

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

***SABERES E FAZERES COLETIVOS NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS***

Lucimar Divina Alvarenga Prata

Uberlândia - MG

2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Mestranda: Lucimar Divina Alvarenga Prata
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Myrtes Cunha Dias

SABERES E FAZERES COLETIVOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª Myrtes Cunha Dias

Prof^ª Dr^ª Gercina Santana Novais

Prof^ª Dr^ª Silma do Carmo Nunes

Resumo

O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em salas de aula do Programa Municipal de Educação de Adultos (PMEA), em Uberlândia, Minas Gerais. O objetivo central da pesquisa foi o de apreender e refletir sobre os saberes e práticas de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando compreender como se inserem no âmbito do cotidiano escolar, apreendido a partir de três dimensões fundamentais: a organizacional, a pedagógica e a sociopolítico-cultural. Para nortear a pesquisa, a opção foi pela abordagem qualitativa, com o cruzamento de fontes bibliográficas, documentais e orais e a utilização de procedimentos da pesquisa etnográfica (ANDRÉ, 1995). No desenvolvimento da pesquisa, o histórico da constituição da EJA no Brasil permitiu focalizar as políticas públicas elaboradas e implementadas nos anos 90 e seus impactos na organização e no cotidiano da escola, evidenciando as características e especificidades da modalidade, no contexto neoliberal da educação brasileira. Focalizando o cotidiano do exercício da profissão de duas professoras do PMEa, a proposição de um *trabalho coletivo* emergiu enquanto possibilidade de (re)significar a prática docente e contribuir para um repensar do educador sobre o seu papel como formador de sujeitos sociais, fortalecendo relações educativas inclusivas e transformadoras.

PALAVRAS – CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Trabalho Coletivo; Cotidiano Escolar.

Abstract

This work presents the results of a research that took place in the classrooms of the Municipal Program for Adult Education (MPAE) in Uberlândia, Minas Gerais (Brazil). The main objective of the research was to apprehend and reflect about knowledge and practices of teachers of Youth and Adult Education (YAE), seeking to understand how they fit in school routine, seized from three key dimensions: the organizational, the educational, and the socio-political-cultural. For guiding the search, we opted for a qualitative approach, crossing bibliographical, documentary, and oral sources, making use of ethnographic research (ANDRÉ, 1995). In the development of this research, the history of the establishment of YAE in Brazil allowed us to focus on public policies designed and implemented in the 90's and their impacts on the organization and on the daily life of the school, highlighting the specificities of this kind of work in the neoliberal context of Brazilian education. Focusing on the everyday practice of the profession of two teachers from the MPAE, the proposal of a collective work emerged as a possibility of (re)signifying the teaching practice and contribute to a rethinking of the teacher about his/her role as teacher of social subjects, strengthening educational relationships that are inclusive and transformative.

KEYWORDS: Youth and Adult Education, collective work, school routine.

AGRADECIMENTOS

Deixo aqui meu reconhecimento a todos que, de maneira direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho.

Primeiramente a Deus, a quem recorremos quando nos sentimos fragilizados e sem respostas diante dos obstáculos que se colocam em nossas vidas e não encontramos respostas ou explicações nas razões humanas.

À professora Myrtes Cunha Dias, mestra querida, orientadora e companheira que, mesmo ante os meus limites e dificuldades no caminhar durante a pesquisa, sempre mostrou confiança e apontou perspectivas a seguir, para a concretização deste trabalho.

À professora Gercina Santana Novais, sempre companheira, com quem tive o prazer de não apenas trabalhar, mas aprender a ser e fazer respeitando as diferenças, obrigada pela leitura atenta e pela generosidade dos comentários e questionamentos na qualificação e na defesa. Sou-lhe eternamente grata.

À professora Sônia Maria dos Santos, educadora comprometida com a Educação de Jovens e Adultos, pela disponibilidade de tempo na leitura atenciosa do material e por suas contribuições no processo da qualificação.

À professora e também companheira Silma do Carmo Nunes, pelas valiosas sugestões e por ter acolhido carinhosamente nosso pedido para compor a banca de defesa da dissertação.

Ao professor e companheiro Arlindo, pelas contribuições e sugestões sempre bem vindas na realização do trabalho de campo e na qualificação, e também pelo apoio nos momentos difíceis.

À Leide, irmã e historiadora, que viveu e sofreu junto comigo as dificuldades do processo de escrita da dissertação, mas também compartilhou as alegrias na concretização do trabalho. Obrigada pelo estímulo, pela dedicação nas leituras e por suas contribuições seguras e objetivas.

Ao meu cunhado Cláudio, por compartilhar comigo muitos momentos, fossem eles bons ou ruins, demonstrando, nessa trajetória, respeito e bom humor.

À minha nora Suélen, pela contribuição na organização do trabalho e pelo fundamental apoio em todos os momentos.

À minha mãe, irmãs, sobrinhas e sobrinhos, pela confiança e por poder contar sempre com a compreensão e o carinho de todos.

Ao meu esposo e filhos muito amados, primeiramente por compartilharem todos os momentos por mim vivenciados, e também por compreenderem minhas “presenças ausentes”, exigidas no decorrer da caminhada.

Aos colegas da ESEBA, especialmente àqueles que dividiram comigo momentos de ansiedade e preocupações, obrigada pelo apoio e confiança.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFU, meus agradecimentos pelo compromisso com a formação dos alunos e por entenderem que temos jeitos diferentes de viver e fazer pesquisa.

À equipe da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFU, especialmente ao James e à Gianny, pelo indispensável suporte de suas orientações, desde o meu ingresso no programa, e pela atenção e gentileza com que sempre me trataram.

Aos companheiros João Augusto, Luiz e Rones, pela participação compartilhada na realização do trabalho coletivo, desde o planejamento até a realização nas salas de aula do PME A, e também pelo apoio nos momentos decisivos. Foi um grande prazer conhecer e conviver com colegas que acreditam, assim como Freire (2001), que “se a educação não faz tudo, a educação faz alguma coisa” e que “mudar é difícil, mas é possível”.

A todos os membros do GPECPOP (Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Populares - FACED/PPGE/UFU), pelos encontros e debates, a partir dos quais aprofundei estudos e reflexões sobre uma educação popular inclusiva para jovens e adultos.

Aos alunos do PME A, por ensinarem nos encontros cotidianos que, numa comunidade escolar, a participação de todos deve ser fundada no diálogo, lembrando aqui o sentido amoroso e desafiador que Paulo Freire atribuía a esta palavra.

Às professoras da EJA/PME A, pela atenção e apoio, especialmente às professoras que aceitaram participar da pesquisa, contribuindo para a realização do trabalho coletivo; obrigada pela receptividade em suas salas de aula e pelas

oportunidades de aprendizagem; nosso encontro me deu a certeza de que nós, educadores da EJA ou não, estamos todos no mesmo barco.

SUMÁRIO

Introdução

Sobre a Pesquisadora e os Caminhos da Pesquisa.....	12
---	----

Capítulo I

Situando o Objeto e a Metodologia da Pesquisa.....	26
--	----

Capítulo II

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1930/2010).....	44
---	----

Capítulo III

Refletindo sobre Escolas e Educadores de Jovens e Adultos: um olhar para o PME A (Programa Municipal de Educação de Adultos)

1. Histórico do PME A.....	68
2. Das escolas envolvidas na pesquisa.....	70
3. Perfil dos alunos.....	72
4. Das professoras do Programa Municipal de Educação de Adultos.....	74
5. Das condições do trabalho docente.....	76

Capítulo IV

O Trabalho Coletivo: (Re)significando a prática docente e o ensino de jovens e adultos	90
--	----

Conclusão.....	118
----------------	-----

Referências.....	125
------------------	-----

Anexos

Anexo 01 - Planejamento Anual/ PME A 2011.....	130
Anexo 02 - Questionário - Alunos do PME A.....	131
Anexo 03 – Questionário I - Professoras do PME A.....	133
Anexo 04 – Questionário II - Professoras do PME A.....	138

Anexo 05 – A Pesquisa com as Professoras/PMEA.....	140
Anexo 06 – Respostas das Professoras (Questões 11, 12,14,15,16,17 e 18)....	143
Anexo 07 – Respostas das Professoras/Formação Docente.....	145
Anexo 08 – Alunos PMEa da Escola Por do Sol.....	146
Anexo 09 – Respostas Alunos da Escola Por do Sol.....	147
Anexo 10 – Alunos PMEa da Escola Amanhecer.....	149
Anexo 11 – Respostas Alunos da Escola Amanhecer.....	150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais “Julieta Diniz”

CES - Centros de Estudos Supletivos

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CONFINTEA - Conferência Internacional sobre Educação de Adultos

CPCs - Centros Populares de Cultura

CUT - Central Única dos Trabalhadores

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEJA - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

FACED – Faculdade de Educação

FIT - Faculdade Integrada do Triângulo

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

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

GPECPOP - Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura Populares

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

MCPs - Movimentos de Cultura Popular

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

NEJA – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU - Organização das Nações Unidas

PAS - Programa de Alfabetização Solidária

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PMEA – Na origem: Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo e atualmente: Programa Municipal de Educação de Adultos.

PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROEX – Pró Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

SME – Secretaria Municipal de Educação

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

SOBRE A PESQUISADORA E OS CAMINHOS DA PESQUISA

O objeto central de reflexão deste estudo intitulado “Saberes e Fazeres Coletivos na Educação de Jovens e Adultos” constituiu-se a partir das minhas experiências na formação inicial e na docência, mas apresenta também a marca de toda a minha trajetória de vida. As experiências vividas como sujeito, como pessoa humana, tornaram-me o que sou, com princípios e valores que influenciaram o meu modo de pensar e ver a vida, as pessoas e o mundo. Essas experiências levaram-me a acreditar na construção de uma sociedade melhor, onde possamos ser mais felizes, com pessoas mais humanas, mais fraternas. Esse modo de pensar acompanha-me desde que iniciei a profissão docente e até hoje influencia as minhas opções e o meu jeito de ver e pensar a educação.

Acredito que somos desafiados a (re)construir e aprimorar continuamente nossos espaços de convivência com outros seres humanos, sendo o desejo de mudança a força motriz que impulsiona esses desafios. Essa força cresce a partir do momento em que se instala uma insatisfação com a realidade e surge a necessidade de transformá-la. Em relação à minha trajetória, tal força teve origem em princípios pessoais e coletivos, construídos a partir das experiências passadas, das condições atuais de vida e de sonhos e utopias projetadas para o futuro. Reafirmando o que foi dito por Paulo Freire (2000, p. 53), é certo que “homens e mulheres podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que chegam a sua geração”.

Particularmente, fui instigada a desenvolver uma pesquisa na área da Educação de Jovens e Adultos a partir da convicção de que todas as pessoas, jovens e adultas, têm direito a uma educação de qualidade, uma educação que lhes permita ir além da compreensão dos códigos convencionais da leitura e escrita, que lhes ofereça a possibilidade de ir além da escolarização e que lhes dê elementos para serem livres e fazerem suas escolhas. A educação deve formar

peças livres e criativas o bastante para se “reconhecerem co-responsáveis pelas suas próprias escolhas. Inclusive aquelas escolhas que, fruto do diálogo com educadores, sejam diversas ou mesmo opostas às deles” (BRANDÃO, 2003, p.22).

Acredito que, mais do que a inclusão de jovens e adultos no mundo escolar, devemos sonhar e lutar por uma sociedade mais justa e mais fraterna, onde todas as pessoas se sintam dignas e vivam bem. Uma sociedade onde a igualdade e a liberdade tornem-se pressupostos fundamentais do direito à educação.

Nesse sentido, a participação nos processos de mudanças sociais só se torna possível quando refletimos sobre o que nós, seres humanos, estamos construindo através de nossas ações, sobre o tipo de convivência que estamos estabelecendo uns com os outros e também sobre o que estamos fazendo para transformar o que consideramos injusto para a maioria.

Assim, considero importante apresentar alguns aspectos que constituem a minha história e que influenciaram a escolha do tema pesquisado, pois falar em processos de mudanças implica definir o lugar de onde se fala, de onde parte o olhar para a realidade e para onde se olha, o que se almeja, ou seja, qual é o horizonte a ser alcançado.

Em 1982, concluí o curso Normal (Ensino Médio), entretanto não tinha ainda a intenção de exercer a profissão. Nessa época, trabalhava numa empresa estatal do Estado de Minas Gerais, a Fundação Rural Mineira (RURALMINAS), que atuava no ramo de assistência técnica e implantação de infraestrutura agrícola para médios e pequenos produtores rurais e também na legalização de terras devolutas pertencentes ao governo para as famílias que lá moravam e trabalhavam, mas não possuíam o certificado de posse dessas terras. Essa experiência com trabalhadores rurais sem escolarização, os quais manifestavam dificuldades em lidar com as questões burocráticas relacionadas à posse e utilização da terra e que, por essa razão, contavam com a minha ajuda para preencher formulários, ler contratos, analisar possibilidades de financiamento, dentre outros, induziram-se, desde então, a questões relacionadas à educação de adultos.

Entretanto, com estabilidade no trabalho e sem tempo para pensar sobre as novas possibilidades que minha habilitação escolar podia conferir, dei continuidade às atividades nas quais já estava engajada. Fui transferida da cidade de Uberlândia para Belo Horizonte e, posteriormente, para outras cidades do sul de Minas Gerais, coordenando a implantação administrativa das frentes de trabalho que eram abertas em várias cidades do Estado. Tais mudanças impediram-me de ingressar no ensino superior, o que ocorreu apenas em 1994, quando retornei a Uberlândia. Esse retorno significou também o início de um novo ciclo de vida, quando, depois de 13 anos de trabalho como encarregada administrativa no ramo de atividades burocrático-administrativas, percebi que havia chegado o momento de tomar um novo rumo profissional, já que não me sentia motivada a buscar uma formação superior na área administrativa.

Assim, em 1994, ingressei no Curso de Pedagogia, na licenciatura e nas habilitações em Supervisão e Administração Escolar, na Faculdade Integrada do Triângulo (FIT), quando tive a oportunidade de estudar sobre políticas e práticas pedagógicas, cujas leituras eram voltadas para a educação infantil e para crianças do 1º segmento do ensino fundamental.

Antes de ingressar no Curso de Pedagogia, prestei concurso para o cargo de professora da rede municipal de Uberlândia, em 1991. Então, como professora, iniciava atividades na Educação de Jovens e Adultos do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo (PMEA). Essa foi, com certeza, uma mudança extremamente radical na minha vida profissional, pois, se antes a base principal do meu trabalho era técnica e burocrática, sem uma relação direta com as pessoas, a partir de então seria necessário compreender as relações que se estabeleciam entre alunos e professores; seria necessário pensar pessoas, sujeitos, processos de ensino e aprendizagem, currículos, conteúdos, avaliações etc.

Por outro lado, defrontava-me com a questão de não ter vivenciado, na licenciatura, uma formação específica para a Educação de Jovens e Adultos e com o fato de ter sido aprovada em um concurso que também não era voltado para esta modalidade, embora tivesse sido requisitada para a mesma. Portanto, podemos observar que o professor chega à EJA sem estar preparado para lidar

com esta realidade, ou seja, sem ter uma proposta pedagógica que leve em consideração as especificidades e complexidade desta modalidade de educação.

No início da docência, ministrei aulas para jovens e adultos de turmas multisseriadas, ou seja, aulas de alfabetização inicial, de 1ª e 2ª séries do ensino fundamental eram dadas simultaneamente numa mesma sala de aula. Fui vivenciando e compreendendo a complexidade que envolvia o ensino de jovens e adultos e também a importância da educação na vida das pessoas que não puderam estudar quando eram crianças. Foi com minhas companheiras de trabalho, pessoas excelentes, profissionais dedicadas e amigas, que aprendi a compreender e a lidar com as complexidades que envolvem o espaço escolar, principalmente, o trabalho docente com jovens e adultos que procuravam retornar aos bancos escolares, com, dentre os mais variados objetivos, o de aprender a ler e escrever e assim conseguir um emprego melhor, com vistas a um futuro também melhor.

Nesse sentido, entendemos que o docente atua em várias dimensões, as quais caracterizam sua identidade profissional. De acordo com Amaral (2005), a profissão docente coloca os professores como agentes sociais, dividindo com a família e outras instituições a socialização dos jovens, são mediadores entre o projeto educacional da escola e os projetos pessoais dos cidadãos; são membros integrantes de uma categoria profissional que tem a escola como seu *locus* de trabalho; são membros de uma instituição *sui generis*, que é a escola; são organizadores dos trabalhos escolares e são gestores da sala de aula. Assim, ainda de acordo com a referida autora, o professor se vê diante das mais diversas situações: como mediador do conhecimento, como protagonista da ação docente no contexto institucional da escola e dos sistemas de ensino e como agente de uma prática pedagógica que também é social.

As dificuldades e os problemas que paulatinamente surgiam na docência impulsionavam-me a buscar alternativas que a essas questões. Já nos anos iniciais de minha profissão como professora, sentia a prática da sala de aula distante dos discursos apresentados nos cursos de formação dos quais eu era convidada a participar. Essas oportunidades delinearam minha trajetória

educacional e as primeiras motivações para percorrer caminhos que acabaram por levar-me a realizar esta pesquisa.

O interesse pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) levou-me a participar dos cursos de formação continuada para educadores e assim tive a oportunidade de conhecer as primeiras experiências de alfabetização de Paulo Freire. Essas experiências marcaram minha vida de estudante e profissional, a partir de então, minha trajetória profissional e acadêmica esteve sempre ligada aos vários assuntos relacionados à EJA.

Nos anos 90, foram muitos os estudos por mim realizados no Centro Municipal de Estudos Educacionais (CEMEPE) da Secretaria de Educação de Uberlândia, Minas Gerais. Discutiam-se, sobretudo, os postulados teóricos e práticos de Paulo Freire, os quais ficaram conhecidos, ou foram chamados por muitos, de “Método Paulo Freire”. É importante destacar que Paulo Freire¹ não considerava que houvesse criado um método de ensino, tal como foi entendido por muitos professores, mas sim que lançara uma preocupação com a educação, o que, para ele próprio, tornou-se uma concepção de educação contrária a outros tipos de educação que não fossem social e politicamente libertadoras. Em seus escritos, ele apresentava uma visão de educação problematizadora e libertadora, em oposição aos princípios de uma educação bancária, uma educação que domesticava os sujeitos.

Todavia, a despeito da aceitação da discussão de uma proposta de alfabetização pautada nos fundamentos filosóficos e metodológicos utilizados e defendidos por Freire, em termos práticos havia muitas dificuldades na sua implementação na escola, pois o cotidiano escolar e as atividades burocrático-administrativas que os docentes tinham que assumir não permitiam, ou pelo menos não facilitavam o planejamento coletivo, não ofereciam espaços para discussão e produção de material didático apropriado, fruto das reflexões

¹ “Paulo Freire, educador pernambucano, nasceu em 1921 e morreu em 1997. Durante a ditadura, foi exilado e passou 16 anos fora do Brasil morando no Chile, Estados Unidos e Suíça. Com a publicação dos livros “Educação como Prática da Liberdade”, “Pedagogia do Oprimido” e outros, tornou-se conhecido em todo o mundo por suas idéias sobre educação expostas nos seus livros. Considerava-se mais que educador, militante na construção de uma sociedade justa e democrática em que homens e mulheres não fossem vítimas da opressão e exclusão”. Fonte: www.paulofreire.org/

propostas. Além disso, como a maioria dos docentes possuía formação para a educação infantil, havia necessidade de uma formação continuada, com mais horas além do que era proposto, a qual possibilitasse a compreensão e o preparo dos professores para lidar com a Educação de Jovens e Adultos.

Por outro lado, os postulados freirianos chocavam-se com interesses políticos vigentes à época em Uberlândia, pois explicitavam uma nova perspectiva política e pressupunham uma prática educativa transformadora, com ênfase no tema do compromisso com os oprimidos.

O pensamento de Paulo Freire era naquele momento, e ainda hoje é

uma referência obrigatória para todo pensador em educação no Brasil, estando ou não de acordo com suas ideias, por ser ele um dos primeiros (senão o primeiro) a romper com o pensamento pedagógico oficial, sofrendo as consequências desse ato, e elaborar a transição para um pensamento pedagógico novo e elaborado, ousado crítico e radical (GADOTTI, 1991, p.24).

Além disso, a ideia de debates propostos por Paulo Freire, nos chamados “Círculos de Cultura”², estava distante tanto das práticas dos professores quanto dos coordenadores/supervisores. Após a participação desses profissionais nas discussões em cursos de formação continuada, ao retornarem para o espaço escolar, seus planejamentos não incorporavam concepções, posicionamentos e metodologias que propiciassem debates com os jovens e adultos, no formato das discussões defendidas por esse autor. Avalio que o máximo a que se chegou, como aproximações ao trabalho proposto por Paulo Freire, foram os “temas geradores e/ou palavras geradoras”, porém, sem um comprometimento político de desvelar o mundo de uma forma crítica, sem o comprometimento com a promoção de uma educação problematizadora e emancipadora.

A conclusão da graduação em Pedagogia e, mais tarde, a especialização em educação, realizadas no período de 1994 a 2001, muito contribuíram para a

² Paulo Freire, referindo-se aos Círculos de Cultura, afirmou que eram “espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimento feitas pelo educador *a* ou *sobre* o educando. Em que se construíam novas hipóteses de leitura do mundo” (FREIRE, 1994:155).

fundamentação da minha prática docente. A partir das leituras de L.S. Vygotsky³ e Paulo Freire, teóricos que atribuem um caráter dialético e social à educação, comecei a entender que é preciso olhar e buscar entender os nossos alunos na riqueza de suas trajetórias, como sujeitos históricos que vivem seu próprio tempo, seu próprio mundo, sua própria história. Os alunos trazem consigo longas histórias de conhecimentos acumulados, mesmo que esses não sejam acadêmicos, assim como reflexões sobre o mundo, as pessoas e sobre si mesmos. Conhecer suas características e necessidades é o primeiro passo para tentar construir uma nova *práxis* docente, uma prática engajada na luta contra a exclusão social e educativa que ajude a construir sistemas de ensino inclusivos, que garanta não apenas o acesso, mas a permanência de todos que busquem o conhecimento escolar. É necessário que os profissionais que atuam na educação estejam sempre em formação, para terem condições de lidar com as necessidades e dificuldades que possam existir no exercício profissional.

Muitas foram as influências das reflexões de Paulo Freire na minha formação profissional inicial e continuada, pois, ao mesmo tempo em que estudava os escritos de Freire, os quais serviram de alicerce para a construção de sua *Pedagogia Libertadora*⁴, pude acompanhar, no final dos anos 80 e início dos

³ Lev Semenovitch Vygotsky nasceu em 17 de novembro de 1896, na Bielo-Rússia e faleceu em Moscou em 11 de junho de 1934. Seguindo as premissas do método dialético Vygotsky fez no final da década de 20 e início dos anos 30, relevantes reflexões sobre a questão da educação e de seu papel no desenvolvimento humano. Tem particular importância seus estudos sobre as mudanças qualitativas do comportamento que ocorrem ao longo do desenvolvimento humano e sua relação com o contexto social. Após sua morte, as obras de Vygotsky foram proibidas na União Soviética, no período de 1936 a 1956. Tornou-se conhecido no ocidente em 1962 por ocasião da primeira edição americana do livro *Pensamento e Linguagem*. No Brasil, o contato com seu pensamento foi ainda mais tardio, somente a partir de 1984, data da publicação do livro *A formação Social da Mente*. (REGO, Teresa Cristina. VYGOTSKY- Uma perspectiva Histórico-cultural da educação. Petrópolis, 1997).

⁴ A *Pedagogia Libertadora* relaciona-se com a criação dos Centros Populares de Cultura (CPCs), em 1961, pela União Nacional dos Estudantes, os quais funcionavam com o intuito de levar ao povo teatro, cinema, artes plásticas e literatura dos Movimentos de Cultura Popular (MCPs), os quais se iniciaram em Recife, em 1960, e eram ligados à prefeitura e dedicavam-se à “conscientização das massas”, alfabetização e elevação cultural do povo e do Movimento de Educação de Base (MEB); movimento criado por um acordo entre o governo Jânio Quadros (de 31 de janeiro de 1961 a 25 de agosto de 1961) e a Igreja, vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), mantido com recursos do governo federal e que deveria se dedicar à alfabetização das populações da zona rural, buscava romper com a educação oficial e pregava uma educação comprometida com os problemas da comunidade local onde se efetivava a vida do povo. Fonte: GHIRALDELLI, Paulo Júnior. *História da Educação*. Editora Cortez, 1996.

90, a influência de seus preceitos na organização popular e nas lutas implementadas na época, como, por exemplo, nos movimentos de educação popular, na organização da classe trabalhadora por meio dos sindicatos, na organização da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e nos movimentos estudantis. Nesse período da história brasileira, a classe trabalhadora, que durante a ditadura militar tinha suportado o maior ônus do crescimento econômico, denominado “Milagre Brasileiro”, organizava-se e procurava construir os seus próprios projetos políticos, vistos como alternativas para enfrentar a crise.

Meu interesse pela Educação de Jovens e Adultos levou-me, em 2004, a participar do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), criado pelo Ministério da Educação (MEC), executado com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e desenvolvido pela Universidade Federal de Uberlândia, em parceria com movimentos sociais. Por meio deste programa, pude aprofundar minhas reflexões acerca dessa modalidade de ensino e das especificidades que englobam a educação de jovens e adultos, o que também motivou a formulação desta pesquisa.

Foi nos momentos de estudos e discussões com o grupo de professores e supervisores do PBA que comecei a refletir sobre questões que emergiam no processo de conhecimento e compreensão dos sujeitos com os quais estávamos trabalhando: quem eram aqueles jovens e adultos que estavam participando do Programa? Em que trabalhavam? Como viviam? Quais eram suas histórias de vida? Como foram construídas? De que forma essas histórias relacionavam-se com as suas expectativas no momento em que se colocavam como alunos do PBA?

Os alunos da EJA fazem parte de um segmento da população excluída socialmente, inclusive da escola. São jovens e adultos das camadas populares, excluídos do sistema formal de ensino devido às suas precárias condições de vida, ou porque tiveram acesso a uma escola de má qualidade, ou por que não tiveram acesso e permanência à escola.

