mundo do trabalho. A especificidade da Eaja da Rede Municipal de Ensino de Goiânia foi também abordada.

O segundo capítulo, “O mundo do trabalho e a escola: a realidade dos sujeitos envolvidos”, foi subdividido em dois campos. O primeiro, a Eaja em algumas pesquisas e os trabalhadores-alunos da Eaja/Goiânia, preocupou-se em apresentar um breve resumo de algumas pesquisas pertinentes a essa temática; em seguida, mostra-se a realidade dos trabalhadores-alunos das três escolas pesquisadas. O segundo, a escola e seu significado, traz os dados revelados pelos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem da Eaja, turmas de 5ª a 8ª série. Esse capítulo trabalhou com os discursos, com dados sociais e específicos dos trabalhadores-alunos e procurou compreender as contribuições apreendidas nos estudos dos vários autores e pesquisas no campo de EJA.

Os discursos dos sujeitos da Eaja trouxeram inúmeras experiências vivenciadas dentro e fora da escola. Dessa forma, indicaram dificuldades, sobretudo na experiência vivenciada na escola. Tais dificuldades e tensões serão especialmente abordadas no terceiro capítulo: “A relação da aprendizagem na vida do(a) trabalhador(a)-aluno(a)”. Essas tensões trazem desde questões sociais até os fatores internos da escola, como os aspectos da infraestrutura, pedagógicos e das relações pessoais.

Nas considerações finais, pretende-se retomar a discussão da relação entre educação e trabalho, como uma reflexão sobre as dificuldades impostas aos trabalhadores-alunos, bem

como sobre os(as) educadores(as). Retomar a experiência vivenciada pelas escolas, a partir da proposta da Eaja/Goiânia, e pensar nas reais condições de se realizar, de fato e integralmente, essa proposta, significa romper com uma formação que ainda não é a desejável. Significa buscar uma alternativa de educação que propicie condições para a conscientização do ser humano, para que esteja atento, mesmo em tempos difíceis, denuncie e combata a injustiça social, pois, conforme afirma Hobsbawm (2002, p.455), “o mundo não vai melhorar sozinho”. Outro projeto de sociedade é possível, no qual a centralidade esteja nos seres humanos e em suas relações com o outro e com a natureza.

CAPÍTULO I

UM OLHAR SOBRE A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E O MUNDO DO TRABALHO

Mesmo assim, não nos desarmemos, mesmo em tempos insatisfatórios. A injustiça social ainda precisa ser denunciada e combatida. O mundo não vai melhorar sozinho.

- ERIC HOBSBAWM -

1.1 Contextualização Social

A proposta deste estudo é conhecer e interpretar a realidade, o processo, os avanços, os limites e as possíveis mudanças no projeto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município de Goiânia. No campo da legislação, a EJA é destinada àqueles que não puderam cursar, em idade apropriada, o ensino regular. Entretanto, a educação pensada na concepção de continuidade e para a vida toda, não se justifica utilizar os termos idade apropriada e ensino regular, pois não retratam a realidade da aprendizagem como um processo permanente. É, já se sabe que a saída de alunos das escolas decorre, na maioria das vezes, da necessidade de inserção, de forma precoce, no mercado de trabalho. Neste sentido, o foco do presente estudo são os(as) trabalhadores(as)-alunos(as) que estão inseridos(as) no processo ensino-aprendizagem na referida rede de ensino e, para tanto, três escolas municipais foram escolhidas para o desenvolvimento da pesquisa.

Pensar a educação de jovens e adultos implica, sobretudo, voltar o olhar para os sujeitos, trabalhadores-alunos, e sua realidade, no seio das relações sociais de produção da sociabilidade do capital. A realidade dos jovens e adultos brasileiros está presente em indicadores⁵ que apontam um percentual de 10,4% de analfabetos, entre jovens com até 15 anos e de 23,6% para aqueles com mais de 15 anos, identificados como “analfabetos funcionais”.

O trabalho tem sido prioritário para aqueles que não podem escolher profissionalizar-se via educação formal, mas que necessitam, muito cedo, prover sua sobrevivência. É neste sentido que se busca desvelar quais e como devem ser as condições para resgatar o acesso ao conhecimento produzido social e cientificamente, no sentido de propiciar, no futuro, melhores condições de trabalho e de vida para os jovens trabalhadores.

⁵ Índices de analfabetismo informados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE, por meio da pesquisa por amostra de domicílio/PNAD de 2006, em relação à população total de aproximadamente 173.000.000 de brasileiros acima de cinco anos de idade.

As análises referentes à função exercida pela educação formal, no modo de produção capitalista, têm revelado a natureza reprodutora⁶ e excludente assumida pela escola. Entende-se isso a partir do pressuposto de que as relações sociais no capitalismo são expressões dos diferentes interesses das classes sociais que, não raro, são antagônicas, mas acabam prevalecendo os interesses da classe que domina. Pode-se perceber esse fenômeno de exclusão a partir de alguns indicadores:

O analfabetismo atingia, em 2005, cerca de 14,6 milhões de brasileiros. Esse elevado contingente de pessoas, no entanto, distribui-se de forma bastante desigual em termos regionais, em relação à localização domiciliar (rural/urbana) e segundo as faixas etárias. Por exemplo, a taxa de analfabetismo na Região Nordeste superava em mais de três vezes a observada no Sul. Na área rural, abrangia 25% da população, o que equivale a uma proporção cinco vezes maior que a taxa da área urbana metropolitana (PNAD/IBGE-2005).

Esses dados possibilitam constatar as desigualdades ainda existentes entre diferentes regiões que, grosso modo, apresentam um panorama de precariedade na formação/profissionalização formal, que também se explicita em escala mundial, apontando uma crise não apenas nas áreas urbanas, como também no campo. Esse contexto está marcado por um painel de exclusão e marginalização, principalmente em países em desenvolvimento como o Brasil.

Apesar dos índices de crescimento econômico atingidos nos últimos anos, o processo de concentração de renda nas mãos de poucos continua em curso. De acordo com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), de 2006, “no total de 177 países, o Brasil encontra-se na 69ª colocação no ranking, com um índice de 0,792 (médio desenvolvimento humano). Apesar de ter melhorado nos critérios educação e longevidade, o Brasil caiu no critério renda.” Entretanto, os dados estatísticos recentes, contidos na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostram uma distribuição de renda favorável aos mais pobres, porém insuficiente ainda para garantir qualidade de vida como se segue: entre 2001 e 2004, a renda dos 20% mais pobres cresceu cerca de 5% ao ano enquanto os 20% mais ricos perderam 1%.

Os privilégios ainda continuam se mantendo, dada a enorme disparidade de renda, e a educação configura uma diferença de possibilidades, embora o crescimento dos indicadores de alfabetização seja insuficiente, enquanto patamar educacional, para uma melhor inserção no mercado de trabalho e para a obtenção de maiores salários, já que o ensino médio completo

⁶ Dentre essas análises, conforme Silva (1999, p.30), destacam-se os estudos de “Paulo Freire (1970) Althusser (1970), Bourdieu/Passeron (1970), Baudelot/Establet (1971), Basil Bernstein (1971), Michael Young (1971), Bowles/ Gintis (1976), Pinar/Grumet (1976) e Apple (1979)”.

é o patamar de referência para melhores condições de vida. Dessa forma, estamos distantes de vislumbrar, de fato, a socialização do saber

No período de 1992-2005, a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais apresentou redução anual média de 0,5 ponto percentual. Entretanto, nos últimos anos, o ritmo de queda tem sido reduzido, o que tende ampliar tempo necessário para que o Brasil se equipare, no que concerne a esse indicador, à maioria dos países latino-americanos e, em particular, à Argentina (2,8%, em 2001) e ao Chile (4,3%, em 2002). (IPEA, 2005).

A ampliação do número de vagas, ao longo dos últimos anos, para o ensino básico, não diminuiu o complicador referente à continuidade dos estudos de grande parte da população. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas/INEP aponta dados significativos que confirmam o cenário de desigualdade, pois cerca de 41% dos estudantes brasileiros continua sem concluir sequer o nível obrigatório de escolaridade.

Embora o número de concluintes do ensino fundamental e médio venha crescendo rapidamente nos últimos anos, as taxas de conclusão do Brasil são muito baixas em comparação com os demais países que constam no relatório de indicadores educacionais da Unesco/OCDE. De 1994 a 1999, o número de concluintes do ensino fundamental saltou de 1 milhão e 588 mil para 2 milhões e 383 mil, um crescimento de 50,1%. No mesmo período, o número de concluintes do ensino médio aumentou 67,8%, indo de 915 mil para 1 milhão e 535 mil. Mesmo assim, o total de concluintes do ensino fundamental representa apenas 58% da população com 14 anos de idade, ou seja, com a idade correta para a conclusão da 8ª série. No ensino médio, o total de concluintes representa apenas 38% da população com a idade adequada para a conclusão deste nível de ensino, ou seja, 17 anos. O atraso escolar faz com que 42% dos concluintes do ensino fundamental tenham 15 anos ou mais de idade e 62% dos concluintes do ensino médio tenham 18 anos ou mais, idade suficiente para estar cursando o nível superior. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2000).

O contexto apresentado pelo INEP representa um desafio social para a escola, pois cabe a ela contribuir com a transformação dessa realidade educacional. Nas palavras de Santos (1992, p. 19), a educação escolar deve colaborar na superação da “marginalidade a que são submetidos os grupos sociais e indivíduos pobres”. Na visão desse autor, o significado da escola como instituição passa necessariamente pela partilha do saber que foi construído e acumulado socialmente ao longo da história da humanidade. Assim, educação e transformação social se relacionam, pois essa pode abrir um caminho para que homens e mulheres participem de forma ativa da realidade em que vivem. Uma educação integral, que propicie aos indivíduos autonomia e capacidade de sair da condição de explorado e dominado.

O relatório de Pochmann (2007), contendo um balanço da situação do jovem no mercado de trabalho e na escola, inicialmente aponta, a partir dos dados do IBGE, um acréscimo da população jovem, tomando como evolução temporal 10 anos (1995 a 2005).

“Do acréscimo de 32 milhões de pessoas no total da população verificado no mesmo período de tempo, verifica-se que 6,3 milhões estavam situados na faixa etária de 15 a 24 anos de idade, o que representou 19,7% do adicional total da população nos últimos 10 anos” (POCHMANN, 2007, p. 3).

A questão do desemprego, dado revelado pelo relatório, apontou crescimento da juventude sem trabalho, sobretudo as mulheres, conforme assevera Pochmann (2007)

observa-se que a cada 100 jovens que ingressam no mercado de trabalho no período de tempo em referência [1995 a 2005], somente 45 encontraram algum tipo de ocupação, enquanto 55 ficaram desempregados. Quando se trata da situação por gênero, observa-se que cada 100 jovens do sexo feminino que entram no mercado de trabalho, somente 40 conseguiram uma ocupação e 60 ficaram desempregadas, enquanto a cada 100 jovens do sexo masculino que também ingressam no mercado de trabalho, 50 tornaram-se desempregados e 50 arrumaram algum tipo de ocupação (POCHMANN, 2007, p. 4).

Sobre a questão do estudo, nesses 10 anos o relatório indica que houve um aumento do número de jovens na escola, mas, ainda assim, a maior parcela não se encontra no espaço escolar, “(53,2%) da faixa etária de 15 a 24 anos não estuda, sendo menor entre as mulheres (52,4%) do que em relação aos homens (53,6%)”. O autor constata ainda que 39,4% dos jovens não pararam de trabalhar entre 1995 e 2005, ou seja, viveram a dualidade estudo e trabalho.

Os indicadores apresentados sobre a realidade de vida dos jovens no Brasil reafirmam a entrada precoce e precária no mercado de trabalho, sem as condições desejáveis para a sua integração social. O que se constata é “o agravamento da condição juvenil [que] aparece como inexorável, reproduzido pela decadência educacional e pela degradação social” (POCHMANN, 2007, p. 2).

Esta realidade gera desesperança quando se constata que, em sociedades complexas como a brasileira, “os indivíduos não só têm de ser preparados para vida social e política, mas também para o trabalho, para o desenvolvimento de suas habilidades e, ainda, para a sistematização e organização do conhecimento universal, a produção científica, as conquistas da tecnologia e da cultura mundial.” (SANTOS, 1992, p. 18).

É esta situação complexa que vem exigindo, como patamar de empregabilidade o ensino médio, quando não até mesmo o superior. Neste sentido, os trabalhadores-alunos da EJA voltam à escola não só em busca do saber para continuar trabalhando, como também para construir novas possibilidades de trabalho.

Por outro lado, a formação humana coloca o trabalho como um elemento indispensável à educação. No trabalho, a educação é parte integrante, intrínseca, articulando teoria e prática, conforme será abordado a seguir.

1.2 O Trabalho como Princípio Educativo

Na visão marxista, o trabalho é o centro do processo educativo, pois é ele que distingue o homem como gênero humano. A forma como o homem se relaciona com a natureza é, ao mesmo tempo, um fazer e se educar, um elaborar e aprender e, dessa forma, constituir-se enquanto ser humano, diferenciando-se das outras espécies. Enguita (1993) enfatiza:

Neste ponto, a diferença colocada por Marx entre o animal que se reproduz a si mesmo e o homem que reproduz a natureza inteira só pode ser compreendida atentando-se para o aspecto consciente que distingue a produção humana do animal; efetivamente, o homem, no seu trabalho produtivo, propõe-se a conservar ou modificar a natureza, coisa que não se pode dizer do animal (ENGUITA, 1993, p. 104).

Embora Marx tenha concentrado seus estudos científicos na crítica da economia política e não tenha se preocupado com as especificidades da educação escolar, é importante salientar que o trabalho constitui-se em um princípio educativo por excelência. Enguita (1993, p. 85), compartilha da concepção de que a educação inicia-se e se desenvolve na prática social e afirma:

se fugimos da identificação estreita da educação com a escolarização e tratarmos de compreender aquela como o processo geral e mais amplo de formação do homem -, e com ou sem Marx, existem razões suficientes para fazê-lo -, então não há dúvida de que a obra de Marx, uma vez restaurada em toda sua complexidade e livre de simplificação, tem muito que dizer a respeito.

Esta concepção indica que as relações sociais são estabelecidas na produção da vida material. Os homens desenvolvem forças produtivas, que mudam no decorrer do processo histórico, assim como mudam o modo de produção e as relações sociais. Estas são, portanto, estabelecidas a partir da produção material da vida, que também desenvolve princípios, idéias, categorias, enfim, o conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade e é essa realidade que determina a consciência do homem.

Nas palavras de Enguita (1993, p. 85), retomando Marx, “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens o que determina a realidade; pelo contrário, a realidade social é que determina sua consciência.”

Na visão de Marx, os homens fazem, eles mesmos, sua história, embora nem sempre demonstrem ter consciência do significado histórico de suas ações. Os homens fazem história a partir da vida concreta no tempo de cada sociedade em que estão inseridos. Isso significa dizer que o homem não pode ser compreendido como uma realidade isolada: ele é, no seu tempo, o conjunto das relações sociais. Enguita (1993, p. 91) argumenta sobre a idéia de Marx que “não nega a existência do indivíduo; o que nega é sua existência abstrata, fora das relações sociais”.

De acordo com Bruno (1996), a atuação de construção e reconstrução humana sobre a natureza e a sociedade não significa uma ação isolada e estanque, mas uma manifestação que se faz a partir das estruturas institucionais e das relações sociais. Essas relações vão compondo um contexto histórico e delineando o perfil da sociedade em cada tempo.

Na atualidade, as relações sociais estabelecidas seguem o caminho da fragmentação, da heterogeneidade e da complexidade do trabalho. Desde a Terceira Revolução Industrial, o mundo globalizado, com as novas tecnologias da informação, a micro eletrônica, a informática e técnicas afins, tem a característica de empregar novas formas de organização do trabalho. Essa revolução vem fixando marcas da exclusão; a força de trabalho é dividida em trabalhadores do centro e da periferia, dicotomizando o grupo que possui conhecimento, sobretudo tecnológico, produzindo relações desiguais de poder pelo saber e pelo controle econômico. Neste sentido, a formação das novas gerações de trabalhadores no atual contexto impõe exigências amplas e complexas, desde o “deslocamento do foco da exploração, do componente muscular para o componente intelectual” (BRUNO, 1996, p. 96).

Na visão da autora Lúcia Bruno (1996), a qualificação⁷ e as novas formas de trabalho a partir do capitalismo vêm demonstrando historicamente que as habilidades de trabalho do proletariado têm assumido características determinadas em cada etapa. Numa primeira etapa, a Primeira Revolução Industrial, de 1750, a qualificação dos trabalhadores voltava-se para a “realização de operações que exigiam grande esforço físico e habilidades manuais mais aprimoradas”. A segunda etapa, a Segunda Revolução Industrial, ocorrida nos séculos XIX e

⁷ Bruno (1996, p. 92), propõe trabalhar com uma definição de qualificação bastante ampla, mas clara. Em suas palavras a qualificação “é um conjunto estruturado de elementos distintos, hierarquizados e reciprocamente relacionados. Esta hierarquização decorre de contextos históricos e situações de trabalho bem definidas. Isto é, decorre imediatamente das relações sociais estabelecidas em contextos dados.”

XX, reforçou o “adestramento muscular e manual” e, concomitantemente a essa formação inicia-se uma preocupação com os “componentes intelectuais”. Na terceira e atual etapa, a Terceira Revolução Industrial, iniciada em 1970, a autora aponta como característica predominante a qualificação dos componentes intelectuais da força de trabalho.

Trata-se hoje, pelo menos nos setores mais dinâmicos da economia mundial, de explorar não mais as mãos do trabalhador, mas seu cérebro. Este deslocamento do foco da exploração, do componente muscular para o componente intelectual do trabalho, constitui o elemento fundamental do processo de reestruturação do trabalho, encontrando viabilidade técnico-operacional na chamada Tecnologia de Informação (microeletrônica, informática e outras teorias afins, que tem a virtude de possibilitar processos de trabalho mais integrados e flexíveis e nas formas sistêmicas de organização do trabalho) (...) (BRUNO, 1996, p. 92).

A autora argumenta que a formação das novas gerações é um processo complexo que envolve vários campos sociais e inúmeras instituições, sobretudo a escola. Em sua opinião, embora a esfera do trabalho tenha implementado maior qualificação e, conseqüentemente, de forma seletiva, esta qualificação só acontece para aqueles que já apresentam conhecimentos básicos; neste sentido, a esfera trabalho apenas consolida aptidões já adquiridas.

Foi só com a complexificação crescente dos processos de trabalho e o aprofundamento da divisão social do trabalho que a educação escolar passou a desempenhar papel importante na formação das novas gerações, assumindo inclusive caráter obrigatório. (BRUNO, 1996, p. 100).

Numa perspectiva histórica, Bruno (1996) lembra que, no início do capitalismo, o papel da escola era ideológico, inculcando a submissão da classe trabalhadora aos ditames do capital; durante muito tempo a educação tem-se revelado como formadora da moral e da obediência do operariado ao sistema vigente. No período atual, a educação ganha espaço preponderante como suporte básico de qualificação das forças de trabalho. A competência e a educabilidade são básicas para a aquisição de conhecimentos necessários à produção da força de trabalho; nesse sentido, a escolaridade deve ser progressiva.

É o trabalho produtivo que se faz presente na proposta de educação de Marx. Enguita (1993) esclarece que Marx crítica a escola, pois ela seria um reflexo ideológico burguês que separa teoria e prática. Gramsci também visualiza uma escola diferente em sua concepção: uma escola capaz de construir novas maneiras de pensar é aquela que se liga à vida, à vida coletiva, ao universo do trabalho, buscando a realidade para uma reflexão crítica e histórica. Na visão de Gramsci, a formação da cultura geral não pode estar distante da formação específica e profissional. Conforme Rodrigues (2005, p. 15):

a escola, cuja atuação é trabalho, que tem por função preparar as novas gerações para o trabalho. Preparar para o trabalho em Gramsci, não significa preparar para o mercado de trabalho, mas preparar o homem omnilateral, na sua totalidade, na sua capacidade transformadora, o que não significa se submeter ao mundo da produção.

Por meio do trabalho, o ser humano constrói sua própria história, reunindo conhecimentos científicos e transformando concretamente o meio ambiente e a sociedade. De acordo com Enguita (1993, p. 106),

o trabalho, como a sociedade, deve ser transformado, e é no processo dessa transformação onde o indivíduo atual alcançará sua verdadeira dimensão humana. A função pedagógica do trabalho material, como a da sociedade em geral, não depende apenas das condições em que é dado ao homem, mas também e sobretudo da luta dos homens contra essas condições. Uma vez mais, a relação pedagógica homem-ambiente não é unidirecional, mas dialética.

Paulo Freire (1979, p. 66), no início do processo de democratização no Brasil, final dos anos 1970, fala de uma educação diferenciada, conscientizadora, de uma educação que rompesse com os setores privilegiados da sociedade. Em sua opinião, seria necessária uma educação que não perdesse de vista a “vocação ontológica do homem, a de ser sujeito”, mas que também estivesse atenta à realidade do período, que apresentava sua especificidade de transição. Freire aspirava, ainda, a uma educação que inserisse o homem de forma crítica em seu processo histórico e o libertasse, a partir de uma prática conscientizadora, enfim, que possibilitasse ao ser humano a busca de sua capacidade crítica de opinar e decidir como ser humano e coletivo.

A educação baseada na ótica marxista propõe uma crítica constante à realidade social em que os homens estão inseridos. Propõe também que os educandos/as envolvidos no processo de aprendizagem o façam na medida também em que se sintam conscientes de seu papel como educandos/as e sujeitos históricos de uma sociedade. Em consonância com Marx, Freire (1979) enfatiza a importância do sujeito e seu compromisso com a realidade.

Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados (...). Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais ‘emergirá’ dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais (FREIRE, 1979, p. 61).

No pensamento de Freire, é necessário que o homem não somente esteja na realidade, mas esteja com ela, pois assim poderá desenvolver relações contínuas que

possibilitem criar novos conhecimentos e obter o domínio da cultura. Para Gramsci (2004b, p. 53), não é possível separar a atividade intelectual da ação que os homens realizam e, desta forma, vislumbra o homem como agente de uma concepção de mundo.

Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um 'filósofo', um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui, assim, para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar.

Os sujeitos dessa pesquisa, na sua maioria trabalhadores-alunos, carregam marcas de uma profunda desigualdade social. São jovens e adultos que fazem parte do contingente de subempregados e desempregados⁸ do país. São mulheres e homens que, com sua experiência histórica, política, cultural e social, retornam às escolas para dar continuidade a seus estudos, sobretudo por exigência do mercado de trabalho. Enfim, são sujeitos que retomam o que lhes foi negado pela necessidade de sobrevivência, cujas contradições, ao longo da história, apontam a educação formal como direito de todos e, ao mesmo tempo, as condições reais muito cedo são para eles obrigação de prover a sua subsistência.

Na argumentação de Saviani (1983), a educação, por ser própria dos seres humanos, tal qual o trabalho, é um processo de transformação e criação do mundo da cultura. Para ele, existe a exigência da educação para o trabalho e ela também é trabalho. Esta concepção de educação traz o trabalho para a posição central. Nesse sentido, analisar o processo histórico da constituição do homem significa perceber as relações pertinentes ao trabalho e, dentre elas, a educação formal como uma das possibilidades de preparação para o trabalho no capitalismo.

1.2.1 O trabalho: elemento básico na constituição do homem

O trabalhador-aluno da EJA, com sua formação interrompida, em geral insere-se no mercado de trabalho muito cedo, enfrenta situações precárias de condições de trabalho e baixos salários. A realidade desse trabalhador-aluno caracteriza-se, do ponto de vista laboral, pela submissão às determinações unilaterais do mercado de trabalho.

⁸ De acordo com o relatório da análise da PNAD/IBGE - 2006, o índice de desempregados foi de 8,4% e 20,5% trabalham sem carteira assinada, e 19,5% trabalham por conta-própria. Conforme o referido relatório, considera-se na informalidade: trabalhadores sem carteira assinada e por conta-própria.

A discussão a seguir aponta o percurso histórico do trabalho, inicialmente na sua formação humana, enquanto constituição do ser humano e, posteriormente, do trabalho desfigurado, que marca a existência atual dos educandos da EJA.

No processo de construção histórica, o ser humano se humaniza a partir das relações desenvolvidas com a natureza, com os outros homens e com a produção dos bens materiais para sua sobrevivência, realizada pelo trabalho.

O trabalho, então, é o que diferencia o homem como espécie e gênero dos outros animais. O processo-trabalho engendra uma relação dialética entre o homem e a natureza, pois ele a transforma, a humaniza e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo.

o animal apenas utiliza a Natureza, nela produzindo modificações somente por sua presença; o homem a submete, pondo-a a serviço de seus fins determinados, imprimindo-lhe as modificações que julga necessárias, isto é, domina a Natureza. Essa é a diferença essencial entre o homem e os (...) animais; e, por último, é o trabalho que determina essa diferença (ENGELS, 1991, p. 223).

A ação-trabalho é decisiva na forma humana de ser, é modo de vida, é organização social, maneira como o homem produz seu pensamento, suas idéias e representações, enfim, sua consciência.

O trabalho é exclusivamente humano; para executá-lo, o homem idealiza, projeta e depois materializa, estabelecendo relações concretas de produção. Os animais só produzem a si mesmos; o homem reproduz a natureza e a si mesmo. Na visão de Paulo Freire (1979), o homem é um ser em construção; é um ser inconcluso, incompleto. Para Gramsci (2004a, p. 45), “o homem é um devir histórico.”

As pesquisas mostram que o homem nasce com apenas 30% de suas conexões cerebrais. Os processos de educação e aprendizagem, que ao longo de sua história foi se construindo, possibilitaram o desenvolvimento do restante do cérebro.

Nesse processo, as modificações anatômicas, as mãos livres, a bipedestação, o volume do cérebro, integrado a um sistema nervoso complexo, associado a uma organização coletiva, são elementos que favoreceram um maior desenvolvimento das habilidades humanas.

Na relação com a natureza, primeiramente o homem, na sua característica nômade, deslocava-se constantemente e usufruía da coleta, da caça e de tudo que a natureza lhe propiciasse. É importante lembrar que, nesse período, denominado de paleolítico, o homem foi capaz de produzir o fogo, dominá-lo e aprendeu a utilizá-lo, o que assinalou um grande avanço técnico nessa fase.

Na medida em que a ação predominantemente predatória aos poucos se transforma em atividades de cultivo e plantio, com a domesticação de animais e a divisão do trabalho por sexo e idade, houve o desenvolvimento das forças produtivas. Esse avanço ocasionou uma maior diversificação de alimentos e a combinação dos vegetais com a carne, possibilitando grande fortalecimento físico e, principalmente, o desenvolvimento do cérebro. Essa realidade demarca a passagem do nomadismo para o sedentarismo. O homem sedentário descobriu a escrita e desenvolveu formas complexas de sociedade, organizando-se coletivamente no âmbito do trabalho. O trabalho, desde a sedentarização do homem e da criação da propriedade, vai se distanciando da perspectiva de humanização, embora, na visão de Manfredi (2003), os trabalhadores ainda controlavam seu processo de produção.

A sociedade passa a se constituir de homens trabalhadores e de homens que se apossam do trabalho dos outros. Assim, entende-se esse período como o momento no qual as relações entre os homens se alteram consideravelmente, o que irá dar origem ao que foi denominado de “civilização”, marcada pela produção de excedentes econômicos, pelo surgimento de grupos fortes que se apropriam desses excedentes e pelo nascimento da propriedade privada, das classes sociais e do Estado.

No período moderno, século XVI, as relações vão se tornando cada vez mais evidentes no processo do “trabalho desfigurado”, na linguagem de Costa (1996, p. 6). Surgem as corporações de ofício⁹ e a separação entre o trabalho manual e o intelectual, o que será ampliado com a progressão da manufatura e, posteriormente, com a intensificação da indústria. Para Marx, compreender a lógica da sociedade capitalista e seus efeitos negativos sobre o homem é perceber a alienação do homem como ser genérico e, conseqüentemente, o distanciamento do homem do próprio homem. Nas palavras de Marx (2001, p. 113), “quanto mais civilizado o produto, mais desumano o trabalhador, quanto mais poderoso o trabalho, mais o trabalhador diminui em inteligência e se torna escravo da natureza.”

O trabalho não aparece mais como elemento de humanização, mas de deterioração do homem, que começa perder sua condição de sujeito. Nas palavras de Marx (2001, p. 112), “o trabalhador põe sua vida no objeto; porém agora ele não lhe pertence, mas sim ao objeto.” Essa é, na visão de Marx, a forma do trabalho alienado ou exterior ao trabalhador.

A alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência externa, mas que existe

⁹ As corporações de ofício representam a base das futuras categorias sócio-profissionais, na visão de Manfredi (2003, p. 39) “A divisão social do trabalho está na origem da formação de grupos homogêneos de pessoas e instituições que constituíram as corporações de ofício, posteriormente substituídas pelos grupos ocupacionais ou profissionais.”

independentemente, fora dele e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição a ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagonica. (MARX, 2001, p. 112).

O capitalismo, representado pelas grandes potências, impõe ao contexto mundial, além da velha forma de dominação da “minoría” sobre a “maioría”, novas condições de continuar acumulando riquezas nas mãos da classe dominante. Estima-se que hoje existam aproximadamente 6 bilhões de seres humanos que habitam o planeta Terra. Esses seres humanos continuam idealizando, projetando e materializando, por meio do trabalho, suas idéias.

A concentração dos monopólios da ciência e da tecnologia e de grandes redes de informação, sempre com o objetivo de máximos lucros, sobretudo nas últimas décadas, é útil para continuar o processo de exploração do homem pelo homem e cultivar o caráter individualista, promulgado pela ideologia da classe dominante, a burguesia.

Esse caráter individualista é o que melhor define o homem atual, que perdeu sua especificidade de sujeito, pois a ele é designada a ação contínua de produzir sem medidas. O homem cria, produz, no entanto, para atender à demanda de um grande mercado e para servir a uma ordem dinâmica, a sociabilização do capital. O que Marx afirmou na primeira metade do século XIX parece atual nesse início de século:

o trabalho, atividade vital, a vida produtiva, aparece agora para o homem como o único meio que satisfaz uma necessidade, a de manter a existência física. A vida produtiva, entretanto, é a vida genérica. É vida criando vida. No tipo de atividade livre, consciente, constitui o caráter genérico do homem. A vida revela-se simplesmente como meio de vida (MARX, 2001, p. 116).

Neste início de século, a velha ordem mundial, com novas roupagens, merece análise e reflexão acerca da complexidade do mundo do trabalho. Em tempo de globalização, é possível perceber as mudanças nas características da classe trabalhadora, que se apresenta fracionada e vivenciando o poder destrutivo do sistema capitalista. Além da lógica perversa de intensificação da exploração dos trabalhadores, impõe-se a essa classe uma situação de subemprego e desemprego de grande parte da população dos países subordinados economicamente.

O sujeito da EJA não se configura em exceção ao mencionado contexto histórico. São pessoas que trabalham cerca de 8 a 10 horas por dia, com salários iguais ou pouco maiores que o mínimo, quando possuem registro na carteira de trabalho. Quando trabalham na informalidade, não raro percebem menos que o salário mínimo. Os dados da PNAD/IBGE –

2006 confirmam essa situação: a população trabalhadora representa um índice de 57% da população brasileira. Desses, 30,5% possuem rendimentos de até um salário mínimo¹⁰.

As mudanças no mundo do trabalho carregam as características da heterogeneidade, da fragmentação e da complexificação. Neste sentido, a classe trabalhadora no mundo atual não pode ser analisada a partir de uma ótica de identidade com aquela que existiu na metade do século XX. Assim, a tese que comumente tem sido defendida por alguns, o fim da classe trabalhadora, merece um olhar diferenciado, que mostra uma outra lógica ordenada e um processo pautado na dinâmica de desenvolvimento do capitalismo. Nas palavras de autores Ricardo Antunes e Giovanni Alves (2004), a classe trabalhadora nesse início de século “não está em vias de desaparecimento, nem ontologicamente perdeu seu sentido estruturante.”

A professora Lúcia Bruno (1996, p. 95), em suas reflexões sobre educação, qualificação e desenvolvimento econômico, comunga da mesma visão desses autores, quando analisa a conjuntura econômica e o mundo do trabalho no século XXI:

não acredito que a retração da indústria relativamente ao crescimento do setor de serviços, indique o desaparecimento da classe trabalhadora. Ao contrário, penso que este processo é a expressão de seu crescimento absoluto. Do mesmo modo, a expansão do trabalho indireto na indústria, em detrimento do trabalho direto, não implica a eliminação do trabalho vivo, mas sim o deslocamento do foco da exploração do componente manual para o componente intelectual do trabalho.

Na opinião de Ricardo Antunes e Giovanni Alves (2004), a classe trabalhadora vem vivenciando um processo multiforme, como a desregulamentação do trabalho e a ampliação da redução do grupo de trabalhadores estáveis. Hoje, o espaço físico de produção também sofre mudanças, flexibiliza-se e desconcentra-se; é perceptível o aumento da máquina informatizada. O surgimento dos trabalhadores terceirizados, sob a égide de subcontratos e contratos temporários, têm-se alastrado em grande escala. Outro elemento presente nesse atual contexto é a expansão do setor de serviços que, a princípio, tem incorporado os trabalhadores excluídos da produção fabril. Por último, cabe analisar outra tendência importante no atual mundo do trabalho, conforme expressam Antunes e Giovanni (2004):

trata-se do aumento significativo do trabalho feminino, que atinge mais de 40% da força de trabalho em diversos países avançados, e que tem sido absorvido pelo capital, preferencialmente no universo do trabalho part-time, precarizado e desregulamentado. No Reino Unido, por exemplo, desde 1998 o contingente feminino tornou-se superior ao masculino, na composição da força de trabalho britânica. (ANTUNES; GIOVANNI, 2004, p. 338).

¹⁰ Em relação a uma população de 187.228.000, dados da PNAD/IBGE – 2006, 57% de trabalhadores brasileiros somam um total de 106.719.960. Desses, 30,5% somam um total de 32.549.587 trabalhadores que percebem até um salário mínimo (cálculo realizado pela pesquisadora).

Com relação aos salários e aos direitos inerentes ao trabalho, a configuração é inversamente proporcional ao aumento do trabalho feminino, pois as trabalhadoras percebem salários relativamente menores e, ainda, convivem com condições sociais de trabalho desiguais.

Apesar da complexidade do mundo do trabalho na sociedade contemporânea, a classe trabalhadora pode ser compreendida, como afirmam Antunes e Giovanni (2004, p. 336), “a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho – a classe-que-vive-do-trabalho, conforme nossa denominação (ANTUNES, 1995 e 1999) – e que são despossuídos dos meios de produção.”

São esses os homens e mulheres trabalhadores(as) desse século XXI que, na sua maioria, compõem o grupo de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas esferas municipal e estadual. Dessa forma, para analisar a história da EJA, tem-se que entrelaçá-la ao mundo do trabalho e à história da educação, na medida em que propõe também a qualificação da classe trabalhadora, também diretamente ligada à função da escola como instituição formadora nos vários contextos históricos das relações sociais capitalistas.

1.3 A História da EJA no Contexto da Educação Brasileira

Refletir sobre o contexto da educação no Brasil significa descortinar a composição política em que a sociedade se organiza. Significa enfocá-la numa dimensão teórica e analítica, na qual o Estado apresenta-se materialmente atuando como gestor. Neste sentido, pensar as políticas educacionais é visualizar a educação de forma ampliada. É perceber uma concepção de Estado que traduz uma estrutura de poder e dominação e, ao mesmo tempo, desenvolve-se como expressão das forças contraditórias das relações de produção das classes sociais. Nas palavras de Shiroma *et al* (2004).

impossibilitado de superar contradições que são constitutivas da sociedade – e dele próprio (...) – administra-as, suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano real, como um poder que, procedendo da sociedade, coloca-se acima dela (...). As políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças (...) são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. (SHIROMA *et al*, 2004, p. 8-9).

Ao longo da história, as políticas educacionais vêm expressando essas contradições e delineando sua característica reprodutora do poder hegemônico do capital. As políticas educacionais adotadas nos vários países da América Latina, sobretudo a partir dos anos 1990,

apresentam os mesmos objetivos e princípios refletidos, a partir de um pensamento único, ditado por diversos organismos internacionais¹¹. Esse pensamento denominado de neoliberal¹², vem imprimindo suas marcas nos mais diversos setores da sociedade. O Brasil procurou se ajustar às premissas do modelo neoliberal, defendendo, no bojo de suas reformas estruturais, a reforma educacional.

Nesse contexto, os discursos oficiais expressos nas propostas apresentadas pelo Estado têm atribuído à educação escolar um papel central no processo de modernização econômica. Diante disso, verifica-se uma “preocupação” com a elevação do nível de escolarização das camadas populares. A educação passa a ser pensada como uma possibilidade mágica, um instrumento de finalização das discrepâncias sociais, bem como a melhoria dos índices da empregabilidade. Por outro lado, sabe-se que essa é uma forma pela qual a responsabilidade das condições sociais recai sobre o próprio indivíduo, desobrigando o governo. Neste contexto, o Estado apresenta-se como mero regulador, não gestor ou financiador das políticas públicas, inclusive as voltadas para a educação.

Torna-se importante analisar que diversas agências internacionais e órgãos multilaterais vêm se constituindo enquanto forças que desenvolvem ações importantes, como, por exemplo, a publicação de diretrizes que lentamente estão sendo trilhadas nos países considerados em desenvolvimento.

Reafirmando essa atuação, em abril de 2000, o Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar, representou um marco preponderante no processo de universalização da educação básica. Assim expressa o documento final do fórum:

As conclusões da Conferência Regional de Santo Domingo (Conferência Regional de Educação para Todos nas Américas, República Dominicana, fevereiro de 2000) e as do Fórum Mundial de Dakar representam marcos importantes na luta pela universalização da educação básica, compreendida como elemento central na conquista da cidadania. Por sua relevância social e pública estabeleceu-se a parceria entre a UNESCO Brasil, o CONSED e a Ação Educativa para edição em língua portuguesa de ambos os documentos/compromissos, com objetivo de torná-los acessíveis a um número maior de pessoas e instituições públicas e privadas que nas diferentes instâncias da federação brasileira possuem responsabilidades no campo da educação básica. (2000, p. 05).

¹¹ Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Banco Interamericano para o Desenvolvimento (BID), Banco Mundial, entre outros.

¹² Conforme Gentili (1994, p. 13), o neoliberalismo “... é um processo amplo de redefinição global das esferas social, política e pessoal, no qual complexos e eficazes mecanismos de significação e representação são utilizados para criar e recriar um clima favorável à visão social e política liberal. O que está em jogo não é apenas uma reestruturação neoliberal das esferas econômica, social e política, mas uma reelaboração e uma redefinição das próprias formas de representação e significação social.”

O documento apresenta uma preocupação com a universalização da educação básica que tem muito ainda a fazer para sair do campo das intenções. No que tange à Educação de Jovens e Adultos (EJA), objeto deste estudo, paradoxalmente, observa-se que essa modalidade de ensino tem sido excluída do processo de educação básica no decorrer da história da educação brasileira.

Neste sentido, torna-se importante delinear um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos, considerando a difícil trajetória no seu reconhecimento como modalidade de ensino e inserção na educação básica. A EJA tem suas raízes no período colonial. Neste período inicial, os religiosos propiciavam uma educação missionária, numa perspectiva de evangelização, conduta comportamental e os ensinamentos necessários para a sustentação da economia colonial. No que diz respeito à formação profissional, conforme Manfredi (2003), os jesuítas também se encarregaram de organizar os primeiros grupos de educação profissional, formando artesãos e outros ofícios desempenhados no Brasil colônia.

No período imperial, a primeira Constituição, de 1824, assegurou, no campo da lei, a formação denominada “primária e gratuita para todos os cidadãos¹³”. Sob influência européia, tornou-se uma constante nas constituições brasileiras, mesmo que somente no campo da lei. A formação do trabalhador neste período contou com as academias militares, entidades filantrópicas e liceus de artes e ofícios. De acordo com Manfredi (2003, p. 75), “as iniciativas de educação profissional, durante o império, ora partiam de associações civis (religiosas e/ou filantrópicas), ora das esferas estatais – das províncias”. Para esta autora, as iniciativas educativas, tanto do Estado como da propriedade privada, exerciam a função político-ideológica de disciplinamento das camadas pobres, no sentido de legitimar a ordem desigual advinda do período colonial e sustentada no império.