Não podemos nos esquecer de que os adultos, ao chegarem à escola, trazem consigo as suas representações de mundo, de homem, de sociedade,

adquiridas ao longo de sua vida; por isso, são sujeitos históricos que constroem conhecimentos em sua luta cotidiana pela sobrevivência e que esperam encontrar na escola propostas objetivas que coincidam com seus anseios e necessidades. Portanto, são pessoas adultas portadoras de percursos formativos diferenciados e de muita experiência de vida. Além destas questões, ficava cada vez mais evidente em nossas reflexões que, para entender como jovens e adultos constroem suas aprendizagens, torna-se necessário primeiro compreender o lugar social ocupado por estes sujeitos.

Nesse sentido, com o objetivo de realizar a articulação entre o processo de capacitação dos alfabetizadores e o acompanhamento do desenvolvimento dos trabalhos de alfabetização de jovens e adultos, foi criada pela Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PROEX), em 2004, a Coordenação Pedagógica, da qual fiz parte no período de 2004 a 2006, que tinha, dentre outras, a função política de tomar decisões sobre o processo de formação inicial e continuada, sobre a organização e funcionamento das turmas de alfabetização atendidas pelo PBA, seja na perspectiva de mudanças e orientações das ações pedagógicas, buscando fortalecer o trabalho dos alfabetizadores, seja contribuindo com os órgãos de decisão sobre o planejamento e implementação do Programa Brasil Alfabetizado, nos municípios de Uberlândia, Araguari e Ituiutaba.

Nas reuniões da Coordenação Pedagógica, além de discutirmos assuntos relacionados ao trabalho de alfabetização dos jovens e adultos, constituímos um espaço de reflexões sobre as nossas próprias ações a respeito das ações pedagógicas dos alfabetizadores, focalizando, sobretudo, a forma como os trabalhos estavam sendo conduzidos em salas de aulas e as expectativas dos alfabetizados em relação ao programa. Nessas reuniões, que aconteceram praticamente durante todo o processo de implementação do projeto, de 2004 a 2006, sempre estiveram presentes questões como a relevância da dimensão social, ética e política da EJA, o valor educativo do diálogo e da participação e a consideração do educando como sujeito portador de saberes.

A Formação Inicial do primeiro ano do PBA aconteceu no período de 17 a 22 de Janeiro de 2005, nas dependências da Universidade Federal de Uberlândia, com uma carga horária de 33 horas. A Formação Continuada aconteceu durante

o período de abril a outubro de 2005, através de encontros semanais, visitas quinzenais às salas de aula e oficinas mensais. Tínhamos como objetivo proporcionar aos alfabetizadores, ao longo do processo, oportunidades formais e informais para estudos, discussões e trocas de experiências, favorecendo o constante pensar e repensar sobre a prática pedagógica, traçando planos e estratégias para o trabalho na sala de aula, procurando sanar as dificuldades enfrentadas pelos alfabetizadores em seu cotidiano.

Nesse sentido, o pensamento pedagógico de Paulo Freire e a sua proposta para alfabetização de adultos tornaram-se a base para as discussões teórico-metodológicas do grupo da Coordenação Pedagógica do Programa Brasil Alfabetizado, servindo como subsídio para a elaboração de princípios e reformulações das práticas pedagógicas. Para mim, que tinha a responsabilidade de acompanhar o desenvolvimento cotidiano dos trabalhos, ficou a certeza de que ainda era preciso fazer muito para a construção de políticas e projetos pedagógicos mais adequados ao ensino de jovens e adultos.

Ao tomar a decisão de iniciar uma pesquisa sobre saberes e práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos, volto meu olhar para as infinitas possibilidades de escolher um caminho que permita não apenas acumular conhecimentos teóricos para responder a necessidades pessoais e profissionais, mas, sobretudo, para ampliar conhecimentos teórico-metodológicos que possam contribuir com a educação de modo geral, e, especialmente, com aqueles profissionais que atuam no ensino de jovens e adultos.

Nesta trajetória, a entrada para o Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Populares (GPECPOP)⁵, em 2009, foi de grande importância para o processo de configuração e desenvolvimento do presente estudo, sobretudo, a partir da minha inserção no Projeto *Tecendo Rede de Investigação e Intervenção*

⁵ O Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Populares (GPECPOP), ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFU, coordenado pela professora Dra. Gercina Santana Novais e pelo professor Dr. Benerval Pinheiro Santos, “investiga processos de educação e culturas populares; cria comunidades de comunicação e capacita educadores(as); elabora inventários, documentos, banco de dados e estudos sobre narrativas referentes à experiência de grupos com foco na educação e nas culturas populares e seus impactos nos processos de inclusão escolar/social, e investiga atividades de cooperação e de solidariedade.” (Fonte: CNPq, Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, Julho/2011).

na Escola Pública: Formação de Educadores para a Educação de Jovens e Adultos, desenvolvido pelo grupo.

O projeto, em desenvolvimento no período 2010/2011, portanto em andamento, envolve alunos da Graduação, da Pós-Graduação e docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFU, e tem como propósito identificar e analisar, em diferentes contextos educativos, saberes e culturas populares, e possibilidades de intervenção e construção coletiva, com vistas a conhecer e desvelar os significados que compõem essas práticas para a inclusão social e/ou escolar de grupos historicamente excluídos. Assim, procura contemplar duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores.

Projetos dessa natureza, além de estabelecer vínculos concretos entre a Universidade e a escola, possibilitam uma enriquecedora experiência, visto que abrem espaço para reflexões coletivas a respeito das atividades desenvolvidas, tornando-se um espaço privilegiado não apenas para aquisição/socialização de saberes, mas pelas possibilidades de (re)elaboração crítica dos mesmos, propiciada pelos diferentes atores envolvidos.

A interação entre discentes e professores de diferentes áreas do conhecimento acadêmico aponta para a importância da interdisciplinaridade e para a necessidade de superar as barreiras que ainda persistem entre distintos campos do saber e destes com a comunidade. Tendo como referencial acadêmico o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o projeto, ao propor a investigação e a intervenção, associadas aos princípios da extensão e da pesquisa, impulsiona docentes e discentes a um contato mais próximo com a comunidade e suas problemáticas, colocando possibilidades de contribuição, no caso da Educação de Jovens e Adultos, para a formação continuada dos professores envolvidos nesta modalidade de ensino.

No âmbito das reflexões do GPECPOP e do desenvolvimento dos projetos vinculados ao grupo, pude aprofundar as minhas reflexões e situar de forma mais clara as minhas inquietações sobre a Educação de Jovens e Adultos, sobretudo a partir da elaboração e desenvolvimento de um Projeto de Pesquisa voltado para esta modalidade, ao qual o presente estudo se refere, e que foi aprovado no

Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFU, para início em 2009.

No cerne das minhas preocupações está a premissa de que a EJA tem as suas especificidades e necessita de uma identidade própria, com propostas curriculares específicas e profissionais qualificados, material didático adequado e verbas para sua implementação. Esse objetivo, que vem sendo perseguido no Brasil há mais de 40 anos, enfrenta impasses que precisam ser pontuados e discutidos por todos aqueles que buscam reagir a uma concepção negativa que sempre marcou a EJA. Como argumenta Mileto (2009, p.4):

ainda é possível perceber na trajetória da constituição da Educação de Jovens e Adultos a existência de discursos que apresentam, seja de forma explícita ou implícita, de forma intencional ou não, uma concepção preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou “vocacionado” apenas para tarefas e funções “desqualificadas”, o que caracteriza uma concepção restrita sobre esses sujeitos e suas experiências, percebendo-os como aqueles que não estudaram no tempo certo. Isso indica uma crença de que existe época única para aprendizagem, situando os sujeitos da EJA, portanto, em uma posição de inferioridade não apenas no que tange à estratificação social, mas também percebendo-os numa perspectiva anti-democrática e, com lamentáveis traços de teorias racialistas, como pessoas essencialmente inferiores.

Concordo com Mileto, quando questiona a concepção que vê os alunos da EJA como aqueles que “não estudaram no tempo certo” e como pessoas “essencialmente inferiores”, manifestando sua discordância em relação a essa concepção, que chama de preconceituosa. Não há um “tempo certo” para estudar, é preciso desmistificar esta ideia de aprendizagem tardia que perpassa determinadas concepções sobre a Educação de Jovens e Adultos. É preciso, certamente, reconhecer as razões históricas de constituição desta modalidade educativa no âmbito da dinâmica estrutural da sociedade capitalista brasileira, o que implica perceber as diferentes condições de escolarização e de oportunidades oferecidas aos também diferentes sujeitos/grupos sociais. Como não questionar que a EJA, também é, na verdade, o resultado da omissão do Estado e da falta de uma política educacional que incentive e possibilite o

ingresso de crianças e jovens à educação escolar? Entretanto, isso não significa criar ou alimentar falsos postulados de que há uma idade “mais correta” ou um “tempo certo” para estudar, uma vez que a educação é um processo permanente, o qual pode e deve ocorrer em qualquer faixa etária.

Desta forma, é preciso compreender a EJA no âmbito de sua constituição histórica e reconhecer que os alunos trazem consigo uma longa história de conhecimentos acumulados e de experiências vividas, assim como reflexões sobre o mundo, as pessoas e sobre si mesmos. Conhecer suas características e necessidades é o primeiro passo para uma nova práxis docente; também se faz necessário pensar um sistema escolar que rompa com a visão excludente que ainda existe sobre a EJA, abrindo caminhos para a construção de projetos educacionais a partir de uma visão ampla de educação, nos quais a democratização escolar garanta o direito de todos à escolarização.

Na presente introdução, procurei apresentar os caminhos da constituição da pesquisa no âmbito das minhas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas, em particular a experiência docente com a Educação de Jovens e Adultos.

No Capítulo I, focalizo os objetivos e a metodologia da pesquisa, ancorada na abordagem qualitativa do cotidiano escolar e no trabalho coletivo, com vistas a apreender e refletir sobre os saberes e práticas de professores da Educação de Jovens e Adultos.

No Capítulo II, tendo em vista a complexidade que envolve a Educação de Jovens e Adultos, desenvolvo um histórico da constituição dessa modalidade no Brasil, focalizando as políticas públicas elaboradas e implementadas nos anos 90 e seus impactos nas formas organizativas da escola. O objetivo foi apresentar, mesmo que de forma sintética, as características da educação de jovens e adultos no contexto neoliberal da educação brasileira, pelo entendimento de que as reformas implementadas neste período foram determinantes para a elaboração das políticas oficiais que, desde então, vêm sendo propostas para a educação. Compreender a crise, a precariedade e a deterioração da escola é um caminho, entre tantos, no reconhecimento do direito a uma organização escolar que atenda a jovens e adultos em tempos e espaços pedagógicos diferenciados e que

procure romper com a reprodução da oferta da EJA nos velhos moldes do ensino supletivo, com uma educação aligeirada e compensatória.

No Capítulo III, faço um histórico do PME A desde a sua criação, caracterizo as escolas envolvidas na pesquisa e o perfil dos docentes que atuam no Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos (PME A) da cidade de Uberlândia.

No Capítulo IV, faço uma reflexão sobre o trabalho coletivo realizado em duas escolas municipais, buscando apreender os saberes de professores da Educação de Jovens e Adultos, na sua interface com as práticas construídas e realizadas em sala de aula, no âmbito do cotidiano escolar, com vistas a contribuir para um repensar do educador sobre a sua prática pedagógica e sobre o seu papel como formador de sujeitos sociais.

Por fim, na conclusão da pesquisa, faço considerações acerca dos caminhos percorridos e perspectivas apontadas, com o desejo de que estas possam contribuir para o debate e para o estímulo a iniciativas voltadas para a formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos, aquelas que favoreçam relações educativas inclusivas e transformadoras.

CAPÍTULO I

SITUANDO O OBJETO E A METODOLOGIA DA PESQUISA

O objetivo central desta pesquisa foi o de apreender os saberes e práticas de professores da Educação de Jovens e Adultos e refletir sobre eles, buscando compreender como se inserem no âmbito do cotidiano escolar, apreendido a partir de três dimensões fundamentais: a organizacional, a pedagógica e a sociopolítico-cultural. Nesta perspectiva, a opção foi pelo desenvolvimento de uma abordagem qualitativa, com o cruzamento de fontes bibliográficas, documentais e orais, e a utilização de procedimentos da pesquisa etnográfica (ANDRÉ, 1995).

O desenvolvimento de uma investigação qualitativa no cotidiano pressupõe outras formas de pesquisar a escola, implica conhecer a realidade vivida que, “longe de ser linear e de poder ser captada por categorias, produz descontinuidades, sinuosidades e espaços de fuga, exige a agudez dos sentidos, da sensibilidade, da intuição, a fruição dos insights, das sínteses”. (AZEVEDO, 2003, p.119).

Para André (1983, p.66), a utilização de dados qualitativos na pesquisa educacional apresenta muitas vantagens, uma vez que:

eles permitem apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural (Tikunoff e Ward, 1980). Eles se prestam também, de acordo com Eisner (1981) a capturar os diferentes significados das experiências vividas no ambiente escolar de modo a auxiliar a compreensão das relações entre os indivíduos, seu contexto e suas ações.

Desta forma, a apreensão da complexidade da estrutura escolar e, por conseguinte, do contexto de produção dos saberes e práticas de professores da Educação de Jovens e Adultos implica, tal como orienta André (1995), considerar minimamente três dimensões no desenvolvimento da pesquisa:

- **A dimensão institucional ou organizacional** que compreende aspectos materiais, organizacionais, funcionais e relacionais da escola como um todo, e que funcionam como elementos possibilitadores ou facilitadores do trabalho na sala de aula.
- **A dimensão instrucional ou pedagógica** que se refere à dinâmica da sala de aula, ao esforço de intersubjetividades, onde ocorre a apropriação dos conhecimentos pelos alunos, mediante a prática do ensino associada ao processo de produção e apropriação de saberes pelos professores.
- A terceira dimensão a considerar é a **sócio-político-cultural** que implica num olhar do pesquisador para a realidade mais ampla, relacionada com a prática escolar, levando em conta o momento histórico, as forças políticas sociais, além de concepções e valores presentes na sociedade, os quais compõem as múltiplas determinações dessa prática.

Nesta perspectiva, a orientação da pesquisa por estas três dimensões visa apreender a estrutura do cotidiano da escola e os saberes e práticas imersos na *cultura escolar*, a qual vem sendo abordada por autores que olham as questões da escola a partir de dentro, do seu interior, ou seja, “no diálogo com o que efetivamente acontece na Escola e não apenas com as determinações estruturais, governamentais, legais”. (PAIM, 2005, p. 141).

A escola lida em termos culturais, com um conjunto de conhecimentos dos mais variados campos, os quais contribuem para a formação do senso crítico, do gosto e da capacidade de julgar do indivíduo que os adquire, pois a cultura fornece visões, ou mesmo versões, sempre construídas, que precisamos compreender interpretar, adaptar, aceitar ou rejeitar. Nessa perspectiva cultural,

cabe aos professores um esforço de interpretação, de crítica e de contextualização dos referentes culturais, em benefício da formação intelectual dos alunos.

Nesta direção, a abordagem sócio-histórica de Vygotsky (1991) nos ajuda a compreender que somos determinados pela nossa história, pelas condições socioculturais e econômicas da época em que vivemos. Vygotsky nos ajuda a compreender que o ser humano adquire a sua condição humana se for, em sua relação com o mundo, mediado por instrumentos de sua cultura. Para ele, a cultura tem a função de mediar, intermediar, ou seja, de se interpor entre o indivíduo e a realidade. A cultura oferece meios mediacionais ou instrumentos culturais para que os seres humanos interajam com o ambiente.

Em todo o seu desenvolvimento teórico, Vygotsky enfatizou o papel da cultura e da mediação. A partir do pressuposto de que a estrutura cognitiva e a inteligência são impulsionadas pelos instrumentos culturais, mais especificamente os instrumentos psicológicos. Vygotsky formulou um conceito que se tornou central para a educação: a estrutura cognitiva relaciona-se diretamente com o meio social, em uma relação dialética; não há supremacia dos aspectos biológicos e nem dos aspectos do meio, mas uma articulação processual em que a presença de um somente se efetiva com a presença do outro.

A partir desses estudos, compreendemos a importância dos valores culturais em nossa vida e como eles influenciam nossa forma de agir e pensar, tornando-nos pessoas diferentes umas das outras, com necessidades também diferentes.

A partir dessas considerações e de acordo com Sacristán; Gómez (2000), entendemos que as questões relativas às práticas educativas dos professores não podem ser consideradas questões meramente instrumentais em que a tarefa do docente fica restrita apenas à escolha dos métodos, conteúdos, temas e sua aplicação. Primeiramente, porque problemas e necessidades de aprendizagem, conhecimentos dos alunos não são tão definidos e homogêneos e propensos a diagnósticos e tratamento a partir de receitas elaboradas por especialistas externos ao cotidiano da sala de aula.

Ainda segundo esses autores:

Os problemas devem ser definidos dentro das situações vivas, ambíguas e conflitantes que caracterizam a vida da aula e suas soluções [...] começam com o esclarecimento de circunstâncias complexas onde os problemas devem ser, em primeiro lugar, colocados, situados e valorizados. Assim a primeira tarefa do professor é a construção subjetiva do problema. O docente deve possuir conhecimentos e capacidades para diagnosticar as situações e propor, sobre o diagnóstico permanente da evolução da situação, fórmulas de experimentação curricular (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000, p.83).

De acordo com esta ótica, muitas têm sido as discussões voltadas para o aperfeiçoamento da prática pedagógica e para a questão dos conhecimentos e saberes docentes.

Nesta linha de pensamento, Freire (2007) aponta a necessidade dos docentes estarem sempre “[...] abertos a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, à suas inibições.” O professor deve projetar-se como “[...] um ser crítico e inquiridor” e possuidor do entendimento de “[...] *saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*” (FREIRE, 2007, p. 47).

Assim sendo e de acordo com Sacristán; Gómez (2000), a tarefa do professor é a de estimular a participação ativa dos alunos na “[...] elaboração das próprias estratégias de aprendizagem e troca entre eles e de interação com a realidade e com o conhecimento público [...]” pois:

o que importa é que o estudante ative seus esquemas de pensamento, que utilize seus códigos de interpretação do mundo e de comunicação com os demais, por incorretos e insuficientes que sejam (Freire, 1990). Apenas quando o aluno mobiliza seus próprios instrumentos de troca pode descobrir suas insuficiências, compará-las com elaborações alheias e preparar o caminho de sua transformação (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000, p. 85).

Deste modo, Nóvoa (2008) considera que o professor atua como organizador do trabalho escolar e como alguém que compreende o conhecimento. Como alguém que compreende o conhecimento, o professor deve ser capaz de reelaborá-lo e de transpô-lo em situações didáticas de ensino em sala de aula. No

plano da organização de aprendizagens ele não é apenas uma pessoa que trabalha no interior da sala de aula. Para o autor:

o professor atua numa dimensão da organização das aprendizagens que ele designa de “organização do trabalho escolar” e que esta organização do trabalho escolar é mais do que o simples trabalho pedagógico, é mais do que o simples trabalho do ensino, é qualquer coisa que vai além destas dimensões [...] que são absolutamente essenciais para um professor (NÓVOA, 2008, p. 3).

É dentro desta complexidade que procuramos apreender as práticas dos professores, a forma como elas se concretizam no interior das escolas e os saberes utilizados no exercício de sua prática educativa. E quando se questiona quais saberes são necessários aos docentes dos diferentes segmentos do ensino, remete-se, num primeiro momento, à conceituação da palavra saber. De acordo com o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2004, p.655) a palavra saber possui vários significados: “ter conhecimento, ciência, informação, notícia de, ter a certeza de, ser instruído em, ter meios ou capacidade para, compreender, perceber, reter na memória, saber de cor, ter conhecimento teórico e/ou prático de” expressando assim não somente o conhecimento, mas a capacidade de transformá-lo e dar significado ao mesmo.

Segundo Tardif (2005), a expressão saberes docentes traz para o debate uma questão nuclear. O que é saber? E, ainda, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Em outras palavras, quais são os saberes necessários à prática dos professores?

Diante destas questões, o saber dos professores deve ser visto num contexto mais amplo do estudo da profissão docente e a partir de sua articulação entre os aspectos sociais e individuais, pois de acordo com o autor:

o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade

deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. (TARDIF, 2005, p.11).

Nesse sentido, entendemos que os saberes são construídos pelos professores na sua constituição enquanto sujeitos históricos, a partir de suas crenças, valores, atitudes; portanto, tais saberes são situados no tempo e no espaço. Para Tardif (2005), os saberes docentes devem ser analisados nas suas relações entre o tempo, o trabalho e a aprendizagem profissional que apresentam. Tendo como referência as ideias de Marx, para o autor, toda “*práxis social* é, de certa maneira, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real do trabalhador”. O trabalho ao modificar o trabalhador, modifica sua identidade. Uma pessoa que ensina durante muito anos não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. E se o trabalho modifica o trabalhador, modifica também, com o passar do tempo, o seu saber trabalhar. Sendo assim, os saberes dos professores são temporais, porque são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração, no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças (TARDIF, 2005). Assim, o seu saber-ensinar é modelado ao longo do tempo por sua própria história de vida e socialização.

Com base nos trabalhos de Raymond et al. (1993), Lessard; Tardif (1996, 1999), Tardif (2005), pode-se afirmar que os saberes profissionais são plurais, temporais, adquiridos através de certos processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira. Os fundamentos do ensino são, portanto, a um só tempo,

existenciais no sentido de que um professor não pensa somente com a cabeça, mas com a vida, [...] sociais porque os saberes profissionais são plurais, provêm de fontes sociais diversas (família, escola, universidade, etc.) e *adquiridos em tempos sociais diferentes* [...] e pragmáticos porque são saberes ligados ao labor, de saberes sobre o trabalho, ligado às funções dos professores (TARDIF, 2005, p.102 – 105).

Nesse sentido, entendemos que o professor constrói seus saberes a partir do seu próprio processo de aprendizagem, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional. Esse processo modela a sua identidade pessoal e profissional, e é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que eles podem tornar-se professores e considerarem-se como tais aos seus próprios olhos.

É importante considerar que os saberes profissionais (TARDIF,2005) são saberes apropriados, incorporados, subjetivados, difíceis de serem dissociados das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho; são praticados de acordo com o contexto de seu trabalho, pois colocam as situações de trabalho na presença uns dos outros seres humanos que devem compreender e negociar juntos o significado de seu trabalho coletivo; carregam as marcas do ser humano, uma vez que o objeto de trabalho do docentes são seres humanos que possuem a particularidade de existirem como indivíduos. O fenômeno da individualidade está no cerne do trabalho dos professores, pois embora eles trabalhem com grupos de alunos, são os indivíduos que aprendem. A individualidade do ponto de vista epistemológico orienta a existência, no professor, de uma disposição para conhecer e compreender os alunos em suas particularidades individuais e situacionais. A disposição do professor para conhecer seus alunos como indivíduos deve estar impregnada de sensibilidade e discernimento a fim de evitar as generalizações excessivas e de afogar a percepção que ele tem dos indivíduos em um agregado indistinto e pouco fértil para a adaptação de suas ações.

Outro aspecto importante decorrente do objeto humano do trabalho docente está no fato de o saber profissional comportar sempre um componente ético e emocional. O ensino é uma prática profissional que produz mudanças emocionais, exigindo do professor uma grande disponibilidade afetiva e uma capacidade de discernir suas reações interiores portadoras de certezas sobre os fundamentos de sua ação. Os estudantes, os alunos, são seres humanos cujo assentimento e cooperação deve ser obtida para que aprendam e para que o clima da sala de aula seja impregnado de tolerância e de respeito pelo outro.

Partindo desses pressupostos, no processo de desenvolvimento da pesquisa, a proposição de um trabalho coletivo que não estava, a princípio, colocado, emergiu enquanto possibilidade de (re) significar a prática docente,

considerando as especificidades e complexidades da Educação de Jovens e Adultos. Este trabalho envolveu a pesquisadora, duas professoras da EJA⁶ vinculadas ao PME A (Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos), dois bolsistas da graduação⁷ e um professor da ESEBA⁸ (Escola de Educação Básica).⁹

Focalizando o cotidiano do exercício da profissão das duas professoras do PME A, o trabalho coletivo configurou-se concretamente a partir das seguintes ações:

- Encontros semanais entre a pesquisadora, graduandos bolsistas e professor da Escola de Educação Básica com o objetivo de propor e elaborar atividades a serem desenvolvidas com os alunos, a partir das definições tomadas conjuntamente com as professoras do PME A. Nesses encontros, a equipe também analisava e avaliava o trabalho desenvolvido.
- Encontros semanais da equipe (pesquisadora, bolsistas e professor da Eseba), nas escolas onde ocorreu a pesquisa, com as duas professoras do PME A envolvidas (cada uma de uma escola), para definição, proposição e avaliação das atividades desenvolvidas. As atividades propostas orientavam-se pelos eixos temáticos previstos no Planejamento anual do PME A¹⁰.

⁶ Laura, professora da EJA na Escola Amanhecer e Marília, professora da EJA na Escola Por do Sol. Foram preservados os nomes reais das professoras e das escolas, com a utilização de nomes fictícios.

⁷ João Augusto Neves Pires e Luiz Augusto Gonçalves Rodrigues Aguiar, alunos da graduação em História e bolsistas pesquisadores do GPECPOP (Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura Populares).

⁸ Professor Rones Aureliano de Sousa, da Escola de Educação Básica da UFU, da Área de Filosofia.

⁹ O trabalho coletivo contou também com a colaboração do professor Dr. Arlindo José de Souza Jr, do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFU e membro do GPECPOP, particularmente na orientação para a construção de um portfólio na web, relativo às memórias dos alunos da Educação de Jovens e Adultos/PME A, da escola Amanhecer.

¹⁰ Ver Planejamento Anual do PME A no Anexo 1.

- Acompanhamento, pela pesquisadora, dos encontros quinzenais ocorridos no CEMEPE, dos quais as duas professoras do PMEA participavam para realizar atividades como: planejamento de aulas, elaboração de material didático, avaliações, discussão e resolução de questões administrativas e também formação continuada (participação em cursos de extensão, palestras, seminários, entre outros). Esse espaço de atuação profissional é denominado, na rede municipal de ensino, de Módulo II¹¹.

Para a realização da pesquisa, foram consideradas algumas etapas apontadas por Lüdke; André (1986), a saber: a exploração, que envolve as escolhas de campo e sujeitos, bem como, as primeiras observações e aproximações no e com o contexto da investigação; a decisão, que implica as escolhas dos dados relevantes, das fontes e até dos instrumentos; e a descoberta, que consiste na explicação da realidade e na forma de situar as várias descobertas num contexto mais amplo.

A opção pela utilização de procedimentos da pesquisa etnográfica (ANDRÉ, 1995) permitiu encaminhamentos variados para a produção de dados da realidade a ser estudada, sendo que dois deles foram considerados básicos: a observação direta das atividades das professoras e as entrevistas, com o objetivo de captar explicações e aprofundar ou estabelecer questões observadas.

A observação é um recurso frequentemente utilizado em pesquisas qualitativas por permitir ao pesquisador, em seu trabalho de campo, testar hipóteses por intermédio da criação de situações que normalmente não ocorreriam. Esse tipo de observação apresenta algumas vantagens, como mostra Wilkinson (1995, apud VIANNA, p.50):

¹¹ O módulo II é um tempo correspondente a duas horas semanais existentes na carga horária de trabalho do professor da rede municipal, fora da sala de aula, destinadas a atividades que não são consideradas propriamente as de ensino, junto aos alunos (módulo I); ou seja, é o tempo previsto/destinado para a realização de atividades pedagógicas, administrativas e de formação continuada, como aquelas já descritas no item em questão.

[...]possibilita a entrada de determinados acontecimentos que seriam privativos e aos quais um observador estranho não teria acesso aos mesmos; permite a observação não apenas de comportamentos, mas também de atitudes, opiniões, sentimentos, além de superar a problemática do efeito do observador.

Nesse tipo de pesquisa, de acordo com Vianna (2003), o pesquisador trabalha com múltiplas fontes de dados, decorrentes do uso que faz de múltiplos métodos (observação, conversas casuais, entrevistas, documentos), múltiplos tipos de participantes (diretores, coordenadores, supervisores, outros professores que atuam na escola). Nesse sentido, ao optar pelo trabalho coletivo no desenvolvimento da pesquisa, foi necessário atentar para os seguintes elementos apontados por McMillan; Schumacher (2001), a saber:

quem integra o grupo - quantas pessoas participam do grupo, características que as identificam e razão de sua integração ao grupo;

o que acontece no grupo – o que fazem e dizem as pessoas; as atividades promovidas e como são organizadas e justificadas; como as pessoas no grupo se relacionam umas com as outras; como se organizam (ou não); quais os diferentes papéis que ficam evidentes no grupo; quem toma as decisões; qual o conteúdo das conversas; os assuntos mais frequentes; a linguagem verbal empregada; as diferentes formas de comunicação não-verbal; as idéias emergentes nas conversas; quem fala e quem ouve; o conhecimento tácito;

onde se localiza o grupo – características físicas; recursos utilizados, inclusive tecnológicos; uso do espaço, etc;

quando o grupo se encontra e interage - frequência e duração dos grupos; como organiza o seu tempo; como os participantes se posicionam em relação a fatos passados e outros possíveis de acontecer no futuro;

como os elementos do grupo se inter-relacionam – estabilidade do grupo; modificações ocorridas; regras e normas de organização do grupo; relações com outros grupos, organizações e/ou instituições;

qual o significado atribuído pelos participantes às suas atividades e os seus valores e visões de mundo possíveis de identificar no grupo (MCMILLAN; SCHUMACHER, 2001 apud VIANNA, 2003, p.56-57, grifos meus).

Essa forma de realizar a pesquisa na escola, nas salas de aula e nos outros espaços onde a investigação ocorreu, permitiu ir além da superfície dos

eventos, possibilitando determinar significados muitas vezes ocultos, interpretá-los, explicá-los e analisar o impacto em sala de aula.

A postura política que fundamenta este estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos está alicerçada no princípio de que, apesar da existência de circunstâncias nacionais e locais adversas, e por vezes contraditórias, e até mesmo por causa da existência de tais circunstâncias, existem possibilidades para uma atuação docente político-pedagógica emancipadora na Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista o público que a constitui, sujeitos com suas histórias de vida calcadas predominantemente no trabalho e na exclusão social, sujeitos que criam e recriam sua própria existência de muitas maneiras.

Em 2009, estabeleci contatos com a direção das duas escolas municipais escolhidas para a realização da pesquisa: a **Escola Por do Sol** e a **Escola Amanhecer**¹², no município de Uberlândia, as quais estão vinculadas ao Programa Municipal de Educação de Adultos (PMEA). Em outubro daquele ano, iniciei a pesquisa de campo. Todavia, ocorreram alguns fatos importantes que impediram, por um determinado tempo, a continuidade da pesquisa: na época, a Secretaria Municipal de Educação (SME) reorganizava o trabalho da Educação de Jovens e Adultos, fechando muitas de suas salas de aula, o que causou uma perda de contrato por parte de alguns professores e aumento do número de alunos por sala de aula, sendo que alguns professores passaram a trabalhar em mais de uma escola para completar sua carga horária, às vezes tendo que mudar de turno de trabalho. Essas mudanças impactaram também na Coordenação da EJA/PMEA, ao ter a equipe reduzida para apenas uma coordenadora em tempo integral e duas supervisoras com tempo parcial para as atividades de supervisão, já que em um dos turnos de trabalho ambas exerciam o cargo de professoras na SME. Tais acontecimentos serviram de justificativa, por parte da Coordenação/Supervisão do PMEa, para protelar bastante o início das atividades de pesquisa nas turmas da EJA.

¹² Os nomes das escolas são fictícios. A escolha por essas duas escolas se deve ao fato de que, nos encontros realizados com as professoras do PMEa no módulo II, no CEMEPE, duas professoras, das referidas escolas, manifestaram o interesse de que o trabalho coletivo proposto fosse realizado em suas salas de aula.

Vale ressaltar que a SME organiza a Educação de Jovens e Adultos a partir de duas modalidades, através do PMEA e da EJA propriamente dita. No PMEA, ela organiza e estrutura o atendimento aos jovens e adultos nos níveis de alfabetização ao 5º ano do ensino fundamental. A gestão do PMEA é centralizada no CEMEPE, com uma coordenação responsável pelas questões administrativas e didático-pedagógicas de todas as salas de aula vinculadas ao programa. Já a EJA, cuida do atendimento aos jovens e adultos nos níveis de 6º ao 9º ano do ensino fundamental e está diretamente ligada à escola, ou seja, as questões administrativas, pedagógicas e de sala de aula são resolvidas diretamente com a direção escolar.

Não apenas a EJA (6º ao 9º ano), mas também o PMEA (alfabetização ao 5º ano) sofreu interferências da reorganização da SME, e por isso não foi possível acompanhar as reuniões de módulo II¹³ das professoras, pois os mesmos deixaram de ser oferecidos, uma vez que a equipe que coordenava essas atividades foi destituída e a Coordenação passou a contar com apenas uma pessoa para realizar as tarefas que antes eram realizadas por um grupo maior de educadores, conforme já exposto.

Nesse primeiro momento da pesquisa, em 2009, o objetivo era ter um contato inicial com a Educação de Jovens e Adultos nas suas duas modalidades, o que não foi possível. Confirmaram-se as hipóteses sobre os limites e interferências impostos ao ensino de jovens e adultos a partir das determinações administrativas adotadas pela SME, cabendo às escolas, coordenações e professores acatar o que lhes era determinado. Assim, a pesquisa de campo foi temporariamente suspensa naquele ano, frente ao momento de fragilidade organizativa da Educação de Jovens e Adultos no Município de Uberlândia.

As dificuldades encontradas ao final de 2009 para a realização da investigação pretendida evidenciaram que são múltiplas as tensões que envolvem o pesquisador em seus movimentos de chegada à escola, a pesquisa no cotidiano escolar envolve uma preparação permanente, um devir pesquisador (DELEUZE, 1996), “contrapondo-se à condição de fazer pesquisa como um treinamento com

¹³ Conferir a definição de Módulo II na estrutura da rede municipal de ensino de Uberlândia, na nota de rodapé número 11.

começo, meio e fim antecipados, uma determinada racionalidade instrumental, fruto de uma matriz cartesiana que habita nosso pensamento” (TAVARES, 2003, p.44).

De acordo com a trajetória por mim percorrida, como professora, sabia que vivenciar a pesquisa como dever, tal como aponta Tavares (2003), ora é possível, ora é muito difícil. Tal atitude constitui-se num desafio e como tal tem de ser vivido. Foi possível compreender então que, em qualquer grupo reunido, estamos sempre lidando com contradições, onde aspectos positivos, mas também negativos se apresentam sem cerimônia, evidenciando “[...] que as coisas não são bem assim, nem tão mecânicas nem tão como parecem ser: elas se movem, em muitas e variadas direções” (AZEVEDO, 2003, p.129).

Um entendimento da complexidade que envolve a escola é fruto de um longo processo de preparação e de uma convivência profunda com os sujeitos de investigação. É uma preparação, como nos ensina Deleuze (1996), que se constitui num permanente abrir-se para o mundo sem métodos ou receitas prontas, exigindo do pesquisador um olhar cuidadoso sobre suas próprias percepções da escola e seus atores. De acordo com Tavares (2003:46) “a percepção é um ato complexo [...] produzido *na* e *pela* cultura na qual estamos imersos, o que define os nossos modos (culturais) de perceber e de ler o mundo”.

A percepção, processo cultural de apropriação e filtragem do mundo pelos sentidos, implica um reconhecimento de que, entre quem percebe e o mundo que é percebido, o modo cultural de perceber seleciona e qualifica, de acordo com seus valores, o que é possível distinguir e registrar (YI-FU TUAN, 1980 apud TAVARES, 2003).

Retomei a pesquisa de campo em novembro de 2010, participando das reuniões de professoras¹⁴ do PME A, no Módulo II, as quais aconteciam quinzenalmente no CEMEPE. A partir dos primeiros contatos com as professoras, foi possível perceber que haveria certa dificuldade para que o grupo aceitasse a presença de uma pesquisadora. Inicialmente, esses encontros não foram tranquilos, predominava a sensação de incômodo provocada pela presença de

¹⁴ No PME A, todas as docentes são do sexo feminino. Embora tenha acompanhado as atividades e discussões de todo o grupo de professoras do PME A no módulo II, o foco central era a participação das professoras diretamente envolvidas na pesquisa, no trabalho coletivo.

uma estranha no grupo, propondo reflexões sobre o que, talvez, muito já incomodava. Por outro lado, também porque, como já dito anteriormente, as determinações político-administrativas adotadas pela SME no final de 2009 e em 2010 trouxeram mudanças que impactaram negativamente nas condições de trabalho da Educação de Jovens e Adultos e também na organização da equipe que atua no programa. Desde 2009, houve muitas manifestações de insatisfações com as condições de trabalho e críticas à SME por parte dos professores, porém, nenhuma mudança nos rumos da organização de trabalho pretendida e efetivada pela SME aconteceu, gerando nesses profissionais um sentimento de impotência frente ao poder instituído.

Por isso, nos primeiros momentos da pesquisa, apenas caminhei junto com as professoras, onde mais do que observar, procurei explicitar com a maior clareza possível as intenções e os objetivos da pesquisa. Procurei mostrar que, mais do que fazer críticas ou confrontar os saberes que as professoras possuíam, queria compreender e refletir com elas sobre suas práticas na Educação de Jovens e Adultos e de como elas se inserem no âmbito de tantas atribuições impostas ao professor, que vão desde atividades burocrático-administrativas, até tensões e exigências de uma prática educativa voltada para o atendimento de um grupo social diversificado e complexo, como é a educação de jovens e adultos. Ressalto que, devido ao fato de os encontros do módulo II serem quinzenais, isto interferiu e corroborou para uma aproximação mais lenta com as professoras neste espaço.

Nesse sentido, procurei manter uma relação permanente de aproximação com as professoras e, nesse caminhar, senti que muitas barreiras foram derrubadas, facilitando gradativamente a aceitação por parte de um número maior de professoras, possibilitando uma interação e confiança recíproca para o desenvolvimento da investigação.

Vencido o estranhamento inicial, a partir de fevereiro de 2011, iniciei o trabalho em duas escolas municipais mencionadas anteriormente: a Escola Por do Sol e a Escola Amanhecer. Portanto, como já apontado, a pesquisa focalizou, prioritariamente, os dois espaços de investigação delimitados: as salas de aula das professoras Laura e Marília, inseridas no cotidiano das escolas municipais

citadas, e também as atividades ocorridas fora da sala de aula e da escola, no módulo II das professoras¹⁵.

Após a concordância das duas professoras em participar da pesquisa, a coordenação do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA/PMEA)¹⁶ informou que o trabalho somente poderia ser realizado com a autorização da SME, o que não foi difícil conseguir, embora tenha utilizado tempo considerável. Resolvidas essas questões, entrei em contato novamente com a Coordenadora do NEJA/PMEA para comunicar sobre a dinâmica do trabalho de campo, tanto nas escolas, como nas reuniões de Módulo II.

As primeiras visitas às escolas aconteceram sem muitos protocolos ou planejamentos fechados. A intenção era construir, desde o início, uma escuta sensível dos sujeitos e de seus movimentos e envolver os protagonistas no projeto da pesquisa; também era intenção observar as duas salas de aula, professoras e alunos, no âmbito da escola como uma totalidade, compreendendo-a em seus diferentes movimentos, percebendo-a para além do que é evidente e aparente.

Assim, a observação incluiu outros espaços da escola além da sala de aula, como a sala dos professores, o pátio, os laboratórios, a participação das professoras em eventos e festas e em pequenas reuniões que aconteciam no horário do recreio. Foram momentos muito relevantes, os quais permitiram focalizar a atenção em variadas práticas cotidianas da escola, em seus aspectos organizacionais, pedagógicos e culturais, capturados a partir de anotações e análises que fazem parte dos registros de campo.

No processo da pesquisa, foi possível perceber que não bastava fazer perguntas, era necessário observar o que faziam as professoras, que ferramentas utilizavam no seu trabalho diário e como se relacionavam entre si e com os alunos. A investigação, portanto, foi feita de dentro, foi vivida e produzida junto a

¹⁵ Embora tenha acompanhado as atividades e discussões de todo o grupo de professoras do PMEIA no módulo II, o foco central era a participação das professoras diretamente envolvidas na pesquisa, no trabalho coletivo, a saber, a professora Laura e a professora Marília. Entretanto, faz-se necessário observar que as duas não cumpriam as atividades do módulo II, no mesmo dia.

¹⁶ A Coordenadora do NEJA é também a responsável pela coordenação do PMEIA, juntamente com duas supervisoras que coordenam os encontros quinzenais dos módulos II, realizados no CEMEPE com a participação de todas as professoras que atuam no Programa.

esses sujeitos. Esta abordagem coloca ao pesquisador a necessidade de uma imersão na realidade pesquisada, buscando um contato direto e prolongado com as situações que são observadas em sua manifestação natural.

Fazer pesquisa é também um momento de aprendizagem, de descobertas e de reconstrução de conhecimentos, pois, durante o percurso de desenvolvimento do trabalho, novas percepções permitiram perceber que sempre existe algo de novo naquilo que já se julga conhecer. Nesse sentido, tendo em vista o objeto central da pesquisa, alguns aspectos foram se desvelando no processo, dentre eles, a organização e o funcionamento da escola, a estrutura curricular, a avaliação e o planejamento, o uso do tempo e do espaço, as atividades desenvolvidas em sala de aula e a relação com o conhecimento. Nem todos esses aspectos foram discutidos pontualmente no texto da dissertação, mas configuram o contexto de produção dos saberes e práticas de professoras da Educação de Jovens e Adultos e contribuem, portanto, para a análise e compreensão do cotidiano escolar e os sujeitos nele envolvidos.

O levantamento de dados foi realizado a partir de entrevistas gravadas em áudio e, posteriormente, reconstruídas por meio da escrita (Apêndice 1) com as duas professoras com as quais desenvolvemos o trabalho coletivo nas salas de aula. Também foi aplicado um questionário (Apêndice 2) para nove professoras do PME A, participantes do Módulo II no CEMEPE, entre as quais estão as duas professoras citadas.

Além das entrevistas e questionários respondidos pelas professoras do PME A, foram utilizados os diários de campo, os relatórios produzidos nos dias de desenvolvimento das atividades coletivas em sala de aula, a análise de documentos, fotos de alunos e de professores, além de atividades gravadas em vídeo. Para completar as observações, na busca de compreensão e interpretação dos movimentos da sala de aula, seus sentidos e significados associados à cultura e às práticas escolares ali produzidas, foi aplicado um questionário aos alunos das duas salas de aula.

Levando em conta o foco central da presente investigação - o trabalho realizado em salas de aula do primeiro segmento do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos - o trabalho coletivo como opção metodológica

para a condução do estudo caracterizou-se por um período de interações sociais intensas entre o pesquisador e os sujeitos, na construção dos dados da pesquisa. Possibilitou apreender saberes e necessidades que professores da Educação de Jovens e Adultos expressam na sua interface com as práticas de sala de aula. Ouvir e participar dos momentos de planejamento e execução das práticas educativas foi fundamental para a obtenção de elementos que podem contribuir para (re)pensar questões relativas a uma prática docente que dê conta da complexidade do ensino de jovens e adultos, considerando-se as condições de trabalho que os professores desse segmento encontram no interior das escolas onde atuam.

Conhecer e compreender o trabalho cotidiano em salas de aula da Educação de Jovens e Adultos, sem perder de vista sua diversidade e complexidade, não é uma tarefa fácil. Como o interesse neste campo de estudo é o de buscar apreender os saberes e as práticas de professores da Educação de Jovens e Adultos, o que implica em compreender a complexa rede de interações que constitui a experiência escolar diária, é preciso considerar as dimensões cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica.

A questão da compreensão, como ensina Bakhtin (1985, p. 382), é sempre muito complexa, pois:

Compreender sem julgar é impossível. As duas operações são inseparáveis: são simultâneas e constituem um ato total. As pessoas aproximam-se da obra com uma visão de mundo já formada a partir de um ponto de vista. [...] Compreender não deve excluir a possibilidade de uma modificação, ou até de uma renúncia, do ponto de vista pessoal. O ato de compreensão supõe um combate cujo móvel consiste numa modificação e num enriquecimento recíprocos.

Buscar a compreensão sobre as práticas educativas, por meio do trabalho coletivo, foi fundamental para captar os inúmeros acontecimentos imersos no cotidiano escolar. No interior da escola e da sala de aula estão presentes visões de mundo, valores, crenças, posições sociais, motivações e sentimentos humanos. Assim, o questionamento do que parecia evidente foi um exercício constante durante a produção e análise dos dados, pois a apreensão do cotidiano

não implica apenas a observação e o registro mecânico dos fatos, mas principalmente a interpretação do que está sendo observado, considerando diferentes nuances, conflitos, contradições, limites e possibilidades, buscando uma percepção mais aprofundada do processo.

No próximo capítulo, faço um histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, no período entre 1930/2010, focalizando principalmente a partir dos anos 90, com vistas a fazer emergir o contexto no qual esta modalidade de ensino consolidou-se na educação brasileira e refletir acerca das suas limitações no âmbito das políticas públicas adotadas no período.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL (1930/2010)

Embora a história da EJA no Brasil esteja relacionada ao período colonial e, portanto conectada ao trabalho dos jesuítas, as discussões apresentadas a seguir tomam como marco histórico a política educacional a partir da década de 1930, período em que começou a ser constituído o sistema educacional brasileiro, sua gratuidade e obrigatoriedade. Os movimentos liderados por educadores em prol da criação de um sistema nacional de educação contribuíram para a legalização da educação com sua inclusão na Constituição Brasileira de 1934. Todavia, é somente na década seguinte que tais intenções vão resultar em ações efetivas do Estado.

A partir da década de 30 do séc. XX começa a se consolidar um sistema público de educação, desencadeado pelo governo do presidente Getúlio Vargas, objetivando dar respostas aos problemas educacionais da época. Este período é marcado por grandes transformações na sociedade brasileira devido ao processo de industrialização e concentração populacional nos centros urbanos. Impulsionada pelo governo federal, a educação elementar estabeleceu diretrizes para todo o país, determinando as responsabilidades dos estados e municípios.

Não obstante, as determinações legais e as afirmações do direito dos cidadãos e do dever do Estado em garantir a educação primária¹⁷ não

¹⁷ O ensino primário era organizado num curso de quatro anos complementado por mais um ano que deveria ser preparatório ao exame de admissão ao ginásio e havia também o primário de dois anos, destinado a adolescentes e adultos. Atualmente esse ensino é organizado num curso de cinco anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos e corresponde ao 1º segmento do Ensino

significaram sua implantação universal e nem sequer sua priorização efetiva na ação do Estado. Por sua vez, a educação dos adultos não escolarizados também não foi atendida. Na verdade, a política educacional praticada pelo Estado brasileiro na década de 30 até a primeira metade da década dos anos 40 tratou de completar um sistema educacional regular, em forma de funil invertido, através do qual se educariam e selecionariam as elites destinadas a dirigir o país (REZENDE, 2005, p. 22).

Entretanto, tal período merece destaque por ser considerado o início da constituição do sistema de educação pública no Brasil. Assim, em 1930, com a centralização educacional desencadeada pelo governo Vargas, inicia-se a construção de uma estrutura institucional para a educação brasileira, com o objetivo de dar respostas aos problemas educacionais do período, por exemplo, a necessidade de aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central, integrar as massas populacionais de imigração recente e também incrementar a produção.

Com a intensificação dos ideais da Escola Nova¹⁸, a partir da publicação em 1932 do Manifesto dos Pioneiros, surgiram, nos meios educacionais, várias propostas de reformulações do ensino e de renovação pedagógica que se identificavam com o chamado escolanovismo. Em síntese, o que se propunha era dar maior peso ao ensino das matérias científicas, em vista de modernizar o país, e uma metodologia ativa onde o educando fosse um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Contrariamente às Constituições de 1824, outorgada pelo Imperador e a republicana de 1891, que em matéria educacional foram omissas e superficiais, a Constituição de 1934, produzida por uma Assembléia Nacional Constituinte eleita pelo povo, expressando o rico clima de debates dos anos 1920 e 1930, incumbiu a União de “fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua

Fundamental da Educação Básica. Lei nº 11.274 de 06/02/2006, regulamenta o ensino fundamental de nove anos e altera os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB.

¹⁸ O movimento da Escola Nova, sob a influência de ideias originadas na Europa e na América do Norte durante os anos 20, veio se manifestar com maior intensidade nos anos 30, através do grupo integrado por Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, responsáveis pelo Manifesto.

execução em todo o território do país”, colocando a educação de adultos como um dever do estado. Tal movimento contribuiu também para a oferta do ensino primário integral, de frequência obrigatória, extensiva aos adultos (GHIRALDELLI, 1996, p.45).

Em 1940, a partir do recenseamento populacional realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 1936, começaram a ser detectados altos índices de analfabetismo no país, o que acarretou a decisão do governo de criar um fundo destinado à alfabetização da população adulta analfabeta. Este recenseamento mostrava a existência de um elevado número de analfabetos adultos, fato este que levou o governo a discutir a necessidade de políticas voltadas à educação de adultos¹⁹.

Em 1945, com o final da ditadura de Vargas, iniciou-se um movimento de fortalecimento dos princípios democráticos no país; o país viveu a efervescência de redemocratização política. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas (ONU) alertava para a urgência de integrar os povos visando à paz e democracia. Com a abertura política em 1945, surgiram vários movimentos isolados de educação de adultos, quase sempre vinculados aos movimentos políticos de esquerda, os CPC criados por quase todo o Brasil pelos estudantes universitários e os MCP com destaque a experiência pioneira da prefeitura da cidade de Natal.

É nesse contexto que, sob a liderança do educador Lourenço Filho, realiza-se o I Congresso Nacional de Educação de Adultos e cria-se, em 1945, no Ministério da Educação e nos estados brasileiros, o Serviço de Educação de Adultos. O estado assume, sobretudo, um papel indutor de iniciativas estaduais e municipais, atuando na regulamentação e distribuição de fundos públicos, destinando percentuais fixos aos serviços de educação primária para os jovens e adultos.

¹⁹ Sobre esse assunto ver Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), publicados entre 1944 e 1952 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), órgão criado em 1937, como Instituto Nacional de Pedagogia e em 1938 teve o nome alterado para Instituto Nacional de Estudos Pedagógico, e modificadas suas competências e organização.

Com a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 1945, ocorreu por parte dessa instituição uma solicitação aos países integrantes (dentre os quais está o Brasil) de se educar os adultos analfabetos. Em termos mundiais, as conferências organizadas pela UNESCO têm mantido a atenção internacional sobre a educação e sobre a necessidade de se trabalhar para garantir os direitos das pessoas à educação, têm contribuído com o reconhecimento da importância e do fortalecimento da cidadania e da formação cultural da população e também para a mobilização nacional em vários países para discutir essas questões.

Em 1947, o governo Dutra lançou a 1ª Campanha de Educação de Adultos, propondo uma alfabetização dos adultos analfabetos do país em três meses, oferecimento de um curso primário em duas etapas de sete meses, a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário. Abriu-se, então, a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil. Nessa época, o analfabetismo ainda era tido como causa (e não como efeito) do escasso desenvolvimento brasileiro. Além disso, o adulto analfabeto era identificado como elemento incapaz e marginal psicológica e socialmente, submetido à minoridade econômica, política e jurídica, não podendo, então, votar ou ser votado (CUNHA, 1999).