Na Primeira República, a Constituição de 1891 consagrou a idéia de responsabilizar as Províncias e os Municípios pelo ensino básico¹⁴. À União caberia a assumência maior, do ensino secundário e superior. Dessa forma, continuava consolidando a formação para um grupo minoritário, as elites, impedindo uma educação mais ampla, já que as Províncias apresentavam fragilidade econômica, além de ficarem à mercê da política das oligarquias

¹³ De acordo com Haddad; Pierro (2000) a preocupação com a Educação de Jovens e Adultos não aparecia de modo claro nesta constituição, entretanto, o princípio voltado para seguridade de um ensino que formasse todos os cidadãos subentende, para esses autores, que essa modalidade de ensino estava implícita nesta legislação.

¹⁴ O Ato Adicional à Constituição de 1834, conforme Ribeiro (1981), apresenta uma “orientação descentralizadora (maior autonomia às províncias), e que diz em seu artigo 10: ‘Compete às mesmas Assembléias (Legislativas Provinciais) legislar: (...) Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos academias atualmente existentes, e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral.’”

regionais. É importante salientar que essa Constituição marcou também a exclusão de adultos analfabetos nas eleições e que, nesse período, a grande maioria da população adulta não sabia ler e escrever.

O período chamado de Primeira República marcou também inúmeras reformas educacionais que demonstravam “preocupação” de forma bastante descompromissada com as condições mínimas para o ensino básico. Concretamente, nada ocorreu para mudar a situação de precariedade, pois não existia uma política de financiamento que pudesse estabelecer outra realidade. Durante este período, a formação profissional foi mantida a partir dos liceus, com ampliação para outros estados e terminou constituindo iniciativa para construção de escolas profissionalizantes no âmbito nacional.¹⁵

Conforme Hadad e Pierro (2000), em 1920, o censo apontou um índice de 72% da população com mais de cinco anos de idade que continuava analfabeta. A educação de jovens e adultos não era concebida como uma modalidade de ensino; portanto não apresentava uma concepção epistemológica própria. Ainda nesta década, as mobilizações de educadores e populares apontam para a necessidade de mais escolas e também para uma maior qualidade no ensino. Esse período terminou marcando possibilidades para um outro momento de políticas públicas para educação de jovens e adultos.

Na década de 1930, a Educação de Jovens e Adultos aparece, de modo explícito, na primeira Constituição do Governo de Vargas. Conforme Haddad e Pierro (2000), ao determinar que o ensino primário fosse integral, gratuito e de frequência obrigatória, a Constituição estendia essa prerrogativa também ao ensino de adultos. Estas condições contribuíram para que essa modalidade de educação se consolidasse como política nacional no final de 1940. Em 1930, a formação profissional é organizada a partir de projetos estatais e privados, no Estado de São Paulo, relacionados à ferrovia. Conforme Manfredi (2003, p. 88), a primeira escola profissional foi “a mecânica, que funcionava no Liceu de Artes e Ofícios e era mantida por companhias ferroviárias paulistas, com recursos do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.” No ano de 1934, foi organizado o Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional-CEFESP¹⁶ a partir da experiência da Estrada de Ferro Sorocabana.

¹⁵ No Estado do Rio de Janeiro no ano de 1906, Nilo Peçanha (governador naquele período) criou três escolas de ofício, orientadas para a formação profissional. As escolas contavam com um aparato técnico e ideológico para o trabalho industrial e manufatureiro. Manfredi (2003, p. 85) argumenta “embora as escolas não tivessem sucesso, por causa da vitória de seus opositores [de Nilo Peçanha] nas eleições seguintes, Nilo Peçanha, já como Presidente da República [1909 a 1910], instaurou, [por meio do Decreto 7.566 de 23/09/1909], uma rede de 19 escolas de aprendizes e artífices, dando início à rede federal, que culminou nas escolas técnicas e, posteriormente, nos Cefets.”

¹⁶ De acordo com Manfredi (2003), esse centro de ensino tinha uma estrutura complexa, com parceria do governo estadual viabilizando por meio de equipamento especializado e professores de educação geral. As empresas ferroviárias paulistas davam uma contribuição financeira, conforme o número de empregados, e participavam no conselho diretor do CEFESP.

Conforme Carneiro (1998), nos anos de 1942 e 1943, o Senai e o Senac, respectivamente, foram constituídos essencialmente pela organização patronal e incorporaram a estrutura de financiamento e de gerência da formação profissional do CEFESP. Este processo de formação afirmava-se praticamente nas demandas produtivas da indústria e no exclusivo aperfeiçoamento para o trabalho. Com esta perspectiva econômica, a formação para o trabalho teria de atender ao projeto desenvolvimentista incorporado pelo Estado Novo, além da preocupação ideológica em organizar um quadro em que o ensino¹⁷ confirmasse a ordem vigente.

No campo da educação profissional, a política difundida no Estado Novo legitimou a dicotomia entre trabalho manual e intelectual. Para Carneiro (1998, p. 30), o Senai, como instituição privada e unida aos interesses patronais, tinha o objetivo de preparar o trabalhador para o mercado, por meio da “pedagogia do capital”. No argumento de Carneiro (1998, p. 31), “esse tipo de treinamento da força de trabalho, em que o saber fazer torna-se prioridade e o saber pensar é relegado às calendas, foi estruturado a partir do sistema dos “S”, ou seja, Senai, Senac, Sesc, que vai se especializar no treinamento da força de trabalho.”

Vale salientar que o sistema “S” e as escolas técnicas federais, instituições formadoras da força de trabalho, apresentavam concepções diferentes quanto à formação profissional. Enquanto o sistema privado de formação, o sistema S apontava para uma visão técnica específica e as escolas técnicas federais se organizavam com a preocupação em romper com a visão da dualidade entre teoria e prática.

Em 1942, o Fundo Nacional do Ensino Primário, criado a partir dos resultados apresentados pelas pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), tinha como proposta executar um programa progressivo de ampliação da educação primária que pudesse inserir o Ensino Supletivo, destinado a adolescentes e adultos¹⁸. A regulamentação desse fundo veio a ocorrer em 1945, com o estabelecimento de um percentual de “25% dos recursos de cada auxílio, que deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos.” (HADDAD, 2000, p. 111).

¹⁷ De acordo com Manfredi (2003) os ramos profissionais do ensino médio foram instituídos pelos seguintes atos: o ensino industrial pelo Decreto-Lei 4.073, de 30/01/1942; o ensino comercial pelo Decreto-Lei 6.141, de 28/12/1943; o ensino normal pelo Decreto-Lei 8.530, de 2/01/1946 e o ensino agrícola pelo Decreto-Lei 9.613 de 20/08/1946.

¹⁸ Para Fávero (2004, p. 14) os dados relativos aos anos de 1940 e 1950 revelam que o movimento de redemocratização contribuiu para o lançamento, em 1947, da primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). “Pelo censo de 1940, foram mostrados os altos índices do analfabetismo: cerca de 55% para todo o país, considerando a população de 18 anos e mais; nos estados do Sul e Sudeste, em torno de 40%; no Norte e no Nordeste, 72%; no Leste e no Norte, os mesmos 55% nacionais. O que provoca uma tomada de posição do Estado é o movimento de redemocratização do país, após a ditadura de 1937-1945, aliado às iniciativas mundiais da recém-criada Unesco, ao final da Segunda Guerra Mundial”.

Desde então, foram desenvolvidas inúmeras iniciativas¹⁹, que levaram à redução do número de analfabetos, registrando o índice de 46,7%, no ano 1960. Esse índice, se comparado, à época, com a média dos países do primeiro mundo, e até mesmo de países latino-americanos, revela que o nível de escolarização da população brasileira continuou demonstrando pouco avanço.

Pode-se afirmar que um dos marcos na história da EJA no Brasil ocorreu no ano 1958, com o “Seminário Regional de Recife”, evento preparatório para o “II Congresso Nacional da Educação de Adultos”. Nele, o educador Paulo Freire chamou a atenção para a necessidade de revisão dos métodos e processos educativos até então adotados, na perspectiva de assegurar uma maior participação dos educandos no seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, propunham-se discussões, trabalhos em grupos e a utilização de recursos audiovisuais, a fim de que fossem suscitadas, reflexões sobre sua importância para a construção de seu próprio conhecimento. Isso contribuiu para que os educadores refletissem sobre suas concepções e preconceitos acerca dessa modalidade de ensino.

Considera-se também a década de 1960 como marco histórico para essa modalidade de ensino, devido à ampla participação dos movimentos sociais no âmbito da alfabetização de adultos. Nesse contexto, alguns movimentos de educação e cultura popular surgem com o objetivo de realizar ações educativas, nas quais o homem é colocado como centro do processo. A educação de adultos, além de assegurar a escolarização básica, exigindo uma proposta específica no campo pedagógico e didático, passou também a representar um instrumento de ação política, reconhecendo o saber popular, atribuindo mais esse objetivo à educação de adultos: um instrumento amplo de valorização da cultura popular.

Os Centros Populares de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE) levavam o teatro ao povo como forma de discutir criticamente os problemas sociais. Os Movimentos de Cultura Popular (MCP) promoveram programas de alfabetização de cunho político, como a proposta de Paulo Freire e o projeto “De pé no chão também se aprende a ler”, desenvolvido por Moacyr de Góes. O Movimento de Educação de Base (MEB), apoiado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e pela ala progressista da Igreja Católica, desenvolveu um projeto educativo, utilizando um sistema de radiodifusão, por meio do qual se procurava a valorização da cultura local e universal, permitindo, assim, uma nova consciência social. Importante enfatizar que esse período marca o começo dos movimentos de

¹⁹ Dentre estas destacam-se a criação do Serviço de Educação de Adultos em 1947, junto ao Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde; a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952; a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958, e o II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, em 1958.

cultura popular no Brasil à luz de Paulo Freire; as primeiras experiências de uma educação libertadora.

Não obstante, é nessa mesma década que ocorre a desmobilização dos movimentos de educação e cultura popular, devido à repressão imposta pelo Estado autoritário, após a instauração do regime militar, mediante o Golpe de março de 1964. O Movimento de Educação de Base (MEB) tentou resistir até 1966, mas as dificuldades para conseguir verbas, a censura do governo e da ala conservadora da Igreja Católica levaram à perseguição e à prisão de monitores e animadores e ao encerramento de suas atividades.

Importa por um destaque, no período áureo do Regime, o Estado, numa “manobra pelo alto”, concebeu e começou a empreender uma reforma do Ensino Superior (1968) e, pouco depois, a reforma do Ensino Primário e Médio (1971). Entendemos tais reformas como fragmentos de uma “revolução passiva”, pois, além de não contar com a participação da sociedade civil, visavam ainda, como salienta Evaldo Vieira (1984:47), desmobilizar ‘eventuais movimentos neste campo’. (GERMANO, 2005, p. 104).

Em contrapartida, o Estado autoritário não poderia deixar à margem a escolarização básica de jovens e adultos, já que os índices de analfabetismo dessa parcela da sociedade apresentavam percentuais elevados. Além disso, era necessário investir na qualificação da população, a fim de que o projeto desenvolvimentista – assentado na teoria do capital humano, proposto pelos militares - fosse efetivado. Desse modo, a alternativa encontrada para oferecer respostas à sociedade foi a fundação do Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBREAL, em 1967. Pode-se afirmar, ainda, que, por meio dessa ação, o Estado autoritário assegurava o controle político e ideológico desse segmento.

Conforme argumenta Manfredi (2003), os governos militares escolheram o caminho desenvolvimentista por meio das construções de pólos petroquímicos, hidroelétricas, pólos pecuários e agrominerais, impulsionando a necessidade de desenvolver projetos de formação de mão-de-obra. Portanto, neste período a formação profissional contou com a revitalização do Programa Intensivo de Formação de Mão-de-Obra – PIPMO. O treinamento dispensado aos trabalhadores, por meio do convênio com o PIPMO, de acordo com Manfredi (2003, p. 104), “foi executado pelas instituições existentes de formação profissional, Senai e escolas técnicas da rede federal, para uma capacitação rápida e imediata dos trabalhadores.”

Tentou-se, ainda, o desenvolvimento de políticas de escolarização para os jovens e adultos que se encontravam atrasados ou que não tiveram assegurados seus direitos à escola. Diante disso, em 1971, organizou-se o Ensino Supletivo, quando foi promulgada a Lei 5.692, Lei de Diretrizes e Base do Ensino do 1º e 2º graus. No que diz respeito à formação

profissional, esta lei, argumenta Kuenzer (2001, p. 29), “pretendeu substituir a dualidade pelo estabelecimento da profissionalização compulsória [equiparação, formal, entre o curso secundário e os cursos técnicos] no ensino médio; dessa forma, todos teriam uma única trajetória.” O contexto apontava uma intensa internacionalização do capital, exigindo uma demanda de mão-de-obra qualificada; daí os cursos se organizarem em âmbito técnico-científicos.

Com o fim do período autoritário e a retomada dos governos civis, em 1985, iniciou-se o período da redemocratização social e política do país, que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Nesse período, a Educação de Jovens e Adultos viveu, no plano jurídico, a afirmação de um direito à educação básica, o que, por sua vez, não foi consolidado como direito no campo das políticas públicas.

O ano 1990 foi escolhido pela Organização das Nações Unidas como o Ano Internacional da Alfabetização. Frente à expectativa de desencadear ações significativas nessa área, convocou-se uma Conferência Mundial de Educação, realizada na cidade de Jomtiem, na Tailândia, que, mesmo incentivando a implementação de políticas para esse setor, não apresentou resultados satisfatórios²⁰. No Brasil, durante o governo Collor, além da extinção da Fundação Educar, que representou o processo de descentralização da escolarização de jovens e adultos, a responsabilidade da União foi transferida para os municípios. Nesse mesmo governo foi criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, que ficou apenas na esfera das intenções.

De 1994 a 2002, durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, foram implementadas inúmeras reformas educacionais e a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996²¹. As reformas da educação profissional apontadas nesta LDB e no Decreto 2.208/1997 trouxeram mudanças afinadas com a lógica estreita do mercado de trabalho e afirmação da concepção neoliberal na sociedade brasileira. Nesse sentido, os cursos²² implementados são aligeirados e de pouca qualidade. Impõe-se

²⁰ A Avaliação de Educação para Todos (EPT) 2000 demonstra que houve progressos significativos em muitos países. Mas é inaceitável que, no ano 2000, mais de 113 milhões de crianças continuem sem acesso ao ensino primário; que 880 milhões de adultos sejam analfabetos; (...) Nega-se a jovens e adultos o acesso a técnicas e conhecimentos necessários para encontrar emprego remunerado e participar plenamente da sociedade. (EPT, 2000, p. 09).

²¹ Os artigos 39 a 42 tratam, da educação profissional, propondo conforme o art. 40 “uma articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. O Decreto 2.208/1997 regulamenta os referidos artigos da LDBEN e, de acordo com Filho (2006, p. 22), “estabelece os níveis básico, técnico e tecnológico da educação profissional; impede a oferta integrada do ensino médio com a educação profissional técnica.”

²² Conforme Filho (2006), a reforma iniciada na década de 1990 termina por transformar as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, ofertando Cursos Superiores de Tecnologia.

uma nova dimensão de currículo em que, na argumentação de Filho (2006, p. 27), há uma “redução significativa de conteúdos de base científica, profissional e humanística, redirecionando-se os currículos para a priorização de conteúdos técnicos aplicados e para a organização e gestão da produção empresarial.”

A seção que faz referência à educação de jovens e adultos na Lei de Diretrizes e Base 9.394/1996, reafirma o direito de os jovens e adultos trabalhadores terem acesso ao ensino básico dentro de suas condições e especificidades. Além disso, fica determinado que o poder público tem o dever de assegurar essa modalidade de educação gratuitamente, na forma de cursos e exames supletivos. Neste sentido, o governo FHC retomou as campanhas de alfabetização de curto prazo, com o propósito de preparar o trabalhador para o mercado de trabalho. Sendo assim, mais uma vez priorizou-se o início da escolarização e desconsiderou-se sua continuidade.

Diante do contexto histórico apresentado, é possível perceber que as políticas educacionais para jovens e adultos no Brasil apresentam, como característica básica, a descontinuidade de programas e poucas condições para que esses grupos tenham assegurada a continuidade de seus estudos. Em resposta a essa realidade, as secretarias municipais de educação foram assumindo, gradativamente, a responsabilidade pelo atendimento a essa modalidade de ensino.

Neste sentido, a última década do século XX foi desafiadora para os municípios brasileiros, que se viram obrigados a assumir a educação, tanto na modalidade infantil como o ensino fundamental.

1.3.1 A Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos - EAJA - no Município de Goiânia

No final da década de 1990, os municípios brasileiros começaram a desenvolver uma atuação diferenciada no campo da educação. Com o advento da Lei 9394/96, a educação infantil e o ensino fundamental passaram a ser de responsabilidade dos municípios, sendo que o ensino fundamental ainda poderia ser dividido com a esfera estadual. Goiânia, a exemplo de outros municípios, delineou a possibilidade de independência e assegurou a formação dos profissionais de sua rede pública de ensino, além de construir uma autonomia acerca da legislação, desligando-se do Estado e constituindo a posição de sistema próprio, ao criar, no ano 1998, o Conselho Municipal de Educação (CME) e toda a regulamentação das diretrizes que norteiam o funcionamento desse sistema.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) implementou, a partir do ano de 2000, uma política educacional direcionada aos adolescentes, jovens e adultos do período noturno. Esse período sempre apresentou sua especificidade, pois a maioria dos alunos já são trabalhadores e recorrem à escola noturna como única oportunidade de continuar sua formação escolar. Dessa forma, construir uma proposta voltada para o noturno tem significativa importância. Essa proposta foi fruto da experiência vivenciada na década de 1980, e também de um longo período de estudos desenvolvidos no período de 1992 a 1999.

As escolas do município de Goiânia, durante a década de 1980, apresentavam, de modo geral, condições precárias. No período noturno, o quadro se mostrava preocupante, pois nem sempre os espaços da escola eram disponibilizados para os alunos do noturno. Os materiais didáticos utilizados eram os que sobravam dos alunos do diurno e os conteúdos ministrados não convergiam para a realidade do aluno-trabalhador. Quanto à organização escolar, as restrições e a vigilância aos alunos demonstravam um desrespeito aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Enfim, a impressão repassada, tanto para educandos como para educadores, era a de que o espaço era cedido ou emprestado, formando, assim, um sentimento de alheamento da realidade escolar.

Destaca-se, também, como aspecto agravante dessa realidade, a existência de número reduzido de escolas disponibilizadas no período noturno, em meio a uma grande demanda, o que gerava a superlotação das salas de aula. Diante dessa realidade, a SME, por meio de estudos e debates, buscou implementar ações com vistas ao desenvolvimento de uma proposta²³ pedagógica voltada para a especificidade da Educação de Jovens e Adultos. Conforme sustenta Machado (1997, p. 75), “a proposta de Educação de Jovens e Adultos da SME em Goiânia nasceu das discussões em torno dos eixos norteadores do programa da administração petista da época”. Essas discussões consubstanciaram as ações implementadas na administração iniciada em 2000 e estenderam-se para os governos posteriores.

Tais ações balizaram-se em princípios como garantia de acesso e permanência das classes populares na escola pública, qualidade do ensino, valorização do profissional do magistério e democratização da gestão. Assim, a proposta implantada promoveu mudanças substanciais na estrutura organizacional das escolas que ofereciam o ensino noturno, objetivando romper com a tradicional estrutura curricular e disciplinar até então adotada. Com

²³ O projeto de pesquisa foi realizado em 41 escolas da Rede Municipal de Ensino, no período de 2001 a 2004. De acordo com o documento que apresenta o Projeto de Pesquisa, o objetivo do trabalho proposto às escolas era construir uma proposta curricular de ensino-aprendizagem, avaliação e formação continuada para educação de adolescentes, jovens e adultos (Eaja) que estivesse embasada na realidade do ensino noturno da 1ª a 8ª série, visto pelo olhar dos educandos e profissionais da educação. (SME/DEPE/EAJA, 2004).

isso, a SME pretendeu atender às especificidades de alunos e professores dessa modalidade de ensino, na perspectiva de que os trabalhos desenvolvidos em sala de aula deveriam ser realizados a partir da realidade desses sujeitos.

Outro aspecto enfatizado nas ações desencadeadas foi a necessidade de se investir na formação continuada, com o propósito de possibilitar aos educadores a materialização de práticas educativas condizentes com uma concepção de educação para o ensino de jovens e adultos que assegurassem os princípios adotados.

Recentemente foi realizado um estudo de caso²⁴ no município de Goiânia. A opção por Goiânia deveu-se ao fato de essa cidade constituir-se em um sistema autônomo de ensino, bem como apresentar um percurso histórico de implementação de políticas específicas para jovens e adultos.

Por meio dessa pesquisa foi possível perceber que a EJA conquistou um espaço no contexto da política de educação de Goiânia, com preocupação também com os adolescentes. A proposta²⁵ para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos do Município de Goiânia vem apontando uma idéia de currículo indissociável do conhecimento e da cultura.

O relato do estudo de caso (2007) revela a dificuldade em alcançar os objetivos propostos pelo projeto de pesquisa, sobretudo com referência à construção de uma proposta curricular de ensino-aprendizagem para a Eaja e, ao mesmo tempo, registrar a riqueza da produção do material a partir da escuta dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem da Eaja. Este relato (2007, p. 224) traz a avaliação dos vários sujeitos da pesquisa e suas observações referentes à complexidade na construção coletiva do conhecimento,

enquanto os técnicos da secretaria [SME] se ressentem da falta de maior clareza da assessoria quanto às dificuldades que eles estavam enfrentando, para produzir uma

²⁴ Fez parte de uma pesquisa apoiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPQ e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo/FAPESP, no período de 2003-2006, na qual foram estudadas seis regiões metropolitanas, dentre essas regiões Goiânia foi escolhida com o propósito de investigar o caminho percorrido no que diz respeito à política pública. Na seqüência, desenvolveu-se um estudo de caso que relatou a experiência local, compreendendo a história da construção coletiva da proposta curricular da Eaja, bem como mais seis projetos voltados para a Eaja na SME, no período de 2001-2004. Cabe esclarecer que conforme relato do estudo de caso (2007, p. 214), não aprofundou no conteúdo trabalhado nos sete projetos, mas optou por eixos que foram aprofundados “financiamento da EJA no município de Goiânia, naquilo que é possível aproximá-lo de uma noção de custo por aluno de EJA na rede municipal, e a construção coletiva de uma proposta curricular para essa modalidade de ensino no município”.

²⁵ A proposta é resultado de um longo processo de reflexões que ocorreu no período de 1992 a 1999. Durante oito anos, foram propiciados debates e seminários com educadores, bem como momentos de trocas de experiências. Essas ações oportunizaram a solidificação do aspecto legal (Lei nº 9394/96), por meio do qual a Educação de Jovens e Adultos deixou de ser adendo e passou a ser modalidade com tratamento especial, propiciando novas perspectivas institucionais nos sistemas de ensino, como o município de Goiânia, que assumiu o desafio de construir e consolidar a referida proposta.

reflexão sobre as falas das escolas, a escola também reclama da falta de apoio da secretaria para enfrentar uma proposta inovadora.

O referido relato mostrou, também, que a pesquisa propiciou momentos de significativos diálogos e reflexões nas escolas. Dessa forma, os sujeitos contribuíram para a produção de documentos, que foram posteriormente sistematizados pela equipe coordenadora. Embora também conste no relato a tímida participação dos alunos na construção da proposta curricular, a observação registrada (2007, p. 225) aponta que “o conceito de currículo trabalhado acabou por ser bem abrangente, englobando vários outros aspectos de uma proposta pedagógica para EJA.” Outro elemento bastante enfatizado nas discussões apontava para a necessidade de um currículo que estivesse voltado para realidade do aluno, neste sentido, o contexto do trabalhador-aluno teria espaço assegurado, já que é um dos sujeitos no processo ensino-aprendizagem da Eaja.

No estudo da concepção de currículo presente na proposta do município, poder-se-á apontar se, de fato, existe preocupação em apresentar um conhecimento que leve em conta o sujeito trabalhador, conforme será abordado a seguir.

1.4 A Visão do Currículo da Eaja da Rede Municipal de Educação de Goiânia sobre os Jovens e Adultos Trabalhadores

Inicialmente, é importante enfatizar que, embora Freire não tenha desenvolvido um estudo específico sobre currículo, no sistema de ensino regular este autor é bastante referido, pois foi quem percebeu a necessidade de desenvolver métodos e objetivos que se adequassem à especificidade dos alunos da EJA. Suas teorias e práticas trouxeram um acúmulo de discussão para essa modalidade de ensino. O caráter político do trabalho, reconhecendo a educação como ação política por primazia, aproxima-se da visão crítica do currículo. Nessa visão, o debate teórico toma a escola regular como campo de disputa política, e o currículo como elemento básico dessa disputa.

Freire (1979) concebe a educação como prática da liberdade. Nas palavras de Gutiérrez (1988), retomadas por Freire (2005), a melhor maneira de pensar a prática é aprender a pensá-la e assim construir condições de uma nova prática. Para Gutiérrez (1988, p. 106), “a dialética ação-reflexão condiciona tanto o pensamento como a ação, de modo que ambos os momentos se iluminam, se valorizam e se enriquecem mutuamente.” Educar na práxis propõe um ir além da ocupação cotidiana, sair da superfície das atividades e fatos e

buscar sua essência, por meio de uma consciência crítica inerente aos homens, os quais, situados historicamente, criam condições de transformar as estruturas educativas.

No que tange à concepção de currículo delineada na proposta pedagógica, o texto apresenta que a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Eaja) desenvolvida no município de Goiânia aponta para a perspectiva da qualidade social e, assim, tem se empenhado em delinear suas ações a partir da concepção humanista da educação. Sobre o currículo e o conhecimento, o documento expressa:

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). (GOIÂNIA, 2000, p. 16)

A proposta traz a preocupação com o conhecimento, o qual é visto como um processo humano que busca incessantemente conhecer e transformar a realidade. A ação de transformação da natureza está ligada ao saber, pois o homem é um ser inacabado na constante busca do ser. Nas palavras de Freire (1979, p. 28), “a educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos. O homem, por ser inacabado, incompleto, não sabe de maneira absoluta”.

Ainda sobre o conhecimento, a proposta aponta a teoria dialética do conhecimento como a possibilidade de construção mútua entre sujeito e objeto, “pois é pela práxis humana sobre o mundo que, tanto o mundo como o homem se modificam e se movimentam, construindo a história” (GOIÂNIA, 2000, p. 17). O processo educativo considera a prática social, ou seja, a realidade em que os homens estão inseridos e também são construtores, como fonte do conhecimento.

A escola é um espaço de debate. A cultura é vista a partir do ideário político em que os conflitos, as contradições e contestações fazem parte do cenário. Elementos de resistência tornam-se importantes na medida em que formam um conjunto de experiências vivenciadas pelos alunos, que são considerados sujeitos participantes da formação.

Seguindo essa linha de pensamento, a cultura é percebida como uma produção dialética do trabalho, conforme os registros da proposta:

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. (GOIÂNIA, 2000, p. 17)

Para Freire (1980, p. 38), a cultura é a capacidade de criar dos homens e mulheres nas relações que vão tecendo ao longo da história. Em sua expressão,

é lícito dizer que o homem se cultiva e cria a cultura no ato de estabelecer relações, no ato de responder aos desafios que lhe apresenta a natureza, como também, ao mesmo tempo, de criticar, de incorporar a seu próprio ser e de traduzir por uma ação criadora a aquisição da experiência humana feita pelos homens que o rodeiam ou que precederam.

Assevera Giroux (1983) que a cultura torna um conceito crítico quando propicia uma reflexão das existências concretas da humanidade. A cultura assume sua realidade dual, pois pode ser um meio de repressão ou uma via de transformação. Giroux (1983, p. 216) reporta-se a Gramsci para confirmar a sua visão: “a cultura se torna o material bruto para dominação ou para libertação.”

Na perspectiva de uma concepção crítica como princípio educacional, a noção de estrutura e ação humanas e o construto de cultura e autonomia recusam o entendimento de que a escola é um simples local de instrução. Desta forma, o conceito de cultura é politizado e aponta também a necessidade de refletir na escola a cultura como contradição e possibilidade de luta.

Dessa forma, conforme afirma Giroux (1983), a escola deve ser vista como um conjunto de práticas sociais em constante interação com a realidade de outras instituições sócio-econômicas e políticas que controlam e legitimam a sociedade dominante. Compreender como o poder e o conhecimento conectam a instituição educacional à luta de classes gerada pela ordem social vigente significa assumir uma concepção radical de educação, marcando uma posição de resistência frente a uma produção unilateral ditada como pronta e acabada.

Na proposta, a preocupação com o público atendido, - os alunos trabalhadores ou que estão buscando trabalho - é assim registrada:

A Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos tem especificidades que requerem um atendimento diferenciado, garantindo-lhe o acesso à educação fundamental em horário compatível com o/a educando/a trabalhador/a, carga horária e currículo voltado à sua realidade, bem como flexibilidade de frequência, matrícula e avanço a qualquer momento do ano letivo (GOIÂNIA, 2000, p. 14).

Surge então, para o debate na escola, a categoria trabalho, na perspectiva de que a escola assuma sua função de formar gerações para o trabalho. Na proposta da Eaja, pode-se constatar a afinidade com a concepção de Gramsci (2004a), que é preparar o homem na sua

totalidade, o homem omnilateral, com ênfase na sua capacidade transformadora, porém, é necessário registrar a superficialidade ou a quase inexistência da discussão sobre o mundo do trabalho na proposta da SME.

A constatação da existência da maioria dos alunos estarem na condição de trabalhadores não é suficiente para assegurar uma formação significativa e imbuída da concepção de mundo do trabalho. Assim, no campo da justificativa (2000, p. 14), a proposta aponta como “princípios fundamentais: a cidadania, a identidade, a aprendizagem, a linguagem e o trabalho coletivo, que visam garantir uma prática educativa dialógica para a Eaja.” Em nenhum momento a categoria trabalho é mencionada nesta justificativa. No referencial teórico, quando o trabalho é abordado não traz um aprofundamento das implicações teóricas do mundo do trabalho. Neste sentido, é importante registrar estas contradições, que serão delineadas posteriormente como elementos de tensão presentes também no cotidiano das escolas.

A busca de uma educação para a formação integral do homem, na visão de Paulo Freire (1979), é aquela que possibilita homens e mulheres serem capazes de se perceberem presentes no curso da existência humana, descobrirem-se enquanto seres criadores e com a potencialidade de serem transformadores de uma realidade concreta que, muitas vezes, aparece distorcida. A visão crítica trabalhada em um projeto de educação para a autonomia poderá desvelar essa realidade capaz de suscitar nos homens uma visão contestadora.

O grande desafio da educação, sob a ótica do trabalho, está na interação entre teoria e prática. Uma educação para jovens e adultos necessita priorizar, como fator concreto, a condição da atividade existencial, o trabalho. Na argumentação de Arruda (2002, p. 72), “ou se desenvolve um sistema flexível e permanente de educação que tenha como 'matéria-prima' e finalidade as próprias atividades produtivas dos educandos ou se recaíra inevitavelmente na exclusão, no academicismo e no elitismo.”

Sobre a relação entre trabalho e educação, Nosella (2002, p. 37) argumenta que, nos dias de hoje,

para não se tornar uma monótona e aviltante repetição da velha filosofia da educação que encara o trabalhador como mercadoria, necessariamente precisará eleger como referencial básico a nova concepção de trabalho que a história desses últimos dois séculos pôs em tela, isto é, trabalho como poiésis²⁶.

²⁶ Nosella (2002, p. 37), em seu artigo “Trabalho e Educação”, explica que poiésis “é, afinal, a gigantesca obra da revolução, que visa relacionar a máquina com o homem universal e eliminar a separação entre trabalhadores das mãos e trabalhadores da inteligência”.

Conforme argumenta Nosella (2002, p. 36), referindo-se ao fim século XX e início do XXI, “é essencial o conjunto das atividades sociais marcadas pela superação da divisão entre teoria e prática.” Ou seja, o conhecimento buscado é aquele que interage com os saberes científico, tecnológico e político. Dessa forma, na perspectiva de uma educação crítica, concebe-se o sujeito autônomo e desconsidera-se a visão pedagógica, que vê o trabalhador-aluno como integrante de uma massa a ser moldada e enquadrada no mercado de trabalho.

Enfim, a proposta político-pedagógica da Educação de Adolescentes Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Goiânia (2000) enfatiza que a sua opção teórica caminha na perspectiva dialética do conhecimento, orientando-se nos preceitos da Educação Popular. Assim, a proposição interdisciplinar de Base Curricular Paritária, presente na EAJA - 5ª a 8ª séries - Língua Portuguesa, Educação Física, Artes, Ciências, Geografia, História, Matemática e Língua Estrangeira Moderna (Inglês) são componentes curriculares que devem ser abordados interdisciplinarmente e possuem a mesma carga horária anual, não privilegiando nenhuma área de conhecimento e propondo uma relação significativa entre conhecimento e realidade, o que possibilita construir experiências locais vinculadas a um contexto ampliado, em consonância com a linha crítica do currículo. Dessa forma, a proposta enfatiza que

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 (GOIÂNIA, 2000, p.18).

Por último, vale destacar que Freire (2005) propõe a organização do conteúdo programático da educação a partir do contexto presente, existencial, concreto, pensando no conjunto das aspirações do povo. Para ele, buscar a construção desse conteúdo é o que promove o diálogo da educação como prática da liberdade. Assim, o espaço da investigação do “universo temático”, ou o conjunto dos “temas geradores” dos grupos em processo de conhecimento é a experiência da existência e, também, a consciência crítica das relações humanas e das relações do homem com o mundo. Conforme expresso na proposta, o currículo 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... (GOIÂNIA, 2000, p. 18).

Gramsci (2004a) chama de “filosofia do senso comum” a realidade vivenciada pelo homem, pois esta se apresenta recheada dos traços de concepção do mundo e da vida. Em sua opinião, a elaboração de um pensamento superior ao senso comum, com senso científico, não poderá marginalizar o contato com os “simples”, pois isso é imprescindível para perceber os problemas a serem estudados e resolvidos. Assim, a filosofia será “histórica”, pois “depura-se dos elementos intelectualistas de natureza individual e se transforma em vida” (GRAMSCI, 2004a, p. 100). Vida que, conforme a proposta, está construindo o conhecimento por meio do confronto entre saberes e conhecimentos, populares e científicos, em um permanente diálogo.

Tomar a visão crítica do currículo foi importante à medida que possibilitou analisá-la como abordagem significativa no currículo da proposta político-pedagógica do município de Goiânia. É sabido que, ao longo da história, a educação tem demonstrado contradições que produzem e reproduzem a estrutura de valores dentro dos quais os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. Nesse contexto, as instituições, como escolas e outros estabelecimentos educacionais, não se apresentam como ‘neutras’; “ao contrário, elas servem para cimentar a hegemonia existente e, portanto, estão ligadas intimamente aos interesses dos grupos sociais mais poderosos, especialmente a burguesia” (MAYO, 2004, p. 38).

Em contrapartida, pode-se afirmar que a concepção crítica de currículo, oportunizada pelos conhecimentos sociológicos, políticos e pelos debates epistemológicos tem assegurado formas de organização do conhecimento escolar, o que significa dizer que, na concepção crítica, o currículo é constituído como um elemento amplo, acolhendo determinações sociais e históricas.

Na perspectiva dessa concepção, o projeto político-pedagógico da Eaja/SME apresentou sua especificidade frente às várias propostas de EJA, caracterizada como suplência. O currículo da referida proposta concebe a educação como um processo em permanente construção, um devir. Vivências, convivências, inter-relações, tudo é parte do processo de aprendizagem. O educando é visto como um ser total, nas suas várias dimensões de existência.

Pensar a proposta de currículo para a Eaja numa dimensão crítica é perceber que essa considera a educação com sentido voltado para emancipação humana. Entretanto, sabe-se que a práxis requer uma análise da realização da proposta no cotidiano da escola. Será necessário registrar as vozes dos educandos e dos educadores, enfim, de todos aqueles envolvidos no processo do conhecimento. Conhecimento defendido como meio de possibilitar aos jovens, homens e mulheres capacidade de se tornarem donos do seu pensamento e da sua ação, artífices diretos da história de seu tempo.

É sabido que o número de pesquisas²⁷ na modalidade de EJA ainda é insuficiente para pensar as diversas inquietações advindas dessa modalidade. Mas, ainda assim, alguns projetos de pesquisa desenvolvidos pelos cursos de pós-graduação de diversas universidades do país têm contribuído para subsidiar estudos e reflexões. Nesse sentido, procurou-se fazer um levantamento de pesquisas que aproximassem deste tema, e que pudessem contribuir com a pesquisa. O levantamento foi realizado com um recorte temporal definido, 1997 a 2007. Portanto, no capítulo posterior serão registradas as pesquisas mais pertinentes para o estudo. Em anexo serão apresentadas as pesquisas levantadas, em forma de resumo. Essa é a pretensão do capítulo a seguir.

²⁷ O professor Sérgio Haddad, coordenador de um estudo para composição do estado da arte da Educação de Jovens e Adultos no Brasil de 1986 a 1998, publicado em 2002 pelo MEC/INEP/Comped, por meio de um contato via e-mail informou que “o número de trabalho que tratam de escolarização de jovens e adultos entre 1999 e 2006 constantes no Banco de teses da CAPES é 441. Esse número surgiu de uma pesquisa inicial que ainda não passou por grandes conferências uma vez que estamos atualmente pesquisando o estado de conhecimento sobre educação não escolar de adultos.” (19/03/2008 - 15:57).

CAPÍTULO II

O MUNDO DO TRABALHO E A ESCOLA: A REALIDADE DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS

Ao realizar os estudos para essa pesquisa em três escolas²⁸ da Rede Municipal de Educação-RME-de Goiânia, a primeira preocupação foi buscar contribuições, principalmente nos programas de pós-graduação de algumas universidades do país, com o intuito de fazer um panorama das pesquisas dessa área. Em um segundo momento, buscou-se trabalhar os dados revelados pelos sujeitos investigados, trabalhadores- alunos de 5ª a 8ª série, bem como alguns profissionais da educação que compõem o quadro da Educação de Adolescentes Jovens e Adultos -Eaja- do período noturno do município de Goiânia. Por último, procurou-se compreender os discursos²⁹ e os dados recolhidos e interpretá-los em interlocução com as contribuições apreendidas nos estudos das dissertações levantadas, como também dos vários autores que têm estabelecido discussões no campo de Educação de Jovens e Adultos e outros temas pertinentes aos sujeitos que compõem esta modalidade de ensino.

2.1 A EJA em Algumas Pesquisas e os Trabalhadores-Alunos da Eaja/Goiânia

Constatou-se que, apesar dos negativos indicadores dos níveis da escolaridade registrados entre os jovens e adultos brasileiros, há um reduzido número de estudos sobre o ensino noturno, sobretudo na etapa que perfaz o segundo segmento da educação básica. Entretanto, é possível encontrar, nas universidades de algumas capitais, estudos sobre o ensino noturno, focalizando o dilema escola e trabalho.

Embora a maioria das pesquisas diga respeito ao ensino médio, praticamente todas procuram enfatizar os vários problemas de um projeto educacional que, na maioria das vezes, revela-se sem condições concretas para cumprir o seu objetivo, que é a efetiva socialização do conhecimento produzido pela sociedade para a formação do sujeito.

Dentre os trabalhos encontrados (anexo II) nas diversas universidades brasileiras, considerou-se importante destacar aqueles que relatam experiências da EJA no município de Goiânia e no Estado de Goiás.

²⁸ Importante salientar que foi realizada a leitura dos projetos político-pedagógicos de 2007 das três escolas. Assim, ao fazer referência aos projetos ao longo do capítulo, procurou-se desenvolver um estudo voltado para a especificidade da Eaja/noturno, com ênfase nas idéias comuns das três escolas.

²⁹ Os discursos dos entrevistados foram transcritos na íntegra, sem correção gramatical.

Na Universidade Federal de Goiás-UFG, algumas pesquisas foram realizadas discutindo o ensino público, especialmente estudos sobre a EJA. Alguns desses estudos pesquisaram a Rede Municipal de Educação de Goiânia. Considera-se importante referenciar a dissertação de Machado (1997), que tomou a política educacional para jovens e adultos, apresentando a experiência de um projeto que, apesar das limitações, mostrava-se como um espaço de construção do conhecimento e propiciava o atendimento aos jovens e adultos que estavam fora da escola há muito tempo ou não haviam tido oportunidade de acesso a uma instituição educacional.

Essa mesma autora, em 2001, com sua tese de doutorado, contribuiu com os estudos da EJA por meio do debate da formação dos professores dessa modalidade de ensino. Sua tese, intitulada “A política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em Goiás na década de 1990”, abordou a complexidade dos programas de formação para os professores da EJA no estado. A pesquisa trouxe elementos para reflexão, apontando tanto a necessidade de uma formação própria destinada aos professores da Educação de Jovens e Adultos como a importância de uma política de formação que assegure a participação dos professores como sujeitos do processo formativo. Outra pesquisa importante de ser citada traz como enfoque a dualidade trabalho-escola no âmbito do primeiro segmento do ensino fundamental. A pesquisa, intitulada “Ou trabalha e come ou fica com fome e estuda”, de Silva (2004), tem como lócus também a Rede Municipal de Goiânia. Os sujeitos pesquisados foram alunos do projeto “Alfabetização de Jovens e Adultos/AJA.” Os estudos objetivaram buscar os sujeitos-estudantes que fizeram parte do projeto. Tais alunos, trabalhadores ao mesmo tempo, apresentavam um alto índice de não-permanência na escola. A autora aponta a questão da precariedade de vida imposta a esses sujeitos pelo mundo do capital e a real consequência dessa situação, que é o desenraizamento que se desenvolve ao longo de suas vidas.

A pesquisa “Educação de Jovens e Adultos: implicações da escolarização básica, noturna e tardia” enfocou o programa da EJA em nível médio, em um colégio estadual do interior do estado. Silva (2005), autora dessa pesquisa, considerou, a partir dos discursos dos estudantes, professores e funcionários, que o tipo de escolarização adotada na citada instituição é insuficiente, pois o programa é aligeirado e superficial, não possibilitando às camadas mais pobres acesso ao saber sistematizado e tampouco proporciona condições para o aluno conseguir as poucas vagas de emprego apresentadas pela sociedade. A autora constata, ao final de seus estudos, que o aluno da EJA continua em desvantagem em relação àquele que

curso a escola diurna e regular e, portanto, sua inserção social e no mercado de trabalho permanece limitada.

Embora algumas pesquisas retratem o primeiro segmento, elas puderam contribuir com essa dissertação, pois trouxeram subsídios para compor o histórico da rede municipal de educação de Goiânia, além de contribuírem também com outras temáticas pertinentes à escolaridade noturna, como a dificuldade da continuidade dos estudos do aluno-trabalhador, bem como a qualidade do ensino propiciado por programas historicamente instituído no país.

Da Universidade Católica de Goiás/UCG, é possível ressaltar quatro pesquisas que realizaram o debate da escolarização noturna e sua especificidade. A dissertação, intitulada “Trabalho diurno/escolarização noturna: o cotidiano do jovem trabalhador”, de Queiroz (2001), investigou o universo sócio-cultural do jovem aluno trabalhador, na expectativa de entender as condições de sobrevivência, sobretudo focalizando as contradições e o enfrentamento diário com relação ao trabalho e à escola. Mesmo sendo uma pesquisa desenvolvida com alunos do ensino médio, é relevante para os estudos da EJA, na medida em que se apropria das relações entre juventude, escola e trabalho, indica como essas relações podem ajudar na construção da subjetividade, bem como a necessidade de práticas educativas estarem afinadas com a realidade do jovem trabalhador. Em 2005, Carvalho, com a pesquisa intitulada “O que aprendo na escola é o que preciso para mudar a vida? Letramento na Eaja: encontro no desencontro”, trouxe a discussão dos usos sociais da leitura e da escrita pelos alunos da Eaja, considerando o contexto social desses sujeitos, a autora ao buscar as práticas sociais da leitura e escrita, chamando à reflexão para a importância dessa prática, pois revela a inclusão do sujeito na cultura letrada.

As duas últimas pesquisas a serem mencionadas, também da UCG, trazem à tona a problemática do segundo segmento noturno. O espaço escolhido para a pesquisa recaiu sobre a rede municipal de educação de Goiânia/RME. A primeira dissertação, de autoria de Gomes (2006), apresenta uma experiência de educação de adolescentes, jovens e adultos. A autora propôs compreender a relação entre a proposta de educação de jovens e adultos da RME de Goiânia e o projeto político-pedagógico da escola estudada. A experiência estudada demonstrou uma proposta e uma prática educativa que buscam compatibilizar-se com a especificidade dos alunos da Eaja, que se revela de forma diferenciada da proposta de suplência, propiciando aos alunos uma educação específica, crítica e democrática.

Por fim, a dissertação intitulada “Os saberes dos professores do segundo segmento do ensino fundamental da educação de adolescentes, jovens e adultos”, de autoria de Santos (2007), objetivou a investigação dos saberes que subsidiam as práticas dos professores. A

reflexão possibilitou perceber o caminho da formação dos saberes dos educadores e sua relação com a prática pedagógica. A pesquisa demonstrou que os professores vão além do processo de formação, para atender à especificidade dos educandos da Eaja. Esses educadores trazem para sua prática os conhecimentos experienciados na realidade da vida de cada aluno.

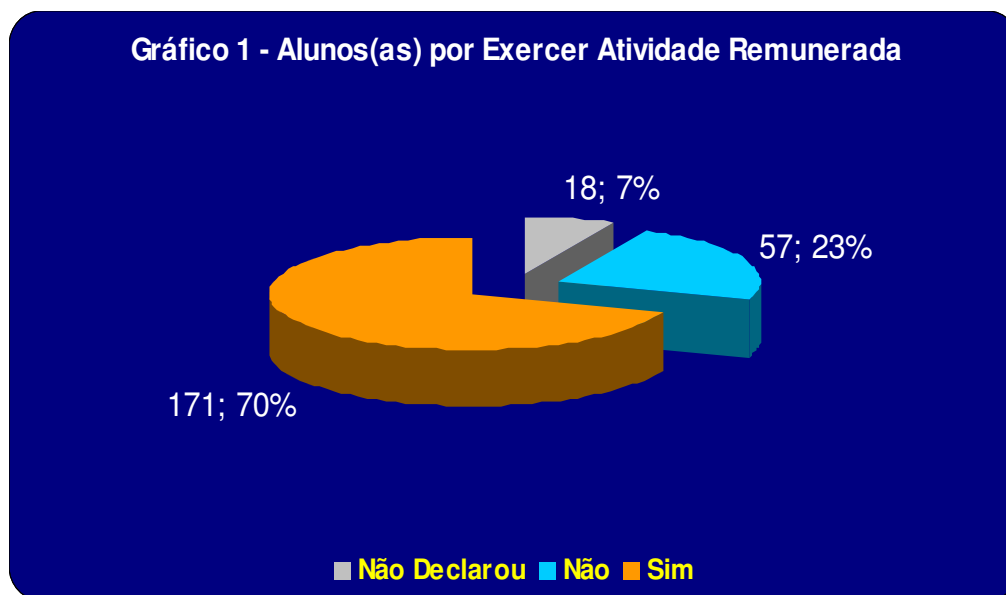
A preocupação em desenvolver esse levantamento está, sobretudo, em demonstrar o quanto essa modalidade de ensino ainda carece de pesquisas que possam trazer para o debate da educação tanto os acertos como as dificuldades ainda presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das salas de aula e mostrar o quanto as políticas públicas ainda não consideram, de fato, a especificidade e a necessidade de um projeto político que resguarde a educação e sua continuidade como um direito de todos. Conforme Machado (2007), referindo-se à luta histórica, mostra que há ainda um longo caminho a percorrer, pois

tem sido [uma luta] para que o poder público assuma sua responsabilidade na oferta da educação básica de jovens e adultos; que universidades e sistemas públicos de ensino assumam a formação inicial e continuada de professores e educadores; que a sociedade civil, organizada nos seus movimentos e no setor empresarial seja demandante desta oferta de escolarização para jovens e adultos; que educadores e educandos se identifiquem de fato com uma modalidade do ensino fundamental e médio em sua especificidade. Todas essas ações são como que fios diferentes que tecem uma só rede: a da educação como direito (...).

Os trabalhos acima mencionados trouxeram informações e reflexões relevantes a respeito da modalidade EJA e possibilitaram, também, perceber as especificidades da proposta da SME/Goiânia. Nesse sentido, após um longo processo para a construção da proposta pedagógica mencionada no capítulo I, em que pesquisas participativas foram realizadas, na expectativa de envolver efetivamente os vários sujeitos que fizeram parte do processo, os adolescentes foram sujeitos que também participaram da implementação da proposta, conforme esclarece Gomes (2006). A nomenclatura - Eaja- adotada pela Divisão do Ensino Noturno da SME de Goiânia, refere-se a todo ensino fundamental direcionado à Educação de Adolescentes Jovens e Adultos, a partir da gestão de 1997 até 2000, o que prevalece na atualidade. Gomes (2006) elucida, ainda, sobre a referência ao adolescente, que os estudos em Goiânia iniciaram-se a partir de uma experiência denominada: “Intenção de estudos: experiência com adolescentes de 1ª a 4ª série, de 11 a 17 anos”, realizada no ano 1992, com turmas de adolescentes, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Posteriormente, essa experiência foi deslocada para a SME, dando origem ao “Projeto de experiência pedagógica de 1ª a 4ª série do ensino fundamental para adolescentes, jovens e adultos” - Projeto AJA.

Na seqüência serão apresentados os dados da pesquisa. Vale ressaltar que o segundo segmento, 5ª a 8ª série, também apresenta suas especificidades³⁰, e a proposta político-pedagógica aponta alternativas que buscam a atender esses alunos. Para apreender a realidade dos sujeitos trabalhadores-alunos desse segmento específico, na dinâmica da sociedade, exigiu-se uma reflexão, entrelaçando o discurso do trabalhador-aluno com os embates teóricos e políticos que estão postos para a produção do conhecimento em educação, uma vez que o social é parte inseparável das práticas educativas.

Neste sentido, inicialmente, foram aplicados, em três escolas municipais de Goiânia, 246 questionários. Os gráficos que serão apresentados trazem totalizados os dados das três escolas reunidas. Dos trabalhadores-alunos da Eaja das três escolas pesquisadas que responderam ao questionário, 70% trabalham.

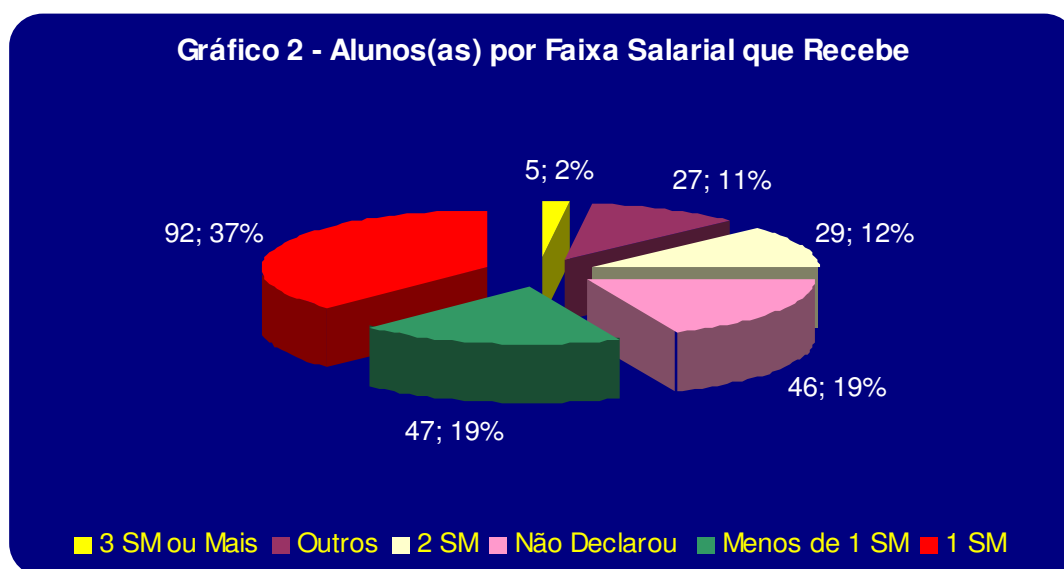


Pôde-se constatar que os 23% restantes ou foram trabalhadores, pois compõem-se de aposentados e mulheres que exercem o trabalho doméstico, embora sem remuneração, ou estão desempregados. Diante desse panorama, é perceptível que a grande maioria dos sujeitos integrantes do período noturno vivenciam a dualidade de trabalhar e estudar. Importante retomar uma das referências citadas no início desse capítulo, que ressalta a realidade do aluno trabalhador. Queiroz (2001, p. 10) constata que

³⁰ Conforme Gomes (2006, p. 15) “as turmas de 5ª a 8ª série faziam um total de 700 horas de atividades presenciais e 100 horas de atividades complementares. Para contemplar estas especificidades, a Proposta da Eaja, 2005, da RME de Goiânia, faz distinção entre atividades presenciais e atividades complementares, buscando uma alternativa que pudesse congrega os dispositivos da lei e as necessidades da realidade dos alunos da Eaja de Goiânia.”

o trabalho assumido precocemente, seja pela questão prioritária de sobrevivência familiar, para possibilitar a continuidade dos estudos, ou ainda para satisfazer as necessidades de consumo, indica que uma significativa parcela da juventude se esforça para compatibilizar o trabalho diário com a escola, quase sempre a noturna.

Essa autora, à luz de Carvalho (1997), argumenta que o período noturno é destinado ao trabalhador/a- aluno/a e esta característica é o que o diferencia dos demais turnos. De fato, o levantamento realizado comprovou essa realidade. Outra questão importante é o fato desses alunos comporem a população economicamente desfavorecida. Esses trabalhadores-alunos vivem a intensa relação de classe, da exploração do trabalho pelo capital. Na dinâmica da sociedade capitalista, controlar o trabalho e o salário é fundamental para assegurar o desenvolvimento do processo de produção, bem como a perpetuação da lógica social de exploração e desigualdade. Dessa forma, o gráfico a seguir demonstra que 37% dos 246 respondentes dos questionários, alunos da Eaja, sobrevivem com um salário mínimo mensal e 19% com menos de um salário mínimo.



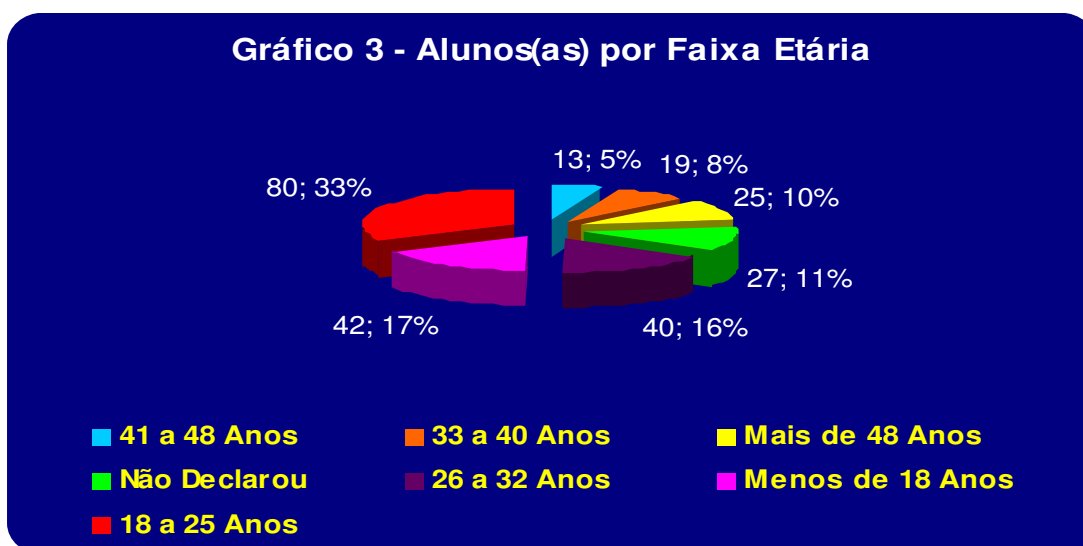
Conforme Pino (2002), nesse atual contexto social não existe uma relação entre aumento de produção e salário. Isso significa dizer, na opinião desse autor, que uma linha de produção acelerada não caracteriza uma progressão do salário. Ao inverso disso, as desigualdades realçam ainda mais as relações sociais. Com relação às desigualdades, a **Revista Fórum** trouxe um texto de Pochmann (novembro/2007) que trata das desigualdades salariais. De acordo com esse autor, que se baseou nos estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), “a desigualdade salarial constatada no interior do setor estruturado do mercado de trabalho foi de 1.714,3 vezes no ano de 2006.” Conforme

Pochamann, o menor salário mensal pago foi de R\$ 70,00 e o maior foi de R\$ 120.000,00, de acordo com a PNAD/IBGE-2006. A reportagem apresenta um quadro de desigualdade que permite visualizar a sociedade brasileira como um todo, resguardando algumas diferenças regionais, como é o caso da região centro-oeste.

Pochamann assevera que “a maior distância que separa o maior do menor salário no setor público localiza-se na região centro-oeste.” Esse mesmo autor revela, em seu estudo, que a análise das discrepâncias salariais ainda são maiores no setor privado. Esse setor é o que incorpora grande parte dos trabalhadores-alunos da Eaja, sobretudo uma parcela significativa no trabalho terceirizado, como será discutido a seguir. Pochamann (maio/2007), em um outro texto, na referida **Revista Fórum**, sobre o mundo do trabalho, destaca que a terceirização dos contratos de trabalho aprofunda ainda mais os baixos níveis salariais: “o trabalhador terceirizado recebe metade que o trabalhador com contrato padrão alcança para realizar exatamente a mesma função.”

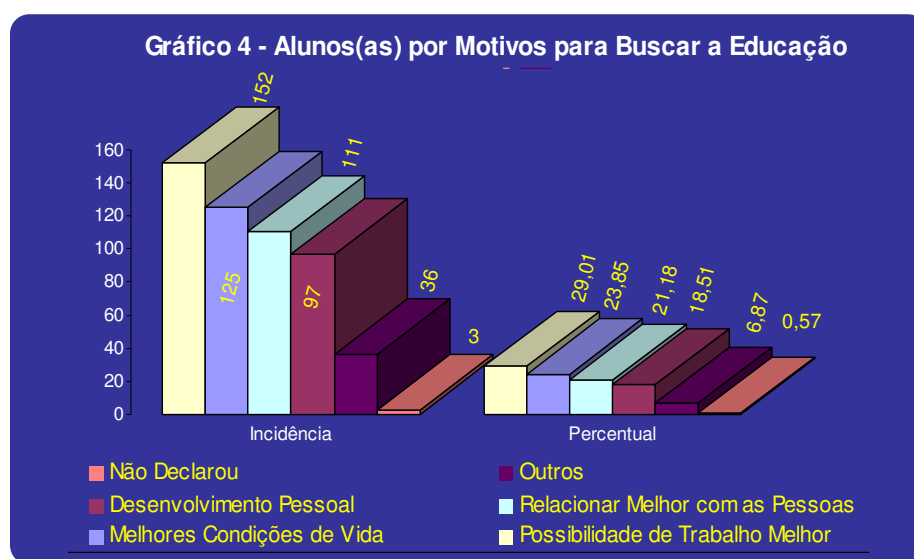
Tais alunos, não raro, devido ao peso da jornada laboral durante o dia, apresentam maiores dificuldades em acompanhar o processo ensino-aprendizagem. Há, também, altos índices de frequência irregular ou desistência. Nota-se, ainda, uma significativa defasagem entre a idade e a série a cursar. O gráfico a seguir permite visualizar as diferentes faixas etárias que vão de 16 a 54 anos. Esses alunos estão presentes nas turmas de 5ª a 8ª série. Nas turmas iniciais, é mais freqüente o grupo com 48 anos ou mais. Na 8ª série, a faixa etária mais presente fica em torno de 17 a 22 anos, o que aponta para uma maior dificuldade dos adultos e idosos continuarem seus estudos.

A faixa etária da maioria, 33%, está compreendida entre 18 a 25 anos (gráfico III).



O próximo gráfico ilustra que estes jovens e adultos³¹ retomam seus estudos pela exigência do atual cenário político e econômico do país. De acordo com Gohn (2002), os discursos e as políticas tem enfatizado a importância da educação. A ela, na concepção do atual mundo do mercado, cabe a incumbência de assegurar escolhas e oportunidades aos indivíduos. Nesse sentido, a autora discute que a economia, de acordo com os ditames do capitalismo, necessita de profissionais com novas habilidades e competências, tarefa que a educação terá de realizar. O conhecimento previsto pela lógica utilitarista, que enxerga o ser humano apenas como instrumento da produção, é aquele que possibilita condições técnicas para viabilizar o mercado de trabalho.

Assim, o percentual de alunos que retorna à escola com o objetivo de um trabalho melhor ou melhores condições de vida (totalizando 52,86%), aponta para o contexto atual de uma maior exigência técnica colocada para a classe trabalhadora, bem como indica que esses trabalhadores-alunos procuram melhorar as condições concretas da existência humana.



Na expressão de um dos entrevistados, quando perguntado sobre o porquê de ter retornado aos estudos, ele diz:

Eu não pensava no futuro (...) Eu tô com vinte e sete anos. Eu não pensava nisso. Aí hoje que eu tô pensando no futuro da minha família, que eu tenho uma família, sou casado, tenho dois filhos. Então, hoje, agora, eu já penso num futuro pra eles. Por isso que eu voltei pro colégio. (Entrevista II – Escola I, p. 25).

³¹ Tomando como referência a idade estabelecida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE.

Torna-se importante analisar a sutileza da exploração em que as relações sociais de produção se colocam nessa sociedade capitalista. O motivo que levou esses sujeitos a deixarem seus estudos é o mesmo que exige a sua volta à escola: a necessidade de sobrevivência. O entrevistado IV, da escola II, diz: “eu comecei a trabalhar numa roça muito longe e não tinha como eu chegar cedo no colégio. Eu já tava com uma faixa de uns dezoito anos. Aí foi nesse dia que eu parei de estudar.” (Entrevistado IV – Escola II, p. 48)

Nesse sentido, ainda que com a consciência do senso comum, conforme Gramsci (2004, v. 1, p. 100), “na filosofia destacam-se notadamente as características de elaboração individual do pensamento. No senso comum, ao contrário, destacam-se as características difusas e dispersas de um pensamento genérico de uma época em um certo ambiente popular”.

Um dos entrevistados, demonstra em suas palavras esse senso comum. Na busca de emprego entregou seu currículo em uma loja de informática. Assim que foi chamado para fazer a entrevista, relata: “Até na entrevista eu saí bem, eu acho que me saí bem. E eu não fui classificado porque eu acho que eu não tava cursando alguma faculdade ou até já tivesse terminado. Foi aí que disse: tá faltando estudo, porque experiência eu já tenho.” (Entrevistado III – Escola I, p. 11).

Nas palavras do entrevistado é possível perceber a preocupação com a qualificação que ele julgou ser determinante para conseguir o emprego. Essa visão é hoje disseminada e cultuada na sociedade. Na visão de Gohn (2002, p. 96), “o número de anos de escolarização, associado à qualificação da educação recebida, é apresentado como fator determinante para o acesso ao mercado de trabalho, ao nível de renda a ser auferido, etc.” Essa mesma autora, argumenta que essa atual dimensão imposta à educação torna-a uma mera formadora de competências. Em sua opinião, as habilidades a serem adquiridas “devem ser vistas como ferramentas de apoio e não como finalidades últimas.”

De fato, há altos índices de falta de mão-de-obra qualificada na sociedade goiana. De acordo com a PNAD/IBGE-2006, Goiás apresenta um significativo número de vagas ociosas que, somente no ano 2007, ficaram perdidas. A pesquisa aponta 26.496 vagas não aproveitadas no Estado.

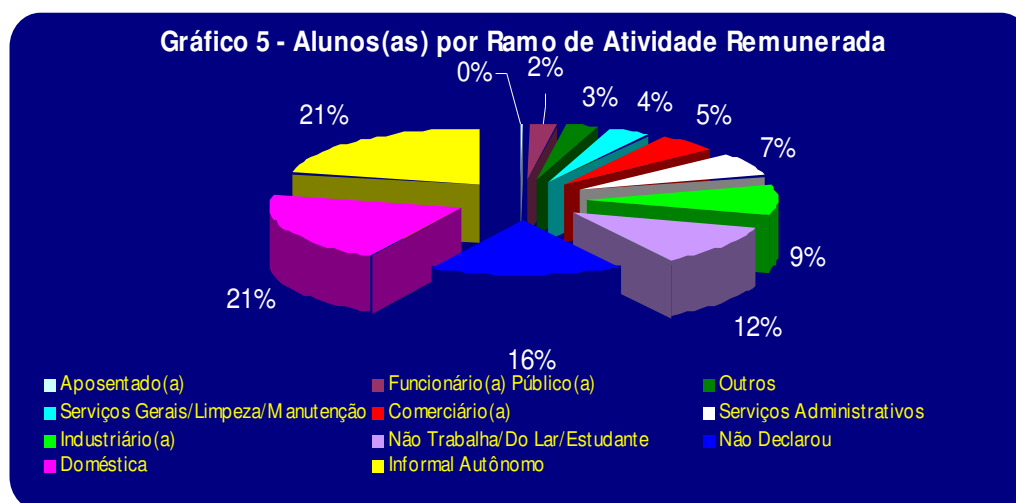
Nesse sentido, de acordo com a PNAD/IBGE-2006,

mereceu abordagem criteriosa a questão da escolaridade da população em idade ativa, dado sua significância para a análise do mercado de trabalho. Perto de 90% da população em idade ativa concluiu pelo menos um ano de estudo. Destes, metade não concluiu o ensino fundamental ou equivalente; pouco menos de 1/5 conseguiu concluí-lo sem completar ensino médio ou equivalente. Apenas 28,9% completaram o ensino médio ou equivalente.

A mencionada síntese de indicadores de 2006 PNAD/IBGE comprova a baixa formação escolar da classe trabalhadora, pois não chegam, no Brasil, a 30% aqueles que conseguem concluir a formação básica. A referida análise dos dados traz, ainda, a informação de que os grupos mais escolarizados estão na região sudeste e representam 45,4% dos trabalhadores. Nas regiões sul e centro-oeste, os grupos mais escolarizados são pouco mais de 38%; na região norte, o percentual é de 30,8% e, por último, na região nordeste, com trabalhadores que estudaram cerca de 4 a 7 anos para outro grupo, com 11 anos ou mais de estudos, o percentual é de 26,1%, um maior patamar de escolarização. Essa realidade concreta se contrapõe à atual exigência do mercado de trabalho, o que impinge a muitos trabalhadores a busca da informalidade. Antunes (2002, p. 44) propõe uma reflexão nessa ótica que, no interior do mundo do trabalho, evidenciam outras relações: “pelo peso crescente da sua dimensão mais qualificada, do trabalho multifuncional, do operário apto a operar com máquinas informatizadas, da objetivação de atividades cerebrais.”

Assim, o índice de trabalhadores no campo da informalidade³², embora apresente declínio, continua em níveis consideráveis. Na argumentação de Antunes (2002), criou-se uma massa de trabalhadores “precarizados”, sem qualificação, que está atualmente vivenciando a experiência de trabalho temporário, parcial ou ainda experienciando o “desemprego estrutural”.

Essa realidade do trabalho informal é vivenciada por uma parcela considerável dos trabalhadores-alunos da Eaja, conforme o gráfico 5 a seguir.



³² A informalidade, nessa análise, de acordo com IPEA, é composta pelos trabalhadores sem carteira assinada, por conta-própria e não-remunerados. Participação dos empregados sem carteira assinada (Em %) Período: jan.-set./2007 22,7/ 21,9 /20,8/ 18,6/ 22,1/ 18,8/ 20,8 /14,2/ 20,4. Fontes: IBGE/PME e Iparde/PME.

A informalidade atinge 21% dos trabalhadores(as)- alunos(as) da Eaja. Ciavatta; Trein (2007, p. 11), no debate sobre a transformação do trabalho e a formação profissional na “sociedade da incerteza”, indicam a preocupação com um contexto que apresenta não apenas o “trabalho incerto”, mas também a incerteza de o trabalho hoje propiciar um projeto de vida como, por exemplo, a constituição de uma família, casa própria, um meio de transporte, tão presente nos discursos da juventude. Nas palavras de um jovem de 17 anos, o trabalho de vendedor ambulante é um meio de sobrevivência. “Eu trabalho de vendedor ambulante, eu vendo várias coisas, depende da época do ano. O produto que dá mais lucro, a gente vende.” (Entrevista III – Escola III, p. 38)

Na “sociedade da incerteza”, a informalidade é caracterizada por uma diversidade em relação ao tipo de trabalho, além de ser marcada pela ilegalidade, pela exploração e pela opressão; enfim, pela falta de amparo aos trabalhadores e trabalhadoras. Nas palavras de Ciavatta; Trein (2007, p. 11),

no Brasil, há duas décadas, pelo menos, trabalhamos com a categoria ‘trabalho informal’ que, como outras sutilezas ideológicas, não expressa toda gravidade do que inclui, otimisticamente, ao menos 50% da população economicamente ativa. O ‘trabalho informal’ inclui o trabalho autônomo do profissional liberal, do micro-empresário e do vendedor ambulante.

A necessidade de trabalhar impõe, não raro, uma maior quantidade de tempo vinculado às atividades laborais, desde o início da pré-adolescência. Quando questionados com quantos anos iniciaram a ação do trabalho, aproximadamente 60% dos entrevistados relatam idades entre 10 e 12 anos, principalmente aqueles de procedência rural, os quais desde o início acompanhavam os pais na “lida da roça”. Essa questão merece retomar uma das pesquisas mencionadas no início desse capítulo, conforme Silva (2004, p. 48), “o sujeito da EJA, que é o trabalhador desenraizado, que saiu da roça por não ter trabalho e veio para a cidade, onde continua não tendo, vive no mundo do trabalho, mesmo sem ter trabalho, porque o que tem muitas vezes é ‘bico’”. Assim, a pesquisa citada reforça o trabalho como causa principal da não permanência dos adolescentes, jovens e adultos na escola.

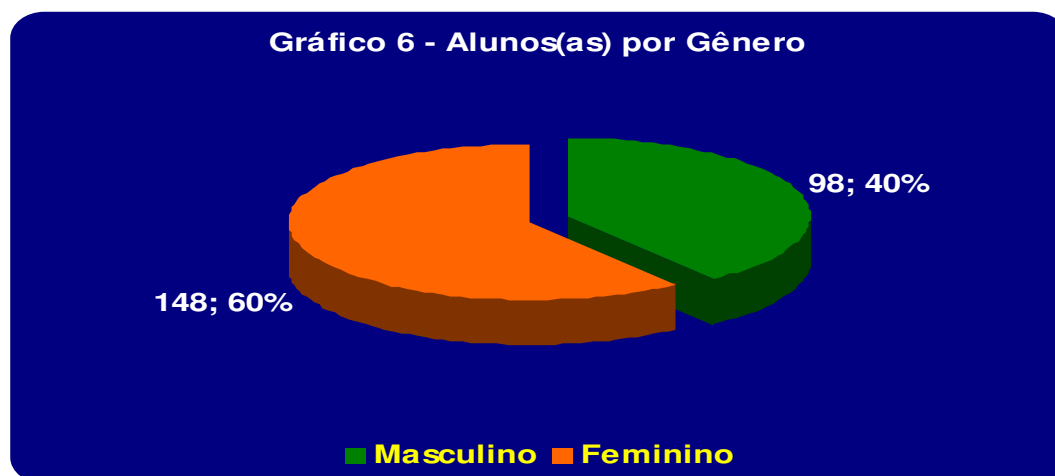
Ainda reportando ao gráfico anterior, merece uma análise os 21%, 51 de respondentes que são trabalhadoras-alunas com função de doméstica. Tal índice quase se equipara ao índice de trabalho informal. Esse trabalho é quase sempre temporário e apenas cerca de 10% apresentam vínculo empregatício. No geral, são diaristas; algumas compõem pessoal de limpeza em firmas terceirizadas. Essa situação confirma a opinião de Antunes e Giovanni referenciada no capítulo I, que tratam do aumento do trabalho feminino no atual

mundo do trabalho que, de acordo com esse autor, quase sempre é temporário e desregulado. No discurso de uma das entrevistadas da escola II, tem-se: "Eu trabalho numa seguradora, eu limpo lá, lavo banheiro, atendo telefone na hora que é necessário, atendo cliente, sirvo café. (...) Muita gente acha que eu trabalho nessa seguradora, só que a minha empresa é uma terceirizada que presta serviço." (Entrevista I, p. 29).

Dados da PNAD/IBGE-2006 revelam a existência, no Brasil, de 6,7% de pessoas no trabalho doméstico. Deste total, 6,2 milhões são mulheres, ou seja, 93,2%, e 6,8%, são homens. Outro dado importante diz respeito ao vínculo empregatício das trabalhadoras domésticas. Conforme a PNAD/IBGE-2006, somente 27,8% do total destas trabalhadoras tinham carteira assinada. O trabalho doméstico é numeroso e, de acordo com PNAD/IBGE-2006, compõem 18,3% do setor de serviços, mas continua marcado pela precariedade do vínculo empregatício e pelo não-cumprimento da legislação trabalhista.

Ainda que a legislação, desde a Lei nº 5.859/1972, Art. 2º, estabeleça para admissão ao emprego doméstico, inciso I, Carteira de Trabalho e Previdência Social, e no Art. 4º, os benefícios e serviços da Lei Orgânica da Previdência Social na qualidade de segurados obrigatórios, mesmo assim, o descumprimento é real e impõe a estes trabalhadores/as uma privação de direitos, dentre eles, licença por motivo de doença ou maternidade, além dos prejuízos no que diz respeito à aposentadoria por tempo de contribuição.

Embora o presente trabalho não tenha a pretensão de focar a questão de gênero, considera-se importante chamar atenção para o número de alunas que é expressivamente maior do que o de alunos, nas escolas pesquisadas.



Essas alunas, não raro, além de trabalharem dentro e fora de casa, levam os filhos para a escola à noite por não terem com quem deixar. Dentro da sala de aula vivem, ainda,

outra dualidade; olhar os filhos e estudar o depoimento a seguir é de uma trabalhadora-aluna empregada doméstica: “a minha rotina de trabalho: eu acordo cedo, vou para o trabalho. Quando chego já é hora de vir prá escola. E tem que arrumar as coisas dentro de casa, cuidar do menino e vir pra escola à noite, mesmo cansada (...). E o menino vem prá escola comigo.” (Entrevista V – Escola I, p. 17-19).

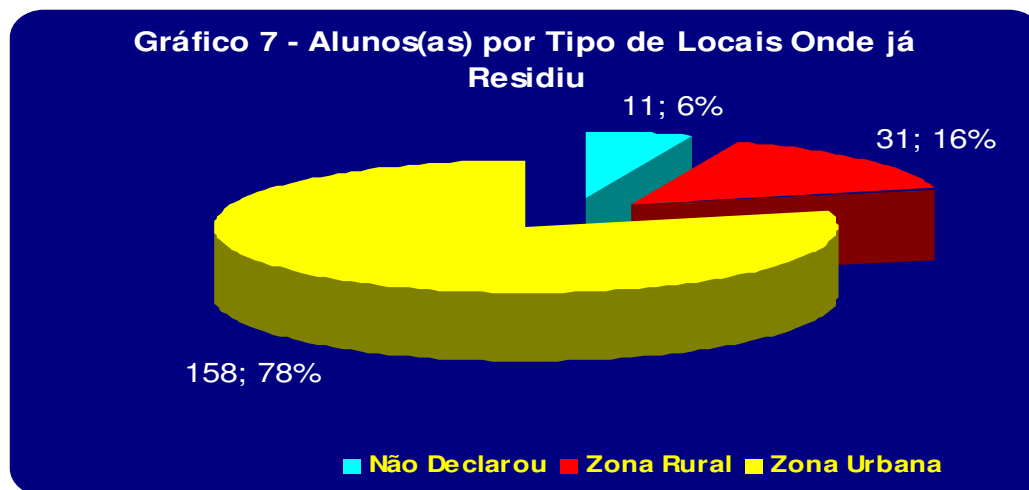
Para Afonso (2005, p. 143), o conflito e as condições discriminatórias na inserção no mercado de trabalho são reais. Em sua opinião, o ingresso da mulher no mercado de trabalho não pode ser visto como satisfatório. É necessário perceber a desvalorização social, tanto no que diz respeito a salários como às condições cada vez mais adversas, com uma maior carga horária de trabalho em relação aos homens. É pertinente refletir sobre a argumentação dessa autora.

Assim, as mulheres que se encontram no conjunto das trabalhadoras, inseridas no mercado de trabalho remunerado, permanecem nos conhecidos 'guetos', que se caracterizam pelo exercício de funções advindas da antiga divisão sexual do trabalho, que se organizaram em profissões no mercado de trabalho e se caracterizam por serem setor mais desprotegido quanto às leis trabalhistas.

A antiga divisão sexual do trabalho, de acordo com Afonso (2005), reforça as velhas atribuições históricas de mulheres e homens. As mulheres conservam-se como prestadoras de serviços, babás, ajudantes, enfim, trabalhos domésticos e afins. Essas alunas representam os estudantes com maiores dificuldades na formação, pela própria determinante social imposta a elas. Sabe-se que essa discussão cabe em um outro projeto de pesquisa, mas o fato desta realidade compor o cenário da Eaja/noturno impõe, muitas vezes, uma dinâmica diferenciada na escola. Na observação do cotidiano das escolas foi possível perceber o significativo número de crianças pelos corredores das escolas, ocupando as cadeiras das bibliotecas ou, ainda, brincando em salas ociosas à espera das mães ou avós.

Outro fator significativo para compor o desenho do perfil dos trabalhadores-alunos refere-se ao trabalho na zona rural, sobretudo nas faixas etárias iniciais. Os dados concluídos pela PNAD/IBGE-2006 revelam que, em todas as regiões, houve queda no número de trabalhadores agrícolas, mas a região centro-oeste apresenta cerca de 1 milhão de trabalhadores nessa referida atividade. A população ocupada é de 16,4%. Esse dado é significativo, sobretudo no Estado de Goiás, com o número de 115.089 pessoas ocupadas em estabelecimentos agropecuários, conforme censo agropecuário IBGE/2006, o que demonstra uma relação campo-cidade nesse Estado. Embora o gráfico a seguir demonstre que a grande

maioria dos sujeitos da pesquisa não veio do meio rural, uma parcela considerável viveu essa realidade de começar a trabalhar muito cedo no campo.



Conforme descreve uma das entrevistadas, o início de seu contato com o trabalho ocorreu aos dez anos, na roça. Primeiro na roça onde morava com seus pais e depois na roça de outras pessoas, com quem acabou por estabelecer uma relação de patrão/empregada. A entrevistada mostrou a real inexistência de tempo para a escola.

Eu fui uma criança moradora da roça, no interior. Meus pais punha a gente prá trabalhar na roça. A gente não tinha liberdade de estudar, de trabalhar. O trabalho era só braçal, na lavoura. De plantar os alimentos. Então os pais achavam que os filhos não deviam estudar. Deveria, sim, trabalhar, só trabalhar na roça. Eu cozinhava prá peão. Eu, com dez, doze anos, eu subia a serra com uma lavadeira de comida na cabeça, as vezes que eu mesma cozinhava. (Entrevista III – Escola III, p. 62).