Outro efeito dessa Campanha de Educação de Adultos, lançada por ocasião do I Congresso Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigida nos primeiros anos por Lourenço Filho, foi ter posto o analfabetismo, não como causa, mas como consequência das condições econômica, social e cultural das condições de pobreza do povo brasileiro. Assim teve início um processo de crítica e reflexão, por parte de educadores brasileiros, à idéia de que o adulto era menos capaz de aprender do que a criança; posteriormente, o reconhecimento do adulto analfabeto como capaz de raciocinar, resolver seus problemas, produzir e aprender abriu caminhos para as tentativas de elaboração de uma metodologia pedagógica para adultos.

Nesse mesmo período, o Ministério da Educação, por ocasião da Campanha de 47, convicto de que adultos poderiam ser educados e também pela difusão de um método de leitura e escrita específico para adultos, o método

Laubach²⁰, tomou a iniciativa, pela primeira vez, de produzir material didático específico para alfabetização de adultos. Esse material foi distribuído amplamente para as escolas supletivas²¹ do país, orientava o ensino pelo chamado método silábico. Previa uma alfabetização em três meses, seguida de uma segunda etapa de dois períodos de sete meses nos quais seria ministrado o restante do curso primário intensificado. Posteriormente, haveria uma ação visando à capacitação profissional e desenvolvimento comunitário. Entretanto, a Campanha não conseguiu realizar o seu intento e foi perdendo força ao longo da década de 50, por causa de suas deficiências não só administrativas e financeiras, mas também pedagógicas, devido ao aprendizado superficial que promovia, levando à sua extinção em 1958.

A modernização do país, sobretudo dos meios de comunicação e transportes, a efervescência política e cultural aceleradas nos anos 50, levaram diversos setores da sociedade, principalmente jovens intelectuais da classe média, estudantes secundaristas e universitários a descobrirem um país extremamente desigual, injusto e atrasado, revelando a miséria da maioria da população.

Diante de tal situação, no final da década de 50 e início da década de 60, muitas serão as críticas à superficialidade do aprendizado no curto período previsto e à inadequação, para alunos adultos e para as diferentes regiões do país, dos métodos utilizados na EJA (REZENDE, 2005). Esse contexto favoreceu

²⁰ O Método Laubach, adotado pelo Ministério da Educação, foi criado pelo Dr. Frank Laubach, missionário protestante, propunha um ensino individual baseado no aprendizado das sílabas isoladas do contexto individual, familiar e social com o objetivo apenas da aquisição das habilidades da leitura e escrita. Não considerava as experiências, os conhecimentos e necessidades dos educandos adultos e nem as consequências para a vida social, política e econômica que se quer obter com a alfabetização.

²¹ A educação de adultos apresenta-se em sua função supletiva, a de suprir ou remediar deficiências, a ineficiência ou incapacidade da organização escolar no combate ao analfabetismo. Definição extraída do texto "O problema da educação de adultos", Lourenço Filho. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.5 – n 14, ago.1945. p. 169 – 185. Na década de 1940 surgem os primeiros decretos-leis voltados para alfabetização de adultos. Em 2 de janeiro de 1946, o Decreto Lei nº 8529 estabelece a Lei Orgânica do Ensino Primário, prevendo o curso Supletivo, no qual era permitido o ingresso de jovens com a idade mínima de 13 anos. Ciência e conhecimento – Revista Eletrônica da Ulbra São Jerônimo – Vol. 02, 2007, Pedagogia, A.3 www.cienciaeconhecimento.com.br/pdf/vol002_PeA3.pdf em 05/05/11.

e intensificou estudos e pesquisas sobre a realidade brasileira e constituiu um desejo de conhecimento do país que embasasse a luta pelas mudanças, valorizando assim o conhecimento produzido a partir da observação e análise crítica das práticas sociais.

É também nesse período que vai haver uma intensa mobilização da sociedade civil, culminando em dois tipos de ações que rapidamente vão se expandir no terreno da educação e da cultura voltadas para as classes populares. Os programas de alfabetização de adultos e educação de base, duas iniciativas localizadas no Nordeste, com impacto nacional, com envolvimento de milhares de jovens, principalmente estudantes e oriundos de movimentos cristãos. Estes programas, dotados de clara motivação política, viam na educação e na mudança cultural as possibilidades de mudança social e política.

Como se pode observar, a questão da alfabetização não era vista fora da educação política. Acreditava-se que era possível mudar profundamente a sociedade brasileira, contando para isso, sobretudo, com a força do Estado, principalmente do governo federal, desde que respaldado pelas massas de populares. Muitos jovens envolvidos nessa mobilização acreditavam que, favorecida pela ação do próprio governo federal, apoiado pelas Forças Armadas, a “Revolução Brasileira” seguiria os passos da Revolução Cubana (REZENDE, 2005).

Neste contexto, em 1958 realizou-se o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, do qual Paulo Freire também participou e onde se sugeriu um programa permanente de enfrentamento ao analfabetismo, começando por uma campanha nacional de erradicação do analfabetismo (REZENDE, 2005).

As experiências práticas de Paulo Freire, realizadas em Pernambuco e no Rio Grande do Norte, nesse período, revelavam uma educação comprometida com os problemas da comunidade, local onde se efetiva a vida do povo. Fundamentada na relação dialógico-dialética do educador e educando, o diálogo deveria partir das situações vividas pelo educando na sua comunidade para, posteriormente, aprofundar situações vividas, problematizando-as, levando os educandos a alcançarem uma visão crítica de suas realidades. Surge assim a

Pedagogia Libertadora, diretamente associada ao método de alfabetização de adultos de Paulo Freire e aos seus primeiros escritos sobre educação.

As propostas de educação de Paulo Freire tornaram-se um paradigma e influenciaram as diversas experiências de educação de adultos organizadas por diferentes atores sociais, ligadas ou não ao aparelho governamental. É o caso, por exemplo, do Movimento de Educação de Base (MEB) criado pelos bispos católicos, Movimento de Cultura Popular do Recife, ligado ao governo de Miguel Arraes, ambos iniciado em 1961, os Centros Populares de Cultura (CPC's) da União Nacional dos Estudantes (UNE) e o programa “De pés descalços também se aprende a ler”.

O trabalho de Paulo Freire torna-se um paradigma e sua grande repercussão resulta na instituição pelo Ministério de Educação do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos presidido pelo próprio Freire. Tal feito marca uma nova fase na Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Confirma-se, assim, o conceito de uma alfabetização conscientizadora, carregada de significados políticos, colaborando para o desenvolvimento de uma “consciência de classe” entre jovens e adultos envolvidos no trabalho. Em 1963 é encerrada pelo Ministério da Educação, a Campanha Nacional de Educação de Adultos.

Ao ser levado à prática, nos primeiros anos da década de 1960, o método Paulo Freire de alfabetização foi envolvido ao mesmo tempo em que envolvia a educação de adultos analfabetos no clima de tensões sociais e políticas que então conturbavam a vida coletiva no País (BEISIEGEL, 1984, p. 193).

Entretanto, o Golpe Militar de 64 provoca uma ruptura nesse trabalho de alfabetização, já que a conscientização proposta por Paulo Freire passou a ser vista como ameaça à ordem instalada. Atingida em cheio pelas ações da ditadura militar, de acordo com Rezende (2005):

à Educação de Jovens e Adultos restaram “dois caminhos, quase totalmente paralelos e quase sempre opostos: por um lado cria-se uma estrutura, para a educação de adultos, fortemente controlada pelo governo militar e seus aliados nos estados e municípios e, por outro, um movimento semi-clandestino de alfabetização, identificado com uma Educação Popular como a entendemos hoje (REZENDE, 2005,p. 31).

Nesse sentido, em 1967, o Governo assumiu o controle da alfabetização de jovens e adultos e, para tentar neutralizar a lembrança e a força dos movimentos educacionais anteriores, criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), voltado para a população de 15 a 30 anos. De proporções nacionais, o MOBRAL não se integrava ao sistema público de ensino regular; era uma estrutura autônoma em relação às secretarias estaduais de educação e também ao próprio Ministério da Educação. Entretanto, essa autonomia não prevaleceu em relação às forças políticas que apoiavam a ditadura. A execução das atividades era realizada por comissões municipais, porém, sob estrito controle da direção nacional que centralizava a orientação metodológica, a supervisão pedagógica e a produção de materiais didáticos, sem levar em consideração as diferenças de ambientes ou região.

O MOBRAL baseava-se numa técnica da palavra-chave, colhida do vocabulário cotidiano popular, a partir do qual se aprendiam as famílias silábicas, formavam-se palavras, frases e textos, mas com materiais e uma orientação metodológica totalmente esvaziada de sentidos críticos e problematizadores, tal como fora proposto anteriormente por Freire.

No entanto, apesar de sua ampla estruturação, dos dados estatísticos que publicava e o engajamento de alguns educadores sérios, que acreditavam que se aproveitando desses recursos seria possível fazer um trabalho útil para a sociedade brasileira, o MOBRAL não conseguiu atender aos objetivos restritos propostos, ou seja, o de ensinar às massas analfabetas as habilidades elementares de leitura e escrita. Por fim, sob a onda da pressão popular pela redemocratização, que tentava desmontar as estruturas da ditadura, e por não poder contar mais com os fartos recursos financeiros federais, o MOBRAL foi extinto em 1985.

No início dos anos 70, com a promulgação da Lei Federal 5692/71, a educação básica obrigatória passou de 4 para 8 anos, correspondente ao ensino de primeiro grau, e pela primeira vez incluiu-se na legislação educacional brasileira, um capítulo específico para o ensino de jovens e adultos. Contudo, vale ressaltar que a expressão Educação de Adultos, que havia estado presente nas políticas e na discussão da educação brasileira desde a metade do século XX é

suprimida desse documento, havendo então referência apenas à Educação Supletiva. Essa referência marca um tom de rejeição à continuidade de políticas anteriores, retira o acento da condição própria de alunos adultos, coloca-o na simples reposição ou complementação de uma escolarização não adquirida na idade considerada correta.

Em 1974, o MEC propôs a implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES) que, sob o impacto dos inúmeros acordos MEC-USAID, foram fortemente influenciados pelo tecnicismo, adotando uma concepção educacional amparada nos princípios de racionalidade, eficácia e produtividade, atendendo às orientações gerais do governo militar de enfatizar as inovações organizacionais e técnicas.

A escola foi vista como capaz de desempenhar papel de relevo no cumprimento de tais funções e de facilitar a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam na época. Na escola, considerou-se o currículo como instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer, cabendo a ele inculcar valores, condutas e hábitos considerados adequados.

Com a extinção do MOBREAL em 1985, surge em seu lugar, a Fundação EDUCAR ligada ao Ministério da Educação (MEC) com o propósito de apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas de alfabetização existentes. Indo um pouco além do que já havia no país como oferta de EJA, a Fundação EDUCAR foi extinta em 1990, pelo governo Collor (1990 a 1992) e surgiu em seu lugar o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com a pretensão de mobilizar a sociedade para a alfabetização de adultos e também das crianças através da criação de comissões municipais que reunissem órgãos públicos e entidades civis; esse programa foi extinto ao fim do seu primeiro ano de existência, pois, sem nenhum controle sobre recursos públicos, as comissões onde se instituíram nada puderam fazer.

Contudo, a inclusão da obrigatoriedade do Estado em oferecer ensino básico a todos os cidadãos e, portanto, também aos jovens e adultos na Constituição Brasileira de 1988, abriu uma expectativa de que a EJA se tornasse uma política de Estado com garantia de recursos e de um processo contínuo de

desenvolvimento quantitativo e qualitativo e que deixasse de ser mera política de governos sucessivos.

Tais expectativas estavam associadas às propostas apresentadas na Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, realizada no ano de 1990 em Jontien, na Tailândia, patrocinada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento), o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e o Banco Mundial. Em linhas gerais, o documento aprovado nessa conferência ampliava o conceito de educação básica, tratava a educação como problema global e preconizava ações coordenadas em vários níveis. Embora o evento não tenha sido específico para EJA, as propostas apresentadas pela Conferência deram destaque à educação de jovens e adultos e foram estabelecidas metas para a redução do analfabetismo, para a oferta da educação básica e capacitação de jovens e adultos.

Todavia, a literatura sobre políticas educacionais na América Latina e no Brasil demonstram que as diretrizes adotadas nas reformas dos sistemas públicos de ensino, a partir dos anos de 1990, estavam vinculadas à conjuntura mais geral de redefinição do papel do Estado e ajuste macroeconômico, implementado segundo as orientações de organismos financeiros internacionais inspirados por um pensamento neoliberal.

Seguindo essas orientações, a reforma educacional, implementada pelo governo federal brasileiro a partir da segunda metade dos anos 1990, culminando na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, teve como objetivo a racionalização do gasto público e sua redistribuição entre os níveis de ensino. Para atingir esses fins, a reforma educacional obedeceu às políticas de descentralização da gestão e do financiamento; focalização dos programas e populações beneficiárias; privatização seletiva dos serviços e desregulamentação que, nesse âmbito, implicou a supressão ou flexibilização de direitos legais e a permissão de ingresso do setor privado em setores antes monopolizados pelo Estado. (DI PIERRO, 2005).

Nesse novo contexto político foi criada, em 1995, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) a Comunidade Solidária para

substituir a antiga Legião Brasileira de Alfabetização (LBA). Gerida pela primeira dama *Ruth Cardoso*, esse organismo era vinculado à Presidência da República e conduzia ações emergenciais de combate à pobreza e à exclusão no país. Na Comunidade Solidária foi criado o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), em 1996, com o objetivo de mobilizar os recursos disponíveis no Governo e na sociedade através de parcerias entre o Ministério da Educação, empresas, universidades e municípios para a realização de campanhas de alfabetização inicial, desenvolvidas em apenas um semestre, nos municípios brasileiros mais pobres que apresentavam os índices mais elevados de analfabetismo na faixa etária de 15 a 19 anos. (REZENDE, 2005).

Entretanto, assim como outros programas, o alcance do PAS foi de fato muito insuficiente. Segundo dados da Comunidade Solidária, em seu segundo período semestral de 1997, o programa alcançou 120 municípios, envolveu 22 empresas e 102 universidades públicas e privadas, criou 690 classes de alfabetização (70% das quais nas zonas rurais), formou 759 jovens alfabetizadores e atingiu dez mil educandos (a maioria homens), dos quais apenas 19% podiam ler e escrever pequenos textos ao concluir o curso. A principal crítica ao programa foi em relação à precariedade na alfabetização e à baixa quantidade de pessoas atendidas, quando a demanda era de milhões.

Outra iniciativa de alfabetização de adultos do governo federal foi o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), iniciado em 1998, dirigido aos assentamentos rurais, previa parcerias na gestão e execução das ações e tinha como meta alfabetizar cem mil trabalhadores rurais assentados. Porém, tendo em vista a exiguidade dos recursos a ele destinados, só permitiu contemplar 7% dessa meta, quadro que não melhorou nos anos seguintes.

Contudo, não desconsiderando os desejos e as intenções, essas iniciativas de alfabetização de jovens e adultos apresentadas anteriormente, não foram suficientes e pouco contribuíram com o desenvolvimento de políticas públicas eficientes para aqueles historicamente excluídos, tanto do sistema educacional como dos direitos sociais, a exemplo: o pobre, o negro, a mulher, dentre outros. Tal situação é confirmada por Di Pierro (2003, p.8) quando afirma que

em 2001, entre a população negra, a taxa de analfabetismo era de 20%, contra 8,3% da branca. Quanto aos índices de analfabetismo nas famílias com renda inferior a um salário mínimo era de 28,8% contra os 4,7% das pessoas que vivem em família com renda familiar entre cinco e dez salários mínimos.

Essas constatações demonstram a necessidade de políticas públicas mais claras e definidas voltadas para as pessoas jovens e adultas excluídas do sistema escolar. Observa-se que no decorrer da segunda metade da década de 1990, a legislação educacional implementada no governo de FHC é resultante das reformas neoliberais desencadeadas no contexto de redefinição dos papéis do Estado no sistema público de ensino, tema que discutiremos a seguir.

A Legislação Educacional na Década de 1990

Frustrando as expectativas dos movimentos dos anos de 1980, em favor da democratização da escola pública, com maior autonomia e participação da sociedade e também a perspectiva de que fossem viabilizadas ações para um maior investimento público na educação, o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) adotou medidas que culminaram na reforma do Estado brasileiro, impactando numa política de redução dos gastos públicos, na redefinição dos limites entre o público e o privado e a composição da esfera do público não estatal, significando a transferência da responsabilidade da oferta e manutenção da educação para as organizações sociais e para as esferas administrativas federal, estadual e municipal.

Dando continuidade ao processo das reformas, o governo de FHC (1995-2002) adotou medidas bastante problemáticas no que se refere à EJA, pois, pela via das leis de financiamento da educação, induziu à municipalização e focalizou o investimento público no ensino fundamental de crianças e adolescentes, mediante a criação, em 1996, de fundos de financiamento em cada uma das unidades da Federação (DI PIERRO, 2010).

Se a Constituição (1988) havia ampliado o atendimento aos jovens e adultos ao considerar como dever do Estado a oferta do ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso a ele na

idade apropriada (Art. 208), a Emenda Constitucional (EC) 14/96 deu nova redação ao referido artigo, pois suprimiu a obrigatoriedade do Estado no atendimento da população jovem e adulta, mantendo somente sua gratuidade. O uso do termo idade apropriada possibilita entender que existe uma idade própria para aprender, o que significa tornar a educação de jovens e adultos uma política compensatória com o objetivo de repor a escolaridade não realizada na infância e na adolescência (DI PIERRO, 2000, p. 211). Assim com o veto presidencial ao inciso II, Art. 2º da Lei 9424 de 24 de dezembro de 1996, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), as matrículas da EJA não puderam ser consideradas no cálculo do repasse de recursos financeiros para a educação, fato esse que desestimulou os gestores a ampliarem as matrículas para essa modalidade de ensino.

Ressalta-se que a Lei 9424/96 (FUNDEF) que regulamentou a distribuição de responsabilidades e recursos entre os estados e seus municípios, revela o caráter descentralizador do sistema e a contenção dos gastos públicos, seguindo a lógica do estado mínimo apontadas pelas reformas econômicas e sociais da década de 1990²².

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB), prevê, no seu Art. 21, a organização do sistema educacional brasileiro em dois níveis: a educação básica – constituída pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e o ensino superior. Constituem ainda a educação básica a educação de jovens e adultos e a educação profissional. Apresenta as seguintes modalidades de educação: educação especial; educação indígena e educação a distância, nos Art.58, 78 e 80 respectivamente.

A LDB (1996), nos dois artigos que trata da educação de jovens e adultos, explicita que esta será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio, competindo aos sistemas de ensino assegurar gratuitamente oportunidades educacionais apropriadas para essa parcela da população por meio de cursos e de exames

²² Sobre esse assunto ver SETTI, Gabriel Augusto Miranda. *Relações e Identidades entre FHC e o pensamento Neoliberal* (1995 a 2002). Brasília, 2006, Universidade de Brasília, Dissertação de Mestrado, Instituto de Ciências Políticas.

supletivos que compreenderão a base nacional comum do currículo. Prevê ainda que os conhecimentos e habilidades adquiridos informalmente pelos educandos serão aferidos e reconhecidos mediante exames. Nota-se que no texto da nova LDB é mantido o adjetivo supletivo ao tratar dos exames, o rebaixamento da idade mínima para os exames supletivos de 18 para 15 anos e de 21 para 18 nas etapas de Ensino Fundamental e Médio respectivamente.

Faz-se importante ressaltar que o processo de construção e aprovação da nova LDB contou com a disputa de diferentes projetos. Em seu texto de apresentação da nova lei da educação, a deputada federal Ester Grossi relata que se mobilizaram amplos e numerosos segmentos da sociedade brasileira – universidades, secretarias estaduais e municipais de educação, associações de pais, de escolas públicas e particulares, entidades sindicais, estudantis e empresariais, resultando em milhares de emendas apresentadas ao texto original. Desse processo, resultou o projeto que foi enviado pela Câmara ao Senado em 1994. Todavia, em abril de 1995, o Senador Roberto Requião anunciou a relatoria do Senador Darcy Ribeiro de outro projeto, gestado no MEC, com um novo eixo orientador, diferente do projeto original vindo da Câmara de deputados trazendo duas essenciais diferenças:

a diminuição das responsabilidades do Estado com relação à educação e o cerceamento da sociedade civil em participar das decisões sobre o ensino, num nítido retrocesso do processo de aperfeiçoamento democrático das políticas brasileiras (GROSSI, 1997, p.1).

A LDB (1996) mostrou-se conservadora e excludente, com noventa e dois artigos e IX Títulos de legislação que não apontam para nenhuma mudança que possa vir a melhorar a educação nacional, “o que a tornou mais para ruim do que para boa” (GROSSI, 1997, p.5). Nesse sentido, é necessária uma leitura analítica da LDB, pois ela traz em sua essência, ainda que de maneira dissimulada, a exclusão de crianças, jovens e adultos oriundos das classes populares. Não é por acaso que o documento, elaborado por ocasião da VI CONFITEA (2009), destaca como pontos fundamentais para a melhoria de atendimento à educação de jovens e adultos o reforço de políticas públicas de educação de jovens e adultos, a

necessidade de se aumentar o financiamento da área e estreitar parcerias entre governos e sociedade civil para melhorar a qualidade da educação.

No que se refere ao PNE, o capítulo dedicado à EJA reconheceu a extensão do analfabetismo absoluto e funcional e sua desigual distribuição entre as zonas rural e urbana, as regiões brasileiras, os grupos de idade, sexo e etnia. Em suas diretrizes, o Plano aderiu à concepção de educação continuada ao longo da vida, mas priorizou a atenção ao direito público e subjetivo dos jovens e adultos ao ensino fundamental público e gratuito. Dentre as 26 metas o PNE destacou cinco objetivos: 1) alfabetizar, em cinco anos, dez milhões de pessoas, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década; 2) assegurar, em cinco anos, a oferta do primeiro ciclo do ensino fundamental à metade da população jovem e adulta que não tenha atingido esse nível de escolaridade; 3) oferecer, até o final da década, cursos do segundo ciclo do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as séries iniciais; 4) dobrar, em cinco anos, e quadruplicar, em dez anos, a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio; 5) implantar ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendam a adolescentes infratores.

Para atender essas metas prevaleceu a proposta do executivo federal de prioritariamente empregar na EJA os recursos destinados ao ensino fundamental que não integravam o FUNDEF. Embora mencionasse a necessidade de formação especializada dos professores, o PNE previu apenas a manutenção pelos estados de programas de formação de educadores para atuar na alfabetização inicial e séries iniciais da EJA. Com isso, perdeu-se a oportunidade para que as instituições de ensino superior considerassem esse aspecto na formação inicial docente e o engajamento na formação continuada de docentes que atuam nos segmentos da sociedade civil organizada e nas redes públicas de ensino. Como a proposta inicial de monitoramento periódico do plano não foi tomada em consideração pelos governos, não há indicadores e relatórios que permitam avaliar o grau de cumprimento do Plano. (DI PIERRO, 2010).

Para Di Pierro (2010) o PNE é, em certa medida, uma avaliação do governo Luis Inácio Lula da Silva (2002 – 2010) já que seus dois mandatos transcorreram em oito dos dez anos de vigência da Lei do Plano. Assim, a autora

distingue dois traços principais da política de EJA durante o período desse governo. Um que considera essencialmente positivo e distintivo desse governo refere-se à mudança da posição relativa da EJA na política educacional, ao atribuir-lhe maior importância tanto no discurso quanto no organograma e em suas ações. Um segundo refere-se à proliferação de EJA geridas em diferentes instâncias de governo, porém precariamente articuladas entre si, a saber: o Programa Brasil Alfabetizado, coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (MEC); o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, gerido pela Secretaria Nacional de Juventude; o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mantido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário; e o Exame Nacional de Certificação de Competências, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Embora essas iniciativas expressem a inclusão da EJA na agenda de políticas educacionais nos anos vindouros, ao analisarmos os indicadores educacionais, poderemos constatar que nenhuma das cinco metas prioritárias foi alcançada.

Desta forma, conclui-se que pesquisar e aprofundar conhecimentos sobre a educação e alfabetização de jovens e adultos significa adentrar em um campo marcado pelas lutas políticas características de uma sociedade dividida por contradições e desigualdades sociais, como é o caso do Brasil. Tais desigualdades afetam diretamente os resultados educacionais e as diversas condições de acesso à educação no país, penalizando principalmente alguns grupos sociais, no caso, a população pobre, os trabalhadores do campo, jovens e adultos oriundos dessas camadas que não concluíram a educação básica em idade esperada. O retorno e a permanência do jovem e do adulto à escola tornam-se, portanto, um desafio intra e extraescolar, exigindo o conhecimento sobre o que se passa do lado de fora dos muros da escola. A integração da EJA a um sistema nacional de educação, capaz de oferecer oportunidades de acesso, permanência e ensino de qualidade para a conclusão da educação básica é um

desafio com o qual todos nós devemos nos comprometer, reafirmando a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, para a qual a educação constitui direito fundamental das pessoas.

O período que abrange a década de 1990 aos dias atuais caracterizou-se por muitas mudanças e transformações econômicas, com repercussões nas políticas públicas. Essas transformações significaram a adoção de medidas de contenção de despesas, redução dos investimentos na área social e a racionalização e modernização dos serviços do Estado.

Neste sentido, tornou-se relevante discutir os contornos que a organização escolar assumiu a partir dos anos 90, buscando compreender os impactos de tais mudanças sobre o trabalho docente e as interferências e/ou alterações no processo ensino-aprendizagem na EJA.

As leituras sobre o contexto histórico e a EJA intentaram produzir uma compreensão sobre as orientações e implementações de políticas que aconteceram ao longo de sua trajetória. À medida que as leituras eram aprofundadas, também era possível questionar: se estamos a discutir o assunto da educação de jovens e adultos há tanto tempo, porque hoje, decorridos mais de dez anos do século XXI, temos a sensação de que muito pouco mudou e, às vezes, o que mudou parece pior do que já era? Considero que ainda há muito para ser feito no âmbito da EJA. Temos já muitas orientações teóricas, metodológicas e práticas que permitem aos educadores dessa modalidade exercitar uma prática de ensino melhor do que estão fazendo, mas por que não o fazem? Por que os professores que atuam na EJA ainda são vistos como os responsáveis pela baixa qualidade do ensino da EJA?