Mesmo aqueles entrevistados que moravam na cidade demonstravam essa dificuldade do tempo para a escola, pois o trabalho era mais importante pela necessidade concreta da subsistência. Ao narrar sua história, esse entrevistado relata que, quando foi para a escola pela primeira vez, tinha cerca de doze anos. Não havia ninguém para acompanhá-lo ou incentivá-lo nas atividades escolares. Os pais não tinham escolaridade alguma, trabalhavam rotineiramente. O entrevistado relata: “Eu tive que desistir de estudar, porque eu tinha dificuldade, meu pai viajava muito. E minha mãe tinha que trabalhar e eu tinha que ajudar ela. Minha mãe fazia sonho. Passávamos praticamente a noite todinha trabalhando. Essa era a fonte de dinheiro de minha mãe.” (Entrevista II – Escola I, p. 24)

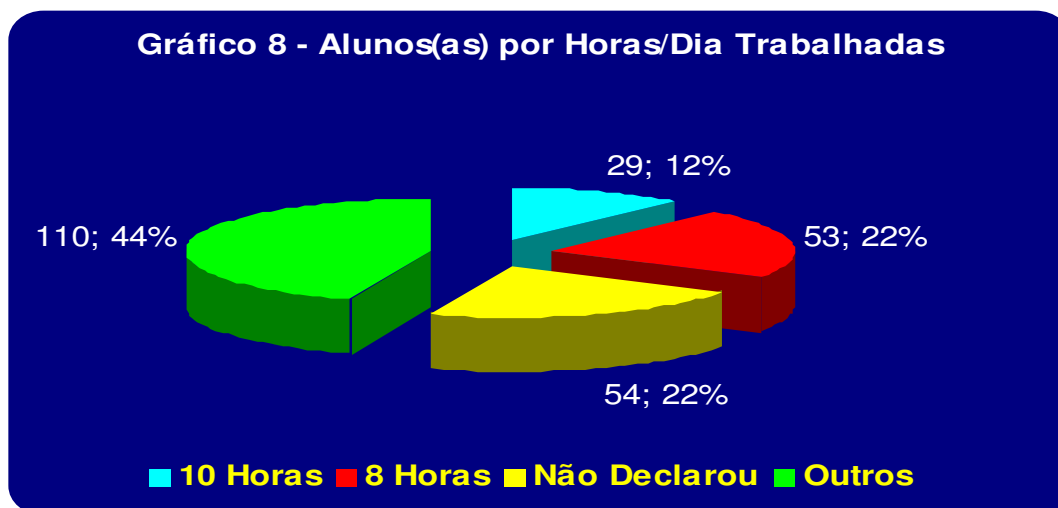
Na história de vida da maioria dos alunos da Eaja, o tempo dedicado ao trabalho foi sempre maior do que aos estudos. Essas duas últimas entrevistas são de adultos que possuem

acima de 25 anos de idade, reforçando a idéia da discussão da professora Oliveira (1999), que discorreu sobre a especificidade cultural da EJA. A referida autora afirma que o adulto, no espaço da EJA, não é o acadêmico ou o profissional em busca de especialização ou outro adulto preocupado em aperfeiçoar suas aprendizagens. Em sua opinião,

ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito freqüentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. (OLIVEIRA, 1999, p. 59).

Ainda sobre a discussão do tempo do estudo, quando a pergunta diz respeito às condições concretas de conciliar trabalho e estudos nesse momento atual, os trabalhadores-alunos respondem que raramente encontram tempo para estudar. Às vezes, estudam nos finais da semana, nos domingos, quando não estão muito cansados. No decorrer da semana, devido à rotina do dia, é praticamente impossível para muitos deles encontrar tempo para o estudo. Na expressão desse entrevistado, é perceptível a preocupação em buscar o tempo e ao mesmo encarar as dificuldades impostas. Ele diz: “Eu tô estudando, queira ou não queira eu tenho que fazer o meu tempo. Porque eu tenho que trabalhar. Eu trabalho até a uma hora no sábado. Aí eu tenho o resto do sábado e o domingo. Esses dois tempos que eu tenho.” (Entrevista III – Escola II, p. 29).

Essa situação da falta do tempo para o estudo fica comprovada quando se observar o tempo destinado ao trabalho. A seguir, a imagem aponta mais uma marca da sociedade capitalista, a excessiva carga horária imposta ao trabalhador, sobretudo ao trabalhar sem vínculo empregatício.



Por meio desse gráfico é possível visualizar a quantidade média de horas de trabalho por dia dos sujeitos da pesquisa. O segmento “outros” indica os que trabalham entre seis a dez horas por dia. São trabalhos diversos: vigilantes, porteiros, vendedores ambulantes e representam a maioria dos sujeitos pesquisados, com 44%. Este fato só reforça o exposto no gráfico V, mostrando o número de alunos no trabalho informal ou empregadas domésticas na condição de diaristas. Há de se considerar que a maioria - grupo de 8 horas de trabalho, (22%) - não inclui o tempo do transporte que geralmente está em torno de, no mínimo, uma hora de duração, já que a maioria reside em bairros afastados do trabalho ou da escola.

É importante verificar a fala de um dos alunos, explicando a rotina do seu dia. Essa explicação apresenta elementos para reflexão do atual cenário social em que, conforme Pino (2002), as condições de trabalho compõem o novo e velho quadro de exploração e exclusão, com o surgimento de setores sociais inteiros que perdem o trabalho ou que trabalham cada vez mais por menos. Isso reflete a evidência no sentido de que o mercado globalizado não propicia nenhuma forma de igualdade econômica para a humanidade ou, sim, cria economia de baixo crescimento, altos lucros, baixos salários e maior tempo de trabalho. Nas palavras do entrevistado,

Hoje eu levanto às 4h 30 da manhã, pego dois ônibus, porque tenho que passar no terminal (...). Tenho que entrar no trabalho às sete horas da manhã e saio de lá às seis horas da tarde. Tomo mais dois ônibus para chegar aqui na escola, almoço lá mesmo. Saio da escola às dez e trinta da noite e chego em casa por volta de meia noite. (Entrevista IV – Escola II, p. 32).

Alguns profissionais da educação envolvidos com a Eaja, período noturno, enxergam essa realidade imposta aos trabalhadores-alunos. Nos depoimentos de alguns trabalhadores da educação, percebe-se a visão dessa situação contraditória vivenciada pelos alunos. O discurso de uma das diretoras das escolas pesquisadas aponta para as características próprias dos alunos do noturno e, conseqüentemente, da dificuldade na continuidade e da permanência na escola. Quase sempre o motivo das faltas ou atrasos está ligado à questão do trabalho. A escola vive também o conflito de compreender o contexto social do aluno diante da necessidade de cumprimento da carga horária, bem como dos conteúdos curriculares.

Então, assim, eu sinto que, quando eles vêm para a escola, eles realmente querem estudar. Houve um aumento agora em agosto, considerável, em relação ao agosto do ano passado. Porém, assim, eu já estou pensando no agosto do ano que vem, que já é um ano político, em que muitos trabalham na política e se envolvem em comícios e panfletagem. Tem uma queda. Agora em novembro, também já começa a cair um pouco, porque nossos alunos trabalham no comércio, eles trabalham em casa de família onde a patroa e o patrão trabalham no comércio. E a gente tem que ter esse jogo de cintura, de estar tentando compreender o lado do aluno, mas também não

pode deixar fluir naturalmente, sem uma certa organização. (Entrevista II – Escola II, p. 34).

Enfim, esse debate sobre o tempo de trabalho ser maior do que o tempo de estudo traz mais uma vez a análise do atual contexto sócio-econômico em que o processo de reestruturação produtiva é acompanhado por relevantes mudanças sociais. A questão principal e marcante nessa conjuntura é a tendência do emprego, como construção social ligada a produção industrial, apoiado sobre acordos de trabalho e com proteção social, encontra-se em processo de novas definições. Um dos professores entrevistados considera essa realidade presente na escola e diz que a escola não está alheia. Em suas palavras,

o pessoal do desemprego estrutural é outra característica do noturno. Se tem uma campanha política os alunos somem cerca de três, quatros meses, pois estão ganhando aquele salário. Nós estamos vivendo uma gestão na prefeitura de Goiânia que é cheia de frentes de trabalho, ou seja, trabalho temporário. Os alunos somem. Muitos trabalham no setor informal que, nessas épocas do ano, final do ano, tem hora extra, trabalham até mais tarde. Hoje mesmo recebi o recado de um aluno que mandou avisar que só volta em dezembro, pois ele trabalha em uma confecção que está produzindo para o natal nesse mês de outubro e novembro. É muito trabalho e ele não pode ficar sem o dinheiro. A escola recebe gente aqui que só consegue ficar até às 22h, pois é guarda-noturno. É uma situação heterogênea. Os horários desses trabalhadores são diferenciados. (Entrevista II – Escola II, p. 36).

As duas últimas entrevistas apresentam a situação que a escola tem enfrentado no atual contexto do país. O campo educacional tem vivenciado essa realidade, com ênfase nas relações sociais de poder. Como, de fato, a escola tem sobrevivido nesse cenário? O próximo item tem a perspectiva de focar o/a trabalhador/a-aluno/a e a escola, sua visão da escola, a relação desta escola com o seu mundo do trabalho, a relação da aprendizagem com a sua vida, a cultura como ampliação do conhecimento, enfim, a importância do projeto estudar sem fome. É relevante também entrelaçar os discursos dos demais sujeitos envolvidos na educação de adolescentes, jovens e adultos da RME de Goiânia com a expressão dos trabalhadores-alunos.

2.2 A Escola e Seu Significado

A escola, como espaço do pensar, de ação cultural, de construção do novo, que se compromete com uma ação humana crítica, é a instituição que necessita perceber a história como algo a ser reconstruído. Dessa forma, a escola almejada indica a atualidade do pensamento de Freire (1994, p. 114).

A escola de que precisamos urgentemente [dizia eu em 1960] é uma escola em que realmente se estude e se trabalhe. Quando criticamos, ao lado de outros educadores, o intelectualismo de nossa escola, não pretendemos defender posição para a escola em que se diluíssem disciplinas de estudo e uma disciplina de estudar. Talvez nunca tenhamos tido em nossa história necessidade tão grande de ensinar, de estudar, de aprender mais do que hoje. De aprender a ler, a escrever, a contar. De estudar história, geografia. De compreender a situação ou as situações do país. O intelectualismo combatido é precisamente esse palavreado vazio, sonoro, sem relação com a realidade circundante, em que nascemos, crescemos e de que ainda hoje, em grande parte, nos nutrimos. Temos de nos resguardar deste tipo de intelectualismo como também de uma posição chamada antitradicionalista, que reduz o trabalho escolar a meras experiências disso ou daquilo e a que falta o exercício duro, pesado, do estudo sério, honesto, que resulta uma disciplina intelectual.

Existe uma necessidade premente no ensino, não para atender à lógica do mercado de trabalho, mas pelo fato de ser um direito do ser humano ter acesso ao conhecimento. Neste sentido, Saviani (2005, p. 15) comunga com Freire e defende que “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber.” Na argumentação de um dos alunos que tem aproximadamente 50 anos de idade e retorna à escola após mais ou menos 20 anos para buscar os estudos, quando questionado sobre o papel da escola em sua vida, responde de forma segura: “Me faz muito bem. Eu me sinto muito bem. Porque a minha escrita melhorou, a minha leitura cada dia vai melhorando. Eu gosto de eu mesmo me avaliar. Eu acho, de quando eu entrei, eu melhorei demais da conta.” (Entrevista II – Escola I, p. 7).

A Proposta Político-Pedagógica para o Ensino Fundamental da Eaja do município de Goiânia (2000) toma como um dos princípios fundamentais a aprendizagem fundamentada em Freire, enfatizando o conhecimento crítico da realidade e garantindo acesso ao conhecimento mais elaborado. O texto da proposta traz que 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” (2000, p. 15). Assim, na exposição dos educadores sobre esse processo de aprendizagem, muitas vezes há consonância com sua prática, mesmo que ainda esteja em processo e apresente muitas dificuldades. Por outro lado, levantam elementos a serem refletidos coletivamente. Na exposição de um professor da área de história,

é muito difícil. Deveria ser muito fácil, pois é partir do senso comum, daquilo para uma coisa que é o prático do que é sabido para uma coisa que é o saber que está no livro, sistematizado. Mas é mais fácil falar do que realizar. A minha ação enquanto docente não é uma ação de mão única no sentido restrito. Eu sempre parto da realidade do aluno, eu parto do princípio que a realidade na verdade é uma só, é o que está no livro que ele tem que aprender. Agora, o que eu faço é assim, às vezes o motivo da minha aula vem deles, se eu vou estudar algum conteúdo, como por exemplo as capitâncias hereditárias, eu não deixo de trabalhar, considero importante estudar o sistema fundiário do Brasil, estudar as sesmarias. Nós vivemos numa terra

latifundiária e até hoje se fala em reforma agrária, então não tem muito essa preocupação de primeiro ver o que os alunos pensam para depois.... Considero importante chegar neles, importante estabelecer essa comunicação, esse é um esforço que tem de ser feito. Pois você lida com jovens e adultos que carregam esses saberes, gente que trabalha. Eles sabem muita coisa, então é preciso valorizar esse saber e garantir que aprendizagem fique mais significativa para ele e esse aluno se liberte do professor. É isso quando a aprendizagem é significativa, ele se livra de mim. Eu não quero nenhum escravo. Então qual é a chance de libertar esse aluno tornando os conteúdos significativos, para não escravizar ele no livro? Mas eu não sou desses professores que desconsidera o livro, eu sou 'conteudista', agora é preciso dizer e explicar, os conteúdos têm que estar vivos." (Entrevista II – Escola II, p. 37).

Retomar a discussão de Saviani (2005) acerca do conhecimento sistematizado é importante. Esse autor aponta que a exigência da apropriação desse referido conhecimento por parte das novas gerações é que faz necessária a existência da escola. Em sua opinião, comungando com o educador acima entrevistado, o conteúdo fundamental da escola, além do aprendizado da leitura e escrita, está no conhecimento dos números, da natureza e da sociedade.

Freire (1994) assevera, em face da questão dos conteúdos, a necessidade do compromisso dos educadores na luta incessante pela democratização da sociedade, demandando, assim, a democratização do espaço escolar. Dessa forma, democratizar a programação dos conteúdos e da prática do ensino é tomar o curso da história pela mão e não esperar que haja uma mudança radical na sociedade para viver um processo democrático dentro da escola.

A liberdade enfocada na entrevista do professor da Escola II é relevante, pois, de acordo com a proposta político-pedagógica para a Eaja (2000), um dos princípios que fundamentam a concepção é a identidade dos sujeitos, a qual não está dada, mas será construída por eles. Nesse sentido, a liberdade é vista como autonomia do ser humano que é sujeito histórico capaz de ser agente em seu tempo. Para Freire (2001, p. 90), a tarefa mais fundamental, “e cuja compreensão se antecipou em muito ao final deste século, é a tarefa da libertação.” Esse autor diz ainda para os educadores que estão no início de sua ação criativa que, nesse início de século, mesmo sabendo que a educação “não vai ser a chave da transformação do concreto para a recriação, a retomada da liberdade, mesmo que saibam que não é isso, estejam convencidos da eficácia da prática educativa como elemento fundamental no processo de resgate da liberdade.” (FREIRE, 2001, p. 91).

Ainda sobre a questão da liberdade, nas expressões dos educandos, o vocábulo liberdade está implícito nas construções e realizações que o retorno à escola lhes proporcionou. No seu ato de existir, essa sociedade lhes determina condições concretas de sobrevivência, embora nos discursos dos educandos os ganhos possibilitados pelo fato de

estar estudando revelam, muitas vezes, maiores possibilidades de trabalho mas, ainda assim, representam para eles a conquista de sua independência. Conforme o entrevistado da escola II,

Eu comprei minha moto, na época, quando eu era solteiro. Se eu não tivesse estudo eu não tinha tirado minha carteira de motorista. Já me ajudou. Porque se eu tivesse o estudo que eu tinha antigamente, eu não tinha facilidade de tirar a minha carteira de motorista. Pela prova escrita, se fosse em antes, eu não dava conta de fazer a prova escrita. Prá começar, eu não estudava ainda. Como é que eu ia estudar as placas, aquele livro todinho, se eu não sabia ler. E aquilo lá eu não ia pegar nada, só ia ver os desenhos das placas mas não sabia o que significava aquilo. Então já me ajudou a tirar a carteira de motorista, já melhorou pra mim. Porque, senão, como é que eu ia ter condição de comprar, porque eu trabalhava em dois serviços, mas não tinha jeito de eu andar. Como é que eu ia andar sem a carteira de habilitação, sem minha carta?(...) Em outras coisas, melhorou bastante. Eu já leio as coisas que eu pego, algum papel do meu serviço eu já posso ler, prá ver se eu posso assinar ou não. Algum tempo eu mal assinava. A pessoa podia pegar chegar e falar: “assina esse papel”. E eu não sabia o que era e assinava. Eu já peguei ônibus errado, porque eu não sabia ler. Chegava no terminal eu tinha que perguntar as pessoas. Muitas das vezes as pessoas tavam, assim, agitada, porque trabalhou o dia inteiro e não dá nem moral [atenção] prá você. “Ah, se vira, você que caça aí. Cada um caça o seu”. Então você vai vendo aquilo, que você precisa de estudar. Senão você depende muito das pessoas. (Entrevista II – Escola II, p. 32).

O discurso de outra aluna que retornou à escola após mais de vinte anos sem estudar, que se encontra atualmente na 8ª série, revela o significado da escola e sua contribuição na construção de sua identidade. Conforme aborda a proposta político-pedagógica para a Eaja (2000, p. 14), a cidadania é um dos princípios norteadores da concepção, que prevê “o processo de construção da identidade, bem como a compreensão de seu papel como ser social.” Nas palavras da trabalhadora-aluna, voltar a estudar:

– Nossa! [enfática] Esse tempo que eu tive parada, parece que eu parei no tempo. E com meu estudo hoje, mudou muito a minha visão de relacionamento, comunicação, uma sensibilidade mais no outro lado das coisas. Nas invenções, os pontos de vista, principalmente História, está me ensinando muito. E abrindo mais a visão política, abriu minha visão mais, principalmente, de direitos. A História está me ajudando muito. Cada coisa me abre um pouco a visão. Até meu relacionamento com meu esposo tem aberto mais a visão de entendimento, você passa a ter um entendimento mais claro das coisas. Você passa ser mais crítico. (Entrevista III – Escola II, p. 41)

Uma educação problematizadora³³ implica a exigente prática da reflexão e da crítica, no espaço para o questionamento, para o exercício dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem se posicionarem enquanto seres em constante construção. Assim, Freire (2004, p. 31) argumenta que

não há, para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos

³³ O termo “problematizadora” é utilizado por Freire em **Educação como Prática da Liberdade**, enfatizando o exercício fecundo da reflexão dos próprios caminhos de libertação do homem.

metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica.

A discussão da importância da experiência do aluno no processo da aprendizagem, já mencionada em uma das entrevistas anteriores ou, como explica Saviani (2005), o saber próprio do senso comum³⁴, é necessário, à medida que esta experiência se faz presente tanto no documento da SME, como na fala dos educandos/as e dos educadores/as. No entanto, inicialmente, a proposta é refletir sobre a abordagem da **Revista Trabalho & Educação** (jul./dez. – 2007 – vol. 16 nº 2, p. 19), na qual, à luz de Gramsci, em sintonia com Freire, se afirma:

senso comum ou consciência ingênua não é unilateral, mas produz e apropria conhecimentos heteronomamente, sem despertar o sentido da autonomia e da liberdade no ato da apropriação/produção de conhecimentos. Por isso, ao contrário de conhecimento, o mais coerente é considerar tais apreensões intelectuais como saberes. O conhecimento se revela, para o senso comum, como produto de um devenir histórico, sem sujeitos. O “sujeito cognoscente”, que vive no mundo do senso comum, não se coloca como ator e autor do conhecimento; sua personalidade se assemelha à passividade do espectador e não de um produtor ativo e contumaz. É um senso acrítico passivo, que mais se adequa e se submete do que cria, inova e se liberta.

Dessa forma, o trabalhador–aluno, que é o sujeito em processo de cognição, na sua luta pela sobrevivência, estabelece relações sociais de trabalho e de produção. Nesse sentido, esse sujeito é detentor de uma gama de saberes. Por isso, a dinâmica do trabalho torna-se elemento fundamental no processo educativo. Assim, a proposta político-pedagógica para a Eaja (2000) percebe a importância de inserir a categoria trabalho no cotidiano da sala de aula. Inserir a categoria trabalho na compreensão da autonomia do ser em relação à natureza e aos outros homens.

Isso implica necessariamente em compreender e pensar a escola de maneira específica, não a partir dela, mas das determinações básicas advindas das relações constituídas na ação do trabalho. Para Frigotto (2002, p. 18), “trata-se, principalmente, de compreender que a produção do conhecimento, a formação da consciência crítica tem sua gênese nessas relações.” Esse autor assevera que é essencial entender que o saber adquirido pelos trabalhadores se produz no seio das relações sociais já determinadas e por isso é marcada pela concepção da classe dominante. Isso quer dizer que não se trata de um “saber neutro”.

³⁴ A esse respeito, Saviani (2005) argumenta que, em grego, três palavras, doxa, sofia e episteme, referem-se ao fenômeno do conhecimento. Doxa, interesse do momento, significa opinião, isto é, saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana.

É nessa perspectiva que a proposta pedagógica para a Eaja concebe a construção do conhecimento sob a perspectiva dialética, com o objetivo da superação do senso comum, numa ação educativa transformadora. Na prática da sala de aula, em uma das escolas pesquisadas, cabe chamar atenção para uma atividade coletiva, a título de ilustração, entre alunos da 4ª série do primeiro segmento e da 5ª série do segundo segmento, na construção de uma música com a temática do trabalho. Na fala do professor de história, houve toda uma discussão com a 5ª série que, posteriormente, cuidou de realizar o debate com os trabalhadores-alunos do primeiro segmento. Desta interlocução produziram uma canção. Eis a letra:

Cultura e trabalho³⁵

Todo trabalhador tem conhecimento
 Todos fazem cultura
 Construindo a nossa nação, a nossa nação!

O trabalho é uma ação que nos engrandece
 Quem trabalha, ensina...
 Transforma e se fortalece,
 Transforma e se fortalece!

A cultura adapta o homem
 Ao meio em que vive...
 Quem não trabalha vive sonhando
 Quem trabalha melhora a vida...
 Faz e desfaz, cria e recria a própria vida!

A dinâmica da atividade, inicialmente, teve a preocupação, de acordo com o relato do referido professor, de diminuir um espaço enorme entre o primeiro e o segundo segmentos. Assim, os(as) educandos(as) da 5ª série discutiram e encontraram um tema comum aos alunos dos dois segmentos, o trabalho. O debate foi ampliando, sobretudo após a pesquisa proposta pelo professor com a temática trabalho e cultura. Na seqüência, realizaram o debate com a 4ª série do primeiro segmento e fizeram a composição, a letra e a melodia.

A letra traz diversos elementos que tornam possível perceber a afinidade com a concepção de trabalho, educação e cultura na proposta da SME. Aqui não se trata de uma ação espontânea, mas ação de pesquisa de produção cultural e do entrelaçamento da realidade dos(as) trabalhadores(as)-alunos(as) com o processo de aprendizagem. Legitimando uma outra educação possível, cabe uma reflexão de Mészáros (2005, p. 49), que retoma Gramsci, enfocando a importância do ser humano na construção de uma outra concepção de mundo:

³⁵ Música da 5ª série da escola II, como resultado da ação coletiva proposta para o primeiro semestre, a partir de um diálogo com a primeira fase da Eaja.

Não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o Homo faber não pode ser separado do Homo sapiens. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um “filósofo”, um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção do mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e portanto contribui para manter ou mudar a concepção do mundo, isto é, para estimular novas formas de pensamento.

No entanto, partir da experiência do aluno e entrelaçá-la com o conhecimento sistematizado ou desenvolver a prática da socialização do saber sistematizado, tendo o olhar voltado para realidade social não é uma tarefa muito fácil. Não seria porque exige uma formação do mundo do trabalho? Não é pura e simplesmente tomar a experiência do aluno/a, mas sua existência com sujeito que vive do trabalho. E embora a proposta aponte para a compreensão da existência do(a) trabalhador(a)-aluno(a) da Eaja noturno, não deixa claros os princípios e caminhos a serem tomados no sentido de envolver a discussão do trabalho inserida no debate maior e na concepção do mundo do trabalho. A dificuldade revelada na fala de um dos educadores entrevistados. O educador da Escola III.

Consolidar ou operacionalizar, mesmo no seu dia a dia, não é muito fácil. É um processo de aprendizado; é um processo de construção mesmo. Não é uma coisa que vai se estabelecendo da noite pro dia. A gente fica muito angustiado querendo que as coisas aconteçam, mas a gente precisa entender que existe um processo de formação. É você dar alguns passos, prá que, também, a gente não fique, assim, num limbo, sem avançar. Mas, mesmo nós professores que temos essa convicção aí, mesmo assim não é muito fácil colocar isso em prática. A gente encontra muita resistência ainda. Mesmo a gente também tem dificuldade. Porque na realidade essa questão acontece, mas ela parte muito mais do educador. Nesse momento ela tem partido muito mais do educador que do próprio aluno. Na realidade, a proposta freireana, por exemplo, é que o aluno também participe. Mas a gente tem tentado, através de alguns projetos, ou através das aulas mesmo, ir interferindo nisso, relacionando. É claro que não acontece todos os dias, o tempo todo. Mas a gente tem tentado fazer isso. Agora, nem todo mundo tem feito. Tem ainda alguns problemas. Aquela prática bem tradicional. E eu acho que a gente tem que, também, valorizar algumas coisas desses profissionais, mas também tem que ir interferindo prá que vá acontecendo a mudança. Eu quero dizer o seguinte, que o grupo que está aqui é um grupo que, na sua maioria, já vem um tempo caminhando. Então a gente já conseguiu alguns avanços. Mas ainda existem muitas coisas prá acontecer. Então, dentro da sala de aula a gente tenta realmente criar esse ambiente de participação, de resgatar a experiência do aluno, de relacionar com a experiência do aluno. (Entrevista IV, p. 54).

Do ponto de vista do(a) educando(a) da Eaja, a experiência que ele(a) possui é algo próprio e estanque, ou seja, ele(a) não percebe a importância que esta experiência tem no processo do conhecer, da aprendizagem. Quando, em uma das entrevistas, foi indagado sobre a sua experiência de trabalho, se tem contribuído na sua aprendizagem, o trabalhador-aluno, inicialmente, diz que não, depois lembra-se de uma aula de ciências e o estudo das rochas e então relata:

A professora tá explicando, eu sei falar com ela. Que aconteceu, sobre aquele negócio de pedras. Eu falei: olha, professora, eu já trabalhei com esse problema, com negócio de pedra, negócio de vulcão, que aqui no Brasil não tem vulcão. Que aquelas pedras granito vêm de vulcão, são vulcânicas. Mas são muitos milhões de anos pra ficar dura daquele jeito. É uma pedra de vulcão igualzinha. (Entrevista I – Escola I, p. 3).

Embora o senso comum esteja bastante presente, essa fala remete à reflexão de que a experiência do aluno não só contribuiu com a aula, como também demonstra possibilidade de ampliar seu conhecimento sobre o assunto. Nas palavras de Freire (2004, p. 32), “como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída.”

Na voz de outro educando, considerando que quase todos os professores buscam as experiências dos alunos, o próprio entrevistado, percebe que consegue até aprender mais. São palavras suas:

Eu tava comentando com o professor de Geografia um dia, sobre lei. Então ele tava me explicando, eu acho que o que eu falei ele pegou um pouco, e o que ele me expôs eu achei muito bom, porque eu aprendi mais. Então, tem muito professor lá que tem, o de Geografia, o de História também gosta de comentar sobre a vida. Porque tem professor que só fica naquilo de dar a aula dele mesmo. Mas aqui muitos deles, quase todos, eles não ficam naquilo só de dar aula, mas eles ficam em ensinar algo que venha a acontecer ao mundo mesmo. Então, dentro da realidade de vida, dentro daquilo que nós estamos vivendo. Dentro desse acontecimento global, eles não deixam de falar. (Entrevistado II – Escola II, p. 31).

Esse “aprender mais”, citado pelo entrevistado, pode ser entendido como o início da superação da consciência ingênua. Para Freire (2004), essa é uma tarefa que exige compromisso do educador, pois a aquisição da consciência problematizadora não acontece automaticamente.

A avaliação é um elemento intrínseco ao processo pedagógico que também foi citada nos discursos dos sujeitos da Eaja. A proposta pedagógica de 2000 reafirma o compromisso da Eaja com a valorização dos sujeitos; portanto, a avaliação deve ser vista pela escola como um instrumento de inclusão e progressão dos sujeitos. Em outras palavras, a avaliação é uma ferramenta do processo de aprendizagem.

No campo teórico, nos projetos político-pedagógicos das escolas pesquisadas, foi comum perceber a sintonia com a proposta da SME. Os textos trouxeram, constantemente, a preocupação com uma prática avaliativa voltada para a transformação social. Neste sentido, objetiva a superação do autoritarismo e o estabelecimento de uma maior autonomia do educando.

Alguns autores são encontrados nos textos das propostas político-pedagógicas, compondo um suporte teórico da concepção da avaliação. Assim, de acordo com Hoffman (2000) segue a contramão da visão tradicional, aquela avaliação que propicia oportunidades de reflexões no processo da aprendizagem, na perspectiva da formação crítica, libertária e participativa. Para Luckesi (1990), a escola, que finaliza a avaliação na verificação dos resultados, termina por desconsiderar o processo e marca uma posição estática e definitiva.

Por fim, retomando as idéias da avaliação comprometida com o ensino-aprendizagem, referenciadas nos textos das escolas, considera-se importante perceber a prática dos educadores/as e refletir, à luz de Freire (2004, p. 38): “a prática docente crítica, implicante, do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.”

Para abordar essa prática, faz-se necessário analisar os relatos dos(as) educandos(as) e também educadores(as) a respeito do processo avaliativo. O educando da escola I, quando questionado se houve um momento para discussão e acordos sobre a avaliação, diz: “eles conversam com a gente. Eles combinam tudo com a gente.” Quando questionado sobre quando recebe a avaliação corrigida, se há espaço para discussão, o entrevistado responde: “eles pedem prá pessoa melhorar mais” (Entrevista I, p. 3). Pela expressão do educando, não é possível perceber a existência de um diálogo aberto, muito menos a tentativa de buscar, a partir do diagnóstico apontado pela avaliação, a possibilidade de rever o conteúdo trabalhado, o que termina por revelar uma prática autoritária, destoando tanto da proposta político-pedagógica da escola como da proposta da Eaja/ SME/Goiânia. Na escola II, o educando informou, ao responder sobre a avaliação em sua sala: “as avaliações, prá mim, eu não tenho nada que reclamar. Nós temos oportunidade de discutir com os professores. Se nós acharmos que uma nota não é realmente aquela, nós podemos discutir.” (Entrevista III, p. 35). O educando da escola III, sobre o mesmo tema, relatou: “Desde o começo, aqui, teve essa conversa sobre a avaliação; as provas, trabalhos, sobre as médias foi tudo conversado” (Entrevistado IV, p. 61)

No geral, nas respostas dos alunos(as) entrevistados(as) acerca da discussão da avaliação, foi possível perceber certa dificuldade por parte de alguns educadores(as) em articular o processo avaliativo de forma democrática, como prevê a proposta. No discurso de um dos educadores também é transparente essa questão, “As perspectivas de avaliação, elas ainda são muito convencionais, é um paradoxo. A proposta da Eaja é muito clara no sentido de uma avaliação mais amorosa e acolhedora e a gente tem tentado.” (Entrevista III – Escola II, p. 42).

Diante desse contexto, percebe-se, em graus variados, que a avaliação é um elemento de tensão presente nas três escolas pesquisadas. Mas, de uma forma geral, em todas está caracterizada a dificuldade em estabelecer uma articulação de qualidade no processo de avaliação, sobretudo no que diz respeito ao avanço/reclassificação³⁶. Nesse sentido, pretende-se retomar esses elementos no capítulo que se segue, que visa a refletir sobre aspectos de tensões presentes nas escolas e revelados nos discursos dos sujeitos da Eaja noturno.

A proposta político-pedagógica da SME (2000) focaliza a cultura como parte integrante do processo de formação. Em seu texto, a cultura, numa perspectiva antropológica, é compreendida como elemento presente nas relações estabelecidas. Dessa forma, a escola precisa incorporar em suas atividades, de forma ampliada, a cultura.

As três escolas demonstraram preocupação com as atividades culturais em seus projetos pedagógicos, bem como em seus planejamentos. Uma coordenadora relata que as atividades culturais têm propiciado aos alunos o gosto pela poesia, pela música, pelo cinema, além de instigar a criatividade do aluno. Explica, também, que essas atividades têm contribuído na complementação das horas previstas na carga horária³⁷ na proposta. Conforme seu discurso, “o professor acompanha os alunos nas atividades, como viagens, passeios, visitas a museus, e todas as atividades estão ligadas ao conteúdo trabalhado.” (Entrevista III – Escola II, p. 42).

Para os(as) educandos(as), a experiência com atividades envolvendo a cultura traz sempre algo novo. O reconhecimento de espaços que fizeram parte de sua história contribuem para ampliar o conhecimento e, ainda, impulsionar a criatividade e a desinibição. Numa visita ao planetário, um educando relatou: “Muito bom. Eu vi coisa que eu nunca tinha visto na minha vida. Eu vi o céu perto de mim, coisa muito bonita.” (Entrevistado III - Escola I, p. 26). Ainda da escola I, o educando diz: “Lá no Memorial do Cerrado, que eu já conhecia, eu já

³⁶ A proposta político-pedagógica da Eaja (2000), com a preocupação de entender as condições inviáveis no cumprimento rigoroso, por parte do educando(a), das 800 horas e 200 dias letivos, deu o primeiro passo a partir da Resolução N. 001, de 16 dezembro de 1998 e da Resolução N. 003, art. 3º, inciso III, de 13 de janeiro de 1999, do Conselho Municipal de Educação de Goiânia(CME), de acordo com o disposto na LDB/96, na perspectiva de possibilitar ao educando(a) ser matriculado(a), sem documentação de transferência, em qualquer momento do ano letivo, sem prejuízo à sua escolarização, bem como ser promovido de uma série escolar para outra. “O que se propõe é o respeito às individualidades e, portanto, o avanço/reclassificação só serão efetivados para educandos(as) que, de fato, demonstrarem o desenvolvimento e a aprendizagem previstos no processo educativo proposto pela SME, incluindo elementos que vão além da simples aquisição de conteúdos.” (2000, p. 19).

³⁷ Conforme a proposta político-pedagógica da Eaja noturno (2000), tendo como prioridade o atendimento à especificidade do aluno do Eaja noturno a carga horária do 2º segmento segue a seguinte determinação: 200 dias letivos, 800 horas divididos em 700 presenciais e 100 complementares, com jornada diária de 3 horas e 30 minutos.

vivi aquilo: eu morava na roça. O engenho, aqueles negócios de fazer farinha, aquelas casas velhas, recordei tudo. Aquele negócio de fazer rapadura” (Entrevistado I, p. 3).

Uma outra atividade cultural realizada, pela escola II, proposta pela professora de português, representou grande significado para os educandos. Um deles relata: “Já fiz uma apresentação na frente, no microfone, que nunca tinha feito na minha vida. Era um poema que me deram pra eu ler. Nossa! Adorei esse poema.” Na escola III, uma visita ao Museu de Arte, foi relatado pelo entrevistado: “Muitas coisas que eu não sabia, a professora explicou. Gosto de ir em lugar que tem cultura, quadro, eu gosto de reparar, porque eu gosto de desenhar. A professora de artes estava lá. E eu fiz uma caricatura dela e dei pra ela.” (Entrevista II, p. 74).

A escola III tem desenvolvido atividades esportivas, as quais têm envolvido diversos alunos e, na visão destes entrevistados, os jogos também podem ajudar no desenvolvimento intelectual. No discurso do educando, “a nossa quinta série foi campeã. Eu participei de [jogo de] dama, e eu fui campeão. Tô desenvolvendo a mente.” (Entrevistada IV, p. 78).

A cultura faz parte do processo criativo do homem; ele é um ser de cultura. Dessa forma, as escolas, embora com algumas dificuldades, têm possibilitado as atividades culturais e têm buscado, de forma mais ampla, integrá-la ao currículo. Manacorda (2007, p. 114) assevera que o lugar que Marx reserva

ao tempo livre e atividades culturais extra-escolares na formação do homem; esse reino da liberdade é o reino das vocações individuais, das atividades desinteressadas, não imediatamente produtivas, que são, para Marx, parte integrante do ser humano e, portanto, da sua formação ou educação.

Sendo a cultura a marca da existência humana, ela deve ser parte integrante do processo educativo. Para Freire (2004), a escola assume um sentido radical ao possibilitar e não desprezar o respeito pela identidade cultural dos educandos(as). Essa é uma tarefa de um processo educacional crítico.

É preciso somar um outro elemento ligado à cultura, a saber, o espaço da biblioteca, aqui entendida como fonte de registros formais das manifestações culturais em sentido amplo, abrangendo os conhecimentos históricos e científicos sistematizados ao longo do tempo. As três escolas possuem bibliotecas organizadas, com uma razoável estrutura. É possível perceber o esforço de alguns professores em propiciar ações que permitam a autonomia do educando(a) e o gosto pela leitura.

Na opinião da professora de português da escola I, a biblioteca dessa escola possui um bom acervo, com revistas atualizadas e livros para pesquisa. Essa professora tem dado ênfase à leitura, pois percebe uma grande dificuldade e falta de interesse por parte dos

alunos(as) no ato de ler. Ao longo do ano, ela reserva pelo menos uma semana a cada mês para a sala de leitura. Em seu relato, “os alunos ficam bem à vontade para escolher as leituras. Depois discutimos sobre o que leram e peço a eles que façam uma produção de texto. O objetivo maior é estimular o gosto pela leitura.” (Entrevista III, p. 23) Entretanto, ainda não é possível observar as ações de pesquisa e leitura na biblioteca de forma profícua e elaborada coletivamente nos planejamentos ou projetos interdisciplinares.

Conforme registrado anteriormente, as escolas pesquisadas apresentam dificuldades em realizar as atividades culturais, embora se perceba um grande empenho de todas. Por meio das observações, foi possível visualizar que a dificuldade está, também, na relação das atividades culturais com os conteúdos das áreas do conhecimento. Há, de certa forma, preocupação com a cultura.

Em algumas reuniões de planejamento, foi possível observar duas discussões: a primeira abordou o levantamento de temas culturais que traduziam a velha prática de desenvolver atividades relacionadas as datas comemorativas. A segunda discussão objetivou a superação dessa prática, buscando inclusive a cultura afinada com a história da vida dos educandos(as). Entretanto, não foi possível perceber a sistematização dos estudos e das atividades culturais e seu entrelaçamento aos conteúdos programáticos das várias áreas de conhecimento. Como entrelaçar a cultura com o trabalhador-aluno? Como concretizar a visão de cultura como produto dialético do trabalho, conforme aponta a proposta?

Por último, é preciso retomar a referência feita, no capítulo anterior, sobre o artigo “Estudo de Caso da Eaja da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (2007).” Esse estudo de caso centrou-se em dois eixos. Por hora, a referência necessária será no eixo do financiamento, pois esse eixo traz a discussão da chegada do recurso na escola e um programa inovador, denominado “Estudar Sem Fome”³⁸, implementado a partir de 2001.

Este programa, na opinião dos alunos, possibilitou melhores condições de estudo e até mesmo determina a permanência de muitos até o final das aulas. Para um dos trabalhadores-alunos, que mora em uma cidade do interior próxima a Goiânia, e trabalha dia sim, dia não como vigilante, no relato de sua rotina, o jantar é fundamental:

Essa é a minha rotina. Acordo quatro e meia, saio de lá de casa cinco e quinze pra chegar no meu serviço sete horas. Saio do meu trabalho e venho direto para escola. Aqui eu janto uma janta muito boa. Se não fosse essa janta... não sei se conseguiria ficar até o fim da aula. Tenho que sair daqui às 22 horas e vou chegar em casa quase meia noite. (Entrevistado III – Escola I, p. 26).

³⁸ Esse programa foi “concebido no Departamento de Alimentação Escolar (DAE) e no Fundo Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (FMMDE), visando a alterar a merenda do noturno, que passou a ser um jantar, servido todas as noites, no início da aula.

Uma educanda da escola II, também sobre o jantar, diz: “Nossa! Essa janta é minha salvação. Eu venho direto do trabalho para cá. Ela que me deixa firme para estudar.” (Entrevistada IV, p. 52) Nas três escolas, no momento de receber o lanche, nas filas, os alunos, de forma significativa, apontam o jantar como uma ação de respeito ao aluno trabalhador, principalmente pelo o horário em que é servido.

De acordo com uma das merendeiras, o horário é flexível. Começam a servir às 18h30 e vai até às 20h. No relato dessa servidora, “Perder a janta ... Tem gente que perde o ônibus e liga ‘Olha, fala pra tia guardar minha janta’. Essa semana teve uma menina que chegou e falou: ‘Olha, fulano disse que é pra você guardar a janta, que ele tá vindo. É que ele perdeu o ônibus” (Entrevista V - Escola III, p. 82). Essa merendeira revelou ainda que há alguns alunos(as) que, não raro, chegam atrasados. Elas, então, guardam alguns pratos prontos para serem servidos posteriormente.