É incômodo constatar que as iniciativas governamentais para resolução das questões que envolvem a EJA geralmente focalizam aspectos que dizem respeito à formação inicial e continuada dos docentes e não dão a mesma importância às discussões, tão ou mais importantes, sobre a organização da escola, as condições de trabalho dos docentes no interior dessas instituições e o porquê desse ensino nos anos iniciais da educação básica ainda ser oferecido por meio de programas, questões que impactam sobremaneira as práticas educativas desenvolvidas. O município de Uberlândia atende os alunos desse segmento

através do Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos (PMEA); o ensino para os alunos dos anos finais do ensino fundamental, entretanto, é organizado de forma seriada, com salas de aula organizadas por ano escolar, sendo oferecido de forma supletiva.

Para a apreensão dos saberes e práticas de professores da Educação de Jovens e Adultos do PMEa foi necessário voltar o olhar para as reais condições de trabalho desses professores e levar em consideração o trabalho educativo realizado cotidianamente nas escolas, sendo necessária, portanto, uma análise aprofundada das condições de ensino e aprendizagem vigentes no interior de salas de aula de EJA, o que exigiu uma convivência maior na escola e a realização de um trabalho coletivo com as professoras em suas aulas, como já indicado no capítulo anterior.

Como o trabalho se propõe a conhecer e analisar o trabalho de EJA, a partir dos aspectos organizacionais, pedagógicos e sociopolítico-culturais, realizado no cotidiano de salas de aula do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, a escolha se deu por escolas municipais que atendem a esse público, pois o nível e modalidade de EJA existente nas escolas, na esfera estadual e federal, atendiam um público numa modalidade diferente da que era atendida pelo PMEa, o que demandaria trabalhar com conceitos, teorias e práticas educativas diferentes. A educação de jovens e adultos no nível da Alfabetização até o Ensino Fundamental é prioritariamente oferecida pela rede pública municipal de ensino. Os alunos da EJA/ Ensino Médio são atendidos pela rede pública estadual. Entretanto, em algumas escolas da rede estadual de Uberlândia, e em uma escola da rede federal, a EJA também é oferecida a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

As leituras e análises sobre o contexto histórico-político brasileiro, com foco nas reformas educacionais na década de 1990, são importantes para reorientar as buscas de respostas às indagações para a atual configuração da educação de jovens e adultos, apresentadas anteriormente. Autores como Michels (2006), Haddad (2008), Faria (2009), Di Pierro (2005), Soares (2001) vem mostrando em seus estudos que a década de 1990 representou um período de constantes mudanças na organização escolar. Assim, discutir sobre qual escola é possível

aos jovens e adultos excluídos da educação escolar, de que forma o educador pode interagir com os alunos jovens e adultos, que concepção de educação fundamenta a Educação de Jovens e Adultos, não está dissociado da nossa compreensão do impacto das reformas educacionais ocorridas nos últimos anos na organização e nas condições de trabalho existentes nas escolas. Nesse sentido, Oliveira (2006) chama a atenção para uma nova regulação educativa que trouxe repercussões na organização e gestão escolar e conseqüentemente no trabalho do professor.

Assim, confirmadas as hipóteses de que a estrutura e o funcionamento escolar sobrecarregam e por isso limitam ou mesmo dificultam as práticas pedagógicas dos professores, por ocasião das primeiras visitas às escolas, constatei que para discutir os saberes docentes e as práticas de ensino no cotidiano escolar da EJA é preciso, primeiramente, aprofundar o conhecimento sobre a estrutura e a organização da escola e suas interferências nas condições de trabalho de professores e na prática pedagógica realizada por eles. Para discutir e analisar os saberes docentes na EJA e as práticas educativas que realizam, é necessário contextualizar as condições da escola, espaço-tempo em que exercem suas atividades.

Contraditoriamente ao que é proclamado pela Declaração Mundial de Educação para todos, o governo implementa no Brasil uma reforma que precariza a escola e as condições de trabalho dos professores, afetando diretamente a aprendizagem de crianças, jovens ou adultos. Constata-se uma contradição entre o que o movimento em prol da educação de qualidade para EJA, CONFITEA's, Enejas, Fóruns de Eja estaduais, regionais e municipais, por exemplo, preconizam e o que as leis promulgadas por ocasião das reformas econômicas adotadas pelo governo brasileiro na década de 90 vêm implementando.

O movimento iniciado a partir da V CONFITEA, e os Fóruns de EJA, os ENEJAS, podem incentivar os debates sobre necessidades da Educação de Jovens e Adultos, tornando-se um bom caminho a ser seguido na luta para consolidação de uma educação básica de adultos, levando em consideração os interesses desses sujeitos.

Como forma de entender e explicitar as influências na prática pedagógica das instituições que atuam com EJA, segue-se uma apresentação das mudanças ocorridas na organização escolar a partir da reforma educacional brasileira em curso a partir dos anos 90 do século XX.

Para o entendimento da situação da alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA) faço uma análise sob a ótica da reforma educacional a partir de 1990, cujo marco, no que se refere às políticas para a educação foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira em 1996, a qual se deu num contexto marcado por mudanças de ordem política, econômica, social, cultural e educacional. Essa reforma da educação teve as seguintes características, segundo estudo realizado por Souza (2002, p. 134-135):

- a) A focalização do gasto social no ensino básico, mas com ênfase no ensino fundamental das crianças e dos adolescentes em detrimento dos outros segmentos e modalidades, por exemplo, a EJA.
- b) A progressiva omissão ou saída do Estado em diversos âmbitos educativos e a deterioração dos serviços públicos possibilitou a privatização do setor educacional.
- c) A implementação de novos padrões de avaliação permitindo que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) priorizasse o controle de produtos e colocasse em segundo plano o controle do processo educacional.
- d) A descentralização do sistema, que representou muito mais uma desresponsabilização estatal e a subordinação à lógica da “austeridade econômica” e contenção dos investimentos públicos nos setores sociais, e uma política articulada de colaboração entre as diversas esferas de governo.

Essas medidas, ao serem implementadas, regulamentaram procedimentos que deram maior autonomia institucional e flexibilidade administrativa às escolas. Isso significou a adoção de novos modelos de gestão da educação pública exigindo da escola o cumprimento de novos papéis.

No Brasil, essa reforma, apesar de traduzir um posicionamento de universalização da educação básica, como condição para a superação do atraso em relação aos países desenvolvidos e a entrada no mundo globalizado,

significou muito mais uma progressiva desobrigação estatal face às políticas sociais, aliada às transformações no plano tecnológico e produtivo, cuja tendência tem sido a diminuição de postos de trabalho, acirramento da exclusão social, aprofundamento dos níveis de miséria, não apenas nos países pobres, mas também nas economias capitalistas avançadas. (VIEIRA, 2000).

Iniciei a presente discussão tomando como referência a definição de Educação de Jovens e Adultos, formulada por ocasião da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em março de 1990, em Jontien, na Tailândia, e da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFITEA), tendo em vista a influência de um discurso que apregoava Educação para Todos, na elaboração dos documentos para o campo político-educacional no Brasil, na década de 1990. Os apontamentos sobre a educação de jovens trazidos pelo documento serviram de orientação para os debates nos Fóruns de EJA e nos Encontro Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs²³), que se constituíram a partir dessa época em espaços riquíssimos para a socialização das experiências dos atores envolvidos e também como um espaço de novas lutas da sociedade em prol da educação de jovens e adultos no Brasil.

No Brasil, em 1996, junto com o MEC, a UNESCO incentiva uma intensa mobilização na preparação para a V CONFITEA, envolvendo Secretarias Estaduais de Educação, Secretarias Municipais de Educação, Universidades e ONG's. Em termos mundiais a CONFITEA, de caráter intergovernamental, tem por objetivo a promoção da educação de adultos como política pública no mundo, tornando-se uma importante plataforma para o diálogo sobre políticas e promoção da aprendizagem de adultos e educação não formal em âmbito global.

O primeiro Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), realizado em 1999, tornou-se um importante espaço público de discussão da EJA em nível nacional, impulsionando a articulação de vários grupos:

²³ O I ENEJA foi o primeiro encontro que deu sequência a uma série de encontros nacionais no Brasil para discutir a EJA Nacional. De 1999 a 2004, foram realizados seis ENEJAs, sendo o primeiro na cidade do Rio de Janeiro – RJ (1999); o segundo, em Campina Grande – PB (2000); o terceiro, em São Paulo (2001); o quarto, em Belo Horizonte – MG (2002); o quinto, em Cuiabá – MT (2003); o sexto, em Porto Alegre (2004).

[...] Escolas sindicais, Projeto Integrar, Força Sindical, CUT [...] setores empresariais [...] MST, grupos de alfabetização de igrejas, iniciativas estudantis [...], as universidades foram aos poucos se fazendo presentes, assumindo de vários modos a EJA, como objeto de extensão, de ensino (formação inicial e permanente/continuada) e de pesquisa (pela formação de núcleos e centros) (SOARES, 2001, p.207-208).

A expressão Educação de Jovens e Adultos presente nos textos da Conferência Mundial de Educação Para Todos (Jontiem,1990), no seu sentido mais geral, é assim definida:

As necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas, e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas. Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais. A alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural. Outras necessidades podem ser satisfeitas mediante a capacitação técnica, a aprendizagem de ofícios e os programas de educação formal e não formal em matérias como: saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio-ambiente, ciência, tecnologia, vida familiar – incluindo-se aí a questão da natalidade – e outros problemas sociais.
(Art.5º da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, UNESCO, 1998)

Em que pese a importância do texto do artigo pelo seu valor político para a reafirmação de princípios para a Educação de Jovens e Adultos, é preciso evitar certa visão simplista desta modalidade, como aquela que exclusivamente deve “alfabetizar” os jovens e adultos, no sentido estrito de ensiná-los a ler e escrever. A Educação de Jovens e Adultos deve ter objetivos que extrapolem essa perspectiva reduzida e apontem para possibilidades de reflexão e (re)construção de visões de mundo e de experiências sociais, ou seja, que defendam e ampliem as possibilidades de exercício da cidadania para jovens e adultos que compõem o segmento.

A V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em 1997, em Hamburgo também apresenta uma definição de EJA:

Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, graças aos quais as pessoas cujo entorno social considera adultos desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnica ou profissional ou as reorientam a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos e baseados na prática.

(Art.3º da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, 1997).

A educação de adultos, de acordo com a declaração de Hamburgo engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas²⁴ pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as da sua sociedade (BRASIL, 1998, p.89).

Todavia, não desconsiderando a necessidade de entender que EJA trata de fenômenos mais abrangentes, procurei delimitar tal conceito na forma que mais pareceu ser útil para o estudo. Assim, farei uma apropriação da concepção de Educação de Jovens e Adultos como o conjunto das atividades do tipo escolar (aquelas que envolvem um professor e um grupo de alunos, que ocorrem em sala de aula e ou em espaços não escolares); as atividades orientadas por um currículo predefinido, oferecido semanalmente e com prazos para seu desenvolvimento e as atividades voltadas para um público específico, composto de jovens e adultos, com nenhum ou baixo nível de instrução escolar, com história de vida ligada a ocupações pouco qualificadas e atingidos em algum grau por processos de exclusão social e econômica.

²⁴ A Lei nº 8069/90 destinada à proteção das crianças e adolescentes, traz a seguinte definição em seu Art.2º: Considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos de idade. Tomando por base a LDB-9394/96, Capítulo II, seção V (Da Educação de Jovens e Adultos) podemos deduzir que jovem é a pessoa com mais de 14 e menos de 18 anos, já que os adolescentes com 12 e 13 anos estão em idade para cursar o ensino regular. E adulto, por exclusão, levando-se em conta outros instrumentos normativos que regulam a capacidade civil e penal, podemos entender que a lei considera as pessoas com idade superior a 18 anos.

No que diz respeito às iniciativas que buscam promover a EJA, estas se configuraram de forma mais sistematizada com a participação de representantes de governos, organizações não governamentais e da sociedade civil, por ocasião da realização da V CONFITEA, em 1997. Antes dessa conferência, foi organizada uma agenda com o objetivo de promover a realização de encontros estaduais, regionais e um encontro nacional, visando à preparação dos representantes que iriam participar deste encontro internacional. Foram convidados para esses debates diversos segmentos envolvidos com a EJA, governos estaduais e municipais, ONGs, universidades, setores empresariais, instituições de trabalhadores e delegacias do MEC. Nesses encontros, foram realizados diagnósticos e definidas as metas de Educação de Jovens e Adultos para o Brasil, culminando na elaboração de um documento final que foi encaminhado à conferência internacional de Hamburgo.

Tais considerações permitem afirmar que as mudanças resultantes das reformas neoliberais promovidas no sistema público de ensino corroboram para uma educação sem qualidade e uma política totalmente desarticulada para a EJA, onde o que existe são ações fragmentadas e desarticuladas, que surgem, desenvolvem-se e, muitas vezes, se extinguem, sem políticas efetivas para EJA.

O próximo capítulo traz uma reflexão sobre as escolas e os educadores de jovens e adultos envolvidos na pesquisa, vinculados ao Programa Municipal de Educação de Adultos de Uberlândia, Minas Gerais.

CAPÍTULO III

REFLETINDO SOBRE ESCOLAS E EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR PARA O PMEA

1 Histórico do PMEA²⁵

O PMEA²⁶, idealizado pela Prefeitura Municipal de Uberlândia, através da Secretaria Municipal de Educação, tem suas origens no final do ano de 1989, quando foram organizados os planos para a sua implementação, tendo em vista o contexto de amplas discussões estimuladas pela proclamação do “Ano Internacional de Alfabetização” pela ONU. Entretanto, foi apenas em 1990 que o Programa materializou-se, com a abertura de 14 salas de aula para aproximadamente 150 alunos. Com o apoio técnico e financeiro da Fundação Educar, com a qual a Secretaria Municipal de Educação possuía convênio, o Programa se expandiu em Uberlândia.

Até 1995, o ensino era voltado especificamente para a Alfabetização inicial de Adultos e ministrado por estagiários universitários de todas as áreas. Mas, a partir daquele ano, passou a contar com professores com formação em Magistério, os quais eram indicados pelas associações dos bairros nos quais se desenvolvia o Programa, e selecionados pelos supervisores da Prefeitura Municipal. Em 1996, o PMEA passou a contar com professores concursados da PMU e, em 1997, passou a oferecer o ensino de 1ª a 4ª série, no noturno.

A partir de 1999, mantido e subsidiado pela Prefeitura Municipal de Uberlândia, passou a ser coordenado pelo Centro Municipal de Estudos e

²⁵ Histórico elaborado a partir do texto “HISTÓRICO DO PROGRAMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-PMEA”, da Secretaria Municipal de Educação, PMU, CEMEPE/NEJA, em 08/10/2010.

²⁶ Inicialmente, Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo e atualmente, Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos.

Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE). Em 2005, um dos setores do CEMEPE, o NEJA (Núcleo de Educação de Jovens e Adultos), passou a organizar as ações do PME A (1º segmento – Alfabetização ao 5º ano) e as ações da EJA (2º segmento – 6º ao 9º ano).

De acordo com dados do CEMEPE/NEJA (2000, p. 3):

Até 2007 o programa atendeu aproximadamente 500 alunos (ano), distribuídos em 33 salas, localizadas em empresas, entidades religiosas, associações de moradores, escolas, e em pontos estratégicos nos diversos bairros de Uberlândia e também zona rural (...). Em 2010, no primeiro semestre o número de educandos atendidos pelo PME A foi de 1.104, distribuídos em 58 salas de aula.

Na proposta pedagógica do PME A, a organização curricular é construída a partir de eixos temáticos, os quais, segundo a coordenação do Programa:

São definidos e trabalhados a partir de relatos de vida, entrevistas, dinâmicas, vídeos, músicas, poemas, filmes, panfletos entre outros, que são pensados sistematicamente e criteriosamente para ser significativo, observando a responsabilidade de reorganizá-los junto ao professor, de maneira a atender interesse e a necessidade da turma, utilizando os temas propostos para realizar um trabalho interdisciplinar, atendendo não somente a alfabetização, como também os outros três níveis de aprendizagem encontrados no espaço de sala de aula. Percebemos que o conteúdo curricular transcende o modelo tradicional, priorizando as competências e as habilidades desenvolvidas no processo educacional, em transformação socioeconômica e cultural dos alunos. (CEMEPE/NEJA/PME A).

No desenvolvimento do trabalho coletivo, opção metodológica deste estudo, o qual contou com a participação de duas professoras vinculadas ao PME A, foi possível observar que as diretrizes do CEMEPE/NEJA determinam o trabalho realizado pelas docentes, de tal forma que, a autonomia do grupo para a proposição, elaboração e desenvolvimento de atividades junto aos alunos ficou condicionada à apropriação dos eixos temáticos já previstos no Planejamento anual do PME A.

2 Das Escolas Envolvidas na Pesquisa

A ESCOLA AMANHECER²⁷

A Escola Amanhecer foi criada em abril de 1979, com o objetivo de atender a demanda de uma comunidade emergente, que crescia e precisava de escola. Iniciou suas atividades oferecendo o ensino fundamental de 1ª a 4ª série. A partir de 1989, a escola foi ampliada e passou a oferecer também o ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Atualmente a escola conta com 24 (vinte e quatro) salas de aula, aproximadamente 153 (cento e cinquenta e três) funcionários, atende em torno de 1.800 (um mil e oitocentos) alunos. As modalidades de ensino oferecidas são: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, o Projeto Acelerar para vencer (PAV), o programa SE LIGA e o ACELERA BRASIL, nos turnos da manhã e tarde. No noturno, atende a Educação de Jovens e Adultos do PMEA (Alfabetização ao 5º ano) e EJA (6º ao 9º ano).

Na sua infraestrutura física e pedagógica, a escola conta com 24 salas de aulas, além de salas destinadas à secretaria, coordenação pedagógica, professores e direção; conta também com salas de audiovisual, biblioteca, laboratórios de Ciências e Informática, cantina, refeitório, almoxarifado, área esportiva, entre outros.

A ESCOLA POR DO SOL

A Escola Por do Sol foi construída em 1993 com o objetivo de atender os moradores do bairro que, para conseguirem estudar, tinham que se dirigir às escolas situadas nos bairros vizinhos.

Inicialmente a escola atendeu à clientela de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e, a partir de 1995, iniciou a implantação gradativa da 5ª a 8ª série do ensino fundamental e também do Ensino Alternativo, com o objetivo de

²⁷ As informações sobre as duas escolas foram coletadas no endereço web da Secretaria Municipal de Educação, da Prefeitura Municipal de Uberlândia.

atender as crianças portadoras de necessidades especiais e com problemas de aprendizagem.

Em 1996, a escola implanta a Proposta Pedagógica *Educação Pelas Diferenças*, tendo como objetivo o ensino não seriado dos níveis I ao IV, com o objetivo de promover um atendimento mais individualizado, com vistas a minimizar os problemas de repetência e garantir a constância dos alunos no processo educacional.

A partir de 1997, a escola institui o estudo da Língua Estrangeira para os alunos de 5ª a 8ª série e, em 1998, amplia o seu atendimento oferecendo vagas para a clientela do pré-escolar. Diante dos inúmeros pedidos da comunidade do bairro, implanta o ensino compacto noturno com o objetivo de atender os jovens e adultos que procuravam a escola para concluir os seus estudos. Atualmente, além de atender o ensino de adultos na modalidade EJA de 5º ao 8º ano cede o espaço físico para o funcionamento de salas de aula que atendem a jovens e adultos da alfabetização ao 4º ano do ensino fundamental.

De acordo com as informações coletadas, é possível perceber que a escola apresenta uma concepção de escola voltada para a formação da pessoa humana e de um ensino voltado para o desenvolvimento das potencialidades do aluno com vistas a capacitá-lo para atuar no seu meio social.

Observamos que a escola conta na sua estrutura física, com laboratório de informática e de ciências, salas de aula, salas de vídeo, salas para o Ensino Alternativo, laboratório de artes, quadras poliesportivas, vestiários, quiosque, banheiros, depósito para gêneros alimentícios, cantina, pátio externo coberto, salas para especialistas, secretaria, salas de professores, sala para direção.

A escola é uma instituição social que se constituiu a partir de sua historicidade e, desta forma, pode-se dizer que ela é fruto de processos de luta dos mais variados grupos sociais. Assim, entender a escola implica conhecer o contexto sócio-histórico no qual ela se insere e os sujeitos que a compõem, para que não a vejamos tão somente como um local de reprodução de um sistema de valores e de informações.

A escola é um subsistema dentro de um sistema maior, mas nela também ocorrem a produção e a criação de múltiplos saberes por meio das relações

estabelecidas entre os seus agentes. Assim, ao tomar o cotidiano escolar como contexto da presente investigação, o primeiro exercício do pesquisador é desvendá-lo em suas particularidades.

Compreender o cotidiano da escola implica reconhecê-lo como movimento social que requer uma apreensão analítica de fatos e relações. Essa apreensão só é possível através do registro de inúmeros acontecimentos que formam e dão vida à escola. Questionar o que parece evidente foi um exercício constante durante a produção e análise dos dados, pois apreender o cotidiano não é só registrar o que ocorre, mas interpretar o que está sendo observado, não esquecendo que o cotidiano está impregnado de subjetividades.

No interior das salas de aula, visões de mundo, valores, posições sociais são apreendidas. Essa aprendizagem nem sempre ocorre de maneira igual para todos os sujeitos, pois a vida cotidiana é caracterizada pela heterogeneidade, fato facilmente perceptível, quando se realiza uma observação mais detalhada em qualquer escola.

3 Perfil dos alunos do Programa Municipal da Educação de Jovens e Adultos

Analisando o perfil dos alunos da EJA/PMEA²⁸ foi possível concluir que os jovens e adultos, pelos mais variados motivos, não puderam concluir o ensino fundamental ou não tiveram acesso a esse ensino na idade considerada apropriada. Assim, o público que ingressa na EJA/PMEA requer um olhar mais atencioso por parte dos educadores, pois a maioria trabalha, tem família e se insere num contexto de vida que os impede de disponibilizar grande parte do seu tempo para os estudos. Geralmente esses alunos dispõem apenas do tempo reservado à sala de aula para os seus estudos.

Como forma de manter a privacidade dos alunos, usamos nomes fictícios para identificá-los. O quadro elaborado para traçar o perfil (Anexos 8 a 11) apresenta dados mais gerais, a saber: a identificação dos alunos, quando pararam de estudar; os motivos pelos quais pararam de estudar; o que acham do

²⁸ Ver anexos 8 e 9 (Escola Por do Sol) e Anexos 10 e 11 (Escola Amanhecer).

regime semestral na EJA; o que esperam da escola e o que, na opinião deles, poderia ser feito para melhorar o ensino na EJA.

De acordo com os dados coletados constata-se a heterogeneidade de faixa etária existentes nas salas de aula. Na Escola Por do Sol, no primeiro semestre de 2011, houve a matrícula de alunos com idade entre 13 e 72 anos. Na Escola Amanhecer, no mesmo período, a faixa etária variou entre 15 a 69 anos de idade.

No que se refere ao trabalho, a quase totalidade dos alunos exerce atividades no comércio, são auxiliares de serviços gerais, trabalham em serviços de limpeza e serviços domésticos, entre outros tipos de atividades, como pode ser observado nos anexos acima referidos. Constata-se que a maioria, incluindo os adolescentes, são trabalhadores. Citando a carga horária de trabalho, associadas a outras questões/demandas como segundo emprego, tarefas domésticas, cuidados com os filhos/maridos/esposas, entre outros, a maioria alega dispor de pouco tempo para as tarefas escolares. Por outro lado, também declararam não dispor de tempo e recursos para o lazer.

Outra característica observada na análise dos dados é que os alunos das duas salas da EJA/PMEA são, em sua maioria, migrantes que vieram de outras cidades de Minas Gerais ou de outros estados, os quais, por vários motivos, dentre eles a busca pela oportunidade de uma vida melhor, deixaram seu lugar de origem e vieram morar em Uberlândia. Muitos vieram da zona rural. Na Escola Amanhecer, a turma é formada em sua maioria por mulheres: do total de 32 alunos, 23 são do sexo feminino. Na Escola Por do Sol, do total de 25 alunos, 11 são homens e 14 são mulheres.

No que se refere aos motivos pelos quais pararam de estudar, aparece em primeiro lugar os relacionados à necessidade de trabalhar, conforme respostas dadas pela maioria dos alunos. Outros motivos apresentados estão relacionados a: doenças, falta de escola, casamento, cuidar dos filhos, escola distante da residência, dificuldades de aprendizagem, dentre outros.

Ao serem questionados sobre o que acham do regime semestral na EJA, alguns alunos responderam que esse sistema não permite um bom estudo, porém, acham que se o tempo fosse maior não conseguiriam permanecer na escola, pois têm que trabalhar de dia e estudar à noite, e com isso se sentem

muito cansados. Destacamos aqui uma contradição, pois o regime semestral não garante a todos os alunos um tempo menor para a conclusão do seu nível de ensino, uma vez que muitos permanecem, às vezes, por dois ou três semestres num mesmo nível até serem aprovados para o nível seguinte. Essa era uma situação que incomodava a professora Laura e que a levava a se sentir angustiada, achando que poderia fazer melhor para ajudar os alunos em sua aprendizagem, pois sabia que o aluno tinha a expectativa de passar para o nível seguinte e, quando não conseguia, esse era o principal motivo da sua desistência.

Quando questionamos as professoras sobre as dificuldades encontradas ao trabalharem com o ensino de jovens e adultos, estas responderam que tais dificuldades relacionam-se a vários fatores, como por exemplo: evasão dos alunos, faltas constantes, cansaço dos alunos decorrente da jornada de trabalho, questão socioeconômica, falta de participação nas aulas por parte de alunos adolescentes, dentre outros.

Nessa direção, observa-se também que as professoras, ao responderem sobre a dificuldade em trabalhar com a EJA (Anexo 4) atribuem suas dificuldades aos alunos, mas também a elas, pois ao responderem sobre como viam seu trabalho com jovens e adultos (Anexo 5) consideraram que realizavam um bom trabalho, mas com algumas dificuldades. Sobre as próprias dificuldades as professoras responderam que falta uma metodologia adequada para ensinar jovens e adultos, materiais didáticos e dificuldades em lidar com adolescentes e adultos na mesma sala.