Questionando as servidoras da cozinha sobre a experiência vivenciada do lanche e do jantar, elas afirmam que, para os alunos, é indiscutível o valor do jantar. A entrevistada da escola I revela:

Bom, antes, quando não tinha a janta, eles falavam assim “Ah, a gente tem que ir embora mais cedo, por que a gente tá com fome. Canjica, arroz doce, isso pra gente não tem nada a ver”. Eles trabalham o dia todo e chegam com fome. Eles falavam que até se tivesse uma janta, “a gente poderia até ficar mais tranquilo pra estudar”. Porque diz que barriga vazia não tem como raciocinar. (...) Tem muitas pessoas que não têm condições de comprar um lanche, né. É a realidade desses alunos. A realidade deles é muito difícil, né. Têm pessoas que não tem dinheiro, às vezes, nem pra pagar ônibus. Às vezes não tem dinheiro nem pra almoçar! Acaba almoçando e jantando aqui. (Entrevistada VII, p. 31).

Pensando na especificidade dos sujeitos trabalhadores-alunos da Eaja, turno noturno, essa ação revela afinidade com a concepção registrada na proposta político-pedagógica (2000), uma vez que percebe a especificidade do aluno trabalhador e preocupa-se não só com o acesso, mas com a permanência e a continuidade em seu processo de aprendizagem.

Os discursos dos sujeitos da Eaja trouxeram inúmeras experiências, as quais revelaram a história de vida de muitos, a importância da escola, a relação dela com o seu trabalho, enfim, com a sua vida. Foi possível perceber o esforço dos professores em buscar, de maneira séria, cumprir a proposta pedagógica, realizar de forma coletiva um trabalho de qualidade e na perspectiva de estar assegurando ao trabalhador-aluno condições de aprendizagem com dignidade e com o olhar voltado para a emancipação.

Mas eles mesmos revelaram dificuldades que, somadas às observações realizadas de algumas aulas, nos encontros para planejamento, nos corredores e intervalos das aulas

também contribuíram e desvelaram tensões presentes e que acabam por dificultar ou até mesmo mudar o curso do trabalho proposto ou programado. E mais, é possível perceber que, na práxis de alguns educadores(as), existe uma contradição latente, pois não conseguem concretizar a contento nas turmas da Eaja noturno, a abordagem freireana, conforme anuncia a proposta.

Por outro lado, torna-se necessário enxergar que a formação obtida por esses educadores(as), tanto na graduação, nas instituições universitárias, como nos cursos oferecidos pelas secretarias, com caráter de formação continuada, tem sido insuficiente. Insuficiente, no sentido de não possibilitar, ainda, a esses educadores(as), a construção epistemológica voltada especificamente para essa modalidade de ensino. Tampouco promovem a consciência política e crítica, o que seria adquirir condições reais de romper com uma educação a serviço exclusivo da concepção capitalista. Essa situação termina por sustentar ora a reprodução dessa sociedade, ora a crítica expressa, e aponta novas possibilidades.

O tempo exíguo para os estudos, a frequência irregular à escola, os baixos salários e o cansaço de uma jornada diária de trabalho são fatores apresentados pela realidade social imposta aos trabalhadores-alunos. Será necessário, também, retomar essas questões externas à escola que interferem no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, o capítulo III pretende focar as tensões e analisar de forma mais verticalizada a questão social e pedagógica, as relações pessoais e alguns elementos da infraestrutura.

CAPÍTULO III

A RELAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA VIDA DO TRABALHADOR-ALUNO

É preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade.

- GRAMSCI -

3.1 Escola: espaço de encontro, construção de conhecimento e de conflito social

Os sujeitos envolvidos no projeto de formação da Educação de Adolescentes Jovens e Adultos/Eaja de Goiânia têm vivenciado inúmeros conflitos no cotidiano escolar. As marcas da exploração do mercado de trabalho imposta a esses alunos são visíveis nas suas expressões, gestos e atitudes. Ao dialogar com esses alunos, é possível perceber o quanto a questão social do atual contexto capitalista tem interferido em seu processo ensino-aprendizagem. Nas palavras de um entrevistado, responsável por um setor de confecção de roupas:

“É porque, assim, lá no meu serviço é muito puxado. (...) Começou a produzir mais. Aí eu chego estressado em casa. Chego aqui no colégio e fico estressadinho, não consigo ficar dentro da sala de aula, escutar o professor falando. Eu fico agoniado. Sei lá, fico sem saber. Porque lá [trabalho] eu sou o responsável, né. É pesado e eu é que sou o responsável. Daí se for alguma coisa errada, quem é que toma sou eu, né. Mesmo, assim, se foi o outro que fez, quem é o responsável sou eu. (Entrevistado III – Escola I, p. 13).

Esse é um exemplo típico dos conflitos que os sujeitos do processo ensino-aprendizagem têm enfrentado. Os baixos salários, as difíceis condições de trabalho e a exaustiva carga horária ou a busca por inserção e permanência no mercado de trabalho impõem a esses alunos uma dura realidade. Esse mesmo entrevistado, quando aborda sobre a questão da jornada de trabalho, revela que “tem vez que o meu patrão obriga a gente a fazer hora extra. Aí tem que ficar até mais tarde e às vezes eu não venho à aula por causa do serviço.” (Entrevistado III – Escola I, p. 13).

Quanto às atividades propostas em sala de aula, a dificuldade em realizá-las é citada constantemente pelos(as) alunos(as) e, mais uma vez, figura a questão do tempo disponibilizado ao trabalho, em detrimento dos estudos. Na expressão de um trabalhador-aluno, quando questionado sobre atividades de pesquisa, responde:

Nós pesquisamos. Eles [professores] dá oportunidade da gente pesquisar, dá tempo pra gente pesquisar. Às vezes a correria do trabalho, que a gente tem, as obrigações nossas, tem que ir pro trabalho, tem também um tempo pros filhos em casa que às vezes o tempo que eles dão pra gente acaba sendo pouco pra nós. (Escola I-Entrevistado II, p. 5)

Nesse sentido, os(as) educadores(as) vivenciam a realidade da presença inconstante dos alunos da Eaja. Conviver com essa situação, por exemplo, alunos que estão na escola e às vezes não conseguem permanecer na sala de aula; alunos que não conseguem realizar as atividades, exige uma reflexão contínua por parte do coletivo dos sujeitos, sobretudo do corpo docente. Porém, nem sempre há espaço para essa reflexão coletiva, tomando, muitas vezes, caminhos isolados e, por isso, pouco profícuos. Na argumentação de um educador, este aponta a dificuldade em manter o recurso do planejamento

a gente tem, aqui (...) garantido, a duras penas, essa instância que é o Planejamento (...) ela tem garantido alguns projetos coletivos, algumas ações, garantido algum padrão de continuidade das ações (...). Também é a única, porque os chamados *horários de estudo*, ele não se configura como uma coisa que você possa dizer assim: *oh, isso também tá institucionalizado*. E que é aproveitado. Porque no horário de estudo ele é muito individualizado, cada um fica fazendo uma coisa. (Escola II – Entrevista II, p. 56).

O texto da proposta (2000, p. 23) assinala: “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 professores”. Enfatiza, ainda, que é responsabilidade de cada um(a) dos(as) educadores(as) tanto as ações individuais quanto as coletivas. Conforme afirmação do entrevistado, há conflito entre o projeto da Eaja e o estudo, bem como entre a tentativa do trabalho coletivo e a prática individualizada do(a) professor(a). Dessa forma, existe uma distância entre o pretendido e o realizado.

Investigando junto às secretárias das escolas pesquisadas, elas noticiaram a enorme quantidade de faltas dos alunos do turno noturno. Informaram, também, que muitos freqüentam aproximadamente quatro meses de aula, interrompem os estudos e, depois, antes do fim do ano, retornam. Às vezes ficam dois meses fora e, quando voltam, a escola precisa encontrar formas de acolhê-los para que organizem suas vidas escolares. É possível perceber o esforço da escola em valorizar o retorno desses alunos e, ainda, no sentido de criar um espaço favorável para que os alunos continuem estudando. Conforme o discurso de um dos diretores:

eu acho, no meu ponto de vista, que esse é o grande desafio da Eaja. Muito mais que o aluno voltar pra escola, é conseguir que o aluno permaneça na escola. (...) Estamos sempre propondo: vamos fazer isso, vamos fazer aquilo, vamos ligar para os alunos,

vamos mandar carta, enfim, sempre tentando criar mecanismos, assim, pra diminuir esse índice de faltas dos alunos. (Entrevistado I – Escola III, p. 45).

É possível refletir, a partir dos depoimentos dos alunos, que há uma difícil e complexa realidade, com a qual a educação é obrigada a conviver, expressa na escolha política do país. Conforme Silva (2005, p. 104), “o Brasil tem feito [opções] nos últimos anos. Essas opções são, na grande maioria, em desfavor dos trabalhadores e seus filhos.” Os trabalhadores, no curso da história desse país, estiveram sempre subordinados às demandas do capital e, assim, o modelo desumanizante da política dominante impõe que o tempo destinado ao trabalho representa a maior parte da vida de homens e mulheres da classe trabalhadora.

Na atual ordem neoliberal, o capital manifesta-se em crise considerada, na visão de Antunes, estrutural, que trazendo sérias conseqüências para sociedade contemporânea, pois

destrói-se força humana que trabalha; destroçam-se os direitos sociais; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/natureza, criando-se uma monumental “sociedade do descartável”, que joga fora tudo que serviu como “embalagem” para as mercadorias e o seu sistema, mantendo-se, entretanto, o circuito reprodutivo do capital. (2002, p. 38).

Na visão de Frigotto (2001), a sociedade capitalista revela-se contra a humanidade. A eliminação dos direitos sociais, conquistados ao longo da história pela classe trabalhadora, representa mais uma marca deste contexto.

As escolas da Eaja têm vivido as contradições impostas por esse contexto: por um lado, os alunos chegam nos espaços escolares impregnados da realidade social do trabalho desfigurado e desumano e, por outro, a proposta da SME traz a concepção de trabalho no sentido amplo, apontando para a importância de perceber a atividade laboral, numa relação dialética, indicando transformação tanto do sujeito quanto do objeto. Assim,

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. (GOIÂNIA, 2000, p. 17).

Na expressão de uma das educadoras, é possível perceber a dificuldade concreta de conciliar a educação com o(a) trabalhador(a)-aluno(a): “temos tentado envolver os alunos trabalhadores, mas é muito difícil, pois nem sempre podemos ouvi-los e nem sempre é possível buscar temas significativos para estes alunos, pois não podemos deixar de trabalhar

os conteúdos previstos e necessário para eles.” (Escola III – Entrevistado I, p. 78). Na argumentação desta professora, a preocupação em desenvolver o conteúdo previamente estabelecido, dificulta perceber que promover a educação na perspectiva de uma integração com o mundo do trabalho exige uma árdua e constante reflexão teórica e prática.

A preocupação com os conteúdos é comumente enfatizada pelos(as) educadores(as), o que é importante, pois subentende propiciar ao(a) aluno(a) o direito ao conhecimento sistematizado. No entanto, faz-se necessário ampliar a discussão do sentido do conteúdo para os(as) trabalhadores(as)-alunos(as) e explicitá-la na proposta da Eaja. Para Ramos (2005, p. 107),

apreender o sentido dos conteúdos de ensino implica reconhecê-los como conhecimentos construídos historicamente e que se constituem, para o trabalhador, em pressupostos a partir dos quais se podem construir novos conhecimentos no processo de investigação e compreensão do real.

Neste sentido, é preciso reconhecer que a proposta (2000) já aponta para a concepção de perceber homens e mulheres como sujeitos históricos, capazes de agir sobre sua realidade e transformá-la; porém, na referida proposta, não há clareza quanto à construção do conhecimento imbricada com a realidade do mundo do trabalho. Não é visível, no registro teórico na proposta da Eaja, e tampouco na prática desenvolvida pela maioria dos profissionais nas salas de aula.

Assim, o depoimento, a seguir de uma professora da escola III, aponta a contradição mencionada, o que revela que a própria perspectiva teórica da proposta, aborda de forma superficial a discussão da categoria trabalho. Conforme a referida proposta (2000, p. 17), “o/a educando/a da Eaja é um/a aluno/a trabalhador/a ou [alguém] em vias de se inserir no mundo do trabalho; portanto, a categoria trabalho deve estar presente no cotidiano escolar da Eaja.”. Entretanto, a simples constatação da existência dos(as) trabalhadores(as) na sala de aula não traz, de fato, a discussão do mundo do trabalho. O discurso de um dos educadores revela a ausência desta discussão de forma mais específica: “tem, eu acho, que do ponto de vista de proposta tem [preocupação com o trabalho]. Embora ainda não está bem claro como voltar, especificamente para o aluno trabalhador” (Escola II – Entrevista II, p. 48). Torna-se importante refletir de forma mais aprofundada tomando como foco o trabalho como princípio educativo, na perspectiva da superação da dicotomia trabalho manual/ trabalho intelectual. Esta visão de educação envolvida no mundo do trabalho, é para Ciavatta (2005, p. 85) “a idéia de formação integrada [que] sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e ação de pensar, dirigir ou planejar.”

Ainda é necessário trazer alguns discursos dos(as) trabalhadores(as)-alunos(as), pois, quando questionados(as) sobre a interferência da aprendizagem construída na escola em seu trabalho, o primeiro revela:

Com certeza se eu fosse *expert* em Matemática o meu desenvolvimento mais rápido lá nas máquinas em que eu trabalho seria melhor. Porque cortar peça, dar desconto, medir e multiplicar é necessário e fundamental no meu trabalho. Medir produto, porcentagem é necessário saber isso. Mesmo que eu tendo doze anos de profissão, eu tenho uma facilidade já nisso, né. Lá eu tenho que dar desconto de milímetros, porcentagem de produtos etc. Porque eu fiz três cursos de pintura de móveis, então eu tenho essa facilidade de aprender. Um na Sailer, outro na Melaninas e outro na Luxtol. Então isso pra mim desenvolvia mais nessa parte. (Escola III – Entrevistado I, p. 79).

Embora o aluno tenha afirmado “com certeza”, ele termina por informar que a aprendizagem relacionada com o seu trabalho foi adquirida nos três cursos que fez pelas citadas empresas. Este depoimento enfatiza a reflexão da dicotomia histórica educação/trabalho. O depoimento do aluno da Escola II, 17 anos, atendente de uma empresa, quando questionado sobre a relação de sua aprendizagem com o trabalho, relata: “(...) se eu não tivesse um tipo de linguagem um pouco mais formal, que se passa aqui nas aulas de Português, eu não conseguiria falar, não conseguiria atender as pessoas.” (Escola II – Entrevistado II, p. 52).

No discurso da professora de Português, considera uma contribuição pequena, no sentido da relação com o trabalho “alguns pedem ajuda quando eles vão prestar um concurso. Igual aconteceu agora, que teve na rede municipal, (...) é uma regra, uma coisa ou alguma dúvida que eles têm (...) mas é em função do concurso.” (Escola I – Entrevista IV, p. 36). O trabalhador-aluno da Escola I, em seu depoimento sobre a relação aprendizagem e seu trabalho, é enfático: “Com meu trabalho lá? Não, não tem, não” (Escola I – Entrevistado II, p. 16). Este aluno é gerente de um setor em uma confecção. Por último, outro aluno, da Escola II, revela:

tem me ajudado e muito, até na minha escrita, por que eu tenho alguns erros de português, tenho um problema de dicção, (...) Tanto, até que, quando eu comecei a estudar, a buscar meus objetivos, minhas metas, passou o ano eu estudando, no próximo ano, que é esse, eu consegui o emprego, viu? (Escola II – Entrevista IV, p. 54).

Os depoimentos tornam evidente a contradição vivenciada na prática das salas da Eaja. Revelam que muito ainda será necessário compreender sobre o mundo do trabalho para, de fato, realizar uma práxis que possa construir uma educação comprometida com os sujeitos e não com a lógica do capital.

A relação entre capitalismo e educação tem-se pautado pela verticalização do primeiro para com o segundo. Para Mészáros (2005), a lógica do capital e seu impacto na educação é latente, pois à escola cabe o papel da reprodução da sociedade. Por outro lado, sabe-se que a transformação da sociedade também é função de uma prática educacional que exige mudanças. Dessa forma, os(as) educadores(as) que têm demonstrado compromisso social e trabalham com uma proposta que objetiva uma outra sociedade, em que a relação humana desenvolva-se de forma, de fato, que os homens sejam sujeitos de sua história, estão rotineiramente enfrentando essa realidade adversa. É possível perceber que esses(as) educadores(as) vivem o conflito do compromisso social almejado e, muitas vezes, a impotência na concretização satisfatória desse compromisso. Duarte (1993) discute que não cabe mais a preocupação de afirmar a educação com caráter político. Em sua opinião, já existe uma consolidação difundida, nesse sentido, no meio educacional. No entanto, em sua opinião, é necessário passar do anunciado para a prática. Conforme seu registro,

é preciso ultrapassar a constatação inicial de que há uma dicotomia entre a teoria proclamada e a prática realizada, indo às raízes do problema que estão na vinculação da prática a uma determinada concepção de mundo, mediada por uma concepção pedagógica, que é, de fato, aquela teoria que guia a prática. (1993, p. 11).

Nessa perspectiva, os discursos dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem da Eaja apresentam-se de forma explícita, na voz de uns, e implícita, na de outros, sintonizados com a proposta da SME. No entanto, na exposição de uma das coordenadoras pedagógicas, quando se refere ao estudo da proposta e da prática desta proposta, ela afirma: “alguns, não 100%, isso realmente não acontece.” (Escola I – Entrevista I, p. 12).

O que demonstraria, basicamente, para o(a) trabalhador(a)-aluno(a), a concretização da proposta seria a possibilidade da comunicação de seu mundo com o mundo do conhecimento, ou seja, sentir-se participante da construção do conhecimento; sentir-se sujeito histórico. Nesse sentido, é possível perceber no discurso desses alunos a tensão de não se sentirem reconhecidos pelos(as) educadores(as). Esse discurso demonstra, implicitamente, que não há um vínculo de suas experiências sociais com o conhecimento apresentado, o que torna o processo de construção do conhecimento, não raro, alheio e sem significado para esse aluno, ou seja, reproduz a pedagogia tradicional. Tanto é que o aluno, com tantos problemas no trabalho, não consegue ficar em sala de aula, como se pode constatar no depoimento do aluno.

Um dos entrevistados, de 26 anos, fala de sua dificuldade em matemática: “tenho me esforçado mais em matemática e a gente fica até nervoso, assim, sei lá, parece que não entra na minha cabeça. Ela tá longe de mim” (Escola III – Entrevista I, p. 1). Esse mesmo aluno revelou que trabalha em uma firma de fabricação de armários e durante, todo tempo, em seu trabalho, lida com porcentagens, medidas, multiplicações, divisões. Este discurso traz a reflexão sobre a real distância da matemática e a vida deste trabalhador-aluno. A distância não estaria, especificamente, na aula de matemática? Quando foi questionado sobre a aula da professora de matemática e a possibilidade desta, propor algum vínculo da experiência do aluno com a aula, ele responde sem rodeios: “não, ela não, a professora de matemática, ela é muito, assim, ela dá sua aula, entendeu? Ela dá sua aula, ensina, ensina super bem, mas ela não mistura muito com a gente não.” (Escola III – Entrevistado I, p. 2).

Na voz da professora de matemática, quando questionada sobre a importância da experiência do(a) aluno(a) no processo aprendizagem e se sua ação pedagógica levava em conta esta experiência, ela diz: “ainda não consegui fazer isso, pois o aluno não traz nada, ele vem sem conhecimento, como vou partir de sua experiência?” Percebe-se certo distanciamento da postura da professora em relação à vivência do aluno, o que demonstra, também, um distanciamento da pedagogia freireana.

Uma outra entrevista demonstra o conflito estabelecido na sala de aula quando o(a) educador(a) não consegue colocar em prática a teoria da educação como processo dialético, dialógico e histórico e, portanto, capaz de envolver os alunos na construção do conhecimento. De acordo com Freire (1980, p.39), “insistamos em que o homem, para fazer a história, tem de haver captado os temas. Do contrário, a história o arrasta, em lugar de ele fazê-la.” Na voz deste aluno, a aula de geografia lhe parece estranha,

isso, não tem nada a ver. Aí eu acho esquisito, né. Porque ele deveria pelo menos falar assim: olha, hoje nós vamos estudar e falar sobre isso, isso e isso; hoje a aula vai ser disso daqui. Aí chegar e começar a explicar. Mas não fala, aí a gente fica até com cara de bobo assim: mas do que é que ele tá falando mesmo? Aí, tem hora que a gente até faz uma piadinha assim: professor, isso é de comer ou é de passar no cabelo? Aí ele fica sem reação também, porque ele fala cada nome estranho! (Escola III – Entrevista III, 14).

Para entender os temas é preciso torná-los significativos, próximos, para não correr o risco de um estranhamento. No discurso de um dos educadores da área de história, ele revela que esse resgate da experiência do aluno tem partido muito mais do educador do que do próprio aluno. Ele argumenta que, na visão freireana, o aluno deve ser partícipe no processo da construção da aprendizagem. Em sua opinião, isso ainda está muito distante, mas percebe o quanto o aluno se sente bem quando sua experiência é valorizada, quando ele é convidado,

instigado a expor sua vivência como sujeito que está presente e na difícil busca de ser, nessa sociedade. Assim,

ele gosta muito disso [valorização de sua experiência], mas ele também quer perceber ganhos. Ele quer aprender coisas novas também, não é? Então a gente precisa também estar atento. Por isso que a discussão do currículo é fundamental. De como construir esse currículo no Eaja é fundamental, porque esse aluno da Eaja também está buscando uma qualificação. Não só qualificação para o mercado de trabalho, mas também uma formação intelectual, que foi historicamente negada a ele. (Escola III – Entrevista II, p. 47).

Pelo discurso de outro entrevistado, um aluno, é perceptível uma certa consonância com a preocupação levantada, acima, pelo professor. Em sua opinião, “o que a gente vive lá fora também faz efeito aqui dentro (...). A pessoa não tem só que saber quanto é dois mais dois, a escola tem que ensinar mais, tem que ajudar no trabalho” (Escola III – Entrevista II, p. 41).

É possível interpretar que esse “efeito” expresso pelo aluno é toda a situação social imposta a esse aluno, sobretudo uma situação de incerteza, pois esse aluno tem dezessete anos, é vendedor ambulante e carrega uma situação de precariedade no atual mundo do trabalho: ora vende uma fruta de época, ora produto cosmético ou pede dinheiro para comprar uma marmita. Esse mesmo trabalhador-aluno, quando solicitado a opinar sobre a atuação dos professores no processo do ensino-aprendizagem, expressa: “Não adianta. Eu tenho que saber o quê que é aquilo. E também não adianta ele ficar batendo naquela mesma tecla. Ele tem que saber onde o aluno tá errado.” (Escola III – Entrevista II, p. 42) O entrevistado expressa, sutilmente, que é necessário o aluno saber o que está aprendendo, qual o significado dessa aprendizagem para a sua vida.

Outro elemento presente na argumentação do professor citado anteriormente remete a um debate colocado hoje nacionalmente sobre o currículo da EJA, embora esse não seja o foco desse texto. Torna-se importante registrar que esse tema é hoje ponto de pauta dos grandes encontros em que a EJA tem sido discutida. Inclusive, esse ano está inserido nos pré-debates da “VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA)”³⁹, que

³⁹ Conferência Internacional de Educação de Adultos do francês “Conférence Internationale de Éducation des Adultes,” por isso a sigla CONFINTEA. Convocada e coordenada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), esse encontro intergovernamental tem como objetivo possibilitar o diálogo e a avaliação das políticas de educação e aprendizagens de jovens e adultos na esfera internacional. De acordo com IRELAND “A I CONFINTEA aconteceu em Elsinore, Dinamarca, em 1949,, e foi marcada pelo espírito de reconstrução do pós-guerra. Desde então, a cada 10 anos aproximadamente, especialistas e gestores de políticas educacionais reúnem-se para avaliar iniciativas e tendências, fixando diretrizes para Unesco e recomendações aos países.” (2003, p. 3). A VI CONFINTEA, tem como tema: Brasil – Educação e Aprendizagens de Jovens e Adultos ao Longo da Vida. O Brasil será sede em maio de 2009. Será a primeira vez que esta Conferência acontece num país do hemisfério sul. Em preparação à VI CONFINTEA serão realizados encontros Estaduais, Regionais e Nacional. Esses encontros terão por objetivo discutir, implementar e fortalecer a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no país.

ocorrerá no Brasil, em 2009. O Brasil tem discutido sobre um Documento Base Nacional (2008), que traz a seguinte preocupação com a temática do currículo para EJA:

um currículo para a EJA não pode ser previamente definido, se não passar pela mediação com os estudantes e seus saberes, e com a prática de seus professores, o que vai além do regulamentado, do consagrado, do sistematizado em referências do ensino fundamental e do ensino médio, para reconhecer e legitimar currículos praticados. Reconfigurar currículos é tarefa de diálogo entre especialistas, professores e até mesmo de estudantes. Não é desafio individual, mas coletivo, de gestão democrática, que exige pensar mais do que uma intervenção específica: exige projeto político-pedagógico para a escola de EJA como comunidade de trabalho/aprendizagem em rede, em que a diversidade da sociedade esteja presente. (2008, p. 4).

Dessa forma, esse tema citado pelo educador já faz eco como discussão nacional. Pensando especificamente na Eaja, na rede municipal de Goiânia, vale ressaltar que existe uma discussão no Grupo de Trabalho de Currículo (GT-Currículo)⁴⁰, proposto pela SME, que tem desenvolvido algumas discussões acerca do currículo, mas, ainda assim, muita discussão e construção coletiva será necessária, conforme aponta o Documento Base Nacional. Discutir currículo significa romper com uma prática espontaneísta e estanque de realizar o trabalho pedagógico. É preciso reconhecer o conteúdo e reconfigurá-lo, como propõe o referido documento. E esse é um desafio e uma oportunidade estratégica para o educador ou educadora crítica. Na argumentação de Freire (1994, p. 112),

enquanto objetos de conhecimento os conteúdos se devem entregar à curiosidade cognoscitiva de professores e alunos. (...) Enquanto objetos de conhecimento eles não podem ser ensinados, apreendidos, aprendidos, conhecidos, de tal maneira que escapem a implicações político-ideológicas a ser também aprendidas pelos sujeitos cognoscente. Mais uma vez a 'leitura de mundo' em dinâmica relação com o conhecimento da palavra-tema, do conteúdo, do objeto cognoscível, se impõe.

O tema cultura, previsto na proposta político-pedagógico (2000), integra de forma significativa a realidade do(a) aluno(a) e, portanto, é necessário que ela, assim como a experiência do aluno, seja parte do processo de construção do conhecimento desenvolvido na escola. Nas entrevistas com alguns alunos, embora eles avaliem como ótimas as ações culturais desenvolvidas na escola, observou-se que esse elemento aponta alguns limites. Há dificuldades em se desenvolver um trabalho coletivo e interdisciplinar, bem como inserir na práxis a concepção de cultura registrada na proposta político-pedagógica (2000, p. 17):

⁴⁰ Essa é uma formação institucional promovida pela SME sob a Coordenação Geral do Departamento Pedagógico/centro de formação dos Profissionais da Educação/Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos - implantada pela atual gestão 2005/2008. A carga horária do curso é de 100 horas, oferecem 60 vagas para os professores regentes que atuam na Eaja. Autorizado por meio da Resolução nº 046/2007 do Conselho Municipal de Educação/CME. Fonte: Relatório Final do Curso – GTE: O trabalho pedagógico na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos – Eaja – 2ª Edição – Goiânia – dezembro/2007.

“cultura entendida como produto dialético do trabalho, é o mundo modificado pelo homem, que se descobre agente transformador da realidade.”

A tensão colocada nessa situação, em que a cultura é entendida como produto dialético, é revelador para os(as) educadores(as) que nem sempre se percebem como produtores de educação e cultura. Com essa consciência, o caminho a ser trilhado seria aquele de elaborar estratégias críticas em que a tônica fosse a transformação do próprio contexto em que estão inseridos. Para Gramsci (1989, p. 13),

criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’ por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral.

Dessa forma, retomar o conflito de conceber a cultura como conhecimento e possibilidade de transformação social somente reforça que as tensões trazidas do mundo do trabalho pelos(as) alunos(as), envolvem-se com outros conflitos, vivenciados internamente na escola. Ao mesmo tempo, também são determinados pela mesma sociedade capitalista, que impõe a divisão constante, como, afirma Gorz (1980), dos trabalhadores entre si; do universo da produção e da cultura; educação e produção; alunos e trabalhadores.

Diante dessa realidade, faz-se necessário buscar alternativas e apontar respostas que, necessariamente, devem ser coletivas, no sentido de unir o que a lógica capitalista separou. Assim, o debate do conhecimento trazido pela proposta político-pedagógica (2000) indica para a necessidade de uma ação pedagógica totalizante a partir da concepção de conhecimento que traga a interdisciplinaridade, criando condições para o desenvolvimento do intercâmbio de qualidade entre ciência e contexto.

O trabalho coletivo é um meio possível de concretização de um projeto interdisciplinar visto por alguns profissionais da educação como imprescindível. Na argumentação de um educador: “eu não vejo outra saída, acho que a prática é importante na sala de aula, mas também a discussão. A construção desse processo coletivo é muito importante” (Escola III – Entrevista II, p. 47). De acordo com esse educador, o aluno também irá aprender a vivenciar a educação nessa concepção de construção integral. Se ele se sentir parceiro, irá percebendo e construindo autonomia e sentindo-se sujeito no processo.

Nas observações dos planejamentos e discussões, no coletivo dos(as) professores(as), percebe-se tentativas em construir projetos interdisciplinares, aliás, é quase pauta permanente nas reuniões. De fato, algumas atividades acontecem com essa característica; no entanto, ainda existe grande dificuldade em concretizá-la. Conforme afirma uma coordenadora:

nós tentamos fazer isso. Mas nós temos dificuldade de fazer esse trabalho interdisciplinar. Por exemplo, quando a gente discute os objetivos no planejamento quinzenal, a gente tenta ver como que a gente pode puxar essa interdisciplinaridade. (Escola III – Entrevista V, p. 52).

Está exposição é comumente ouvida por outros profissionais nas escolas. A concretização da interdisciplinaridade não é simples. Conforme aborda Barbosa (2006), a interdisciplinaridade propõe romper com a prática estanque das disciplinas. Em sua opinião, as expressões da vida, individuais ou coletivas, são interdisciplinares e históricas. Portanto, um conhecimento interdisciplinar pressupõe tomar consciência da realidade concreta. Para Barbosa (2006, p. 47), “é preciso que se entenda o conhecimento interdisciplinar não como criação, invenção da consciência, mas como descoberta através da práxis social, do movimento contraditório da realidade histórica.”

Romper com essa prática individualizada, em que tradicionalmente as áreas de conhecimento vêm sendo configuradas, consiste uma tarefa árdua exigindo, não raramente, momentos de debate no coletivo dos(as) educadores(as), na perspectiva de criar terreno fértil para o desenvolvimento da interdisciplinaridade no cotidiano da escola.

A interdisciplinaridade pressupõe um diálogo constante entre os(as) educadores(as) de cada área, tornando-se um desafio à cultura dominante, que se pauta no individualismo, no tecnicismo e na especialização no campo da educação. Desta forma, a interdisciplinaridade propõe uma formação integral contrapondo-se à atual tendência fragmentada do mundo capitalista.

Alguns educadores revelaram que a prática cotidiana da sala impõe muitos desafios como, por exemplo, o número de alunos com dificuldades iniciais na leitura, escrita e matemática ser considerável, sobretudo na 5ª série. Estes(as) educadores(as) apostam no trabalho coletivo para buscar as soluções para essa questão. Mas, ao tentar realizar, na prática, percebem a dificuldade de articulação entre as áreas de conhecimento. Em resumo, ora conseguem uma articulação no trabalho e avançam no processo, ora não conseguem ultrapassar o planejamento. Para Duarte (1993), para que a teoria crítica consiga avançar rumo à prática, faz-se necessário que os(as) educadores(as) avancem além dos fundamentos filosóficos da teoria. Na visão desse autor, a impressão que se tem é que a teoria já está tão consolidada e em condições de ir ao concreto. Duarte (1993, p. 12),

confunde-se os fundamentos de uma teoria com o todo dessa teoria e o movimento de passagem desses fundamentos para prática se realiza através de grandes saltos e de um movimento de constante oscilação entre esses dois pólos, na busca de se encontrar as relações entre ambos. (...) É preciso reconhecer que, por vezes, esse movimento oscilatório acaba gerando alguns resultados positivos, na medida em que

se consegue elaborar alguns elementos teóricos mediadores, mas mesmo nesses casos não se extrai toda riqueza desses resultados positivos, pelo fato de não existir um corpo teórico que os incorpore e os desenvolva.

Nesse sentido, a formação de professores, na perspectiva humanizadora da pedagogia freireana, faz-se essencial.

3.1.1 A Formação de Professores

A formação de professores apresenta-se como uma área de conflito, à medida que se torna transparente a dificuldade de alguns professores(as) em realizar a práxis da proposta político-pedagógica da Eaja, período noturno. Na exposição do mesmo professor anteriormente citado, há uma importância na discussão coletiva para pensar o trabalho em sala de aula:

acho que a Eaja, tem que parar mais pra discutir a formação, a formação mesmo do educador. A concepção de educação, a discussão do próprio Eaja, o conhecimento do Eaja. Eu acho que tem que se parar mais pra se fazer isso. Eu acho que o retrocesso, nessas últimas administrações foi exatamente isso. Infelizmente, nem todos os profissionais valorizam a formação. Eu, por exemplo, participo de um GT, do Ensino Noturno, que eu acho que é muito legal, muito importante a gente discutir o Eaja. Muitas coisas que a gente discute podem ser aplicadas em sala de aula. Muitas experiências que a gente ouve podem ser aplicadas dentro da sala de aula. Então eu acho que a formação, ela tem que acontecer. E como ela não pode acontecer pra todos, tem que se criar espaços de discussão sobre o Eaja. Eu acho que tem que se regionalizar⁴¹ isso. Eu defendo a regionalização das discussões. Por exemplo, as escolas dessa regional terem um tempo pra se encontrarem (...) trocar experiência e discutir teorias. (Escola III – Entrevista II, p. 48).

Conforme retrata o professor, esse tipo de formação não é para todos os professores. Uma pequena parcela que utiliza o horário de estudo determinado na escola compõe o grupo de trabalho. Esta realidade aponta uma necessidade premente de avançar nesse processo de formação. De acordo com a expressão do professor, a necessidade de discutir teorias no coletivo dos professores é uma questão que termina configurando-se como tensão, pois nas argumentações de muitos(as) educadores(as) a teoria é desnecessária, o importante é fazer.

Conforme pondera Nosella (2002), o período da ditadura militar, com as prisões, censura, impôs um vazio teórico que foi bastante propagado entre os educadores, o que de certa forma contribuiu, entre outros determinantes, para o desenvolvimento da visão ideológica do capital humano e a reprodução do sistema capitalista. Nesse sentido, na concepção de Nosella

⁴¹ Quando o professor propõe regionalizar as discussões, ele está referindo-se à estrutura estabelecida na RME em que as 156 escolas estão subdivididas em cinco Unidades Regionais de Educação/UREs, que exercem um papel de coordenação e acompanhamento pedagógico às escolas.

(2002, p. 28), “o aprofundamento teórico constitui uma verdadeira necessidade da luta de resistência; por isso também, o avanço e a socialização da teoria são penosos e demorados.”

Ainda sobre a formação dos(as) educadores(as), no discurso de outro educador, este argumenta que a formação dos alunos do noturno tem que ter consonância com a sua realidade, tem que estar vivo. Para ele, o professor tem que estar muito envolvido com a temática a ser trabalhada. Em sua opinião, a chance de os trabalhadores-alunos alcançarem a autonomia passa pela possibilidade dos educadores/as buscarem cumprir, de fato, a concepção emancipadora da proposta da SME. Na sua práxis, tornar os conteúdos significativos, para os sujeitos da Eaja, no entanto, para este entrevistado, esse(a) professor(a) tem que refletir e estudar, e isso para ele demanda

formação, demanda interesse, demanda um nível de politização que muitos professores não têm. Então, é como diz o Djavan lá[na música], o cara não tem, como é que ele vai ter pra dar? Então, muita gente não tem! Como é que você vai fazer? Ele não tem! (Escola II – Entrevista I, p. 8).

Se a educação, enquanto significado político, como aborda Saviani (2005), tem a função de socializar o conhecimento, cabe ao educador(a) um nível de consciência política, conforme aponta a última entrevista. Essa conscientização supõe uma autocrítica que deve se abrir para intervenção de uma consciência que não separa política, filosofia e conhecimento. Na visão de Gramsci (1989, p. 21), “a consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam.” Nesse sentido, a formação a ser desenvolvida para os educadores da EJA no Brasil, sobretudo para Eaja, deverá ser pensada a partir dessa concepção crítica e consciente de enxergar o mundo.

Para que o(a) educador(a) tenha condições de realizar sua práxis com o objetivo de desvelar a sociedade e possibilitar caminhos para que o(as) educandos(as) consigam conquistar também essa consciência, faz-se necessário que os(as) educadores(as) percebam, conforme propõe Gramsci (1989), o caráter dos dois aspectos do conhecimento, o técnico e o político, de forma dialética. Para Lukács (1974), é grande a importância da atuação do(a) educador(a) quando este(a), no processo de construção do conhecimento, principalmente com os(as) trabalhadores(as), possibilita trabalhar as idéias e promover a consciência da realidade.

Buscar esta realidade de forma crítica é um desafio para os(as) educadores(as), pois a reflexão contínua de seu trabalho é imprescindível na medida em que, conforme aponta Landini e Monfredini (2005, p. 64), este trabalho “pode ou não aprofundar os processos de desumanização, negando, portanto, a possibilidade de formação humana no sentido de sua

generacidade, ou, ao contrário, propiciando a realização dos sujeitos na sua generacidade.” Neste sentido, a formação de professores(as) para Eaja deve se identificar com um projeto de educação em que a formação humana seja norteadora e que esses mesmos professores(as) se percebam integrantes deste processo de formação, ou seja, assumam uma postura mais ativa frente às iniciativas de formação e orientações advindas das instâncias superiores. Conforme argumenta Machado (2001, p. 121),

na definição de parâmetros nacionais curriculares, no estabelecimento de processos avaliativos do sistema de ensino, em qualquer um dos níveis, na implantação de novos recursos tecnológicos, falta participação efetiva dos professores que são imediatamente atingidos por essas medidas.

Faz-se necessário pensar sobre a importância de o(a) educador(a) também se sentir importante e valorizado. Embora seja histórica a luta pela valorização da carreira do professor, esta é relevante no atual contexto. Assim, se o(a) professor(a) se sentir valorizado, também saberá passar esse valor para os(as) educando(as).

Refletir sobre os espaços dedicados à formação dos(das) educadores(as) é outro aspecto importante na medida em que também indica um tensionamento, pois o caráter da formação institucional nem sempre aponta para um estudo específico da Eaja e pouco se propõe a voltar-se para a discussão teórica presente na proposta político-pedagógica da SME.

Os vários cursos de licenciatura das universidades que preparam inicialmente esses(as) professores(as) também não possuem em seus programas oportunidade de uma formação específica para EJA. Aliás, historicamente, desde o regime militar, não existe uma preocupação séria no sentido de possibilitar uma formação acadêmica para os profissionais de educação como um todo e que contemple uma articulação reflexiva, teoria e prática, exigindo ensino e pesquisa.

Cabe, ainda, salientar que ocorreu um movimento sério no sentido de denunciar e criticar as reformas universitárias impostas no período da ditadura militar e apostou-se que a LDB/1996 trouxesse avanço na formação dos profissionais da educação, mas, ao contrário, há ações no sentido de desenvolver a formação inicial desses referidos profissionais com menos qualificação, deixando essa formação a cargo das várias instituições de ensino superior, que não têm demonstrado preocupação e seriedade no aspecto do ensino e pesquisa. Conforme argumenta Brzezinski (2002, p. 13), “a legislação permite interpretar equivocadamente que o professor é um profissional da prática, como se esta requeresse apenas transmissão de conteúdos e não produção de saberes por meio de severo processo de investigação.”