4 Das Professoras do Programa Municipal da Educação de Jovens e Adultos

No quadro abaixo apresentamos alguns dados pessoais e profissionais das professoras que responderam ao nosso questionário. Como forma de manter a privacidade das professoras, usamos nomes fictícios para identificá-las. Com o objetivo de conhecê-las, o quadro apresenta dados mais gerais, a saber: a identificação, a formação inicial, cursos de formação, forma e tempo de trabalho na rede, tempo de trabalho na EJA.

QUADRO 1: Caracterização das professoras da EJA/PMEA

PROFESSORAS	IDADE	FORMA DE INGRESSO NA REDE	TEMPO DE TRABALHO NA SME	TEMPO DE TRABALHO NA EJA	FORMAÇÃO INICIAL E CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO	ANO CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO
Ana Paula	34	Concursada	7 anos	04 anos	Pedagogia e Psicopedagogia	2002
Laura	45	Concursada	18 Anos	16 Anos	Pedagogia Psicopedagogia Educ.Especial	1993
Luísa	38	Concursada	17 Anos	03 Anos	Pedagogia e Planejamento Educacional	1997
Carolina	37	Concursada	05 Anos	02 Anos	Pedagogia e Educ.Especial	2008
Ângela	47	Concursada	21 anos	15 anos	Pedagogia e Did. Educação	1985
Júlia	35	Concursada	12 anos	06 anos	Pedagogia e Educ.Especial	2002
Camila	32	Concursada	06 anos	05 anos	Pedagogia e Psicopedagogia	2006
Sara	45	Concursada	18 anos	02 anos	NormalSuperior	2006
Marília	-	Concursada	10 anos	03 anos	Pedagogia e Psicopedagogia	-

Fonte: Questionário aplicado no mês de fevereiro de 2011

O quadro acima mostra que todas as professoras são efetivas, contratadas para o serviço público via concurso, portanto, possuem uma carreira profissional estável na rede municipal de ensino, contratadas no regime de trabalho de 20 horas semanais. Atuam na regência de sala de aula, com uma carga horária de 18 horas semanais, sendo o restante dedicado para planejamento, elaboração de

atividades administrativas referentes à vida escolar dos alunos que realizam no momento do Módulo II, num encontro coletivo com a supervisora e com as outras professoras de seu grupo de trabalho. Dentre essas professoras, duas possuem dois cargos efetivos, contratadas via concurso e trabalham em dois ou mais turnos.

No item tempo de trabalho na SME, o tempo de atuação na educação municipal varia entre 05 e 21 anos de trabalho. Já o tempo de atuação na modalidade EJA, varia entre 02 e 06 anos de trabalho, e duas professoras têm um tempo bem maior de atuação com 15 e 16 anos na EJA.

No item referente à formação acadêmica, oito professoras possuem graduação em Pedagogia e curso de especialização em Psicopedagogia, Educação Especial, Planejamento Educacional e Didática da Educação e apenas uma possui o Normal Superior. Esses dados revelam um indicador positivo quanto ao alto nível de qualificação dos professores, embora também revelem um dado preocupante, relativo ao fato de nenhuma ter cursado uma especialização especificamente voltada para a Educação de Jovens e Adultos.

5 Das Condições de Trabalho Docente

Para discutirmos as condições de trabalho dos professores de EJA, procuramos analisar vários elementos que caracterizam e definem a prática docente. Assim, destacamos como elementos de análise: a carga horária de trabalho/ensino, tamanho das turmas, rotatividade das professoras, a diversidade de conteúdos com os quais os docentes trabalham e o salário.

Não desconsiderando que cada realidade impõe uma leitura própria, pois traduz demandas e necessidades únicas, por tudo que já se produziu sobre quem é o aluno de EJA, qual o currículo entendido como o mais adequado, qual a formação de professores, e mais outras tantas produções sobre a EJA, é que entendemos que possuímos diagnósticos e possibilidades de leituras que nos dão indícios que nos ajudam a refletir sobre essa modalidade e, portanto, de onde podemos partir.

Quando procuramos fazer o histórico da EJA nesse trabalho foi porque entendemos que essa modalidade de ensino sempre foi assunto de discussão

entre muitos educadores engajados na luta pela universalização da educação de qualidade para todos os cidadãos brasileiros. A meu ver, o que ocorre é que, devido a pouca valorização dessa modalidade de ensino, expressa nas reformas políticas, como, por exemplo, a reforma da década de 90, os estudos e a divulgação das discussões e debates sobre o tema não são realizados na mesma proporção, por exemplo, em que se discutem assuntos relativos ao ensino fundamental. Outro exemplo da pouca valorização foi o veto presidencial do financiamento para essa modalidade de ensino, quando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado por ocasião da implementação da nova LDB 9394/96²⁹, deixou fora da política de financiamento a educação infantil e a educação de jovens e adultos. Por isso, é necessário - juntamente com a realização de diagnósticos sempre válidos, uma vez que o professor de jovens e adultos a cada ano se depara com outro grupo de alunos, já que a cada momento estamos lidando com sujeitos singulares nos seus modos de ser e viver - (re)discutir permanentemente sobre reais e efetivas condições de trabalho frente às demandas que vão surgindo no exercício da profissão docente. De acordo com o relato dos professores e a partir do que vivenciamos, tanto nas salas de aula quanto nos espaços de participação coletiva dos professores, tal discussão não acontece.

Num primeiro momento, a sensação é que, por ser tão óbvio, ou seja, por fazer parte de uma rotina que as professoras já vivenciam por muitos anos, haja vista o tempo de trabalho na SME, e sem ter ao longo desses anos vivenciado mudanças significativas referentes a essas questões, as professoras acreditam que não adianta discutir e por isso preferem não discutir. Mas um olhar mais atento nos mostra que são as coisas óbvias que fazem o cotidiano escolar, o dia a dia nas salas de aula. Percebi que os professores sentem necessidade de discutir sobre os seus problemas quanto às situações que vivenciam diariamente em sala de aula, os conteúdos a ser trabalhados, a proposta de trabalho interdisciplinar, a relação dos alunos mais jovens com os mais velhos e mesmo com os

²⁹ Não podemos esquecer que “a LDB aprovada e que leva o nome do Senador Darcy Ribeiro como relator, foi gestada no Ministério da Educação e por isso coerente com a posição neoliberal do Governo, tão amplamente implementada, mas não tão claramente assumida”. (GROSSI, 1997, p.6).

professores. Entretanto, observamos que, nos espaços de encontros realizados no CEMEPE, as discussões não aprofundam em análises coletivas sobre os problemas ou dificuldades que enfrentam no dia-a-dia da sala de aula. Geralmente um ou outro docente é que ousa externar o que realmente pensa, suas angústias, o que depois é visto pelas supervisoras e gestores como sendo apenas um desabafo.

Foi em um dos momentos de acompanhamento do encontro no módulo II das terças-feiras, no mês de maio, e por ocasião da discussão se seria ou não criado o grupo de estudos, que uma professora expressou-se de forma contundente:

Não é que não queremos participar de estudos, não é que não achamos importante a formação. O problema é que já nos sentimos muito cansadas e sem ver em qual momento os estudos poderiam ocorrer. Até o ano passado nós não fazíamos tantas tarefas administrativas. Agora temos apenas dois encontros quinzenais para planejarmos, elaborar as atividades, cuidar das pastas de controle de cada aluno. Por isso eu acho que antes de definirmos sobre os estudos é melhor pensarmos bem, porque depois não vai adiantar reclamar, nós vamos arranjar mais trabalho sendo que não estamos dando conta nem do que já temos. Por isso acho que é melhor deixar pra começar os grupos de estudos a partir de agosto. (Professora Ângela, 2011)

A professora Vitória que, até então parecia estar atenta apenas ao que estava fazendo, completa: “e isso depois de vermos como vai ficar nossos horários de trabalho se vai ou não mudar alguma coisa, porque se ficar do jeito que está, continuaremos sem condições de fazer formação”.

Diante das falas da professora chamo a atenção para o fato de que numa análise mais superficial estas podem ser interpretadas como falta de interesse ou descompromisso com o seu trabalho. No entanto, a análise que melhor expressa o que a professora quer dizer é que ela entende e compreende os seus limites frente ao trabalho precarizado a que está submetida e enxerga e lê a falta de condições para realizá-lo. Nosso entendimento é de que essas são questões relevantes que afetam diretamente o trabalho do professor na sala de aula. O que deveria ter acontecido neste momento em que as professoras externaram seus sentimentos era uma discussão sobre até que ponto é possível pensar em

qualidade de trabalho do professor, quando lhe é tirado justamente o momento em que se realizariam as reflexões sobre seu fazer, aprofundando conhecimentos que lhe possibilitariam repensar a sua prática. Outra questão não menos importante refere-se à falta de autonomia do docente na tomada de decisão sobre seu próprio trabalho, pois de acordo com a professora elas só poderão decidir sobre as questões relativas ao seu trabalho depois de ver como a SME vai estruturar/organizar o funcionamento do PME que é passível de mudanças de acordo com as necessidades da SME. Se assim é o funcionamento do programa como pensar em formação docente, a médio e longo prazo, que lhes permitam aprofundar conhecimentos sobre seu próprio trabalho e sobre os problemas que enfrentam cotidianamente nas salas de aula?

Nesse dia, estavam presentes, cerca de mais ou menos 10 ou 12 professores no encontro, além da supervisora e da pesquisadora. Enquanto as professoras falavam, algumas continuavam selecionando as atividades, outras escrevendo, mas concordando com o balançar da cabeça com o que as outras diziam. E grande parte delas, que permaneceu em silêncio diante do conflito, mostrou que concordava e, assim, decidiram por consenso que, a partir do segundo semestre, possivelmente constituiriam um grupo de estudos com propostas a serem pensadas coletivamente. A partir das colocações anteriores, nós que participávamos da reunião, perguntamos às docentes sobre algumas possibilidades para realizar os estudos, perguntei se não seria possível rever tal situação, com quem poderiam conversar, o que poderiam fazer, por que isso acontece e quem determina essas mudanças que interferem de tal maneira no seu trabalho. A resposta dada pela professora Sara foi que “essas mudanças vêm da SME, nós não participamos dessas deliberações. Isso é determinado pela SME e chegam aqui para serem cumpridas e não para serem discutidas”. Continuando a discussão, a professora Ângela acrescenta que isso ocorre porque “a SME alega que por faltar recursos financeiros tem que reduzir gastos”.

No momento em que a professora apresentava suas considerações sobre as dificuldades para estabelecer, nas atuais condições de trabalho, um horário dentro do módulo II para estudos, havia conversas em tom mais baixo, às vezes dirigida a mim, complementando o que a professora estava falando, como, por

exemplo: **“se ficarmos questionando vão perguntar: porque você continua na dobra? Se você não quer, outros querem!”** (Fala indireta, em tom de voz baixo, de uma professora presente no Módulo II. Grifos meus)

Nesse momento outra professora intervém sugerindo que o melhor seria retomarmos em agosto, após verem como ficaria a organização do trabalho para aquele semestre.

As tensões vividas pelas professoras no seu dia a dia mostraram-se reveladoras, pois, em outra situação, o mesmo assunto poderia ter se resolvido de forma diferente, já que, como elas mesmas disseram, antes tinham um tempo para fazer a formação/estudos porque não precisavam fazer as tarefas administrativas que agora tinham que realizar. Desta maneira, devido ao escasso tempo que agora possuíam nos encontros do Módulo II para estudos e reflexões mais específicas para a Educação de Jovens e Adultos, a perspectiva de uma formação continuada ficava prejudicada. Sobre este aspecto, a professora Laura diz que:

As nossas discussões não acontecem nesse nível (da EJA) sobre os caminhos da EJA. O que a gente mais discute são os eixos temáticos, os materiais utilizados, a importância de estar com os alunos na sala, mas essa discussão mais profunda sobre os caminhos ainda não existe. Existe mais sobre a questão dos conteúdos, os eixos temáticos, as informações.
(Professora Laura, 2011)

As mudanças ocorridas em final de 2009 e 2010, as quais pude acompanhar, mesmo que parcialmente, significaram para as professoras assumir além das atividades específicas da docência, tarefas como preenchimento de formulários administrativos referente à vida escolar dos alunos, organização das pastas individuais dos alunos, realização de matrículas de alunos, atendimento às pessoas que procuram informações sobre a EJA (como funciona, forma de ingresso, orientações gerais), atendimento a pais de alunos menores que procuram a escola para fazer a matrícula de seus filhos. Num desses momentos, a pesquisadora atuou como secretária da professora, pois havia um número grande de pessoas para serem atendidas, além dos alunos que já se encontravam em sala esperando a aula começar.

Para a realização da presente pesquisa, um dos espaços que também procuramos conhecer, como já dito anteriormente, foi o momento do módulo II realizado quinzenalmente no CEMEPE. Neste momento, além das professoras participantes da pesquisa também participavam professoras que atuavam em salas de aula do PMEAL localizadas em outras escolas. Durante o tempo em que estivemos neste espaço, passamos a conhecer o trabalho ali realizado e este conhecimento ajudou-nos a compreender como se dava a preparação das atividades que seriam realizadas em sala de aula.

Esses eram os momentos em que se realizavam as reuniões pedagógicas que eram preparadas e organizadas pela supervisora Escolar. Eram períodos normais de trabalho em que se discutiam ou realizavam-se tarefas relativas ao trabalho pedagógico, como planejamento e preparação das atividades pedagógicas. Além dessas atividades, as professoras organizavam as pastas individuais referente às documentações dos alunos e também discutiam as questões relacionadas às salas de aula. Este era também um momento utilizado para a formação continuada, porém, devido às mudanças na coordenação do programa este não foi realizada em 2011. Esse fato não agradou às professoras, mas percebi que também não havia muitos questionamentos. Havia sempre muita preocupação por parte das professoras em fazer as atividades, pois a maioria daria aula no período noturno. Vale ressaltar que, embora fossem poucos, alguns professores davam aulas no período da tarde. Como tinham muitas tarefas pra fazer não havia muito espaço para reflexões mais aprofundadas sobre as questões mais abrangentes relativas à EJA.

Observamos que na maioria das vezes havia um longo período de silêncio na sala. Quase sempre a conversa acontecia entre as professoras que a meu ver tinham mais convivência uma com a outra, que sempre procuravam sentar próximas e conversavam ao mesmo tempo em que trabalhavam. Havia também professoras que ficavam mais sozinhas, quase não conversavam e trabalhavam a maior parte do tempo selecionando atividades dos livros didáticos para serem xerocadas e aplicadas na sala de aula. Essas atividades eram xerocadas ali no CEMEPE ou na própria escola, sendo que neste caso tinham que ter o carimbo e a assinatura da supervisora ou da coordenadora.

Essa foi uma dificuldade para o grupo, quando se tratava das atividades que eram preparadas para serem aplicadas nas salas de aula. Primeiro, porque, todas as semanas, íamos para as salas de aula, segundo, porque a próxima aula era planejada a partir da aula anterior e de acordo com o tempo e o desenvolvimento dos alunos, o que significa dizer que o material que seria utilizado na seguinte dependia dos acontecimentos da aula anterior. Várias vezes, o grupo utilizou recursos próprios para reproduzir as atividades que seriam utilizadas no momento dos encontros, pois não havia como reproduzi-los na escola, com exceção da Escola Por do Sol, que já fazia o contrário, sempre que precisávamos quase sempre conseguíamos a reprodução das atividades, mostrando que cada professora do PME, dependendo do lugar onde se encontrava a sala de aula, vivia jeitos e modos diferentes de exercitar a sua prática.

Essas questões impactavam diretamente na nossa forma de desenvolver o trabalho, pois foi justamente onde não conseguíamos as reproduções das atividades planejadas que foi produzida uma *homepage*, construída pelo coletivo.

Essas reflexões nos permitem afirmar que quando buscamos o fazer coletivo para nossas práticas, na medida em que os problemas vão surgindo muitas soluções e respostas vão aparecendo, pois nesse jeito de fazer e pensar sobre nossas ações abrem-se mais possibilidades para as trocas de experiências que cada um construiu ao longo da sua trajetória de vida.

1 Carga Horária de Trabalho/Ensino

No que tange à carga horária de trabalho/ de ensino dos professores, alguns estudos mostram que diversas instituições públicas e privadas adotam o regime de trabalho com tempo para o desenvolvimento das atividades de preparo de aulas, de correção de trabalhos de alunos, de atividades extracurriculares, formação em serviço, reuniões. Quanto às horas de ensino, a Lei 9394/96 define, no seu “Art. 24, inciso I, que a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (LDB 9394/96, 1997, p.25).

Ante o acima exposto entendemos que uma faceta da precarização do trabalho docente diz respeito ao uso efetivo dessas horas de trabalho fora da sala de aula. Quase sempre as horas-atividade dos professores são dedicadas mais a questões administrativas do que para estudos de atualização ou de discussões que visem à solução dos problemas enfrentados nas salas de aulas.

Outro fato que chamou nossa atenção é a relação entre o salário dos professores participantes da pesquisa com a carga horária de trabalho. De acordo com os dados apresentados, foi possível constatar que as professoras atuam em dois cargos e às vezes trespobram a jornada em redes diferentes de ensino o que nos leva a perguntar: como pensar em qualidade do trabalho docente sem antes discutir a forma de utilização do tempo do trabalho docente?

2 Tamanho das Turmas

Outro elemento que também se relaciona com a precarização do trabalho docente está na razão professor/aluno que se constitui de diversas formas e também de acordo com a forma de organização e estruturação das escolas. Um dos motivos da elevação da taxa da razão professor/aluno relaciona-se ao fato dos professores se dedicarem a turnos duplos de trabalho na mesma instituição. Essa é a situação de todas as professoras pesquisadas. São responsáveis por várias turmas, variando os turnos de acordo com o interesse da instituição, ou seja, algumas professoras trabalham manhã/noite, manhã/tarde ou tarde/noite. Conforme dados da pesquisa, as salas de EJA/PMEA possuíam um número de alunos por sala bem acima, por exemplo, da média obtida pelos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) “em que a razão é de 17 para a educação primária, 15 para as séries iniciais do secundário e 14 para as séries finais do secundário”. Isso se explica pela exigência da manutenção de um número mínimo de alunos relacionados aos fenômenos de evasão escolar, fato este muito recorrente na educação de jovens e adultos (SAMPAIO; MARIN, 2004, p.1215).

Todavia, na prática a evasão quando acontece ela é gradual e lenta e somente mais ao final do semestre é que a sala tende a ficar com um número

menor de alunos. Isso se explica, entre os vários motivos, o fato de os alunos serem aprovados para cursar a série seguinte, outros porque ao verem que não conseguirão ser aprovados deixam de vir às aulas, às vezes deixando para retomar seus estudos somente a partir do início do semestre seguinte.

E também pode acontecer de não haver evasão, como foi exemplificado com o caso da sala de aula da professora Marília que sempre manteve a média de 25 a 30 alunos diários.

3 Rotatividade das Professoras/Diversidade de Conteúdos

Embora esse seja um problema vivenciado pela maioria dos professores brasileiros, tal fato nem sempre ocorria com as professoras da EJA/PMEA, já que a maioria permanecia em seus cargos ao final do semestre/ano letivo.

No entanto, vale ressaltar que por trabalharem com modalidades de ensino diferentes, com exceção de uma professora que ministrava aula somente na EJA, as professoras se viam frente à necessidade de trabalhar com propostas curriculares diferentes, já que de manhã ou tarde trabalhavam na educação infantil ou séries iniciais do ensino fundamental e no outro turno com jovens e adultos. Esses fatores, além de precarizar o trabalho docente corroboram ainda mais para a baixa qualidade do ensino, uma vez que o excesso de conteúdos a serem trabalhados pelos professores, associados à rotina estafante, refletia diretamente na sua prática em sala de aula.

As análises, mesmo que breves, sobre as condições de trabalho dos professores tiveram o objetivo de explicitar que para discutir temas como precarização docente, conforme apontado pelas professoras nas entrevistas, é necessário discutir os vários elementos que caracterizam e definem a prática docente, além das questões salariais.

4 Os Salários

Um dos elementos relacionados à falta de condições de trabalho no magistério como um todo e também na EJA refere-se à remuneração percebida por seus profissionais. Nosso objetivo com essa análise é mostrar que os baixos

salários têm motivado a baixa procura de candidatos para atuar no magistério nos seus vários níveis de ensino, principalmente nas séries iniciais da educação básica.

Diante desse quadro, os professores, buscando melhorar a sua renda, passam a atuar em dois turnos e muitas vezes em duas escolas diferentes, comprometendo o seu desempenho nas outras atividades relativas à docência como, o planejamento das atividades de sala de aula, tempo para o atendimento ao aluno, atividades administrativas relacionadas à escola, dentre outros.

Essa é a situação das professoras que responderam ao questionário, conforme quadro abaixo. Nesse quadro, constam a remuneração bruta, equivalente à atuação docente em um e dois turnos, com 20 e 40h de ensino efetivo em sala de aula, respectivamente. Acrescentamos a renda total da família, porque nossa hipótese é de que esse pode ser um dos motivos, associados a outros, que fazem as professoras considerarem que o salário que recebem não seja ruim. O aumento na renda significa uma melhora na qualidade de vida.

QUADRO II – Tabela da Renda pessoal e familiar das professoras do PMEA

PROFESSORAS DA EJA	RENDA DE UM CARGO*	RENDA – DOIS CARGOS	RENDA FAMILIAR
Ana Paula	R\$ 1.050,00	R\$ 2.100,00	R\$ 2.900,00
Laura	R\$ 1.750,00	R\$ 3.500,00	R\$ 5.000,00
Luísa	R\$ 1.500,00	R\$ 3.000,00	R\$ 3.700,00
Carolina	R\$ 1.150,00	R\$ 2.300,00	R\$ 4.200,00
Angela	R\$ 1.250,00	R\$ 2.500,00	R\$ 3.500,00
Julia	R\$1.500,00	R\$ 3.000,00	R\$ 4.500,00
Camila	R\$ 1.000,00	R\$ 2.000,00	R\$ 3.000,00
Sara	R\$ 1.300,00	Possui apenas 1 cargo	-
Marília	R\$ 1.100,00	R\$ 2.000,00	-

Fonte: Questionário respondido pelas professoras em fevereiro de 2011.

A variação existente entre o salário dos docentes está associada ao tempo de serviço do docente na Secretaria Municipal de Educação (SME).

Ao serem indagadas sobre esse assunto no momento em que as professoras eram entrevistadas e também em conversas informais na sala de professores, as professoras responderam:

Não é o suficiente, mas o que eu ganho é um salário relativamente honesto eu acho, o salário poderia ser melhor, mas eu não reclamaria, hoje as condições de trabalho estão atingindo mais, estão tendo mais problemas. (Professora Marília)

Hoje os professores enfrentam mais as condições de trabalho do que salariais. (Professora Laura)

Hoje o salário, claro pode melhorar, mas não acho que está tão ruim. Trabalhar na escola, na sala de aula, está tendo muitos problemas, parece que não tem jeito. (Professora Helena)³⁰

Analisando o quadro acima, podemos notar que existe um aumento considerável quanto aos ganhos salariais dos docentes no caso de dobra do trabalho e na renda geral da família. Entretanto, se tomarmos apenas a remuneração do professor, em um cargo, essa situação se inverte.

Neste sentido, buscando compreender melhor porque as professoras, ao se referirem às condições de trabalho expressavam dessa forma seu sentimento no que dizia respeito ao salário que recebiam retomei a discussão e obtive as seguintes respostas:

Porque hoje você trabalha com grupos de alunos onde os problemas sociais, os problemas familiares que antes eram resolvidos muitas vezes em casa, estão sendo trazidos para nossas salas de aula, as salas de aula hoje estão superlotadas, hoje a gente trabalha com aluno tipo 40, 50 alunos por sala, 45 e vários níveis de alunos, alunos que já pararam de estudara vários anos, alunos mais jovens, alunos mais velhos, e cada um traz consigo suas problemáticas, seus problemas sociais, familiares e outros fatores também. Outra questão é o acesso aos materiais, hoje a informática está muito a frente da sala de aula e às vezes agente não tem assim tanto conhecimento para trabalhar com essa informatização em sala de aula, percebo que se tivesse mais recursos tecnológicos, não temos muito acesso, o acesso é muito importante. Então eu percebo hoje que nós estamos muito aquém, porque é como se estivéssemos no passado, há 20 anos atrás, quando comecei a dar aula, é como se eu estivesse trabalhando com os mesmos recursos que eu trabalhava quando eu comecei a dar aula. (Professora Laura, 2011).

³⁰ A professora Helena trabalha em duas escolas. À noite é eventual numa das escolas que faz parte da pesquisa. Porém, não cobre a professora que trabalha com as turmas do PME A.

Quando Marília responde à mesma questão, diz o seguinte:

Em relação a salário poderia ser mais. Agora assim, eu considero assim, não é o suficiente, mas o que eu ganho é um salário relativamente honesto eu acho, o salário poderia ser melhor mas eu não reclamaria. Sobre as condições de trabalho já ouviu aquela questão quem quer corre atrás. Eu não posso reclamar das minhas condições de trabalho no PME A porque, como eu te falei, o ano passado nós tivemos várias formações, cursos, a Viviane nos dá liberdade pra quem quer correr atrás de outros cursos de extensão, eu tenho a liberdade de total de ficar lá à tarde se eu quiser ir, usar a internet, planejar lá, imprimir.

Pesquisadora: Mas esse tempo seu da tarde é do CEMEPE? Da escola?

Marília: - Não, é meu.

Pesquisadora: - Você concorda, acha certo utilizar um tempo em que você não recebe pelo trabalho que faz?

Marília: - Sabe por quê? Porque é aquela coisa assim, quando nós queremos algo você não se coloca além? Pra você ser uma boa mãe, não tem que se desdobrar? Pra você ser um bom médico não tem que se desdobrar? Pra você ser um bom professor também não tem que se desdobrar? Se você gosta do que faz, nada mais justo, claro que eu gostaria de ser remunerada por todo tempo que eu sentasse pra planejar, pra pesquisar, mas eu sei que hoje a situação real do professor no Brasil não é essa. Não é a minha, é a de vários.

(Entrevista com a professora Marília, 2011)

De acordo com as respostas das professoras, constatamos a necessidade de se relacionar as práticas das professoras com alguns elementos mais amplos, como os que cercam o trabalho docente que a apontaremos a seguir.

Uma dessas práticas refere-se ao excesso de missões que os professores são convidados a assumirem no interior das escolas De acordo com Nóvoa (2008, p.5), parece que existe atualmente uma tendência de que “[...] as coisas que não podemos assegurar que existam na sociedade, nós temos tendência a projetá-las para dentro da escola e a sobrecarregar os professores[...]”. Tais fatores de acordo com o autor têm criado para os professores uma situação insustentável do

ponto de vista profissional, uma vez que estes ficam submetidos a uma crítica pública e a uma violência simbólica nos jornais, na sociedade, etc. Na sua visão, os professores devem exigir pelo menos duas coisas:

Uma, é calma e tranquilidade para o exercício do seu trabalho, eles precisam estar num ambiente, eles precisam estar rodeados de um ambiente social, precisam estar rodeados de um ambiente comunitário que lhes permita essa calma e essa tranquilidade para o seu trabalho. Quer dizer, não é possível trabalhar pedagogicamente no meio do ruído, no meio do barulho, no meio da crítica, no meio da insinuação. É absolutamente impossível esse tipo de trabalho. As pessoas têm que assegurar essa calma e essa tranquilidade (NÓVOA, 2008, p.6).

Não dá mais para ignorar essas questões que dizem respeito ao cotidiano das rotinas escolares, que as professoras participantes da pesquisa tão bem levantaram, fato este que não é desconhecido por nenhum educador no exercício da profissão docente. O problema agrava-se mais ainda pela falta de discussão de tais problemas no grupo de professoras, que por ficarem submetidas a apenas ao cumprimento do que já vem predeterminado, sentem-se cansadas de falar, pois sentem/sabem que não são/serão ouvidas, conforme se pode constatar nos relatos das professoras anteriormente descritos.

Nesse sentido, Nóvoa (2008, p.6) aponta a necessidade de organização coletiva dos professores, o que para ele não passa apenas pelas tradicionais práticas associativas e sindicais. Nesse aspecto discordamos do autor, pois a realidade da precarização dos professores participantes da pesquisa passa pela falta de organização coletiva sindical, mas também por *“novos modelos de organização, como já dissemos, formado pelo coletivo docente dentro das escolas para que possam deste modo exercer um papel com profissão mais ampla do que tem exercido até agora”*.

Um segundo elemento tem a ver com o conhecimento profissional que, para Nóvoa (2008, p. 7) *“é feito na prática, é um conhecimento feito na experiência e na reflexão sobre essa experiência”*.

As respostas dadas pelas professoras demonstram que existe a preocupação, superando as historicamente relacionadas aos salários, sobre os

saberes e conhecimentos docentes relacionados ao seu saber-fazer ao seu saber-aprender no que se refere à sua atuação na sala de aula assunto que será discutido no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

O TRABALHO COLETIVO: (RE) SIGNIFICANDO A PRÁTICA DOCENTE E O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS

Para uma reflexão sobre o trabalho coletivo realizado na pesquisa é importante situar, inicialmente, a realidade escolar mais ampla, o que significa apreendê-la a partir de seus determinantes sociopolítico-culturais, uma vez que as mudanças resultantes das reformas neoliberais promovidas no sistema público de ensino corroboram para uma educação sem qualidade e uma política totalmente desarticulada para a EJA, em que o que existe são ações fragmentadas e desarticuladas, as quais surgem, desenvolvem-se e, muitas vezes, extinguem-se, sem políticas efetivas que atendam os objetivos e necessidades da Educação de Jovens e Adultos.

Assim, foi necessário trazer para a presente discussão a compreensão de que a escola faz parte da sociedade e, por isso, expressa, de maneira hegemônica, ideias de setores sociais dominantes, fazendo com que os interesses desses setores apareçam como universais e válidos para o conjunto da sociedade. Contrariamente a tal posição, precisamos olhar para os professores e alunos dentro de seus interesses e necessidades e, portanto, a partir das suas condições materiais, sociais, políticas e históricas de existência.

Nesse sentido, estudar a educação e a escola significa reconhecer que ambas são, na prática, espaços de disputa hegemônica e de confrontação de diversos setores sociais em luta. Assim, recorreremos a Rigal (2000), sem a pretensão de exaurir a análise sobre a educação dentro do seu contexto atual, mas num esforço de entender que, neste início de século, é necessário olhar de maneira simultânea para trás, em busca de respostas que permitam compreender o presente, e se possível, definir um horizonte para o futuro, a fim de ensinar a

construção de uma escola crítica e inclusiva. De acordo com o autor, este momento de

[...] corte e de passagem no mundo da cultura e, portanto, da educação pode ser caracterizado como momento de crise. E remete-nos ao sentido que Gramsci atribuía-lhe: momento no qual o velho está agonizando, ou morto, e o novo ainda não acabou de nascer. Momento, portanto, de incerteza (a morte do velho também aniquila as já velhas certezas) e de fragmentação (o vigente está em pedaços e não se sabe como recompô-lo) e que [...] a crise, incerteza e fragmentação também atravessam o campo da educação e determinam boa parte dos debates e discursos atuais. (RIGAL, 2000, p.171)

Para Rigal (2000), a escola encontra-se diante de uma crise de certezas e fragmentação que marcam o nosso tempo e que determinam boa parte dos debates e dos discursos no campo da educação. Do ponto de vista ético, existe uma forte desumanização dos propósitos da educação, onde os atores sociais não são reconhecidos como sujeitos e não são compreendidos em sua dialética de razão e afeto, intencionalidade e compreensão. Ficam reduzidos a sujeitos segmentados e limitados em sua autonomia e poder. Em termos políticos, o discurso da modernidade não conseguiu consolidar uma escola construtora de cidadania e de ideais de justiça, igualdade e distribuição de saberes para a criação de um sujeito histórico racional, autônomo e livre. A modernidade também se caracterizou por fenômenos sociais como alienação, anomia, burocratização, exploração e exclusão.

Nesse sentido, conforme Rigal (2000), a igualdade que a escola propõe nega a existência das fortes diferenças culturais e econômicas. Para o autor, a busca de um pensamento harmônico fez com que fossem tratados como sujeitos indistintos, o camponês, o habitante da cidade, o nativo, o estrangeiro, o católico e o protestante, entre outros. Tentou-se instalar um sistema de representações, um conjunto de hábitos universais que outorga à instituição escolar a possibilidade de legitimar uma só bagagem cultural e a deslegitimar outras. O popular com seus saberes, crenças, costumes e pressupostos sobre o mundo não aparecem no horizonte escolar.

No lugar dos ideais de justiça, igualdade, universalização de saberes, por exemplo, os resultados expressos foram os de constituição de uma sociedade crescentemente injusta, com desigualdades no que diz respeito ao acesso aos bens produzidos pelo progresso técnico-industrial, com fragmentação da consciência e da experiência do homem, destituindo-o da compreensão de sua totalidade. No lugar de cidadãos ativos, constituíram-se sujeitos sem consciência autônoma, consumidores passivos e adequados às necessidades impostas pela sociedade capitalista.

Dentro desse cenário discursivo, político e ideologicamente constituído é que entendemos que as reformas educativas de 1990, se por um lado, indicam que os níveis de escolaridade aumentaram e que, portanto, houve um declínio do analfabetismo, por outro lado, revelam que muitos jovens e adultos continuam a ser afetados negativamente por diferentes fatores, particularmente os socioeconômicos, os quais contribuem para a exclusão educacional, haja vista as altas taxas de evasão, repetência e reingresso escolar de jovens e adultos na EJA.

Por isso, Rigal (2000, p.188) propõe que pensemos outra escola onde:

O público deve ser pensado para a complexidade de nossas sociedades, ou seja, deve ser pensado como heterogêneo, multissocial e multicultural. E [...] que seja um lugar significativo para construir relações emancipatórias com [...] a finalidade de construir uma cultura orientada para o pensamento crítico que pretenda dotar o sujeito individual de um sentido mais profundo de seu lugar no sistema global e de seu potencial papel protagônico na construção da história.

Foi com essa compreensão e esse olhar que procuramos entender as relações que se constituem cotidianamente no espaço escolar da EJA, as ações pedagógicas e os saberes e as práticas que as constituem.

Portanto, foi buscando entender a complexidade educacional da EJA que se constituiu um dos desafios da presente pesquisa: compreender os aspectos materiais, organizacionais, funcionais e relacionais da escola que funcionam como elementos dificultadores ou facilitadores do trabalho educativo na sala de aula. Assim, foi preciso atentar para a forma de pensar e agir do/no grupo.

O trabalho coletivo proposto caminhou para a construção de uma alternativa de estudos e de proposição de práticas pedagógicas em salas de aula de jovens e adultos, buscando focalizar necessidades docentes no que se refere ao que estudar, como organizar o tempo escolar, como lidar com as diferentes faixas etárias existentes em sala de aula, como lidar com salas de aula organizadas em vários níveis de escolaridade, quais metodologias seriam as mais adequadas ao público atendido, tudo isso com o intuito de tentar elaborar propostas pedagógicas que considerem as especificidades dos alunos que a cada semestre/ano ingressam na EJA.

Para Nóvoa (2006), a formação dos professores ainda hoje continua sendo muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância à prática do professor e à sua reflexão e, por isso, o autor defende a necessidade de uma formação centrada nas práticas. Entretanto, esclarece que não é a prática que forma, mas é a nossa capacidade de pensar e refletir sobre a prática.

A efetivação do trabalho coletivo nas salas de aula de jovens e adultos, a partir da reflexão-ação-reflexão, possibilitou (re) pensar e (re) criar metodologias a partir do diálogo entre todos os envolvidos no processo³¹, visando atender demandas e necessidades dos alunos jovens e adultos em seu processo de aprendizagem.

A reflexão está relacionada à capacidade intelectual dos professores em enfrentar situações incertas e desconhecidas que exigem elaboração e a modificação de rotinas, experimentação de hipóteses de trabalho, novas técnicas, instrumentos, materiais conhecidos e em recriar estratégias e procedimentos, tarefas e recursos (GOMEZ, 1998). Assim, o grupo teve como desafio a formação contínua, fundamentada pela reflexão das ações nas salas de aula.

A prática reflexiva e de investigação do professor aponta para uma construção do conhecimento pedagógico porque “reflete na e sobre a interlocução entre o conhecimento científico e sua aquisição pelo aluno; reflete na e sobre a

³¹ Ver detalhamento da composição do grupo na p.22.

pessoa do aluno e do professor e, por último, reflete na e sobre a instituição educacional e a sua interface com a sociedade” (ZEICHNER, 1993, p.58).

Pelo entendimento de que o trabalho coletivo implicaria na existência de várias ações, tais como planejar, discutir, elaborar, coordenar e executar atividades juntamente com as professoras regentes das salas de aulas do PME, inicialmente o grupo formado por mim, pesquisadora, pelos alunos bolsistas da Graduação e pelo professor colaborador da instituição onde atuo, reuniu-se sem a presença das professoras regentes das turmas envolvidas, para discutir questões práticas como a disponibilidade de tempo a ser dedicada para a execução das atividades nas escolas e a forma de nos relacionarmos com as professoras do PME diretamente envolvidas no trabalho coletivo, e com todos os outros funcionários que trabalham na escola. Discutimos também questões relativas às especificidades do fazer docente na EJA e a nossa relação com os alunos, já que a proposta era a realização de atividades coletivas na sala de aula, uma vez por semana em cada uma das escolas, o que significava, portanto, que estaríamos numa relação mais próxima com os sujeitos da pesquisa. Desta forma, a proposta, no trabalho coletivo, era que nós também participássemos da execução das atividades, realizando planejamentos, avaliações, elaborando relatórios e, principalmente, compartilhando com as professoras das salas de aula nossas dúvidas, anseios e expectativas sobre como e qual poderia ser nossa contribuição para o trabalho educativo, estabelecendo com elas uma *atitude dialógica* (GADOTTI, 1985).

De acordo com Gadotti (s/d, p. 124), prefaciando Paulo Freire:

Numa sociedade de classes não há diálogo, há apenas um pseudodiálogo, utopia romântica quando parte do oprimido e ardil astuto quando parte do opressor. Numa sociedade dividida em classes antagônicas não há condições para uma pedagogia dialógica. O diálogo pode estabelecer-se talvez no interior da escola, da sala de aula, em pequenos grupos, mas nunca na sociedade global. Dentro de uma visão macroeducacional, onde a ação pedagógica não se limita à escola, a organização da sociedade é também tarefa do educador. E para isso, o seu método, a sua estratégia, é muito mais a desobediência, o conflito, a suspeita, do que o diálogo. A transparência do diálogo é substituída pela suspeita crítica.

A perspectiva dialógica pressupõe *agir com* e não *para* alguém, o que implica não *olhar para*, ou *fazer para*, mas *olhar*, *fazer* e *pensar com*, na medida em que a sala de aula de EJA nos convoca a desenvolver um olhar e um entendimento de que naquele espaço somos todos sujeitos que ensinam e aprendem. Parafraseando Freire (1997), poderíamos dizer que nem todo mundo não sabe tudo, nem todo mundo não sabe nada, todos nós sabemos alguma coisa. Com as palavras desse autor podemos dizer “que a preocupação pedagógica jamais aparece neutra, jamais aparece em si. A educação é sempre um ato político.” (FREIRE, 1997, p.177).

Portanto, na presente pesquisa, a grande tarefa que se impôs a nós enquanto grupo envolvido no trabalho coletivo foi compreender os aspectos materiais, organizacionais, funcionais e relacionais da escola como um todo e seus impactos nos saberes e práticas de duas professoras da Educação de Jovens e Adultos, buscando entendê-los como elementos dificultadores ou facilitadores do trabalho educativo realizado.

Neste estudo, constatamos que a coordenação organizacional, administrativa e pedagógica das salas de aula do PME A é centralizada no CEMEPE. Dessa forma, cria-se uma dicotomia na gestão entre quem planeja e quem executa e tal divisão limita uma busca de soluções para os problemas e as dificuldades vivenciadas pelos professores no âmbito escolar. Cabe ao professor regente a responsabilidade de fazer a mediação entre as escolas e a coordenação do programa, além de resolver os problemas e dificuldades que surgem cotidianamente nas salas de aulas.

Embora os gestores das escolas auxiliassem as professoras nas suas necessidades, procurando resolver direta ou indiretamente as questões relativas ao cotidiano escolar, esses auxílios ficavam restritos a aspectos administrativos, relativos aos alunos e aos eventos coletivos, ou seja, às ações voltadas ao envolvimento da escola de uma maneira geral, deixando de lado problemas relacionados às práticas pedagógicas, como, por exemplo, a proposta curricular, o planejamento das aulas, a avaliação, dentre outros.

Focalizando, inicialmente, a condição de trabalho das professoras participantes da pesquisa, no que se refere ao espaço físico, estas consideraram que a estrutura física das escolas, nas quais funcionam as salas de aula cedidas para as aulas do PME A, atende às necessidades do ensino. Porém, no que se refere mais especificamente ao espaço físico da sala de aula, apontaram como problemas a superlotação³² das salas e o fato de realizarem matrículas de alunos ao longo do semestre letivo, como forma de garantir a quantidade mínima de alunos por sala.

Esses problemas são criados pelos órgãos do governo federal e municipal que, ao estabelecerem o número mínimo de alunos por sala, não o fazem considerando a realidade e complexidade com a qual os professores da EJA trabalham. Assim, fica a cargo das instituições escolares a busca por melhorias na organização de sua estrutura.

Essa configuração da gestão do ensino dos jovens e adultos do PME A impacta diretamente nas práticas escolares, pois no interior das escolas passa a existir as seguintes demandas de trabalho a serem executadas pelos docentes: preenchimento de formulários relativos às questões administrativas e à realização de matrículas dos alunos; atendimento às pessoas que procuram informações sobre a EJA (como funciona, forma de ingresso, orientações gerais); atendimento aos pais de alunos menores que procuram a EJA para fazer a matrícula de seus filhos.

Esses atendimentos aconteciam no horário de aula e a professora se via obrigada a interromper a aula e a sair da sala para atender as pessoas, ficando, assim, ausente da sala o tempo que fosse necessário para realizar o atendimento. Nesse ínterim, os alunos ficavam aguardando o retorno da professora para continuar a aula já iniciada.

Num desses momentos, indagamos à professora Laura sobre como via essa situação e ela nos respondeu que se sentia muito incomodada e que não

³² De acordo com relatos das professoras e de nossas observações, tal situação existe porque se as salas ficarem abaixo do número mínimo de alunos exigido, estas podem ser fechadas e o professor, ao ficar sem essa sala de aula, corre o risco de ficar sem a dobra, prática comum existente na educação como forma de melhorar o salário.

achava correto deixar os alunos, mas também não podia deixar de atender aqueles que a procuravam.

Essa era uma situação vivenciada também pela professora Marília. Quando perguntamos sobre as atividades que executava, além daquelas relacionadas ao ensino, ela nos respondeu o seguinte:

Pesquisadora: - Além das atividades de ensino, de você estar na sala de aula, quais são as outras atividades que você executa?

Professora Marília: - Esse ano, como você viu, pela falta de pessoas relacionadas às questões administrativas, você viu que há um corte geral na secretaria de educação, nós estamos trabalhando a questão do diário e outras questões, mas fora isso nada mais, você vai lá e faz seu planejamento.

Pesquisadora: - Matrícula não é você quem faz? Quem faz?

Professora Marília: - Em sala de aula. É que como o PMEAs são salas cedidas nas escolas porque é um programa, o aluno chega aqui e não vai lá no CEMEPE fazer a matrícula, eu vou fazer a matrícula dele e encaminho lá pra administração que é lá no CEMEPE e eles organizam a questão da vida escolar dele, matrícula, ficha, essas questões. O que eu faço aqui é pegar a documentação, fazer a matrícula e só.

(Entrevista com professora Marília, 2011)

O fato de o PMEAs ser um programa, diferente do que ocorre, por exemplo, com os níveis de ensino oferecidos na escola (ensino fundamental), a estrutura de organização do trabalho pedagógico para a educação de jovens e adultos não é discutida e definida no interior da escola, sendo centralizada no CEMEPE que, por sua vez, cumpre as determinações da SME. Portanto, a escola “cede o espaço”, nas palavras da professora, mas não mantém para a modalidade a mesma estrutura de organização e funcionamento que mantém para o ensino fundamental.

Por outro lado, é importante observar as interferências externas no trabalho das professoras. As mudanças realizadas pela Secretaria Municipal de Educação, conforme apresentado anteriormente, levaram as professoras a uma sobrecarga ainda maior, pois estas passaram a executar também as tarefas relacionadas aos

aspectos administrativos, o que antes era realizado por um profissional específico da área administrativa. Além disso, observamos também que essas novas responsabilidades concorrem com as tarefas que o professor executa cotidianamente no exercício da docência, ou seja, aquelas referentes às especificidades do seu fazer pedagógico, relativas ao ensino, organização dos conteúdos, planejamento, elaboração de atividades, avaliações. Desta forma, o tempo destinado às atividades de planejamento é insuficiente, como afirma a professora Laura:

Precisamos ter mais tempo para planejar, ter mais materiais, recursos didáticos como livros, notebooks, data show para pesquisa e para termos uma discussão melhor em sala de aula com nossos alunos. Não tenho esse tempo, esse tempo é feito durante as nossas reuniões pedagógicas e administrativas no CEMEPE. Falta muito esse tempo pra nós. Às vezes nossos planejamentos são rápidos e repetitivos porque, apesar dos eixos temáticos serem diferentes, a gente trabalha muito com livros didáticos, com textos que a gente já conhece, acaba repetindo a mesma coisa diante de tanta dificuldade, a gente acaba sendo um repetidor. (Professora Laura, 2011)

Ao se referir ao tempo destinado para as atividades relativas ao planejamento, a professora Laura esclareceu que as reuniões para este fim ocorrem no CEMEPE, apenas duas vezes por mês, o que se configura como um tempo insuficiente. Além do tempo exíguo, aponta para o fato de que o principal recurso que utilizam é o livro didático, o qual, segundo ela, não possibilita renovação da metodologia de ensino, não atendendo as suas necessidades em sala de aula, trazendo insatisfação, conforme desabafa a professora:

Eu me sinto um pouco angustiada, eu acho que eu poderia fazer melhor, eu queria, eu quero fazer o melhor. Às vezes a gente tem essa angústia interna de que o que estamos fazendo não está sendo o melhor, e a vontade é estar procurando algo que atinja mais o aluno e que desperte neles mais interesse em estar na sala de aula. (Laura, 2011)

Na fala da professora Laura é possível perceber as limitações e as dificuldades que encontra na realização de suas atividades docentes, tanto na sala, quanto nos momentos de planejamento. Nessa perspectiva, como podemos

falar de qualidade, sem que as questões mais básicas de organização, estrutura e planejamento do ensino sejam contemplados? Diante desse quadro, é perceptível que o aumento das funções que as professoras do PME, das escolas pesquisadas, executam no cotidiano da escola, interfere diretamente nas suas práticas, fazendo com que se sintam, muitas vezes, cansadas e impotentes, pois não conseguem atender a todas as demandas que lhes são impostas, quando não se sentem culpadas, porque sabem, como diz a professora Laura, que poderiam fazer melhor.

Sabemos que o dever do professor é dar suas aulas e realizar as funções inerentes à sua profissão. Entretanto, concordando com Freire (2007, p.66), para isso, ele:

(...) precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica.

Por outro lado, existe também, por parte das professoras, a preocupação com os alunos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que problemas como o não envolvimento nas atividades propostas e a baixa frequência não são incomuns, conforme explica a professora Marília:

É pressão em relação à responsabilidade que você tem que ter com um todo. Você tem que ter não só a responsabilidade com você, mas com o outro que está ao seu lado, e isso tira o sono, isso me tira o sono de pensar que você tem que... hoje, agora, eu falei pra um aluno meu: “Estou parecendo a sua mãe!” Fui buscar ele na rua pra sala de aula. Pra mim não é peso, eu faço isso com prazer, eu sinto que se posso ir lá e incentivar ele pra vir pra sala de aula, ótimo. Só que quando ele for pra outras séries ele não vai encontrar pessoas que vão buscar ele lá no meio da rua.

(Professora Marília, 2011)

A professora Marília aponta para uma questão importante que é o desafio de trazer e manter o aluno da Educação de Jovens e Adultos em sala de aula. As salas de aula de EJA iniciam com um número de alunos que vai, ao longo do semestre, diminuindo. Por outro lado, mesmo entre aqueles que se mantêm matriculados, ocorrem faltas e atrasos para a entrada em sala de aula, conforme

relata a professora entrevistada. Para além das questões relacionadas às condições de vida dos alunos, como a cansativa rotina de trabalho que antecede as aulas, os problemas pessoais e familiares, dentre outros, é preciso também refletir sobre a própria escola, tanto no que diz respeito às expectativas dos alunos, como no que concerne ao que, de fato, eles encontram nela. A professora Marília trabalha com uma turma multisseriada, com alunos de 1ª a 4ª série em uma mesma sala de aula. Como trabalhar com tantas especificidades? Como atender às diferentes demandas? Como tornar a sala de aula um espaço para o qual os alunos desejem retornar, a cada dia?

Neste sentido, há a preocupação das professoras com as expectativas de jovens e alunos em relação ao futuro, ao que a escola pode oferecer ou possibilitar enquanto perspectiva de melhoria nas suas condições sociais, como argumenta a professora Laura:

O aluno da EJA é aquele aluno que está buscando algo que há muito tempo ele perdeu. Perdeu o que? Deveria ter estudado e é a partir desse estudo que ele vê possibilidades de melhora em sua vida profissional, na sua vida de ter mais condições de trabalho, de melhoria de vida, melhoria de vida social, poder participar das suas relações. Eu, como educadora da EJA, eu tenho muito essa preocupação de estar atendendo esse aluno e tentar suprir essas necessidades, percebo que esse aluno perdeu um pouco dos seus valores, de sua autoestima, e aí a gente vê assim, que há necessidade de resgatar a autoestima dele e ele se encontrar como aluno cidadão e que possa construir seus sonhos perdidos.

(Professora Laura, 2011)

Embora a fala da professora Laura aponte para a sua sensibilidade, como profissional que assume a educação enquanto compromisso não apenas pedagógico, educacional, mas também político, cabe, nesse momento, fazer uma ressalva e questionar a concepção de que o aluno que está na EJA está buscando algo que “perdeu”, ou seja, está “atrasado”, tendo que correr atrás do “tempo perdido”. Esta é uma visão equivocada, uma vez que a educação é um processo permanente e, enquanto tal, pode e deve ocorrer em qualquer faixa etária.

Também é preciso refletir sobre a ideia que perpassa o discurso neoliberal na educação, e não apenas a fala da professora que o repercute, de que a aquisição e a ampliação de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas por meio da educação escolar são capazes, por si sós, de melhorar as condições de vida e de trabalho dos estudantes, colocando, portanto, no esforço pessoal de cada aluno trabalhador a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso profissional, ou mais ainda, pela sua condição social. Esta é uma ideia perigosa, pois pode reforçar a visão de que as diferenças sociais têm origem na educação e podem ser medidas e/ou equalizadas pela maior ou menor aquisição de conhecimentos, que passa pelo maior ou menor compromisso dos estudantes, particularmente daqueles que estão “correndo atrás” do tempo “perdido”, ou seja, os alunos da Educação de Jovens e Adultos. É preciso ter cuidado para que a perspectiva política que deve nortear a reflexão sobre a educação, particularmente sobre a educação de jovens e adultos no contexto da sociedade capitalista, não seja abandonada em favor de uma concepção de educação que reforça a adaptação dos indivíduos às exigências do capitalismo, desconsidera o papel e a responsabilidade do Estado e retira da educação o compromisso com a transformação social mais profunda, colocando-se em um campo supostamente neutro.