Recentemente uma pesquisa (ver resumo, anexo II) de mestrado trouxe a preocupação com a formação específica dos educadores/as da Eaja/Goiânia, verticalizando para os “saberes dos professores da Eaja”. A pesquisa aponta que essa formação específica traz implícita a necessidade do reconhecimento da EJA como campo de conhecimento e, de forma mais direta, essa formação consiste em possibilitar ao trabalhador da educação uma abrangência de seus conhecimentos, com a compreensão da sociedade, da cultura e, sobretudo, da dimensão política de seu trabalho, para perceber que sua prática exige pesquisa e reflexão constante. O interesse de buscar uma formação significativa para a EJA não apresenta, conforme aponta Santos (2007, p. 65),

ingenuidade de pensar que ela dá 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.

Enfim, no processo de construção e concretização da concepção crítica de educação, é preciso fomentar uma constante ação e reflexão na própria especificidade do processo educativo. Todas essas tensões aglutinam elementos externos e internos da escola, além de trazerem também os conflitos advindos das relações desenvolvidas no interior do espaço escolar, o que será abordado a seguir.

3.1.2 Relações de Classe no Espaço da Escola

Há tensões propiciadas pela reprodução das relações de classe no interior da escola. Dessa forma, as ações de muitos profissionais da educação terminam por estabelecer relações de poder sobre os(as) educandos(as). Embora esta relação não seja explícita, uma vez que tende perpetuar a ideologia dominante, esta ideologia é resultado desta sociedade histórica e da luta de classes. Esta ideologia também esconde as relações de poder estabelecidas nas instituições escolares. Na visão de Chauí (2006, p. 37), “a ideologia tem a peculiaridade de fundar a separação entre as idéias dominantes e os indivíduos dominantes, de sorte a impedir a percepção de um império dos homens sobre os homens, graças a figura neutra do império das idéias.” Neste sentido, a relação de domínio por parte dos professores ainda é muito presente nas escolas que foram pesquisadas, ora de forma sutil, ora explícita.

A importância da relação educador(a) e educando(a) está bastante presente no processo educacional e, inclusive, figura na proposta pedagógica da SME. De acordo com a proposta político-pedagógica (2000), educadores(as) e educandos(as) são sujeitos do processo educativo e, em uma relação dialógica, a construção do conhecimento acontece e o(a)

educador(a) é o mediador, pois possibilita condições necessárias para tal. Para Freire (2004, p. 143), “o educador progressista precisa estar convencido como de suas conseqüências é o de ser o seu trabalho uma especificidade humana.”

Conhecer e reconhecer os sujeitos envolvidos na educação é propor uma reconstrução horizontal da prática pedagógica. Conforme Freire (2005), tal prática passa pela relação dialógica em lugar da supremacia do poder de um sobre o outro.

A educação, nesta ótica, supõe o respeito pelo sujeito em processo educativo. Nesse respeito cabem desde o compromisso no ato pedagógico, como as condições propiciadas para a referida ação. Estas condições significam estabelecer um diálogo respeitoso e autêntico e também ter um olhar sobre a escola, percebendo-a como espaço de encontro entre as pessoas. Entretanto, no discurso de um dos alunos, referindo-se, especificamente a uma das professoras, explica: “Por que ela passa, assim, as coisas lá que não têm nada a ver. Aí, se você não tá sabendo, ela briga, dá má resposta” (Escola III – Entrevista II, p. 25).

Na entrevista com este aluno, questionou-se se ele teve oportunidade de dialogar com a referida professora. Ele respondeu: “Pra você ter uma idéia, quando a gente passa perto dela, assim [no corredor da escola]. Ela é professora pra nós, só dentro da sala. Saiu lá da sala, se você passar perto e disser assim: oi, professora, ela vira o rosto e finge que nem te conhece, por que ela é muito severa.” Na opinião de Freire (2004, p. 141) “não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e ‘cinzento’ me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar.”

Nesta mesma escola, o discurso de outra educanda e as observações realizadas nas três escolas possibilitaram uma reflexão mais aprofunda sobre o tema em questão. Refere-se à postura de alguns educadores(as) que demonstram certo alheamento para com os alunos, tanto na ação pedagógica como para com a escola como um todo, o que é possível perceber explícita e implicitamente nos discursos, bem como nas expressões e atitudes observadas nos espaços escolares. Conforme expressa a aluna,

a professora (...) mesmo, na hora que ela entra na sala, ela fica assim: “ah, mas essa aula hoje tá demorando demais”, e fica olhando no relógio. E fica doida pra sair da sala de aula, e não quer dar a aula direito, quando falta cinco minutos pra acabar a aula, ela pega os livros, sai da sala e vai esperar o sinal lá na porta da outra sala, esperando o outro professor. (Escola III – Entrevista III, p. 30).

Embora o discurso não mencione esse alheamento, a impressão marcante é a distância dessa educadora para com o processo educativo, que passa para os alunos um

sentimento de descaso e descompromisso com a escola. Na argumentação de outro aluno, é possível enxergar outro elemento, o conhecer e o reconhecer o aluno. Em suas palavras:

ela parece que não dá moral pra ninguém. Um dia ela parou assim e perguntou quem era esse tal [dizendo o nome do aluno]...[e o aluno respondeu:] A senhora não conhece o [dizendo o nome dele], não? [a professora responde:] Não, não conheço o [repetiu o nome do aluno]. [o aluno responde a ela com indignação] Então tá. (Escola I – Entrevista I, p. 1).

A argumentação de um dos alunos entrevistados da Escola III revela também sua preocupação com o tema da relação professor e aluno. Em sua opinião, essa relação é importante para acontecer a aprendizagem,

porque o aluno tem que participar, ele tem que ter um contato com o professor direto. O aluno não pode ser só aluno e o professor ser só professor. A gente tem que ser amigo, entendeu? A gente tem que conhecer o outro. Por que não adianta o professor querer ensinar o trem pra mim e eu olhar pra cara dele e ficar grilado com a cara dele porque ele é o professor chato que só chega[e diz]: não, cala a boca, todo mundo sentado e copia porque eu tô copiando. (Escola III, Entrevista II, p. 42).

Na Escola II, outro depoimento indica a dificuldade na relação com um dos educadores. O educando opina como deveria ocorrer essa relação. Em seu discurso,

a relação com os professores é boa a não ser com o professor (...). É boa também, só que ele é muito, vamos resumir, é egocêntrico, entendeu? Ele é o certo e pronto. Ele não aceita opiniões alheias à matéria dele, entendeu? Então eu acho que o professor tem que ter uma amizade com o aluno. Porque nenhum professor é superior ao aluno. Às vezes o aluno sabe coisas que o professor não sabe. E o professor, claro, sabe coisas que o aluno não sabe. Ele [o aluno] tá lá pra aprender. Mas, eu acho, as pessoas tem que dar um espaço, sabe, pra ouvir. (Escola II – Entrevista II, p. 16).

Esse perfil de relação, nos depoimentos dos(as) educandos(as), é a expressão de um posicionamento autoritário, que não contribui para a formação do indivíduo autônomo, capaz de se inserir na sociedade como um crítico e propositor de outra realidade social, em que homens e mulheres conquistem, de fato, um espaço mais humanizante. Tampoco contribui para que esses(as) educandos(as) gostem de estar na escola e sintam motivação na árdua tarefa de construir a aprendizagem. Na opinião de Freire (2004, p. 141), o professor necessita ser tomado, também, por um outro saber, “o de que [é] preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo”.

Duarte (1993) aponta uma outra necessidade premente na atividade educativa na amplitude da referida relação professor/aluno. Na opinião deste autor, para que o(a) educador(a) possa entender este(a) aluno(a) em sua concreticidade, faz-se necessário pensar o

concreto de forma madura na complexidade, pois a concreticidade não se apresenta de forma automática ao acontecer o contato entre o(a) educador(a) e o(a) educando(a).

Nas palavras de Duarte (1993, p. 15), “além do mais, conhecer a concreticidade do indivíduo não se limita, para o caso da atividade educativa, ao conhecimento do que o indivíduo é, mas também ao conhecimento do que ele pode vir-a-ser.” Em outras palavras, a reflexão trazida pelo autor situa a relação professor e aluno em um projeto maior que é a consciência histórica do ser sujeito no âmbito social. Na visão gramsciana, o “devir” assenta nas transformações das relações sociais, ou seja, nas relações sociais, também, os homens vão se constituindo como humanos no processo da objetividade e da intersubjetividade. Na argumentação de Gramsci (1989), a interação entre as pessoas é determinante no “devir” humano.

Esse desafio da interação deve contribuir para a construção de possibilidades em que a escola seja um espaço vivo de troca de experiências, em que o desenvolvimento humano aconteça exatamente no campo da interação, proporcionado por uma visão teórica, na qual as vivências sócio-culturais permeiem o processo ensino-aprendizagem. No depoimento de uma educadora da Escola III sobre o relacionamento com os(as) alunos(as), ela responde:

Meu relacionamento com eles depende muito do aluno, depende da cabeça do aluno, depende do objetivo dele aqui. O aluno que está aqui pra estudar, que quer aprender, ele não tem problema nenhum. Porque ele sabe que eu tô aqui pra ensinar, que eu tenho competência pro ensino, que eu me interesso. Agora, os alunos que não quer nada com nada, que vem aqui só pra ficar fumando, namorando, andando pelos corredores, que quer ficar indo pra quadra [de esportes], esses alunos eles não gostam, não gostam de jeito nenhum. Por quê? Porque eu não sou de ficar deixando sair, entendeu? Então, esses alunos não aceitam, não gostam. (Entrevista I, p. 87).

A relação entre professor(a) e aluno(a), no ensino tradicional, é de dominação; é uma postura de classe e esta se expressa no cotidiano, como se constata nos depoimentos. Percebe-se que a proposta escrita da Eaja muitas vezes não se realiza na prática. As relações sociais de professores e alunos, ainda, apresentam-se, por parte dos professores/as, como exercício de poder da ideologia dominante. A postura do professor no exercício da dominação é o reflexo da sociedade constituída em classes antagônicas.

3.1.3 Conflito de Gerações

Alguns discursos de educandos(as), de alguns profissionais e, sobretudo, as observações realizadas em sala de aula, pátios e outros espaços da escola, possibilitaram visualizar a tensão presente devido à diferença etária dos alunos da Eaja.

Conforme o gráfico três, capítulo II, que traz a faixa etária dos alunos da Eaja das três escolas pesquisadas, constata-se uma variação desde menos de 18 até mais de 48 anos de idade. Estes alunos encontram-se espalhados pelas salas de 5ª a 8ª séries. E embora muitos digam que possuem um bom relacionamento com os colegas, no cotidiano da escola foi possível perceber os conflitos e as dificuldades reais dos(as) educadores(as) em trabalhar essa diversidade no interior da sala de aula.

Uma aluna, 37 anos, estudante da 6ª série, quando questionada sobre o relacionamento com os colegas, diz: “Tenho. Não com todos. Tem muitos que não compensa você ter relacionamento, que só sai abobrinha da cabeça e você não muda. Então é melhor você nem discutir, você deixa pra lá.” Em seguida, quando foi questionada sobre a diversidade etária e se tem dificuldade em lidar com essa situação, responde:

Não com todos. Eu não tenho uma dificuldade porque eu não converso muito com eles. E a cabeça do jovem pra nossa é muito diferente, você entendeu. Porque a maioria não quer nada com nada. Vai ali mesmo só pra dizer que tá indo ou tá indo porque o pai falou pra ir. Tá se sentindo pressionado. Eles não tão ali pelo mesmo objetivo que eu estou, eles não tão preocupado, entendeu? Ah, tá nem aí não, sai da sala de aula. Não tá nem um pouquinho preocupado em aprender, você entendeu? Eu não, eu tô preocupada em resgata o que eu perdi. Eles não, pra eles, eles não tão perdendo nada. (Escola II – Entrevista I, p. 9).

No discurso da aluna e nas atitudes na sala de aula, com os colegas mais jovens já existe, de antemão, uma opinião formada sobre os jovens que, em sua opinião, não querem nada e estão ali para “atrapalhar”. Foi possível observar algumas agressões verbais tanto por parte dos jovens para com os adultos, como dos adultos para com os jovens.

A dificuldade de alguns professores(as) em lidar com a situação também foi visível. No processo ensino-aprendizagem, o(a) educador(a) tem que se desdobrar entre o acompanhamento do jovem e do adulto, sobretudo daqueles acima de 40 anos de idade, que apresentam tempo diferenciado na construção da aprendizagem de alguns temas, ou seja, necessitam de um tempo maior para aprendizagem do que os jovens e adolescentes. Na observação em sala de aula, alguns educando(as) com mais idade solicitam mais a presença dos(as) educadores(as) em suas carteiras.

Percebe-se, no exemplo citado, uma visão estereotipada da aluna, ou seja, o senso comum presente na sociedade, imputando quase sempre valores negativos aos jovens em comparação com uma geração anterior. Mesmo com suas peculiaridades, os jovens estão inseridos na disputa social e buscam a sobrevivência da mesma forma que os adultos e idosos. São todos trabalhadores, ou em busca de trabalho, vivendo a “sociedade da incerteza”,

conforme discute Ciavatta (2007). O autor Carrano (2007, p. 6), em seus estudos, comunga com Ciavatta, apontando a tensão social e o jovem. Em sua opinião,

a trajetória de busca e inserção no mundo do trabalho dos jovens, especialmente os das famílias mais pobres, é incerta - labiríntica -, ou seja, estes ocupam as ofertas de trabalho disponíveis que, precárias e desprotegidas em sua maioria, permitem pouca ou nenhuma possibilidade de iniciar ou progredir numa carreira profissional. A informalidade é crescente à medida que se desce nos estratos de renda e consumo do beneficiário do emprego. O aumento da escolaridade, em geral, coincide com maiores chances de conseguir empregos formais, algo decisivo para os jovens.

Uma das causas do tensionamento dentro da sala, entre os colegas, está no preconceito de que o jovem não quer nada, conforme aponta o discurso da aluna. No entanto, de acordo com os estudos de Carrano (2007), os jovens trabalhadores também estão em busca de condições reais para sua existência. Dessa forma, todos estão na mesma situação e há, portanto, a possibilidade de trabalharem de forma produtiva e conjuntamente no âmbito escolar, apesar das peculiaridades de cada um. A dificuldade em relacionar as diferentes gerações está no próprio conflito da disparidade etária. Na fala da coordenadora de uma das escolas, ela comenta sobre a dificuldade com a heterogeneidade, explicitando que o jovem também quer aprender, mas ele tem características próprias do ser jovem que terminam por comprometer o bom andamento do processo educacional,

existe problema, sim. É a razão do adolescente e do jovem. Por que o aluno idoso, a pessoa idosa, ele tá aqui mesmo pra tentar buscar aquilo que ele perdeu. Então ele vem com toda a seriedade para estudar, por que ele está querendo mesmo aprender. E, de repente, o jovem ele vem com a intenção de aprender, mas a questão das brincadeiras. Surgem as brincadeiras, que às vezes são de mal gosto para o idoso, que não fica tão satisfeito, quanto eles gostam de brincar. E, às vezes, a gente tem que interferir. Tanto a coordenação de turno, quanto a coordenação pedagógica. (...) A gente chama esse jovem, tenta conscientizar que ele está aqui, que ele saiu do trabalho, de uma jornada de trabalho do dia todo, (...) Por que tem o aluno que vem com conversa, que gosta de dar indireta, né. E os idosos não gostam. E a gente tenta minimizar o máximo possível pra que todos tenham aproveitamento durante a aula. O professor também procura conversar com o aluno, ou então direciona ele pra coordenação e a gente tenta conversar. (Escola II – Entrevista III, p. 14).

Outro depoimento, de um aluno com 36 anos, também expressa as dificuldades em conviver com as brincadeiras dos mais jovens e argumenta sobre o problema de trabalhar em grupo, pois,

o problema é que o pessoal lá, não sei, tem muito rapaz novo (...) nós éramos três, assim, mais velho.(...) Os outros muito jovem, eles leva as coisa muito na brincadeira. Aí, muitos lá, quer escorar nas costa da gente, eles quer só que a gente faz e coloca os nome deles. Então, eu não gosto muito, não. Gosto de fazer eu só mesmo, errado ou certo, eu faço é sozinho mesmo. (Escola II – Entrevista I, p. 27).

Percebe-se dificuldade de comunicação entre as gerações, levando ao isolamento e à alienação quanto ao fato de que várias faixas etárias pertencem a esse segmento.

Muitos entrevistados argumentaram, no entanto, que é possível aprender muito com o colega, pois aprendem a ouvir e a dialogar. Consideram que é uma atividade importante que a escola desenvolve. Na voz dessa entrevistada, é um “espaço pra expressar sua opinião, pra ouvir também. Às vezes você tá expressando uma coisa assim, tá achando que é certo, que é da sua maneira, e você ouve a opinião de seu colega e você fala: não, é verdade, você tem razão.” (Escola III – Entrevista I, p. 49).

Dentre as entrevistas com os professores, sobre essa questão das idades variadas dos alunos, muitos disseram que têm conseguido trabalhar a situação democraticamente, às vezes com o auxílio da coordenação de turno e da coordenação pedagógica. Outros disseram que se tornam um fator que por vezes desestabiliza o trabalho pedagógico. O depoimento mais significativo é dessa professora da Escola III, que enxerga como um problema que precisa ser enfrentado, mas que ela, particularmente, prefere não enfrentar:

nós temos os alunos mais velhos com muitas dificuldades na aprendizagem, temos que dar atenção a eles, mas tem os mais jovens que você quer dar aula e o aluno não tá acostumado a estudar [enfática], ele não tá acostumado a fazer tarefa. Então a gente... acaba que você é obrigado a tá entrando, como se diz, entrando na deles. Por que se não, você fica, tipo assim, antipatizada, você é a chata, você é a ruim. (...) É muito difícil [voz embargada]. Eu tô muito decepcionada com o ensino, pensando em pedir aposentadoria antes da hora. (...) Sabe? Você se sente totalmente desestimulada. (Escola III – Entrevista I, p. 42).

O que a professora argumenta é a dificuldade de se trabalhar, ao mesmo tempo, com várias gerações, na sala de aula. Quando revela que “acaba entrando na deles”, quer dizer tornar-se mais flexível e permissiva, ou seja, fazer “vista grossa” frente ao problema. De acordo com Freire (2004, p.38), “a tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica”. Talvez a comunicação não esteja sendo estabelecida. Entretanto é preciso perceber, na fala desta professora, a indignação com esta realidade de sala de aula, pois tem produzido uma tensão que precisa ser levada em conta e, principalmente, deve-se buscar reflexões e alternativas de construção de um outro contexto. É preciso, a partir dessa realidade, refletir o que, enquanto instituição gestora, a SME, poderia fazer para mudar concretamente esse contexto.

Por outro lado, cabe uma reflexão coletiva dos(as) educadores(as) em estudos que apontem análises das identidades juvenis nas escolas. Carrano (2005) argumenta que o(a) educador(a) precisa questionar sobre as culturas e linguagens dos jovens presentes na escola.

Da mesma forma, os adultos e os idosos precisam ser respeitados em suas especificidades culturais e etárias.

3.1.4 O Processo Avaliativo como Elemento de Tensão

O processo avaliativo apresenta-se, da mesma forma, como foco de tensões. Apesar do discurso democrático é possível perceber certa verticalidade no processo avaliativo adotado nas escolas pesquisadas. Existe uma preocupação com os resultados quantitativos, mas sem possibilitar um retorno ao processo de aprendizagem. O avanço, não raro, é colocado como elemento de tensão, pois para alguns educadores(as), a avaliação é um mero instrumento para viabilizar a ascensão do aluno à série subsequente, sem alcançar os objetivos propostos. Na expressão da educadora “(...) mas em algumas vezes a gente acaba tendo de dar um empurrão para passar para frente aquele aluno com mais dificuldade.” (Escola III – Entrevista I, p. 92).

Conforme registro na proposta político-pedagógico (2000, p. 19),

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 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.

Esta concepção de educação prevê uma relação fundamentalmente dialógica entre educando(as) e educadores(as) e visa a contribuir para o processo de construção do conhecimento pelo aluno. A avaliação, como desafio, é aquela em que existe um reconhecimento, conforme Sousa (1997, p. 134), “como sujeitos, todos os integrantes da organização escolar, constituindo-se em um processo abrangente e contínuo, que integra o planejamento escolar em uma dimensão educativa.” No entanto, as observações e alguns discursos revelam as dificuldades e os limites em se desenvolver, na prática, esta concepção de avaliação.

Quando, na entrevista, questionou-se sobre as avaliações, se houve um espaço para uma reflexão conjunta, fazer acordos, opinar, dar sugestões, enfim, construir conjuntamente a ação, avaliar, um aluno responde: “não pedem, não [opinião] (...), tudo aqui eles que resolvem. Eles fazem a reunião deles e o aluno não tem nem como participar.” (Escola III – Entrevista II, p. 38) Percebe-se que não se abre um diálogo sobre a avaliação na sala de aula. Este mesmo educando relata que, ao obter o retorno das avaliações, também não há uma

discussão sobre os erros e acertos e os possíveis caminhos para a aprendizagem. A avaliação, na proposta freireana, é processo de conhecimento, mas, na prática, tem-se revelado autoritária e tradicional.

Educação democrática significa perceber a situação peculiar dos trabalhadores-alunos da Eaja e compreender a necessidade permanente de diálogo e negociações. No discurso de um aluno, que descreve seu retorno depois de alguns meses fora da escola, e se vê obrigado a fazer uma prova: “eu não entendi essa professora. Eu achei isso até ‘paia’. Fiquei e foi muitos meses sem poder estudar. Oh! No primeiro dia que eu cheguei, eu: oi, professora, tudo bem? Aí ela foi e passou a prova. (...) E eu perguntei: como assim, eu acabei de chegar e ela respondeu vai fazer, sim!” (Escola III – Entrevistado V, p. 74). Este aluno contou que obteve (três) nessa matéria.

Em sua opinião, considerou que até foi uma nota boa, pois não tinha nem idéia de fazer uma prova naquele primeiro dia de retorno. Questionou-se, na mesma entrevista, sobre a forma de devolução dessa avaliação, como ocorreu, e ele informou que foi normal. O normal é entregá-la sem nenhum diálogo, sem reflexão e, portanto, com pouquíssimas condições de conseguir construir conhecimento, já que, na leitura dos discursos, estes/as educadores/as têm optado em passar para os próximos temas, o que poderá ir construindo, em vez de conhecimento, lacunas no processo de aprendizagem. O discurso de uma educadora sobre o processo avaliativo, revela: “bem, eu tento, mas não percebo muito interesse por parte dos alunos e então sigo em frente com o conteúdo, pois o nosso tempo é curto. A realidade do noturno são os alunos chegarem às vezes tarde e saírem mais cedo por causa do cansaço” (Escola III – Entrevista I, p. 81).

Um aluno da Escola I (Entrevista III, p. 14) revela, entretanto, que “têm, uns professores que corrigem a prova com a gente.”. Quando se questionou se é uma prática que ajuda a entender melhor a matéria, o aluno respondeu que nem sempre. Em sua opinião, às vezes é uma ação aligeirada. Entretanto, uma aluna dessa mesma escola, quando perguntada sobre a discussão em sala de aula das avaliações, após serem corrigidas pelos professores, diz: “não, até agora não. Quem sabe, não sei, às vezes, na metade do ano, quem sabe pode acontecer isso. Mas até agora não aconteceu, não” (Entrevista IV, p. 19).

Vivenciar esse processo de avaliação no âmbito escolar não é fácil, sobretudo porque faz-se necessário avaliar a própria prática desenvolvida. E se esta avaliação revelar uma concepção autoritária, classificatória e seletiva, exigirá mudanças rumo a uma tomada de consciência e à construção de uma nova prática no contexto escolar. Freire (2001, p. 133) argumenta sobre a necessidade de insistir em práticas de natureza democrática, em sua

opinião, práticas que consigam lidar com a contradição e a tensão entre autoritarismo e liberdade. É preciso buscar a superação da “nossa ambigüidade em face das tensas relações entre autoridade e liberdade. Quanto mais autenticamente vivo essa tensão, tanto mais menos temo a liberdade e menos nego a autoridade necessária.”

É preciso destacar que neste exercício de autoridade os educadores/as possuem grande responsabilidade, principalmente na reflexão das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Há a necessidade de rever as práticas desenvolvidas no processo avaliativo que desconhecem a interferência do contexto social no processo da construção do conhecimento, bem como aquelas que superestimam as condições de conflitos que os alunos trazem para o âmbito da escola, ao ponto de “facilitar” para que o aluno passe para série posterior. Em seu depoimento, uma educadora entrevistada faz, de certa forma, uma denúncia e uma crítica ao processo em discussão:

Justamente esse jeito novo de facilitar demais pro aluno, de passar o aluno sem saber, isso aí traz um problema para os professores que têm essa visão de que a educação é levar o aluno a adquirir novos conhecimentos e não adianta ele só ficar aqui enrolando. Inclusive, eu acho que se está deturpando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Porque lá prevê o avanço, mas tem uma ressalva lá, bem clara: desde que o aluno tenha capacidade [enfática]. E eu acho que não é o que está acontecendo em geral. Por que o aluno, ele está chegando cada dia mais atrasado aqui. Tem gente que nem sabe o que faz no Primário [primeira fase do ensino fundamental] com esses alunos, porque eles chegam na quinta série. Eu mesma estou dando reforço pra um grupo aqui, de manhã, uns meninos de sexta série. Eu tô, assim, abismada de ver o nível dos meninos. Eu peguei um livro, outro dia, do primeiro ano primário, pra dar pra esses meninos os exercícios, eles custaram a dar conta. (Escola III – Entrevista II, p. 76).

Embora a professora demonstre, tanto em sua fala como em sua prática, pouco envolvimento com os alunos, com a proposta e com a educação como um todo, seu depoimento merece uma reflexão, sobretudo a partir da crítica que ela faz ao primeiro segmento da Eaja. Em sua opinião, os alunos estão chegando na 5ª série com grandes dificuldades. No debate das duas posições tomadas por educadores(as), focadas acima, no sentido de ignorar as causas do baixo rendimento, conduzindo à reprovação, ou a de passar o aluno sem o conhecimento consolidado, Sousa et al (2003, p.14) traz a seguinte contribuição “Cada uma dessas posturas é discriminatória: tanto a que leva à abstração das causas do baixo aproveitamento do aluno e das conseqüências de sua reprovação quanto a que supõe um nível menor de exigência dos alunos das classes populares.” Na opinião dos autores, discrimina o educador(a) que não considera a realidade dos(as) alunos(as) que apontam maiores dificuldades e merecem um acompanhamento mais sistemático, mas discrimina também o que

facilita a aprovação, ocultando o fracasso e contribuindo para a intensificação das desigualdades sociais.

A Lei de Diretrizes e Base de 1996, Art. 24º, inciso V, alínea ‘c’, referida pela professora, traz o seguinte texto: “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;”. A partir da LDB/1996, a proposta político-pedagógico da SME (2000, p. 19) aponta os elementos, classificação⁴² e avanço/reclassificação, intrínsecos à avaliação. O texto expressa: “a avaliação é realizada bimestralmente e com atribuição de notas de zero a dez, garantindo o direito à classificação e reclassificação/avanço, como de 1ª a 4ª série, apesar de não realizar a descrição⁴³ como instrumento.” Uma das coordenadoras informou, sobre o processo de discussão do avanço na escola:

é o coletivo que decide, diante do desenvolvimento dele [aluno/a], diante do desempenho em sala de aula no dia-a-dia, nas atividades. O professor vai acompanhando e vê. Aí, o professor, no dia da reunião do Planejamento, chama (...)apresenta, aos outros professores (...) e a decisão é coletiva, (...) E esse aluno é avançado. A gente relata na ata o nome do aluno e o aluno é avançado de uma série para outra. Tanto da primeira fase, como da segunda fase. (Escola II – Entrevista III, p. 29).

Quando se questionou sobre o aluno nesse processo, a coordenadora disse que, após a decisão do coletivo dos(as) educadores(as), o aluno é convidado para uma conversa na sala da coordenação, pois muitas vezes o coletivo decide, mas o aluno não quer. A coordenação “interfere, fala da questão da importância dele ser avançado, fala que ele tem potencial, que ele tem condições. Aí, de repente, às vezes, a gente respeita a decisão do aluno.” (Escola II – Entrevista III, p. 29).

Os discursos dos(as) alunos(as) são significativos e propiciam reflexões acerca dessa tensão. Indagou-se ao aluno entrevistado sobre a questão do avanço e ele respondeu as informações passadas pelos professores, “explicou que a pessoa tinha que vim constante, (...) frequência boa e ter as notas boas. Ser bom em quase todas as matérias. Quase 100%, uns

⁴² Sobre a classificação um exemplo do que ocorre no primeiro segmento do ensino fundamental – SME –, conforme descreve Carvalho (2005, p. 39) “as matrículas eram efetivadas mediante o requerimento assinado pelo próprio aluno, se maior de 16 anos. Os alunos que não tinham comprovante escolar anterior eram matriculados no módulo 1. Posteriormente, aplicavam-se avaliações formais para verificação e regulamentação do nível de escolaridade deste aluno. Após esta classificação, o aluno era remanejado para o módulo seguinte de acordo com as suas habilidades cognitivas, independentemente do término do trimestre.”

⁴³ Conforme a proposta político-pedagógica (2000, p. 19), “na Educação Fundamental de 1ª à 4ª 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.”

91%, senão não avançava.” (Escola I – Entrevista IV, p. 24). O depoimento de outro aluno aponta uma crítica ao processo do avanço,

Mas pelo visto que eu tô vendo aí, do avanço aí, eu acho que precisava, sim, alguma opinião de aluno aí pra conversar. Por que a gente viu o avanço, quer dizer, é por voto. Como se diz, eles avalia, eles que conhece cada talento de cada aluno. É até complicado eu dizer isso, mas eu vi pessoas da minha sala que tinham talento melhor de está na sexta série e não está. Continua na quinta série. Então, isso foi estudado, foi pesquisado cada um, individual, os professores, de cada aluno. (...) Poderia ter avançado e não foi avançado. Aí, sabe lá, né. Eles que conversaram, os professores que conversaram. Então como que eu posso dar opinião de alguma coisa que eu posso intervir e um deles me corrigir. Então, quem sou eu pra estar dizendo alguma coisa para os professor. Quando eles falam, eu fico calado e escuto, não é? (Escola III – Entrevista I, p. 42).

O discurso deste trabalhador-aluno é carregado de significado. Se no texto da proposta fica explícito que a avaliação é um processo que deve ser permeado pelo diálogo e pela negociação, está marcada a preocupação de assegurar uma educação participativa a todos, tornando a escola um espaço democrático por excelência. Nesse sentido, será que o aluno deve estar de fora dessa discussão, impossibilitado de emitir opinião? Quando será possível a real participação do(a) aluno(a) na instância dos conselhos de turma que ocorrem na escola?

Por último, o depoimento desse aluno revela a opinião dos(as) professores(as) desta escola, bem como a sua própria expectativa sobre o avanço: “eles não gostam muito de avançar, (...) eu acho o avanço muito bom, por que eu perdi muito tempo, (...) eu demorei pra começar a estudar, agora vou demorar a sair. Só vou terminar, se eu tiver condição, vou até uma faculdade.” (Escola II - Entrevista IV, p. 22). Este discurso também torna transparente a situação de conflito nas escolas, sobretudo no dilema do avanço. Os educadores/as são obrigados a enfrentar o proclamado na lei e nos demais documentos das propostas pedagógicas, e a realidade das grandes dificuldades que os(as) educando(as) já trazem dos anos anteriores, sem o contato com o ensino sistematizado, além do peso das condições sociais de existência imposta a ele(as). No discurso desse educador sobre o avanço, ele percebe sua importância, mas

entendo que é preciso perseguir a qualidade, sempre assegurar que de fato o aluno tenha o que é, de direito dele, a qualidade na aprendizagem. Além do mais, considero importante contribuir com os demais colegas que não perceberam a importância desse elemento que é, em minha opinião, parte do processo da aprendizagem. (Escola III – Entrevista II, p. 64).

Por um outro lado, a expectativa dos(as) educandos(as) também são muitas e, embora não seja a maioria, mas alguns falam em conseguir fazer um curso superior.

Dessa forma, as contradições explicitadas podem servir para buscar outras reflexões, mas é preciso insistir que uma educação comprometida com o direito de todos deve concretamente colocar a avaliação como elemento essencial, norteando o ensino-aprendizagem e possibilitando a continuidade e o aprimoramento da construção do conhecimento.

3.2 Alguns Espaços de Tensão e Produção do Conhecimento nas Escolas da Eaja

Diversos espaços das escolas revelaram importância, mas, ao mesmo tempo, apontaram tensões, na medida em que não cumprem, de fato, a função de possibilitar o acesso ao conhecimento. Especificamente, pretende-se apontar dois espaços, a saber, a biblioteca e a informática. O Gráfico 9 demonstra que 82% dos respondentes gostam de ler desde livros literários, gibis, revistas, jornais até a Bíblia. O espaço reservado à leitura, a biblioteca, presente nas três escolas, apresenta um acervo razoável; no entanto, é pouco utilizado pelos(as) trabalhadores(as)-alunos(as). As entrevistas com os/as profissionais das salas de leituras revelaram o pequeno número de alunos do noturno que freqüentam esse espaço. Percebe-se que, basicamente, os(as) professores(as) da área de português são praticamente os únicos que realizam atividades nesse espaço.

Fomentar atividades na biblioteca, despertar o interesse pela pesquisa e pela leitura integram o perfil da proposta pedagógica da SME rumo a uma participação mais ativa e autônoma dos alunos frente aos desafios do conhecimento.

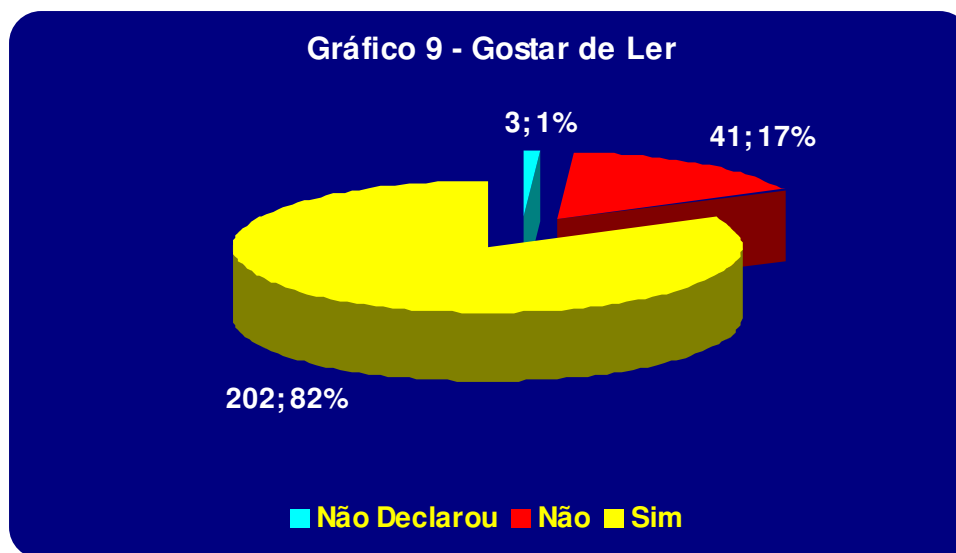
A informática foi um dos temas mais presentes nos discursos dos alunos das três escolas. O desejo de se inserir no mundo digital é bastante freqüente no discurso dos trabalhadores-alunos, sobretudo dos jovens. Muitos necessitam desse conhecimento no trabalho. O Gráfico 10 demonstra que 53% dos respondentes do questionário têm acesso a computador. Esse acesso ocorre de forma variada: alguns no trabalho, outros na escola e uma boa parte em “lan houses”. O espaço da informática também aponta tensões, o que revela deficiências do projeto educativo da SME nesse aspecto, pois esse espaço não facilita ao trabalhador-aluno as ferramentas necessárias para utilização da informática a contento. Falta um projeto da escola definindo concepção, objetivos e estratégias pertinentes ao acesso ao mundo digital por parte dos alunos da Eaja/noturno.

3.2.1 Espaço da Leitura

Inicialmente, é preciso lembrar que os(as) trabalhadores(as)-alunos(as) estão na escola somente no horário noturno, pois este é o tempo concedido a eles depois de uma longa jornada de trabalho diário. Esta realidade social culmina por não conceder a esse aluno/a condições concretas para usufruir do espaço da leitura, que é também um direito negado.

Desta forma, ao conversar com os alunos sobre a oportunidade de ir à sala de leitura, muitos comentaram que sempre que podem aproveitam desse espaço, mas é mínimo o tempo para esse acesso. Na expressão da aluna quando questionada sobre o espaço de leitura, ela diz: “a biblioteca nós vamos lá sempre que nós temos algum trabalho. Geralmente é História e Ciências. Nós vamos lá e damos uma olhada, sim” (Escola II – Entrevista I, p. 32). A expressão “uma olhada” indica que é um tempo curto disponibilizado para envolvimento com espaço da leitura.

Os respondentes do questionário, 246 alunos/as, 82% afirmaram que gostam de ler, conforme demonstra o gráfico,



O gostar de ler não representa, para este(a) aluno(a) que é também trabalhador(a), a possibilidade de desenvolver um hábito de leitura. Na expressão de uma trabalhadora-aluna, é possível perceber a dificuldade em encontrar tempo para leitura “então, eu não tenho tempo, às vezes, a hora que eu penso em ler um livro (...) falta tempo na minha vida. Falta tempo prá muita coisa. E até mesmo prá me cuidar, prá ser feliz.” (Escola II – Entrevista I, p. 32).

Na entrevista com as auxiliares das salas de leituras, elas afirmaram que o turno noturno é o que menos busca a biblioteca. No depoimento de uma delas,

Bem, a dinâmica do noturno ela é um pouco diferenciada da do diurno. No diurno, os meninos vêm, pegam emprestado. Já os alunos do noturno, que eu já conversei com outras bibliotecárias aí, que a realidade é essa em várias escolas, eles vêm no horário de recreio, em horário vago. Porque geralmente em horário vago eles não ficam por aí, eles vêm pra biblioteca. E eles, o gosto deles são livros infantis, com letras grandes. (Escola III – Entrevista VI, p. 84).

Este depoimento ligado ao discurso da professora de português (capítulo II página 78), demonstra que o gosto pela leitura é um trabalho de grande valor para os alunos da Eaja noturno, pois o que está implícito na busca de livros infantis e com letras grandes são os primeiros passos para o sujeito-leitor. De acordo com a auxiliar da sala de leitura, o professor que mais realiza atividade neste espaço é o de português. Ela afirmou que

teve época que eles traziam mais, só que, depois que mudou o espaço da sala de leitura, só tem dezesseis cadeiras. Então, não é toda a turma que quer, sabe. Não dá pra todo mundo. Agora, quando é a professora de Português, ela gosta de trazer e eles vêm e ficam quatro, cinco alunos num colchonete e, como é pra ler mesmo, então fica mais confortável. Agora, quando o professor quer que o aluno vá fazer pesquisa, ele prefere vir, pegar o material e levar porque pro estudo não comporta uma turma toda aqui dentro. (Escola I – Entrevista II, p. 28).

Na voz da professora de português da escola I, o espaço da biblioteca é muito importante, no sentido de “estimular, exatamente, o gosto pela leitura. Porque não adianta você ficar tentando aplicar regras gramaticais, teorias, se eles, se prá eles, aquilo fica muito distante. Esse tipo de abordagem se torna muito vazia pra eles” (Entevisa III, p. 24). Para um aluno da 6ª série, a biblioteca é um espaço muito bom e “sempre que tenho tempo aqui na escola eu vou, geralmente na hora do intervalo, dou uma lidinha numa revista, nos livros de geografia, por causa dos mapas. Eu aprendo muito” (Escola I – Entrevista II, p. 19).

Na EJA a leitura tem uma importância incomparável, pois significa um meio do(a) trabalhador(a)-aluno(a) tomar consciência da realidade em que vive; a possibilidade de se perceber como sujeito nessa sociedade, libertando-se do senso comum. Na visão de Jardim (2004, p. 52), “a formação do leitor passa pelo estabelecimento das condições efetivas para prática social da leitura. Ocorre a passagem de um aluno alfabetizado para um aluno letrado culto.”

Quando existe uma prática insistente na leitura dentro da sala de aula, ou na biblioteca, é visível o interesse do(a) aluno(a) em buscar o espaço da leitura. Nesse sentido, a escola I apresentou uma maior presença dos(as) educandos(as) na biblioteca. Assim,

promover a possibilidade de estar no espaço da leitura é devolver aos trabalhadores(as)-alunos(as) o direito à leitura, à produção de textos e, enfim, à própria cultura, conforme a proposta da professora de português da escola I.

Na visão de FREIRE (2001, p. 63), “(...) toda leitura da palavra é sempre precedida de uma certa leitura do mundo (...) que é, no fundo, uma releitura.”. Assim, a perspectiva de uma leitura crítica da realidade inaugura, para os sujeitos, a possibilidade de se tornarem autônomos. É relevante os(as) educadores(as) assumirem uma postura de mediadores(as) para que os alunos desenvolvam essa ação como um direito cultural do ser humano. Nesse sentido, Jardim (2004, p. 53) enfatiza que:

é preciso desenvolver no aluno a autonomia de leitura, para que ele continue lendo depois de concluir os estudos. Não interessa a ninguém um leitor restrito ao ambiente escolar; pois a escola é uma atividade-meio. O ensino sem leitura é mera certificação, e não produz efeitos concretos na vida pessoal e profissional do aluno.

A coordenadora pedagógica também assinala a professora de português como a única que promove o acesso ao espaço de leitura aos alunos(as). Quando questionada sobre a utilização da sala de leitura pelos professores, ela responde: “nem todos. Fica mais a cargo, apesar de eu já ter sugerido que todos devem participar e frequentar a biblioteca. Fica basicamente a cargo da professora de língua portuguesa” (Escola I – Entrevista V, p. 35).

Com essa mesma coordenadora, ponderou-se sobre alguns planejamentos observados. Nestes, em nenhum momento foi possível perceber uma discussão sobre a necessidade de desenvolver um projeto interdisciplinar de pesquisa que pudesse pensar em utilizar o espaço da biblioteca. Esta mesma coordenadora informou que já houve preocupação em realizar esse tipo de ação, mas permaneceu no campo das intenções e não se concretizou. Argumentou também que o horário do noturno é sempre muito curto, nem sempre os alunos chegam no horário e comumente estão solicitando sair mais cedo; portanto, às vezes este tipo de projeto vai ficando para um segundo plano.

A biblioteca torna-se um espaço de tensão à medida que não há uma preocupação pedagógica da escola em socializar este espaço, como um direito de todos os alunos, ou seja, dos três períodos. Resguardada a especificidade dos trabalhadores-alunos do noturno, já mencionada, é necessário que os projetos de educação encarem os(as) alunos(as) do noturno como sujeitos sociais, portadores de necessidade, desejos e vontades, sendo o espaço da sala de leitura, também, um significativo local de expressão do direito às vivências dos referidos sujeitos.

No relato de um educando da 8ª série, informa de um trabalho de pesquisa que, em sua opinião, foi interessante: “aqui a professora de português, o de história e o de ciências fizeram um trabalho de pesquisa na biblioteca. Depois nós fizemos uma redação da pesquisa. Eu achei legal. Lemos revistas jornais e livros.” (Escola II – Entrevista II, p. 46) Quando questionado sobre a interdisciplinaridade, se o trabalho havia sido em conjunto, o aluno respondeu que não. Esta atividade ocorreu em momentos diferenciados, cada área de conhecimento buscou delinear um tema.

Conforme exposto nas orientações para o trabalho pedagógico, a proposta da SME (2000, p. 24) assinala que a escola deve ser entendida “também como espaço destinado a interpretação, análise, crítica, decomposição, (re)configuração, (re)construção, criação e aplicação de informações e conhecimentos, numa atitude científica, investigativa.” Neste sentido, faz-se necessário buscar a riqueza da cultura dos livros como forma de assegurar a equidade. Propor projetos de apropriação do espaço da leitura, também é uma atitude científica e investigativa. Se for um projeto interdisciplinar, talvez propicie um tempo maior na biblioteca, o que poderá contribuir com o gosto para a leitura, a interação cultural e, possivelmente, servirá também como elemento de socialização e diálogo entre seus pares. Nas palavras de Hobsbawm (2002, p. 330), “a comunicação é a essência tanto do ensino como da escrita.”

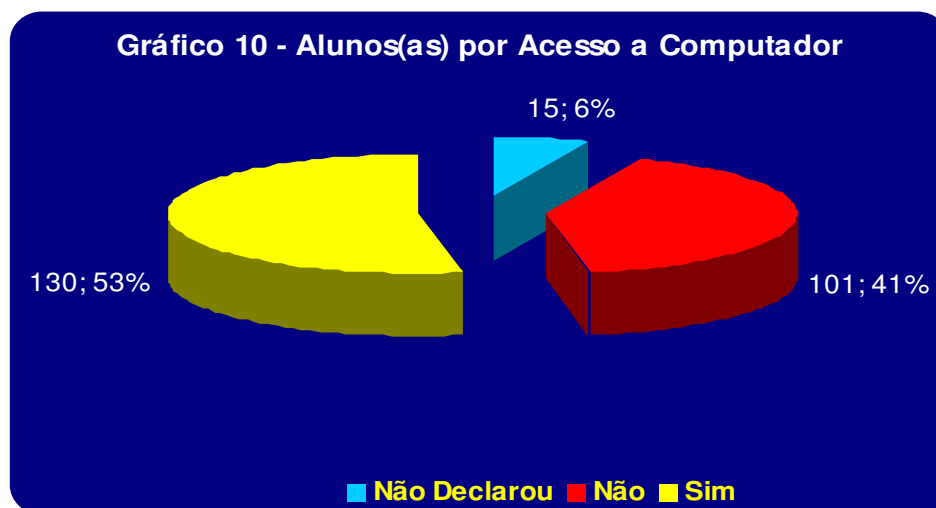
3.2.2 Espaço da Informática

Tendo em vista a relevância da inclusão digital, tanto para fins de aprendizagem quanto profissionais, percebe-se a necessidade de equacionar o livre acesso dos alunos/as da Eaja/noturno ao espaço reservado à informática. Tal acesso, no entanto, subentende disponibilizar cursos básicos de informática, no sentido de viabilizar o aproveitamento do espaço de forma produtiva. É importante ressaltar que há interesse e motivação dos(as) alunos(as). Neste sentido, vale salientar que apenas uma das escolas pesquisadas dispõe do espaço para informática. As outras duas têm o projeto e aguardam as instalações. Esta é uma temática bastante presente nos discursos dos alunos.

A partir da PNAD-IBGE/2006, é possível ter um panorama do acesso ao mundo virtual no total de domicílios permanentes. A referida pesquisa traz o dado de que, no Brasil, 22,1% têm acesso a computador. À internet, 16,9%. As regiões apresentam disparidades. Na região norte, 9,8% possui acesso a computador e 6,0%, à internet. A região nordeste aproxima-se com 9,7% de acesso a computador e 6,9%, à internet. As regiões sudeste e sul

apresentam também proximidades de 29,2% e 27,9% de acesso a computador, respectivamente, e 23,1% e 20,8%, respectivamente, acesso à internet. A região centro-oeste apresenta 20,4% de acesso a computador e 14,6%, à internet. Os dados do Brasil e das diferenças regionais revelam que ainda está muito longe a conclusão do direito de todos aos bens construídos pela sociedade, evidenciando a desigualdade e apontando o quanto será necessário enfrentar para socializar os meios de comunicação, informação e conhecimento propiciados por esse instrumento.

Dos alunos pesquisados (246 respondentes), 53% têm acesso ao computador, mesmo não tendo o equipamento em casa, a informática é presente na vida destes trabalhadores-alunos, sobretudo para os jovens, como mostra o gráfico.



Cinquenta e três por cento declaram acesso ao computador, mesmo que de forma esporádica, em “lan houses” e na casa de amigos. Outros informaram que no trabalho lidam o tempo todo com o computador. As entrevistas com os trabalhadores-alunos, e também com os profissionais do ambiente informatizado revelam tanto a importância desse ambiente para os(as) aluno(as) quanto as tensões relativas ao acesso e ao uso adequado dos computadores. O discurso de um aluno informando como é o seu acesso ao computador, aponta uma insatisfação: “eu tenho acesso a computador lá no meu serviço, que lá tem. E aqui na escola também. Mas, aqui na escola, a gente vai de vez em quando. A gente não vai direto.” (Escola III – Entrevista I, p. 32). Nas palavras deste outro trabalhador-aluno, que não possui computador em casa, mas no trabalho: “tem, sim. Se a minha patroa não tá, se tá só a gerente, eu posso, ela deixa.” Quanto à sala de informática da escola, ele responde: “eu acho que

minha dificuldade mesmo é com as teclas. E aqui eles não ensinam. A professora de informática disse que não pode ensinar.” (Escola III – Entrevista II, p. 76).

Os dois depoimentos levam à reflexão de que as dificuldades apresentadas são de duas ordens: de infra-estrutura, pois são muitas turmas e cada uma delas têm acesso cerca de três vezes ao mês, com quarenta cinco minutos, outro aspecto são as ferramentas básicas para aquele aluno que tem poucas condições de acesso ao computador. E isso não é parte do projeto. A fala da professora da sala de informática, denominado de ambiente informatizado, esclarece:

engloba todas as atividades da escola, ao longo do ano. O ambiente informatizado ele também, enquanto instrumento de trabalho, ele faz parte desse projeto político pedagógico. Nós temos hoje um grande projeto da informática, buscando resgatar essa interação dos alunos com as máquinas, com os computadores, com a própria informática. Então ele faz parte desse projeto político pedagógico que é um projeto maior. Então, os nossos professores, o que eles fazem? Eles programam com antecedência a visita ao ambiente informatizado, fazem as pesquisas na Internet, estudam, programam. A seguir eles montam um projeto de aula, pra poder trabalhar na semana seguinte. Nós temos o cuidado de registrar, juntamente com eles, todos esses projetos, esses planos de aula. Guardamos numa pasta, pra arquivo mesmo. Então todas essas atividades que são desenvolvidas no ambiente informatizado existe o preparo prévio com a equipe de professores, sim. Muitas coisas são discutidas no planejamento quinzenal (...). Levando em consideração essa dinâmica maior que é o projeto político pedagógico mesmo. (Escola III – Entrevista V, p. 88).

O discurso da auxiliar do ambiente informatizado apresenta uma preocupação por parte dos(as) educadores(as), e dela própria, em organizar de forma interdisciplinar um projeto de ensino-aprendizagem com acesso ao computador. Mas o aluno não se sente parte desse projeto. Ele ainda se sente alheio ao ambiente e, sobretudo, à perspectiva de construção da aprendizagem a partir da informática. No discurso de um aluno, percebe-se a importância do aprendizado em informática. Em sua opinião: “pode, depois, trabalhar numa empresa, pode trabalhar numa coisa que ele vai ser referência. Porque o colégio que tá ensinando.” (Escola II – Entrevista IV, p. 32) O interesse geral dos aluno/as pela informática recai sobre um conhecimento técnico, o domínio da máquina, para que isso possa servir para o seu mundo do trabalho, aliás, está é uma exigência da Terceira Revolução Industrial.

De acordo com alguns estudiosos, o processo de desenvolvimento da informática no Brasil se deu de forma diferenciada de outros países. Na argumentação de Almeida e Valente (1997, p. 10), “no nosso programa [Brasil], o papel do computador é o de provocar mudanças pedagógicas profundas ao invés de ‘automatizar o ensino’ ou preparar o aluno para ser capaz de trabalhar com o computador.” Está concepção demonstra uma preocupação com o processo

de criar espaços educacionais nos quais o aluno possa construir seu conhecimento, ou seja, o computador com um recurso propiciador da aprendizagem.

O espaço da informática na escola pode propiciar a passagem do ensino fragmentado para uma visão incorporada dos conteúdos, bem como ter um olhar voltado para o aluno. Na visão de Almeida e Valente (1997, p. 18), a informática pode contribuir na:

resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno. Finalmente deve-se criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e a experiência vivida durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir.

Neste sentido, talvez a essencialidade do conhecimento técnico, no início de um trabalho no ambiente informatizado, envolva os(as) educandos(as) para a ampliação rumo a um projeto maior, que é desenvolver a dimensão da pesquisa e da produção do conhecimento. Faz-se necessário assegurar aos alunos(as) a participação em um instrumento que ainda é para poucos indivíduos desta sociedade. Nas palavras de Freire (2001, p. 98),

penso que a educação não é redutível à técnica, mas não se faz educação sem ela. Não é possível, a meu ver, começar um novo século sem terminar este. Acho que o uso de computadores no processo de ensino-aprendizagem, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas.

É preciso que a educação também tenha a preocupação em diminuir a distância entre aqueles que possuem e os que não possuem acesso ao saber digital. Alguns alunos que não têm acesso a computador expressam a vontade de conseguir essa oportunidade. Esta entrevistada, que trabalha numa empresa terceirizada, diz: “lá no meu trabalho, a menina lá me ensinou algumas coisinhas. Só que lá é muito corrido. Lá é seguradora, mexe com coisa de seguro de veículo, então ela não tem tempo, mas eu hei de conseguir aprender” (Escola II – Entrevista I, p. 11).

Outra entrevistada disse que na escola anterior em que estudava, também da rede municipal, tinha acesso ao ambiente informatizado, mas não conseguiu evoluir: “não, sei mexer, não. Na outra escola, a gente tinha a sala, a gente ia, mas era muito pouco.” (Escola II – Entrevista V, p. 19). O trabalhador-aluno demonstra um desejo enorme em ter acesso à informática. Falando de seu trabalho, revela que sempre quando tem oportunidade fica de olho no computador, tentando aprender alguma coisa. Quando questionado se é possível acessar ao computador, ele responde: “não tenho não, mas eu quero ter. (...) Já tenho vontade de ter, mas... lá na firma, onde que eu tô trabalhando, tem um computador, só de olhar, [colega de trabalho] ligando, desligando, eu fico imaginando.” (Escola II – Entrevista IV, p. 23).

Percebe-se que a informática, o computador, enfim, o mundo digital, exerce um fascínio, sobretudo nas faixas etárias mais jovens. É visto como um instrumento de trabalho, pesquisa e diversão. Esta motivação deve, ou deveria, ser priorizada visando, sobretudo, a desenvolver o gosto pela pesquisa. Neste sentido, pode ser uma ferramenta que, se corretamente aproveitada, incrementará o acesso democrático à informação.

Todos estes depoimentos trazem novamente a tensão social, a desigualdade presente na sociedade brasileira. Reconhecer esta desigualdade é perceber a falta de equidade como realidade histórica. Questionar este contexto é construir e consolidar uma crítica que possa incorporar a dimensão, de fato, democrática, tão indispensável neste tempo.

Nesta visão específica da informática focalizada no campo da educação, embora exista um forte incentivo e, sobretudo, propaganda dos computadores nas escolas, sua implementação, ainda está muito aquém dos anúncios. Na argumentação de uma das alunas, esta observa: “Já falei com a diretora. Eu falei: por que nosso colégio não tem computador? (...) Mas e essas propagandas que sai aí? Que saiu computador pra cada colégio?” (Escola II – Entrevista I, p. 11). Sabe-se que esta é mais uma luta que será necessária à comunidade educacional se empenhar para consolidação deste direito.

Diante das várias tensões refletidas, foi possível perceber que, no interior das escolas, a dimensão social entrelaça-se nos conflitos internos ou, mais precisamente, é muitas vezes o próprio motivo do conflito. As questões sociais comumente realizam um movimento de expulsão dos(as) trabalhadores(as)-alunos(as) das instituições escolares.

Internamente, no entanto, a escola tem, muitas vezes, produzido e reproduzido conflitos sociais. A relação de alguns dos(as) educadores(as) com os(as) alunos(as) é um exemplo da reprodução autoritária e dominadora que a concepção da sociedade capitalista vem se desenvolvendo a algum tempo. A dificuldade de aproximação do currículo da educação formal com as vivências dos(das) educando(as) confirma a divisão imposta pelo mundo do mercado. Há a negação, também, da possibilidade de um conhecimento interdisciplinar e integral. O processo avaliativo nem sempre cumpre sua característica principal, que é construir o conhecimento. As difíceis relações entre os colegas com a diversidade das faixas etárias e a tensão entre os(as) educadores(as) para lidarem com estas diferenças. Os espaços da escola raramente disponibilizado de forma significativa e equitativa, nem sempre tem contribuído para ampliação do conhecimento.

Todos estes fatores internos também podem estar contribuindo para o movimento de expulsão dos(as) alunos(as) da Eaja. Desta forma, faz-se necessário envolver a comunidade escolar em um projeto coletivo, tomando todos estes conflitos internos, no sentido de

promover uma ampla reflexão de práticas e aprendizagens traduzidas a partir do direito humano de acesso, permanência e conclusão da escolarização. Apesar do contexto social adverso, muito se pode fazer no âmbito escolar, supondo que a ação esteja ancorada na reflexão teórica e no diálogo com os vários atores envolvidos no processo educacional.

Assim, reforça-se a concepção da educação como essência humana. Que ela possa tomar as grandes questões humanas como um desafio que deve ser explicitá-las, compreendê-las e buscar, numa direção ética, a construção de uma outra sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação abordou a formação propiciada aos alunos da Eaja no município de Goiânia, no período noturno e a relação desta formação com a vida dos sujeitos, sobretudo no trabalho. O objetivo principal perseguido foi compreender, analisar e interpretar a aprendizagem do(a) aluno(a) trabalhador(a) da Eaja no ensino fundamental e sua relação com o mundo do trabalho.

A caminhada para realização desta pesquisa desencadeou a possibilidade de entrelaçar o referencial teórico e a realidade presente na sociedade, bem como nos espaços das três escolas pesquisadas.

Desde o levantamento bibliográfico, os vários estudos referentes à educação e, especificamente, à educação de jovens e adultos, permitiram uma relação fecunda com o campo pesquisado. Outra fonte relevante refere-se às diversas experiências propiciadas a partir da participação no Fórum Goiano de EJA,⁴⁴ o que possibilitou uma ampliação do conhecimento e o difícil exercício da relação teoria/prática.

O estudo e a reflexão acerca dos objetivos e princípios norteadores da proposta político-pedagógica da Eaja (2000) orientaram a pesquisa. Neste sentido, o texto da citada proposta permeou toda a escrita desta dissertação por entender, que em tese, esta seria o documento referencial nas escolas da rede municipal de ensino.

A preocupação em contextualizar a sociedade atual, trazendo os diversos dados, sobretudo com foco no mundo do trabalho, e a escolha teórica pela análise crítica explicitaram as inúmeras e complexas contradições desta sociedade em que os sujeitos sociais se apresentam como parte deste contexto. Nessa realidade, são travadas relações concretas de existência e, portanto, os conflitos também revelam-se como elemento de análise e crítica.

Ao realizar a pesquisa, algumas constatações se evidenciaram: - os jovens e adultos que, na busca pela sobrevivência, vivem a dualidade do trabalho e escola, com tempo mínimo para o estudo e máximo para o trabalho; o motivo que os levou a deixar a escola é o mesmo do retorno, após alguns anos, a saber: o trabalho; a situação de trabalho precarizado é a realidade da grande maioria dos(as) alunos(as); a escola tem grande significado na vida do(a) trabalhador(a)-aluno(a).

Assim, ao longo do processo da pesquisa estiveram presentes as seguintes interrogações: qual o significado da escola para o(a) trabalhador(a)-aluno(a)? Qual a visão de trabalho e de mundo do trabalho presentes na proposta político-pedagógica da Eaja? Qual a

⁴⁴ Cf. a nota 3 da Introdução deste trabalho.

relação da aprendizagem desenvolvida na escola e a vida do(a) aluno(a), sobretudo com o seu trabalho?

O atual cenário mundial, marcado pela política neoliberal, trouxe desastrosas mudanças para o mundo do trabalho. No Brasil, desde os anos 1990, ganhou força a economia globalizada. O desemprego aumentou e, na linha de produção, houve uma transformação com a informatização. Com isso, as empresas eliminaram postos de trabalhos e, conseqüentemente, ocorreu o aumento do trabalho informal e precarizado, sendo esta a tônica da conjuntura do mundo do trabalho.

Por meio da pesquisa de campo, foi possível constatar o quadro apontado acima. A maioria dos sujeitos trabalhadores(as) vivenciam a situação do trabalho informal, alguns no campo terceirizado, mas vivendo a mesma incerteza imposta aos jovens e adultos no atual contexto. Isso significa dizer que hoje viver a dualidade entre trabalho e escola é o mesmo que estar na escola e também sob a sombra do desemprego ou em busca de colocação no mercado. Assim, se a escola, sobretudo do período noturno, já convivia com as dificuldades de os(as) trabalhadores(as) permanecerem com sucesso no espaço escolar, hoje precisa compreender também a situação de incerteza social tão presente na vida destes(as) educandos(as).

Por outro lado, conforme a concepção atual de mundo globalizado, a educação ganha centralidade, sobretudo pela grande demanda específica do mercado de trabalho, que exige um grau maior de qualificação, conhecimentos e informações de cunho tecnológico bem mais complexos do que a formação exigida para o então trabalho braçal. Na concepção de alguns autores, mais uma vez a educação, no ideário da sociedade capitalista, é sinônimo de preparação para o mercado de trabalho. Diante desta lógica mercadológica, qual seria a alternativa possível para a educação?

A proposta político-pedagógica (2000) da Secretaria Municipal de Educação/ Goiânia, construída em um processo aproximado de dez anos, trouxe a perspectiva humana da educação. Em sua concepção teórica, enfocou a qualidade social, considerando o(a) aluno(a) como sujeito histórico que atua em uma realidade social e, portanto, com possibilidades de interferir e transformar este contexto.

Nesse sentido, a abordagem freireana contribuiu para a compreensão da educação como ato político e como meio de emancipação humana. A proposta trouxe o conhecimento como um processo humano contínuo, em que educandos(as) e educadores(as) são sujeitos do processo de construção do conhecimento. Nessa visão de continuidade, a Eaja da rede municipal de educação é pensada buscando uma maior qualidade no ensino, em contraposição com a perspectiva aligeirada de suplência, e assegura em sua proposta o olhar voltado para a

especificidade dos(as) alunos(as) dessa modalidade de ensino, conforme previsto na Lei 9.394/96, a LDB.

A proposta político-pedagógica (2000) traz como princípios **a cidadania**, como conquista de direitos sociais; **a identidade**, como um processo que se dá em construção com os outros; **a aprendizagem**, que acontece em uma construção de conjunto; **a linguagem**, na perspectiva da apropriação dos sujeitos, como forma de sua expressão no mundo e, por último, o princípio do **trabalho coletivo**, no sentido de assegurar o processo educacional a partir do planejamento escolar coletivo. A integração dos sujeitos da comunidade escolar, entendendo como comunidade escolar, de acordo com a proposta, a equipe pedagógica, os funcionários administrativos e o conselho escolar.

Analisar estes princípios traz uma das principais contradições relacionadas à temática desta pesquisa: o(a) trabalhador(a)-aluno(a), embora na proposta esteja claro o reconhecimento dos(as) alunos(as) do noturno como trabalhadores(as) ou na busca de inserção do mercado de trabalho, em seus princípios não se aborda a categoria trabalho como se afirma no referencial teórico, que deve ser pauta no processo educacional da Eaja.

A concepção do trabalho trazida pela proposta aponta para um sentido amplo, numa relação dialética, em que os homens e as mulheres constroem, por meio do trabalho, e também são construídos por ele, definindo-se como espécie humana. Nessa compreensão ampliada do trabalho, a autonomia é concebida como uma relação dialógica na expectativa de romper com a lógica da dominação de um indivíduo sobre o outro e na afirmação da constituição histórica do homem pelo trabalho.

Embora a proposta deixe clara a concepção de trabalho, não incorpora esta categoria nos princípios e nem explicita uma formação que contribua para enfrentar a dicotomia histórica trabalho/educação. Nesta perspectiva, apenas delimitar, no referencial teórico da proposta, o sentido do trabalho, torna-se uma certa superficialidade e não contribui para que, de fato, a categoria trabalho faça parte da prática pedagógica cotidiana.

Pensar em uma proposta educativa que tenha o trabalho e a educação somadas requer uma direção teórica que pressuponha investigação crítica e, sobretudo, possibilite compreender o contexto, as contradições, os conflitos advindos do mundo do trabalho e propicie aos trabalhadores(as)-alunos(as) a consciência das adversidades, para que se sintam em condições de interferir nesta realidade.

Assim, o exercício de reconhecer os(as) trabalhadores(as) no interior das salas, ou nos demais espaços da escola, passa pela valorização de sua experiência de vida, e, principalmente, por sua experiência de trabalhador(a). Portanto, para assegurar a participação

desses(as) alunos(as), vários fóruns de discussões que a escola propicia, além da sala de aula, é de extrema importância, inclusive nos planejamentos. Entretanto, no texto da proposta não está prevista a participação dos(as) alunos(as). Não seria de grande importância ouvir os trabalhadores(as)-alunos(as)? Não seria fundamental esta participação dentre outras para que ele se sentisse sujeito histórico? Não seria um exercício profícuo, no sentido de exercer interferência, primeiro na escola e depois na própria sociedade, como cidadãos participativos?

Por meio dos questionários e das entrevistas foi possível perceber o grande significado da escola para os(as) trabalhadores(as)-alunos(as). Em suas expressões, a escola representa a possibilidade de conseguir um emprego ou uma colocação melhor e, também, a possibilidade de encontrar pessoas e dialogar. Para alguns, ainda, é a oportunidade de realizar um sonho antigo. A importância do acesso, propiciado pela escola, a alguns espaços culturais e a possibilidade de romper com a dificuldade de falar em público são outros exemplos. Enfim, configuram-se vários fatores positivos e significativos segundo os investigados(as).

Ao questionar os(as) trabalhadores(as)-alunos(as) sobre a relação da aprendizagem na escola com a vida dos(as) educandos(as), principalmente no trabalho, as respostas quase sempre apontaram para uma grande contribuição no trabalho. Na opinião destes, ressalta-se uma melhor comunicação e pronunciamento correto das palavras; na matemática, facilidade para desenvolver os cálculos. No entanto, ao buscar, de fato, a concretização da relação do processo de aprendizagem desenvolvido na escola e sua dinâmica do trabalho, não é possível perceber a consistência desta relação. Tais fatos, ao fim da pesquisa, possibilitaram analisar e se relacionar com a própria inconsistência teórica da categoria trabalho, presente na proposta político-pedagógica da SME. Conforme argumenta, Ramos (2005, p. 124), é preciso buscar para além da dimensão epistemológica de um currículo que integre educação e trabalho, que é um debate essencialmente político, “pois pretende interferir nos fundamentos e no sentido da educação dos trabalhadores.”

Ao analisar as diversas tensões, abordadas pontuadas no capítulo III, percebidas nos depoimentos dos(as) alunos(as) das três escolas pesquisadas, constata-se a enorme dificuldade de colocar em prática a concepção teórica de uma educação que objetiva o reconhecimento do ser humano como sujeito histórico.

As referidas tensões podem ser analisadas em dois grupos: o primeiro grupo refere-se aos conflitos advindos da dura relação imposta pelo mundo trabalho, do domínio do capital sobre o trabalho. Este conflito tem grande repercussão no interior da escola, já que o tempo de estudo é sempre menor por causa da sujeição ao trabalho diário. No interior da escola, os(as) professores(as) vivem a situação de tensão trazida pelo(a) trabalhador(a)-aluno(a). Esses, por

seu turno, demonstram dificuldades de articulação de um trabalho em conjunto, interdisciplinar e afinado com a realidade dos sujeitos cognoscentes. O planejamento também apresentou-se como conflito, pois nem sempre possibilita um diálogo aberto entre as diversas áreas do conhecimento, no sentido de assegurar, de forma interdisciplinar, o desafio do processo ensino-aprendizagem. Além disso, a formação de professores, enfocada pelos(as) próprios(as) educadores(as) entrevistados(as), ainda não acontece de forma satisfatória, não atendendo à especificidade da Eaja, nem tampouco à proposta da pedagogia freireana. É evidente a prevalência da educação bancária, em detrimento da proposta freireana.

O segundo grupo das tensões recaem sobre os aspectos relacionais entre os(as) trabalhadores(as)-alunos(as) e os(as) professores(as) e, também, com os(as) próprios(as) colegas, por causa da considerável diferença etária presente em todas as turmas do segundo segmento da Eaja. Ainda na difícil relação com os(as) professores(as), o processo de avaliação desenvolvido também demonstra, em muitos momentos, a relação autoritária de alguns professores(as) sobre os(as) aluno(as). No depoimento de alguns alunos(as), a relação estabelecida muitas vezes é de alheamento para com ele(as), marcando uma relação de poder expressa na sociedade capitalista e reproduzida no interior da sala de aula.

Por último, nesse grupo, dois espaços foram considerados de tensão, o de leitura e o de informática. Ambos são pouco utilizados pelos(as) trabalhadores(as)-alunos(as). Nos depoimentos dos(as) entrevistados(as), o desejo existe, mas estes espaços ainda continuam fechados, principalmente o acesso ao mundo digital. Ter tempo e momentos na biblioteca e no ambiente informatizado faz sentido, como expressa a proposta (2000, p. 17). A ação humana que está entrelaçada ao anseio de saber, de compreender e de transformar, pois o homem é um ser inacabado, “em busca de ser mais, ou seja, o que possibilita a construção do conhecimento na aventura do novo”. Possibilitar ao(a) trabalhador(a)-aluno(a) ambiente de leitura é tomar a contramão da imposição capitalista que separa a leitura e o trabalho, pois na visão do mercado a leitura é um saber dispensável à vida. Quanto ao acesso a informática, é assegurar, além da oportunidade de estudo e pesquisa, uma ferramenta a mais que poderá ser utilizada concretamente em muitas situações, inclusive em seu trabalho.

A expressão de alguns professores(as) acerca das tensões é marcada ora pelo reconhecimento das limitações e dificuldades em realizar o planejado em consonância com a proposta, ora com indignação diante da realidade complexa e que exige uma compreensão para além dos muros da escola. Assim, ao ouvir o depoimento de alguns educadores(as), surge a questão: o(a) professor(a) da Eaja conhece, de fato, como deve ser a aprendizagem

para o(a) trabalhador(a)-aluno(a)? Será que ele consegue perceber, de fato, a importância de sua prática?

Numa entrevista realizada com Paulo Freire, em março/1989, pelo o Sindicato dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais, ele foi questionado o que é ser um trabalhador do ensino no Brasil. Ele responde afirmando a não-existência de um educador alheio ao seu tempo. Em sua opinião, o ato de ensinar é político. Freire (2001, p.49) afirma: “daí que me pareça fundamental que todo trabalhador do ensino, todo educador ou educadora, (...) assumam a natureza política de sua prática. Defina-se politicamente. Faça a sua opção e procure ser coerente com ela.”

É preciso reconhecer, ainda, a necessidade, apontada nos depoimentos dos/as próprios(as) educadores(as), da formação continuada, específica a EJA. Afirmar esta questão é importante tanto quanto dizer que a formação dos profissionais da educação deve ser de cunho político. E talvez caiba questionar: não seria papel também do Sindicato dos Profissionais da Educação? A organização sindical tem se preocupado com uma formação que torne os(as) professores(as) mais comprometidos(as) com a uma educação emancipatória? Voltando-se especificamente ao tema da pesquisa, será que não caberia uma formação aos trabalhadores(as) da educação em que estes(as) estivessem comprometidos com uma educação que rompesse de fato com a dualidade trabalho/educação em que os(as) trabalhadores(as) da educação se sentissem parceiros dos trabalhadores(as)-alunos(as)?

Enfim, as questões levantadas ao longo dessas considerações finais têm o olhar de quem está dentro e fora do campo pesquisado. Fora porque, como pesquisadora, é preciso fazer este exercício para investigar. Dentro por fazer parte da EJA como profissional da educação e, mais ainda, pela quase cotidiana convivência com a realidade de ser trabalhadora-aluna. Talvez por isso, o direito a tantas indagações, às quais apontam a necessidade de buscar e construir um outro tempo, um tempo em que o trabalho seja concebido como “poíesis”⁴⁵ e os(as) trabalhadores(as) tenham “o tempo livre de ser”⁴⁶. As questões também abrem possibilidades para outras pesquisas, que certamente provocarão novas reflexões para o aprofundamento na teoria e na práxis da EJA.

Por fim, é preciso enfatizar que, as falas dos(as) trabalhadores(as)-alunos(as) investigados(as), ao se referirem à escola, esta representa um espaço de imenso valor, tanto para a formação quanto para a convivência e mesmo o lazer. Dessa forma, não é demais

⁴⁵ Cf. a nota 26 do Capítulo I deste trabalho.

⁴⁶ Trecho do mote que foi utilizado no início da dissertação, música: Capitão da Indústria – Paralamas do Sucesso.

reafirmar que esta instituição tem um papel fundamental na vida desta população menos favorecida.

Apontar os conflitos, as tensões, as dificuldades e os limites não significa deixar de perceber o caráter essencial desse espaço escolar. Ao contrário, é acreditar nas pessoas que fazem este espaço; acreditar na construção em conjunto de uma educação que propicie a todos o direito de assumir o comando. Com a pretensão de quem vislumbra outros percursos, estas considerações finais apontam algumas proposições ou alternativas para continuar avançando o caminhar da EJA e especificamente na Eaja:

- Políticas públicas que tenham preocupação em equacionar a dificuldade do(a) trabalhador(a)-aluno(a) em dar continuidade aos seus estudos, com tempo para tal; propiciar uma bolsa-escola de, pelo menos, meio salário mínimo talvez represente um incentivo à permanência destes no espaço escolar.
- Políticas públicas da esfera municipal integrada ao governo federal, em relação ao PROEJA⁴⁷, ensino profissionalizante integrado à EJA, assegurando uma ampla discussão com todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem da Eaja, para a construção de um projeto aproveitando as experiências vivenciadas na educação de jovens e adultos da rede municipal de ensino.
- Políticas públicas que assegurem a universalização do ensino médio, grande desafio para garantir o direito dos(as) trabalhadores(as)-alunos(as) continuarem tendo acesso à educação.
- Formação específica aos trabalhadores(as) da educação da Eaja, que esta capacitação seja afinada com a proposta freireana de educação; tenha o trabalho como princípio educativo por excelência e que se promova momentos de reflexão em que os(as) professores(as) busquem respostas à questão da especificidade desses(as) alunos(as) em relação ao processo de aprendizagem.
- Possibilidade de promover uma ampla discussão com sujeitos da Eaja na avaliação da proposta político-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, assegurando o debate da construção de um currículo que atenda de fato ao trabalhador(a)-aluno(a).

⁴⁷ A partir do Decreto Nº 5.840/06, foi instituído o Programa Nacional de Integração da Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Lúcia Rincón. *Imagens de mulher e trabalho na telenovela brasileira (1999-2001)*. Goiânia: Editora da UCG, 2005.

ANTUNES, Ricardo; Giovanni, Alves. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. In: *Revista Educação e Sociedade*, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO Gaudêncio (orgs.). *A cidadania negada*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 35-48.

_____. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

ARRUDA, Marcos. *et al. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral*. (Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador). São Paulo: Cortez, 2002, p. 61-74.

BARBOSA, Sebastião Cláudio. *Interdisciplinaridade na escola: conceituação e exercício a partir de oficinas*. Goiânia: Editora UFG, 2006.

BEZERRA, Ciro; PAZ, Sandra Regina. Emancipação e Aproximação Social do Conhecimento em Gramsci: uma reflexão a partir do corpus categorial da filosofia da história. In: *Revista Trabalho & Educação*, vol. 16, n. 2, p. 13-26, jul./dez. 2007.

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

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 5.859/1972, de 11 de dezembro de 1972. Dispõe sobre a profissão de empregado doméstico. *Diário Oficial da União*, de 12 dez. 1972.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos- PROEJA. *Diário Oficial da União*, de 14/07/2006.

BRASIL. Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (Ipea). Boletim de Políticas Sociais Acompanhamento e Análise. N 13, 2005. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 26 abr. 2007.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). Publicações Análises e Diagnósticos. Diagnóstico da situação da Educação de Jovens e Adultos. 2000. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 26 abr. 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade- SECAD/ME (Encontros Preparatórios para a CONFINTEA). Documento Base Nacional, 20/03/2008. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/docme.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2008.

BRUNO, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: BRUNO, Lúcia (org.). *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Atlas, 1996. p. 91-123.

BRZEZINSKI, Iria. *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora, 2002.

CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. Retórica da Educação Geral e o Mito da Qualidade Total: um estudo de caso da “Beer Free”. 1998. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Identidades juvenis e escola. Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos – Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, p. 153-163. (Coleção Educação para Todos; 3).

_____. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: compreender os sentidos da presença dos jovens na escola. Mesa Temática - II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Goiânia, 2007.

CARVALHO, Célia P. *Ensino noturno: realidade e ilusão*. São Paulo: Cortez, 1997.

CARVALHO, Wilma Martins. O que aprendo na Escola é o que preciso para mudar de vida? Letramento na Eaja: encontro no desencontro. 2005. Dissertação (mestrado), Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiânia.

CHAUI, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 2006.

CIAVATTA, Maria; TREIN, Eunice. A transformação do Trabalho e a Formação Profissional na Sociedade da Incerteza. 30ª Reunião Anual. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br>>. Acesso em: 30 nov. 2007.

_____. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.

COSTA, Sílvio. O trabalho como elemento fundante da humanização: texto publicado na *Revista Estudos*. Universidade Católica de Goiás. v. 22, n.3/5, dez. 1996, p. 171-188.

DUARTE, Newton. *A individualidade para-si*: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

ENGELS, Friedrich. A importância do trabalho na humanização do macaco. In: *A dialética da natureza*. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

ENGUITA, Mariano F. *Trabalho, escola e ideologia*: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FARIA, Ivan. Projetos de vida e juventude: um diálogo entre a escola, o trabalho e o mundo: (uma experiência de etnopesquisa no Vale do Iguape). 2006, Dissertação (mestrado) Universidade Federal da Bahia (UFB), Bahia.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. (Col. O Sentido da Escola).

FILHO, Domingos L. Lima. A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. In: FILHO, Domingos L. Lima; TAVARES, Adilson Gil (orgs.). *Universidade tecnológica: concepções, limites e possibilidades*. Curitiba: Editora Progressiva, 2006, p. 17-59.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. et al. *Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador*: impasses teóricos e práticos. (Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador). São Paulo: Cortez, 2002, p. 13-26.

_____. 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. 21-46.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 2005.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1983.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Proposta Pedagógica para o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos do Período Noturno da Rede Municipal de Goiânia. Goiânia, 2000.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Relatório Final do Curso – GTE: O trabalho pedagógico na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos – Eaja – 2ª edição. Goiânia, dez. 2007.

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.

GORZ, André. *Crítica da divisão do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1989.

_____. *Cadernos do cárcere*. vol. 1. Trad. Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999 e 2004a.

_____. *Cadernos do cárcere*. vol. 2. Trad. Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a e 2004b.

GOHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO Gaudêncio (orgs.). *A cidadania negada*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-124.

GUTIÉRREZ, Francisco. *Educação como práxis política*. Trad. Antonio Negrino. São Paulo: Sumus, 1988.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In.: *Revista Brasileira de Educação: 500 anos de educação escolar*. São Paulo: Cortez, n. 14, maio-ago. 2000.

HOBBSAWM, Eric. *Tempos interessantes: uma vida no século XX*. Trad. S. Duarte. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. 29. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000

IBGE – Censos, contagem populacional, Pesquisa Mensal de Emprego/PME e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio/PNAD-2006. Brasília.

IRELAND, Timothy D. Fundamentos Políticos da Educação de Jovens e Adultos: De Hamburgo a Bangcoc: a V Confitea revisitada. Disponível em: <<http://www.nea.fe.usp.br/sigepe/informacoes/upload/Fundamentos%20Políticos.pdf>> Acesso em: 25 jun. 2008, p. 1-19.

JARDIM, Rafael Peruzzo. Lá nem tem livro...a prática da leitura nas vozes de adultas. In: MOLL, Jaqueline (org.). *Educação de jovens e adultos: projetos e práticas pedagógicas*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 45-53.

KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino Médio: novos desafios. In: KUENZER, Acácia Z. (org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 25-93.

LANDINI, Sonia Regina; MONFREDINI, Ivanise. A educação na lógica de mercado: algumas questões sobre o sujeito e sua formação. In: ALMEIDA, Malu (org.). *Políticas educacionais e práticas pedagógicas: para além da mercadorização do conhecimento*. Campinas: Alínea, 2005.

LUCKESI, Cipriano C. “Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?” In: *A construção do projeto de ensino e avaliação*. Série Idéias, n. 8. São Paulo: FDE, 1990.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino)

LUKÁCS, George. *História e consciência de classe*. Porto: Publicações Escorpião, 1974.

MACHADO, Maria Margarida. Política educacional para jovens e adultos: a experiência do Projeto AJA (1993-1996) 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. 2001, Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo.

_____; RODRIGUES, Maria Emília de C.; SILVA, Ivonete M. da; GOMES, Dinorá de C.; SANTOS, Esmeraldina M. Política de educação de jovens e adultos em Goiânia-GO. In: HADDAD, Sérgio (Coord.) *Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA: um*

estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global; FAPESP, 2007.

_____. Conferência de Abertura IX Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos/ENEJA, 2007.

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Trad. Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradutor: Luiz Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAYO, Piter. *Gramsci, Freire e a educação de adultos: possibilidades para uma ação transformadora*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

NOSELLA, Paolo. *et al. Trabalho e educação*. Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2002. p. 27-41.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane. Cenários da educação de jovens e adultos: desafios teóricos, indicativos políticos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. (Col. O sentido da escola).

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: *Revista Brasileira de Educação*. nº 12. set. 1999. p. 59-73.

PINO, Mauro del. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO Gaudêncio (orgs.). *A cidadania negada*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 65-88.

POCHAMANN, Márcio. *Situação do jovem no mercado de trabalho no Brasil: um balanço dos últimos 10 anos*. São Paulo, fev. 2007. (Mimeo)

_____. A superterceirização. In: *Revista Fórum*. São Paulo: Publisher Brasil, n. 50, maio, 2007, p. 29.

_____. Desigualdade salarial. In: *Revista Fórum*. São Paulo: Publisher Brasil, n. 56, nov. 2007, p. 33.

QUEIROZ, Edna Mendonça O. Trabalho Diurno/Escolarização Noturna: o cotidiano do Jovem Trabalhador. 2001, Dissertação (Mestrado) Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiânia.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). *Ensino médio: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

Relatório-Síntese do VII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Centro de Treinamento em Educação/CNT - Luziânia-GO, 2005.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1981. (Coleção Educação Universitária).

RODRIGUES, Maria Emília de Castro. *Gramsci e a categoria dos intelectuais*. Goiânia, 2005 (Mimeo).

RINCON, Lúcia. *Relações sociais de gênero um saber necessário à educação*. Goiânia, 2001 (Mimeo).

SANTOS, Esmeraldina Maria. Os Saberes dos Professores do Ensino Fundamental da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos. 2007. Dissertação (Mestrado), Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiânia.

SANTOS, Oder José dos. *Pedagogia dos conflitos sociais*. São Paulo: Papyrus, 1992.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo; v. 40).

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2005. (Col. Educação Contemporânea).

_____. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Memória da Educação).

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Ivonete Maria. “Ou Trabalha e Come Ou fica com Fome e Estuda”: o trabalho e a não-permanência de adolescentes, jovens e adultos na escola em Goiânia. 2004, Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia.

SILVA, Suely dos Santos. Educação de Jovens e Adultos: Implicações da Escolarização Básica Noturna e Tardia. 2005, Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Sumus, 1997. p. 125-138.

_____; STEINVASCHER, Andréa; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Avaliação da aprendizagem: tensões e potencialidades. *Revista Alfabetização e Cidadania*, n. 15, jan. 2003, p. 9-15.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. Fórum Mundial de Dakar, 2000.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Fernando José. *Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor*. Disponível em: <<http://www.professores.ufb.br/hjborto//car/libracy/valente.htm/>>. Acesso em: 30 abr. 2008, p. 1-20.

XAVIER, Conceição Clarete. Educação matemática e conflitos sociais. 2004, Tese (Doutorado) Universidade de Campinas (Unicamp), Campinas-SP.

ANEXOS

ANEXO I

**PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL DE ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS -
PERÍODO NOTURNO**

**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.

(A escola sem paredes- São Paulo: Escrituras, 2002, p. 43-55)
 (Moaci Carneiro)

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

1. 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	12
5.ESTRUTURA ORGANIZACIONAL	16
5.1.CARGA HORÁRIA	16
5.2.ATIVIDADES PRESENCIAIS E COMPLEMENTARES.....	17
5.3.COMPONENTES CURRICULARES	17
5.4.NÚMERO DE ALUNOS POR TURMA	18
5.5.LOCAIS DE ATENDIMENTO	18
5.6.REGISTRO DA AVALIAÇÃO	19
5.7.ORGANIZAÇÃO DO COLETIVO DE PROFESSORAS/ES	19
5.8.FORMAÇÃO DO/A EDUCADOR/A.....	20
6.ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO	22
6.1.GERAIS	21
6.2.ESPECÍFICAS.....	22
6.2.1.Educação Física	22
6.2.2.Educação Artística.....	23
6.2.3.Educação Matemática	24
6.2.4.Ciências Naturais	25
6.2.5. História.	26
6.2.6.Geografia.....	27
6.2.7.Língua Estrangeira.....	27
6.2.8.Língua Portuguesa.....	28
7.FINANCIAMENTO	29
8.AVALIAÇÃO DA PROPOSTA	29
9.BIBLIOGRAFIA	30
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,⁴⁸ 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

⁴⁸ 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-AJA⁴⁹. Esse Projeto, que existiu,

⁴⁹ *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

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**⁵⁰.

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.

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.

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.

⁵⁰ Para mais detalhes acerca desta inclusão, ver Plano Municipal de Educação de Goiânia (2004)

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/96⁵¹ 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. Todos as propostas foram estruturadas com objetivo de resguardar a todos/as o direito a uma educação de qualidade.

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

⁵¹ 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.(...)

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 escolar⁵² na decisão dos rumos que nortearão as atividades escolares e extra-escolares. Por desenvolvimento coletivo de 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.

⁵² Entende-se por comunidade escolar: equipe pedagógica, funcionários/as do administrativo e conselho escolar.

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 **desse** 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 **desse/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 frequenta/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 elementos⁵³ determinantes da

⁵³ Autonomia e maturidade afetivo-social e intelecto-motora; capacidade investigativa; facilidade de aprendizagem; capacidade de expressão e organização; criatividade; raciocínio analítico aprendizagem;

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 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 1^a à 4^a 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

capacidade de expressão e organização; criatividade; raciocínio analítico-integrativo; entre outros, além do próprio conteúdo ministrado até o momento da avaliação.

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 Paritária⁵⁴Regular

- 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.

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

⁵⁴ Organização para escolas que possuem grupos com 4 ou mais turmas

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 sérieRegular

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 sérieRegular

- Escolas Municipais e extensões⁵⁵.

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.

⁵⁵ 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.

- 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).

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 superarem a realidade local, interrelacionando-a com realidades mais amplas, numa perspectiva freireana de educação.

6.1 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 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).

6.2.2 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*⁵⁶ 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

⁵⁶ 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)

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, 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 compartilhar, 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

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. Pesquisas-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.
CORAZZA, Sandra Maria. Tema Gerador: concepção e prática. Ijuí: UNIJUI, 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/UFG. 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: Papyrus, 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, Sílvia. 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.
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 n° 74, p. 5-10, agosto, 1990.
LOUREIRO. Walderês Nunes (org). Formação e Profissionalização Docente. Goiânia: UFG, 1999.
LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo, Cortez, 1995.
LÜDKE, Menga. 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.
LÜDKE, 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 Emília 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, Mindê 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, Glaura 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.
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:

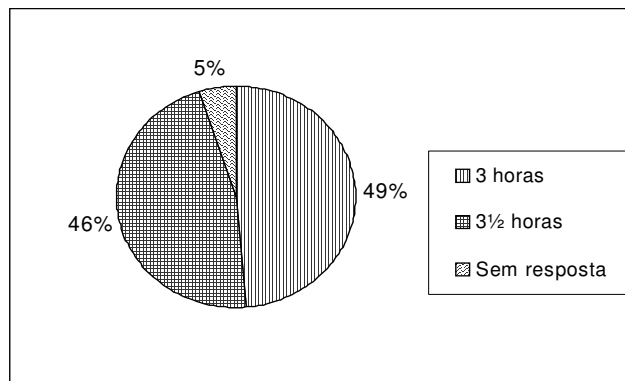
DP&A, 2000-(Coleção: O que você precisa saber sobre).
SILVA, Ezequiel Theodoro da. Biblioteca escolar: da gênese à questão. In: ZILBERMAN, Regina (org.) Leitura em crise na escola. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986, P. 133-145.
SILVA, Luiz Heron da (org.) A Escola Cidadã no contexto da globalização. 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: Papirus, 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.
YIGOTSKY, L.S. A formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984
YIGOTSKY, 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 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 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.
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

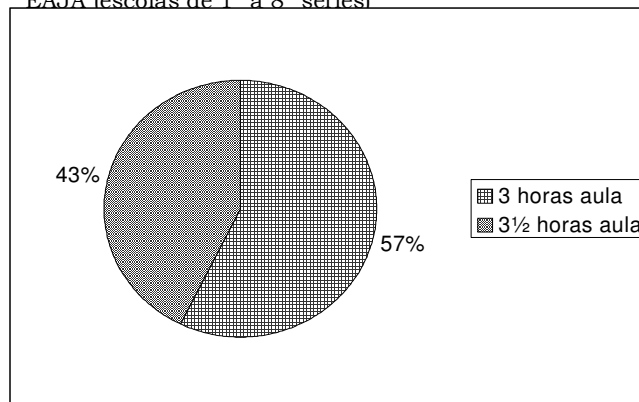
CONSULTA REALIZADA, EM 2002, A 40 ESCOLAS QUE ATENDEM À EAJA

Figura 1: Carga horária para 1ª a 8ª séries na EAJA



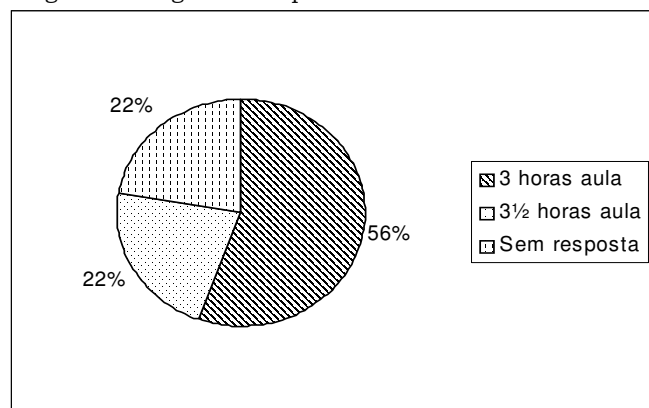
Como demonstra a figura, 49%(19) das escolas optaram por uma carga horária de 3 horas por período, mas em contrapartida 46% (18) fizeram a opção por uma carga horária de 3½ horas e meia, além de 5% (2) das escolas que não responderam a esse quesito.

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.

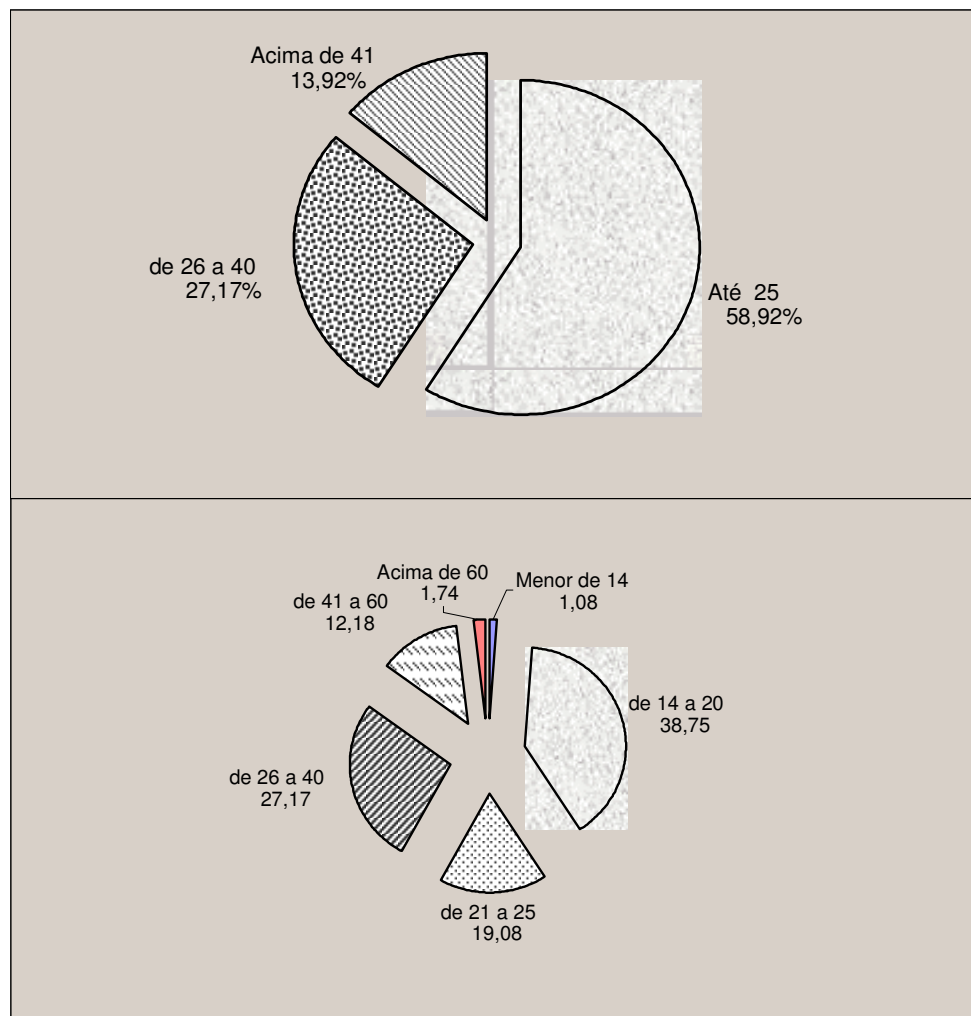


Figura 01: Percentual de educandas/os, atendidas/os pela EAJA, conforme suas idades. (fonte: Anexo do Movimento Escolar na EAJA, no período de Jan. a Jun. de 2003)

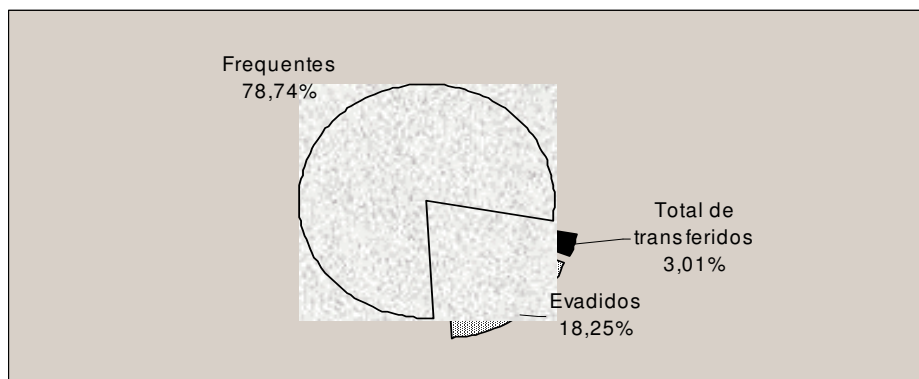


Figura 02: Movimento de educandas/os, na Rede Municipal de Ensino. (fonte: Movimento Escolar na EAJA, no período de Jan. a Jun. de 2003)

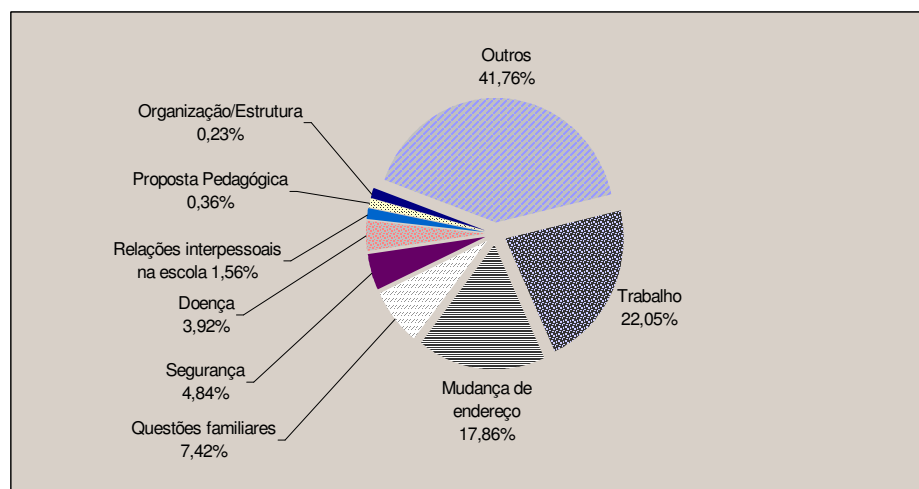


Figura 03: Motivos da evasão de educandas/os das Escolas Municipais de Goiânia. (fonte: Anexo do Movimento Escolar na EAJA, no período de Jan. a Jun. de 2003)

ANEXO II

Questionário a ser respondido pelos alunos do período noturno integrantes de três escolas que atendem à Educação de Adolescentes Jovens e Adultos – Eaja - do município de Goiânia.

1- Dados Pessoais

Nome: _____ Sexo: ()F () M

Data de Nascimento: _____ Estado Civil: _____

Endereço: _____ Bairro: _____

Cidade: _____ Profissão: _____

Série: _____ Turma: _____

2- Cite os lugares que você já residiu em sua vida. Pode ser em regiões rurais em ou em cidades. _____

3- Você mora: Sozinho (a) () Com sua família () Outros ().

4- Você mora em casa própria? () sim () não

5- Como é constituída a sua família? Quantas pessoas fazem parte de sua família?

_____ Quem são:

() Pai () Mãe () irmãos/ãs () filhos/as () esposo/a

() netos/as () avós () primos/as () padrasto () madrasta

() nora () genro () outros

6- Qual a escolaridade de seus pais e seus irmãos, ou das pessoas que moram com você?

() 1ª a 4ª série do ensino fundamental () 5ª a 8ª série do ensino fundamer

() 1º ao 3º ano do ensino médio () ensino superior

() curso técnico: Qual ? _____

7- Qual é a renda familiar?

um salário mínimo

dois salários mínimos

três salários mínimos

quatro salários mínimos

outros _____

8- Você tem um trabalho remunerado? Sim Não Endereço de seu trabalho:

_____ Bairro: _____.

9- Qual é a sua atividade Comente sobre o seu trabalho

10- O horário de trabalho é de:

7:00 às 12:00 / 13:00 às 15:00

8:00 às 12:00/ 14:00 às 18:00

23:00 às 7:00

Outros _____

11- Você recebe pelo seu trabalho:

menos que um salário mínimo

um salário mínimo

dois salários mínimos

três salários mínimos ou mais outros

12- Você tem algum lazer? Sim Não. Qual?

13- Você gosta de ler?

Sim

Não

Qual tipo de leitura?

revistas

Qual ou quais? gibis jornais

livros:

didáticos

literários

outros

14- Você tem acesso a computador? () Sim () Não

Onde? () lan house () em casa () trabalho () escola

15- Você acessa à internet? () Sim () Não

16- Com qual objetivo?

() pesquisa/trabalho para escola () notícias () diversão/ jogos

() para o trabalho () outros

17- Como tem sido a sua vida escolar? Conte um pouco de sua história estudantil, desde quando começou a freqüentar a escola; as escolas onde estudou, as lembranças guardadas.

Você começou e parou de estudar algum tempo?

18- Há quanto tempo você está estudando em escola (s) da Rede Municipal de Ensino?

19- O que representa a educação em sua vida?

() melhores condições de vida

() desenvolvimento pessoal

() a possibilidade de conseguir um trabalho melhor

() relacionar melhor com as pessoas

() outros

20- Na sua vida escolar quais disciplinas você tem encontrado mais dificuldades?

- Português Matemática Ciências História
 Geografia Artes Educação Física Inglês

21- Como você avaliaria seus professores:

- | | | | | |
|-----------------|--------------------------------|------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|
| Português | <input type="checkbox"/> Ótimo | <input type="checkbox"/> Bom | <input type="checkbox"/> Regular | <input type="checkbox"/> Fraco |
| Matemática | <input type="checkbox"/> Ótimo | <input type="checkbox"/> Bom | <input type="checkbox"/> Regular | <input type="checkbox"/> Fraco |
| Ciências | <input type="checkbox"/> Ótimo | <input type="checkbox"/> Bom | <input type="checkbox"/> Regular | <input type="checkbox"/> Fraco |
| História | <input type="checkbox"/> Ótimo | <input type="checkbox"/> Bom | <input type="checkbox"/> Regular | <input type="checkbox"/> Fraco |
| Geografia | <input type="checkbox"/> Ótimo | <input type="checkbox"/> Bom | <input type="checkbox"/> Regular | <input type="checkbox"/> Fraco |
| Artes | <input type="checkbox"/> Ótimo | <input type="checkbox"/> Bom | <input type="checkbox"/> Regular | <input type="checkbox"/> Fraco |
| Educação Física | <input type="checkbox"/> Ótimo | <input type="checkbox"/> Bom | <input type="checkbox"/> Regular | <input type="checkbox"/> Fraco |
| Inglês | <input type="checkbox"/> Ótimo | <input type="checkbox"/> Bom | <input type="checkbox"/> Regular | <input type="checkbox"/> Fraco |

ANEXO III

ROTEIROS DAS ENTREVISTAS

A- Trabalhador(a)-aluno(a)

- 1- História de Vida:
 - infância;
 - lugares onde morou;
 - trabalho dos pais;
 - escolaridade dos pais;
 - vida de trabalho (quando começou a trabalhar);
 - vida escolar (quando começou a estudar/ lacunas na história educacional)
- 2- Como é seu trabalho atualmente? E sua rotina diária?
- 3- Você tem carteira de trabalho assinada? Você conhece alguns direitos trabalhistas?
- 4- Como se sente na escola? A sua experiência de vida tem contribuído no processo de aprendizagem?
- 5- Você tem conseguido acompanhar todas as disciplinas? Tem encontrado dificuldade em algumas delas? Quais?
- 6- O que acha das avaliações? Algum professor, ou todos, no início do ano letivo conversou sobre a avaliação? Você emitiu alguma opinião sobre a avaliação com algum deles?
- 7- Depois que você recebe as avaliações corrigidas, tem a oportunidade de discutir sobre elas com os professores?
- 8- Como é a sua relação com os professores? Você consegue dialogar com eles? Você considera que tem tido a oportunidade de construir seu conhecimento? Você consegue realizar as atividades propostas pelo professor em sala? E em casa você reserva um tempo para estudo?
- 9- A escola proporciona algum momento de visita a museus, uma sessão de cinema ou teatro? E jogos, você gosta de participar?
- 10- Na sala de aula, em algum momento você trabalha em conjunto com os seus colegas? Você considera isso bom ou ruim? Você aprende também com os colegas?
- 11- Como é o seu relacionamento com os colegas? Você os encontra fora da escola, ou somente na escola?
- 12- Você considera que a sua aprendizagem na escola ajuda em alguma ação desenvolvida em seu trabalho? Dê exemplos.
- 13- Você tem acesso ao computador? Onde?

B- Diretor(a)

- 1- Como você vê o desenvolvimento do trabalho pedagógico no turno noturno?
- 2- Como você avalia a estrutura física desta escola?
- 2- Tem perspectiva de alguma mudança nesta estrutura física?
- 4- Como são distribuídos os recursos financeiros?
- 5- Qual o perfil dos educandos(as) desta escola?

- 6- Pensando no noturno, como você avalia, do ano passado para este, a mobilidade dos alunos? Como está a evasão? Você tem acompanhado? A escola tem preocupado com a questão da evasão? Tem realizado alguma ação?
- 7- Em sua opinião, a escola tem conseguido colocar em prática a idéia que a proposta defende de estar sensível à especificidade do aluno do noturno, mas ao mesmo tempo assegurar a organização e o tempo do estudo?
- 8- Em sua avaliação, os funcionários da escola conseguem manter uma boa relação com os alunos?

C- Coordenadora Pedagógica

- 1- No início de ano, no planejamento, procura-se buscar a proposta da Eaja, no sentido de desenvolver um estudo e planejar as ações em consonância com a proposta?
- 2- Ao construir o projeto político-pedagógico da escola, existe uma preocupação de discutir somente o noturno e assegurar um espaço neste projeto para o noturno?
- 3- Você considera que os professores compreendem a concepção que a proposta traz? Você acha que os professores têm buscado, ou pelo menos tentado, caminhar nesse sentido?
- 4- Com relação ao material didático, os professores usam o material que a escola tem? Você considera que tem muito material aqui?
- 5- A escola tem uma sala de leitura? Ela é utilizada pelos professores? No planejamento existe a preocupação em desenvolver um projeto utilizando a sala de leitura?
- 6- Sobre a questão cultural, você acha que existe um trabalho para além das datas comemorativas?
- 7- Qual é o perfil dos(as) alunos(as) do noturno?
- 8- Em seus diálogos com os alunos, você considera que a escola tem conseguido afinar com a vida deles? Tem contribuído com a sua vida profissional?
- 9- Percebe-se uma heterogeneidade na faixa etária. Você acha que isso é um problema na sala de aula? Existem problemas, momentos de conflitos?
- 10- Sobre a classificação e a reclassificação, existe alguma resistência, por parte dos professores, no sentido da reclassificação? E para os alunos é conflituoso?

D- Merendeiras

- 1- Vocês vivenciaram as duas realidades, o lanche e o jantar, no período noturno?
- 2- Como era esse lanche? Era bem aceito pelos alunos?
- 3- E o jantar? Como foi a reação dos alunos depois que passou a ser jantar?
- 4- Como que é servido hoje esse jantar? Qual horário que é servido? Este horário é rígido?
- 5- Como que é o cardápio? Vocês é que resolvem? Como que é?
- 6- Como que vocês preparam esses alimentos? Vocês chegam aqui mais cedo para preparar?

E- Professores (as)

- 1- Quanto tempo você tem de experiência, na rede municipal de ensino, no noturno
- 2- Houve algum momento, aqui na escola, em que vocês fizeram a discussão da pr Eaja?
- 3- Existe espaço para discutir e planejar coletivamente?
- 4- Você trabalhou antes dessa proposta de base paritária? Como você avalia o trabalho depois da base paritária? Você considera que é bem aceita para todos os colegas?

- 5- Em sua opinião, o que deve ser pensado como trabalho coletivo, para o segundo segmento?
- 6- Em sua opinião, vocês conseguem desenvolver um trabalho interdisciplinar?
- 7- Uma das questões que está na proposta é que o conceito de aprendizagem, está fundamentado no conhecimento que tanto o professor como o aluno devem construir em conjunto. Você considera que é possível realizar na prática?
- 8- Outra questão na Proposta é a experiência dos alunos como ponto de partida para o processo do conhecimento. Você considera fácil de ser realizado? Você tem conseguido, no cotidiano da sala? Como é que você vê isso?
- 9- Em sua visão, qual é o perfil do(a) aluno(a) do noturno?
- 10- A sua ação como educador(a) tem preocupação com o(a) trabalhador(a)-aluno(a)?
- 11- Você considera que a Proposta preocupou-se com o(a) aluno(a) trabalhador(a), trazendo concepção e contribuição para a realização de um trabalho pedagógico que atendesse à realidade deste aluno específico?
- 12- Existem diferenças etárias no interior da sala de aula? Você considera como conflito?
- 13- Como você avalia a formação dos professores da rede municipal? Você considera que seria importante uma formação específica para os professores da Eaja?
- 14- Como é o seu relacionamento com os alunos?

F- Educador(a) - Ambiente Informatizado

- 1- Como é o trabalho do ambiente informatizado?
- 2- Ele faz parte do projeto político-pedagógico?
- 3- Existe uma organização temática?
- 4- O trabalho é interdisciplinar?
- 5- Tem possibilidade de o aluno acessar a Internet?
- 6- Em sua opinião, qual é o perfil do aluno do turno noturno?
- 7- Você considera que este ambiente contribui com a vida do(a) aluno(a) trabalhador(a)?

G- Auxiliar da Sala de Leitura

- 1- Como é a dinâmica desta sala no noturno? Algum professor faz atividades com os alunos?
- 2- Os alunos fazem empréstimos de livros? Permanecem aqui em algum período para ler? Quanto tempo em média?
- 3- Qual é a preferência de leitura dos(as) alunos(as) do noturno?
- 4- Algum deles solicita sua ajuda pra escolher livros?
- 5- Os alunos fazem pesquisa?
- 6- Em sua opinião, este espaço é utilizado como nos outros turnos? Você consegue fazer esta avaliação?

ANEXO IV

A EJA em algumas pesquisas

AUTOR: Xavier, Conceição Clarete.

ANO DE DEFESA: 2004

TIPO: Tese

INSTITUIÇÃO: Unicamp

TÍTULO: Educação matemática e conflito sociais

RESUMO

O trabalho apresenta um relato de um Projeto Político-Pedagógico que compreende a Educação Matemática como eixo. Ele foi desenvolvido em escolas estaduais de ensino fundamental em Belo Horizonte (MG), no turno noturno, durante o ano de 2001 e nos primeiros meses de 2002. O lócus específico da pesquisa foi o segundo segmento – 5ª a 8ª série. Foram desenvolvidas atividades práticas a partir da experiência social dos alunos da escola pública. Procurou-se, então, valorizar as especificidades de aprendizagem destes alunos. Sendo assim, considerou a situação de classe trabalhadora em processo de aprendizagem. Percebeu-se que a partir da organização de uma concepção coletiva e participativa estabelecida na escola, propiciou-se condições para a execução do processo pedagógico e a conseqüente construção do conhecimento. Com essa concepção os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, alunos, professores e pesquisadora, constituíram-se em um projeto coletivo, participativo e solidário marcando uma qualificação para formação humana em contraposição à qualificação para o mercado de trabalho.

AUTOR: Faria, Ivan

ANO DE DEFESA: 2006

TIPO: Dissertação

INSTITUIÇÃO: UFB

TÍTULO: Projetos de vida e juventude: um diálogo entre a escola, o trabalho e o mundo: (uma experiência de etnopesquisa no Vale do Iguape).

RESUMO

Este trabalho discute a construção de projetos de vida entre jovens das comunidades quilombolas do distrito rural de Santiago do Iguape, município de Cachoeira, Bahia. A dissertação se inicia com uma contextualização do objeto de estudo, dividida em três eixos. O primeiro, são levantadas a relação do pesquisador com a experiência do Projeto Paraguaçu, atividade de extensão que deu origem à pesquisa. No segundo, Santiago do Iguape é tomada como lócus para pensar o mundo contemporâneo, focalizando temas como história, trabalho,

comunidade, relação local-global e diluição de fronteiras entre o rural e o urbano. No último, as escolas dos povoados do Caonge e do Engenho da Ponte servem de mote para tratar de questões como currículo, cotidiano, educação do campo e relação escola-trabalho. Os conceitos de projeto e de juventude foram trabalhados evidenciando os projetos de vida dos jovens quilombolas e os conflitos advindos do trabalho, educação, comunidade. Mostrou, também, a tensão da educação em veicular e assegurar saberes tanto para o jovem do campo como aqueles que vão para cidade.

AUTOR: Silva, Edna Cristina Muniz

ANO DE DEFESA: 2007

TIPO: Tese

INSTITUIÇÃO: UNB

TÍTULO: Gêneros e práticas de letramento no ensino fundamental.

RESUMO

A pesquisa foi realizada nas últimas turmas do ensino fundamental na área de língua. Objetivo é mostrar que os gêneros devem constituir o centro para o ensino de letramento. Baseou-se em teorias críticas e funcionais para o estudo da linguagem. Utilizou-se de três abordagens teóricas: análise do discurso, novos estudos do letramento e gêneros e a perspectiva sistêmico-funcional. Investigou-se como os textos são estudados nas aulas de língua portuguesa e em que medida o ensino da escrita contribui para que estudantes apropriem-se dos gêneros como recurso para agirem e interagirem na sociedade.

AUTOR: Machado, Maria Margarida

ANO DE DEFESA: 1997

TIPO: Dissertação

INSTITUIÇÃO: UFG

TÍTULO: Política Educacional para Jovens e Adultos: A experiência do Projeto AJA (1993/1996) na Secretaria Municipal da Educação de Goiânia.

RESUMO

Esta pesquisa investigou a proposta de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Projeto AJA), implementada pela Secretaria Municipal da Educação de Goiânia, no período de 1993 a 1996. A experiência oportunizou vivenciar uma peculiaridade na escola pública, inserindo, na sua prática educativa, os princípios da Educação Popular. Estes, presente na sociedade brasileira, sobretudo na década de 1960. A pesquisa mostra que esta experiência acontece tal qual outras nesse país, na tentativa de oportunizar espaço de estudo aos vários sujeitos excluídos do ensino regular diurno ou aqueles que não tiveram acesso ao espaço escolar. Mostrou a importância, no que concerne à contribuição para construção de uma escola pública de qualidade e a possibilidade de assegurar o direito ao ensino, principalmente àqueles,

historicamente, impedidos de usufruir desse direito. Mas a dissertação, também, apresentou os limites desta experiência, que apontou dificuldades desde a estrutura até a questão de compreensão da concepção, defendida pela proposta.

AUTOR: Machado, Maria Margarida

ANO DE DEFESA: 2001

TIPO: Tese

INSTITUIÇÃO: PUC/ São Paulo

TÍTULO: A política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em Goiás na década de 1990.

RESUMO

A formação de professores é um dos componentes da realidade complexa de efetivação de uma política de Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa analisou os programas de formação destinados aos professores que atuam na EJA, implementados pelo estado de Goiás, na década de 1990. Os eixos centrais delimitados nesta investigação referem-se à EJA e à formação dos professores, analisados em sua interação com a política de educação de jovens e adultos implementada pelo estado de Goiás, por meio de duas iniciativas do governo federal para a formação de professores: o Programa Um Salto para o Futuro – Série EJA e o Programa Parâmetros em Ação para EJA.

AUTOR: Silva, Ivonete Maria

ANO DE DEFESA: 2004

TIPO: Dissertação

INSTITUIÇÃO: UFG

TÍTULO: “Ou trabalha e come ou fica com fome e estuda”: o trabalho e a não-permanência de adolescentes, jovens e adultos na escola em Goiânia

RESUMO

A pesquisa foi realizada com alunos do primeiro segmento da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Eaja) de uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Os alunos pesquisados foram os de presença irregular nas escolas. Em sua maioria, estes sujeitos vieram da zona rural para Goiânia, em busca de trabalho e de melhores condições de vida e não encontraram, da mesma forma como não encontraram estabilidade na família, na religião e no lazer; repetindo, pois, no lugar-de-destino o mesmo desenraizamento que os fez sair do lugar-de-origem. A explicação de maior incidência para a não-permanência na escola diz respeito ao trabalho, questão central nesta discussão. Constata que, para além das conseqüências da precariedade ou da falta de trabalho e das condições inadequadas de moradia, existe um trabalhador que, depois de um dia de trabalho, ou sem trabalho, encontra-se desmotivado para a atividade escolar. Na raiz do problema está a exclusão promovida pelo capital, ambiente no qual a precariedade do trabalho e o desenraizamento se desenvolvem.

AUTOR: Silva, Suely dos Santos

ANO DE DEFESA: 2005

TIPO: Dissertação

INSTITUIÇÃO: UFG

TÍTULO: Educação de Jovens e Adultos: Implicações da Escolarização Básica Noturna e Tardia.

RESUMO

A pesquisa investigou o programa EJA, nível médio do Colégio Estadual Emília Ferreira de Carvalho, em Jataí, estado de Goiás. Apontou a escolarização desenvolvida como insuficiente e desvendou a lógica desse tipo de política. Programas e políticas dessa natureza não tocam na estrutura do sistema e, portanto, não garantem a inserção do egresso da EJA no mercado de trabalho. Constata que o desenvolvimento atual do mundo do trabalho exige uma formação tecnológica e na EJA os estudantes não têm acesso a esta formação. A EJA, como suplência, é aligeirada e superficial e se constitui em um sistema paralelo dentro do oficial e se enquadra na lógica que se propagou na última década no Brasil: a consolidação da economia dependente. Constata, ainda, que os estudantes da EJA permanecem em desvantagem em relação a quem cursou escola diurna e em tempo regular. A inserção social deste aluno, assim como a colocação no mundo do trabalho, permanece limitada.

AUTOR: Queiroz, Edna Mendonça Oliveira

ANO DE DEFESA: 2001

TIPO: Dissertação

INSTITUIÇÃO: UCG

TÍTULO: Trabalho Diurno/Escolarização Noturna: o cotidiano do Jovem Trabalhador.

RESUMO

O estudo investigou o universo sócio-cultural do jovem aluno trabalhador, buscando compreender as condições em que vive, em especial em torno do trabalho e da escola, enfocando as formas de enfrentamento das contradições que lhe são colocadas diariamente. Elegeu-se o jovem trabalhador, aluno do ensino médio noturno, como objeto de estudo, e aprofundou-se na compreensão das relações entre juventude, escola e trabalho, apreendendo o modo como as transformações contemporâneas o afetam e como as articulações possíveis entre a escola e o trabalho podem contribuir na construção da sua subjetividade por intermédio de suas histórias de vida. Esse estudo ampliou a discussão sobre o tema na perspectiva de buscar uma prática educativa que pudesse favorecer o aluno jovem trabalhador no seu cotidiano.

AUTOR: Carvalho, Wilma Martins

ANO DE DEFESA: 2005

TIPO: Dissertação

INSTITUIÇÃO: UCG

TÍTULO: O que aprendo na escola é o que preciso para mudar a vida? Letramento na Eaja: encontro no desencontro.

RESUMO

Esta pesquisa é resultado de estudo realizado junto aos alunos da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos - EAJA, de 1ª a 4ª séries de uma escola da Secretaria Municipal de Educação - SME de Goiânia. Percebe-se os esforços de educadores e teóricos para abarcarem a dimensão da complexidade dessa modalidade de ensino que ainda tem um longo caminho a percorrer. O objetivo é romper com as práticas “*bancárias*” e construir propostas que valorizem a diversidade na qual os sujeitos serão *constructos* do seu saber. O foco da investigação foram as práticas sociais de leitura e escrita desenvolvidas pelos alunos da EAJA em seu contexto social, pois estas práticas contribuem para a inclusão do sujeito no contexto cultural letrado. Nesse sentido, o sujeito é percebido em sua totalidade, como ser em mudança e transformação, inserido num contexto sócio-histórico que articula, dialeticamente aspectos internos e externos que os envolvem.

AUTOR: Gomes, Dinorá de Castro

ANO DE DEFESA: 2006

TIPO: Dissertação

INSTITUIÇÃO: UCG

TÍTULO: A ‘*Escola Municipal Flor do Cerrado*’: uma experiência de educação de adolescentes, jovens e adultos em Goiânia.

RESUMO

O tema deste trabalho inscreve-se na discussão da educação de adolescentes, jovens e adultos da Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia. Teve como objetivo entender como vêm se dando as relações entre a proposta de educação de jovens e adultos da RME de Goiânia e o Projeto Político-Pedagógico proposto pelas escolas dessa rede. Optou-se, neste trabalho de pesquisa, pela investigação do Projeto Político-Pedagógico da ‘EMFC’ proposto a seus alunos adolescentes, jovens e adultos da 5ª a 8ª série do turno noturno, entre 2001 e 2005. Discutiu-se a ‘Base Curricular Paritária’ como elemento de fundamental importância para as mudanças que a proposta investigada vem buscando pôr em andamento. Verificou ser possível uma atuação pedagógica articulada com as classes subalternas e que sinaliza na direção de uma educação específica, crítica e democrática.

AUTOR: Santos, Esmeraldina Maria

ANO DE DEFESA: 2007

TIPO: Dissertação

INSTITUIÇÃO: UCG

TÍTULO: Os Saberes dos Professores do Ensino Fundamental da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos.

RESUMO

A pesquisa adotou como objeto de estudo investigar os saberes que permeiam as práticas dos professores da Eaja que atuam de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental noturno. As mudanças ocorridas na sociedade contemporânea tem direcionado a formação de educadores e educandos para a estreita visão mercadológica, predominante no mundo globalizado, influenciando de forma negativa a qualidade do ensino, em especial, do ensino direcionado para a Eaja, constituída basicamente de trabalhadores ou desempregados. A análise realizada possibilitou a apreensão do percurso formativo dos saberes dos sujeitos investigados e de suas implicações na prática da Eaja. Os discursos possibilitaram entender os desafios do trabalho docente, que extrapolam o campo da formação. Na busca de atender a especificidade o professor trabalha com os educandos da Eaja os conhecimentos buscados na própria realidade do aluno.