Por outro lado, visando defender e ampliar possibilidades de exercício da cidadania para jovens e adultos que compõem o segmento, para além da questão fundamental de investimentos na EJA, há a questão essencial da necessidade de investimento na formação docente. No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos que possuem marcadas experiências de vida, as quais não podem ser ignoradas.

Nessa perspectiva, atuar na EJA significa refletir sobre as especificidades envolvidas nessa modalidade de ensino, ou seja, é necessário considerar os diferentes sujeitos e suas vivências, sua maneira de ser, seus diferentes tempos e modos de aprender. Por isso, a EJA deve ser compreendida como uma modalidade que possui características próprias, exigindo práticas pedagógicas específicas. Sendo assim, os docentes encontram-se diante do desafio de aprender com os seus alunos, desconstruindo barreiras consolidadas por uma

visão conservadora e tradicional do ensino. É preciso respeitar os saberes dessa parcela da população mantida à margem do processo educativo, o que requer novas práticas e posturas para a efetivação de mudanças realmente significativas. Vale acrescentar ainda que o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode ser dissociado da especificidade da EJA e de um caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares.

Assim, a formação de profissionais para o trabalho com jovens e adultos coloca-se como questão central. Os docentes nem sempre se sentem preparados para atuar na EJA e por isso encontram dificuldades em sua prática. Por outro lado, a formação quando acontece, nem sempre é adequada e suficiente para atender às demandas dessa modalidade de ensino.

Essas questões apontam para a necessidade de estudos, reflexões e ações que tenham como foco central o cotidiano escolar, a sala de aula, os professores e os alunos. Nos últimos tempos, segundo Nóvoa (2007), os debates dentro da educação centraram-se mais nas discussões de questões macro, mas não conseguiram criar um modelo de organização centrado nas escolas. Há um grande déficit de organização no interior das escolas e os modelos existentes são muito débeis e burocráticos, o que traz grandes prejuízos. Para o autor:

É preciso buscar modelos de organização nas escolas que mudem as formas como os professores se organizam, como a profissão está organizada. A quem é que temos que prestar contas de nosso trabalho? Como é possível encontrar outro modelo de trabalho profissional, mais próximo da realidade institucional e que permita à profissão ter uma capacidade de intervenção que hoje em dia, é preciso reconhecer, ela não tem? Tem no nível político mais geral, na maior parte dos países, mas não no nível da organização da instituição concreta. E não tem no plano do reforço do que designamos por colegialidade docente, o grupo de professores daquela escola, em que seja possível consolidar formas de colaboração muito mais fortes (NÓVOA, 2007, p.17).

Como já foi dito anteriormente, o artigo 208 da Constituição Federal e o artigo 37 da LDB 9394/96 representaram um avanço significativo ao garantir o direito à educação para todos, inclusive para aqueles que a ela não tiveram acesso “ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade

própria”³³. No entanto, o que se constata na prática, ao analisarmos o contexto de trabalho das professoras da EJA/PMEA, é a ausência de políticas públicas específicas para a formação inicial e continuada do professor desta modalidade de ensino e uma grande precarização do trabalhador. A Educação de Jovens e Adultos não pode ser considerada como um projeto apenas, mas como uma conquista sócio-educativa e cultural permanente. É necessário pensar em um sistema escolar que rompa com a visão ingênua e excludente que ainda temos da EJA, abrindo caminhos para a construção de projetos com uma visão mais ampla de educação, onde a democratização escolar garanta de fato e não apenas de direito, o acesso e a permanência dos jovens e adultos na escola.

Nessa perspectiva, entendemos que o trabalho coletivo desenvolvido pelo grupo apresentou-se como uma possibilidade de contribuir para esse debate, pois pressupõe uma forma diferente de organizar e pensar a prática educativa, numa perspectiva pautada no diálogo, o qual permitiu consolidar formas de colaboração muito mais fortes.

Desta forma, em reuniões com a professora Laura, da Escola *Amanhecer*, e em outro momento com a professora Marília, da Escola *Por do Sol*, definimos que o trabalho seria pautado pelo 3º Eixo do Planejamento Anual 2011³⁴ do CEMEPE/NEJA para o PME A, transcrito a seguir:

³³ Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 37.

³⁴ Ver todos os eixos do Planejamento Anual/2011 para o PME A no Anexo 1.

Eixos Temáticos	Subtemas		Objetivos	Material disponibilizado	Período de execução
3º eixo Nosso lugar nossa vida.	1. Cuidados com a natureza 2. Uberlândia 3. Preconceitos	<ul style="list-style-type: none"> - Preservação - Degradação - Reciclagem - Coleta Seletiva - ETA - As festas regionais - Resíduos industriais - Consciência Negra - Preconceitos/Racismos 	<p>.Preocupar-se com os cuidados que devemos ter com a preservação da natureza, sabendo que as defesas naturais do meio ambiente se refletem nas nossas vidas.</p> <p>.Conhecer atitudes realizadas na nossa cidade, visando ações de sustentabilidade.</p> <p>. Valorizar as diferentes culturas sem qualquer tipo de preconceito.</p>	Competências Básicas para o trabalho - Meio Ambiente: preserve-o.	Agosto a Outubro

A nossa proposta de trabalho teve como referência os eixos temáticos que as professoras desenvolvem no Programa Curricular do PMEA, pois como já mencionado anteriormente, as diretrizes para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos no município concentra-se no CEMEPE/NEJA, portanto, o programa é predefinido, cabendo às professoras apenas a sua execução.

Desta forma, a partir das temáticas do 3º Eixo, fechamos uma proposta de trabalho para o *Ensino de História*, pois avaliamos que as temáticas relacionadas ao ensino da disciplina possibilitariam a problematização da realidade social, a partir do diálogo entre o presente e o passado, e também o confronto entre diferentes interpretações históricas, revelando sujeitos sociais e interesses envolvidos nos processos estudados. Portanto, acreditávamos que as reflexões de natureza histórica favoreceriam o posicionamento dos alunos diante das questões que surgiriam em sala de aula, a partir das temáticas trabalhadas. Por outro lado, havia o objetivo primordial na pesquisa de apreender e refletir sobre os conteúdos trabalhados com jovens e adultos das séries iniciais do Ensino Fundamental, a partir das práticas das professoras nas salas de aula.

Sendo assim, fechamos com as professoras a seguinte proposta:

1- Introdução ao Ensino de História.

2- A noção de sujeito histórico.

2.1- A(s) histórias de vida dos jovens e adultos e as relações de suas experiências pessoais e familiares com o contexto social no qual estão inseridos.

2.2- Fontes históricas - Onde buscar minhas memórias?

3- O tempo em nossa história.

3.1- A nossa linha do tempo.

3.2- Como me relaciono com o passado, presente e futuro na história vivida e escrita.

3.3- Transformações e permanências em nossas vidas.

4- A noção de espaço: Lugar das vivências e experiências individuais e coletivas no tempo.

4.1- Nossos espaços: casa, rua, bairro e cidade.

4.2- Uberlândia a cidade onde vivemos. (atividades econômicas, os principais problemas sociais, condições de trabalhos, organização político-administrativa, manifestações artísticas e religiosas).

4.3- Uberlândia as memórias oficiais, a construção de um discurso: "A cidade do progresso?".

4.4- Uberlândia, a periferia e os vazios urbanos.

4.5- Os processos migratórios na cidade de Uberlândia.

(Proposta para o Trabalho Coletivo, PME, 2011)

Definida a proposta para o Ensino de História, no primeiro encontro com os alunos das duas salas selecionadas para o trabalho coletivo (uma turma da professora Marília e uma turma da professora Laura), fizemos a apresentação e discussão da proposta de trabalho coletivo. As primeiras aulas nas salas tiveram início na primeira semana de março/2011 e terminaram no final de junho/2011, com um encontro por semana em cada sala, totalizando 17 encontros no semestre em cada turma.

Procuramos esclarecer que, em nossos encontros semanais, trabalharíamos com alguns conceitos que consideramos importantes para entendermos as transformações que ocorrem no mundo e com as pessoas, buscando focalizar diferentes leituras e discussões existentes sobre o homem em

sociedade. Entender nosso tempo e espaço, bem como as pessoas com as quais nos relacionamos, é de extrema importância para que entendamos nossa posição de sujeitos históricos que constroem sua própria história. Trabalhar temas como cidadania, diferença/desigualdade, possibilita-nos estabelecer relações de nossas experiências de vida pessoal e familiar com o contexto social no qual estamos inseridos.

Embora o planejamento inicialmente tenha sido igual para as duas salas, no decorrer do desenvolvimento do trabalho coletivo, os conteúdos, o planejamento e a execução das atividades tomaram rumos diferentes. Por um lado, devido à forma das professoras perceberem as necessidades de seus alunos e acatarem integralmente ou não as opções de trabalho propostas nas discussões do grupo. Por outro lado, devido às adequações das professoras na forma de trabalhar com os temas, a partir das metodologias sugeridas, também nos outros dias da semana, quando não estávamos presentes. Além disso, na sala de aula da professora Laura, por exemplo, um determinado assunto trazia questões e encaminhamentos diferentes daqueles que surgiam na sala de aula da professora Marília, em função dos questionamentos e interesses específicos dos alunos.

Há também outra questão relevante para se compreender os diferentes caminhos do trabalho coletivo nas duas turmas. A professora Marília apresentava uma maior preocupação em adequar a proposta elaborada pelo grupo ao planejamento que vinha do PME A, particularmente no que diz respeito à avaliação, uma vez que o instrumento utilizado para avaliar os alunos nos conteúdos do programa é elaborado pela supervisora do PME A, em parceria com a coordenadora do CEMEPE, e não pelas professoras, que apenas aplicam a avaliação. Portanto, como havia uma expectativa da professora Marília em atender a esta demanda, o trabalho coletivo em sua sala de aula teve que ser adequado a essas exigências, sob pena de não ser realizado em sua turma, caso o encaminhamento fosse diferente.

Mas havia também um aspecto igualmente importante, o qual explica, em parte, os diferentes caminhos que a proposta para o trabalho coletivo tomou nas duas turmas: o perfil dos alunos. A sala de aula da professora Laura era

organizada com alunos que se encontravam no 4º e 5º Ano do Ensino Fundamental, sendo que os alunos da Alfabetização até o 3º Ano eram atendidos em outra sala. Já a sala de aula da professora Marília era organizada com alunos que se encontravam em diferentes níveis, desde a Alfabetização até o 5º ano. Na turma da professora Marília, alguns alunos não liam e nem escreviam, outros liam e escreviam com muitas dificuldades, alguns possuíam pouco ou quase nenhum desenvolvimento em sua capacidade de leitura e escrita, e alguns já se encontravam em estágio avançado, liam e escreviam em nível bem acima da média da sala. Portanto, o trabalho coletivo realizado em cada turma adequou-se às condições que cada turma e cada professora apresentavam e, neste sentido, tomou caminhos diferentes.

Embora as situações que cotidianamente surgiam dificultassem o trabalho, sentíamos também que tínhamos que buscar alternativas. Assim, não só nos momentos de dificuldade, mas também neles, é que o trabalho coletivo que desenvolvemos mostrou-se como alternativa para a precarização do trabalho docente e também permitiu o fortalecimento do grupo de sujeitos empenhados em resolvê-los.

Por conseguinte, alguns momentos do trabalho coletivo realizado foram essenciais para dinamizar o espaço da sala de aula, dando-lhe um sentido de lugar de produção e difusão de saberes, no qual se estabeleceu uma relação dialógica entre professora, alunos, pesquisadora e estudantes universitários. Assim, vivenciamos momentos em que compartilhamos ideias, dificuldades, desabafos, esclarecimentos e brincadeiras, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais rico e coletivo, onde todos buscavam aprender na diversidade de experiências e conhecimentos.

Um desses momentos em que a sala de aula foi transformada em um local de trocas, de diálogo e de aprendizagens ocorreu, por exemplo, quando os alunos buscaram, sob a nossa orientação, informações sobre a história do Brasil e do mundo. Orientamos os alunos para que pesquisassem acontecimentos de diferentes décadas e que os relacionassem às suas histórias de vida. Em um segundo momento, suas descobertas e dúvidas foram compartilhadas com o

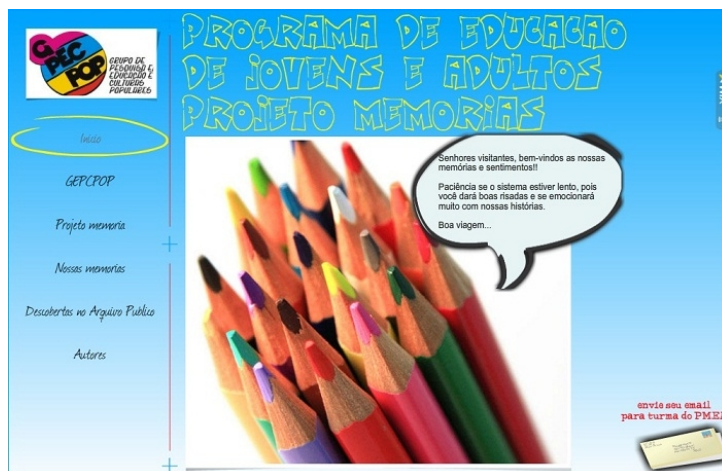
grupo. As atividades desenvolvidas estavam relacionadas ao Projeto *Memórias*³⁵, o qual foi desenvolvido, na escola *Amanhecer*, com o objetivo de trabalhar conceitos relativos à História e também à Língua Portuguesa. Por meio do projeto trabalhamos as noções de memória individual e contexto histórico, fonte, mudança, permanência e relações sociais. Concomitantemente, discutimos questões linguístico-discursivas, a partir da autobiografia/relato de memória.

No projeto, os alunos deveriam relacionar fatos ocorridos na cidade, no Brasil ou no mundo com suas experiências individuais e coletivas. Assim, propusemos a ida ao Arquivo Público Municipal, já que naquele espaço existem variadas fontes documentais sobre a história da cidade, o que favoreceria as nossas reflexões de sala de aula relativas aos documentos históricos e aos cuidados que estes requerem para serem preservados. Por outro lado, os alunos poderiam conhecer a estrutura de um arquivo de documentos históricos e pesquisar sobre fatos ocorridos na cidade, em diferentes épocas. A visita foi realizada em um dia normal de aula, numa quinta-feira, dia em que o arquivo foi aberto à noite apenas para nos atender.

A ida ao Arquivo Público Municipal de Uberlândia permitiu que os alunos entrassem em contato com a história da cidade onde vivem e tecem suas próprias histórias. Entendemos que ao vivenciar e criar propostas metodológicas capazes de fazer com que os alunos, durante o processo de ensino-aprendizagem, “dinamizassem seu mundo criando e recriando, integrando-se nas condições de seu contexto, respondendo aos desafios, auto objetivando-se, discernindo e se lançando no domínio que lhe é exclusivo, o da história e da cultura”. (FREIRE, 1981, p.63). Estávamos levando a educação para além da mera transmissão de saberes.

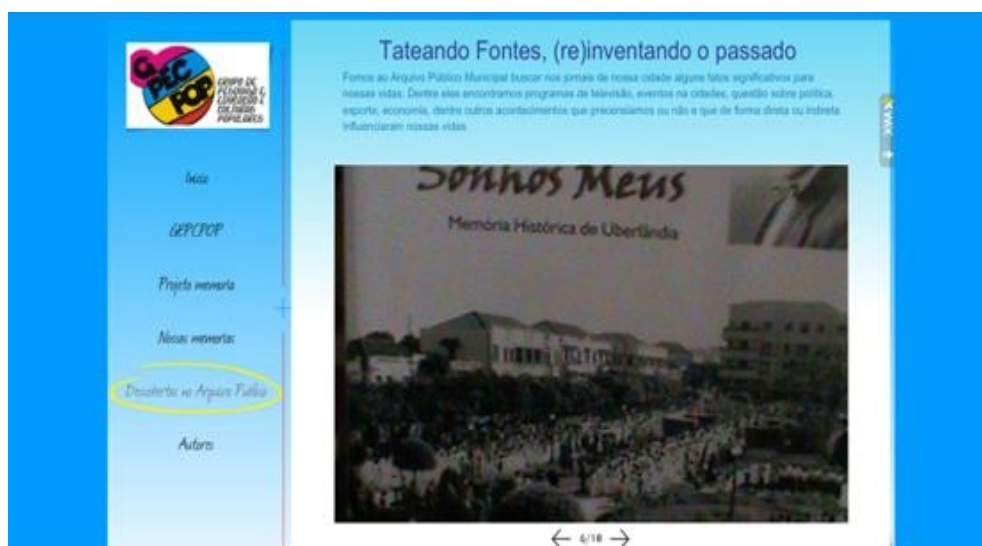
Na escola *Amanhecer*, na culminância das atividades relacionadas ao Projeto *Memórias*, foi elaborado um portfólio virtual, o qual se encontra hospedado em um site, construído para reunir e socializar as experiências da turma de alunos.

³⁵ A proposta inicial partiu de um dos membros do nosso grupo, João Augusto Neves Pires, que já havia desenvolvido projeto semelhante junto a uma turma de EJA, em outra escola da cidade de Uberlândia.



Homepage do site construído pelo grupo

No site o leitor/internauta encontra a justificativa do projeto e todo o material organizado e produzido pelos alunos: fotografias com legendas e textos relativos às suas histórias de vida. O leitor encontra também imagens de documentos históricos do Arquivo Público Municipal de Uberlândia, selecionados pelos alunos na atividade desenvolvida naquele espaço.



A partir da ação ativa dos alunos durante as aulas, foi possível trabalhar com as mídias digitais como instrumentos que

incentivam o aprendiz a buscar informações, dados e materiais necessários. Ajudam-no a selecionar, organizar, comparar, analisar e correlacionar dados e informações; a fazer inferências, levantar hipóteses, checá-las, comprová-las, reformulá-las e tirar conclusões (MORAN et al, 2000, p. 151).

Ao discutirem aspectos da história da cidade onde vivem, primeiramente, os alunos se projetaram nela, trouxeram suas memórias ao papel, pois entenderam que o conceito de cidade só tem existência real, a partir das experiências dos diferentes sujeitos que nela vivem e lhe dão significado. Cruzando histórias de vida, pesquisa em fontes documentais e rodas de conversas realizadas em salas de aula, a visão de Uberlândia como a “cidade da ordem e do progresso” construída na história oficial da cidade, perdeu esse sentido, pois a relação que se construiu para narrar histórias deste espaço e relacioná-lo às histórias dos sujeitos, alunos da EJA, partiu da perspectiva de *estar nele, habitá-lo*, vivenciando seus conflitos e contradições.

Na *Escola Por do Sol*, os encaminhamentos do trabalho coletivo culminaram na produção de um vídeo documentário, intitulado *Jornal Mariana*³⁶. O vídeo documentário apresenta atividades desenvolvidas em sala de aula do PME, quando alunos entrevistaram colegas acerca de suas histórias de vida, com ênfase na questão do trabalho.

A possibilidade da produção do *Jornal Mariana* surgiu após debates e análises de músicas e vídeos, a partir de reflexões sobre os temas “Nosso lugar, nossa vida” e “Vida de Trabalhador”, sendo, este último, relativo ao 2º Eixo do Planejamento Anual para o PME, conforme transcrito abaixo:

³⁶ O vídeo recebeu este título em homenagem a uma ex-aluna da escola, já falecida, a qual participara da turma em anos anteriores.

Eixos Temáticos	Subtemas	Objetivos	Material disponibilizado	Período de execução
2º eixo Vida de Trabalhador	1. Saúde e Segurança no Trabalho 2. Empreendedorismo 3. Cliente Satisfeito	Compreender que saúde é um estado completo de bem estar físico, mental e social, daí a importância de cuidados básicos de segurança no local de trabalho.	Competências Básicas para o Trabalho – 3 Volumes SENAC/MEC Filme: A alma do negócio. Cadernos EJA	Maio a Julho

O 2º Eixo não estava inicialmente previsto na proposta feita para o trabalho coletivo, mas também foi contemplado nas atividades desenvolvidas pelo grupo, uma vez que a professora Marília insistia na necessidade de cumprimento do programa, pois como já mencionado anteriormente, as avaliações que os alunos realizam no final do semestre não são elaboradas pelas professoras, elas já as recebem prontas para serem aplicadas nas salas de aula.

Diferentemente da professora Laura, a professora Marília entendia que era necessário uma adequação da proposta de trabalho coletivo às exigências vindas do CEMEPE/NEJA. Por outro lado, o nosso grupo entendia que a temática “Vida de Trabalhador” seria bastante interessante para os alunos da EJA, uma vez que teríamos a oportunidade de abordar e refletir sobre questões referentes ao cotidiano daqueles alunos trabalhadores.

No primeiro momento, fizemos uma discussão com os alunos acerca dos seguintes temas: Novos Mercados, Globalização e Novas especializações. No segundo momento, solicitamos a eles que respondessem às seguintes questões:

- Qual é o meu trabalho?
- Quais as mudanças que ele sofreu?
- Considero-me apto a entrar/permanecer no mercado de trabalho? Por quê?
- Qual é a função social da minha profissão?

No terceiro momento, fizemos um trabalho com a música “O Dia em que a Terra parou”, na interpretação de Raul Seixas. Após a discussão da música, assistimos a uma reportagem do *SPTV*, apresentada por Chico Pinheiro e

Monalisa Perrone. Na reportagem, foram realizadas entrevistas com um técnico da Segurança do Trabalho, um engenheiro civil e um engenheiro químico. A reportagem também apresentou um pedreiro no trabalho, mas este não foi entrevistado.

A atividade possibilitou uma reflexão sobre a construção de um vídeo, de maneira que pontuamos, com os alunos, as seguintes etapas deste processo:

1. A definição do tema;
2. A escolha de pessoas relacionadas direta ou indiretamente ao tema discutido na reportagem;
3. A problematização do tema (criar um problema, pensar sobre ele a fim de resolvê-lo);
4. O local escolhido para a realização das entrevistas e reportagens;
5. Edição da reportagem (fazer os recortes necessários a fim de passar uma mensagem ou informação ao receptor da notícia – telespectador, ouvinte ou leitor).

Importante ressaltar que neste trabalho de levantamento das etapas de produção do vídeo, chamamos a atenção dos alunos sobre os diferentes tipos de trabalhadores que nele apareceram. Eles ressaltaram a presença do engenheiro químico, do engenheiro civil, do técnico em segurança, mas não citaram o pedreiro que apareceu em vários momentos da reportagem. Questionamos: por que não citaram? Chegamos à conclusão de que isso ocorreu porque, na edição da reportagem, os três primeiros trabalhadores citados apareceram como entrevistados, falando sobre o tema da segurança no trabalho. Já o trabalhador em atividade - o pedreiro - não foi entrevistado e, conseqüentemente, não apareceu como personagem central aos olhos dos telespectadores/alunos. Discutimos, então, com os alunos, a respeito de como a forma de se produzir um vídeo, o que se prioriza e como se edita o material são determinantes para a mensagem ou informação que se quer passar e o que se pretende com ela.

As reflexões feitas com os alunos, propiciadas pelo trabalho com o primeiro vídeo, nos remete a Freire (2007, p. 26), para quem o educador não pode negar-se a uma prática docente que reforce “a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão [...] sendo imprescindível trabalhar com os

educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis”. Nessa perspectiva, o autor ainda nos alerta para o fato de entendermos que:

ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível [...] e essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 2007, p .26).

Assim, os saberes não podem a eles, educandos, ser apenas transferidos, pois na situação da sala de aula acima exemplificada a reportagem ficaria apenas no plano do conteúdo a ser comunicado.

Outro vídeo que assistimos e debatemos na turma foi uma reportagem realizada pelo Canal Futura. A temática era a inserção dos idosos no mercado de trabalho. A mensagem transmitida é que os segredos da longevidade estão no estudo e no trabalho. Nossa intenção foi analisar criticamente as visões que existem sobre os idosos e o trabalho, discutindo sobre as funções que muitos idosos estão assumindo, a necessidade de muitos retornarem ao mercado de trabalho para complementar a renda, já que o que ganham com a aposentadoria não é suficiente para a sua sobrevivência. Essa discussão foi bastante pertinente, uma vez que alguns alunos se encontram nesta situação e outros estão próximos a vivenciá-la. Por outro lado, outro grupo, embora com tempo de trabalho suficiente para se aposentar, não adquiriu esse direito por ter trabalhado, muitas vezes, sem carteira assinada.

Após as discussões, sugerimos aos alunos a produção de um vídeo em que eles pudessem falar sobre suas próprias experiências no trabalho, colocando como foco central da produção a fala do próprio trabalhador, suas necessidades, dificuldades e expectativas.

Inicialmente, antes da produção do vídeo, desenvolvemos com os alunos uma atividade na qual cada um deveria falar sobre sua primeira experiência no mercado de trabalho. Observamos que a maioria dos alunos teve como primeiro emprego o trabalho rural, sem carteira assinada. Os alunos definiram

coletivamente que alguns deles seriam entrevistados e outros seriam os entrevistadores. Esses últimos elaboraram perguntas espontâneas aos colegas, sem roteiro prévio, acerca de suas experiências de trabalho. Nossa intenção era que, a partir do vídeo, os alunos pudessem entender melhor o que é edição e como ela interfere na notícia e porque temos que ter uma visão mais crítica sobre as informações que vemos e ouvimos na mídia televisiva e impressa. Por outro lado, também trabalhamos com os alunos questões linguísticas e discursivas a partir das entrevistas realizadas, além da questão central, que era estimular a reflexão e o debate sobre as suas trajetórias como trabalhadores no mundo do trabalho capitalista.



Logomarca de abertura do Jornal. Criação: João Augusto Neves Pires

Em nossas rodas de conversa,³⁷ íamos tecendo novos saberes, trazendo à tona descobertas e caminhos diferentes a percorrer, desenvolvendo a criticidade *na* e *com a* Educação de Jovens e Adultos. Construimos, desta maneira, um espaço em que todos eram sujeitos e produtores de saberes que se potencializavam em nossos encontros semanais.

³⁷ “A roda de conversa é um meio profícuo de coletar informações, esclarecer ideias e posições, discutir temas emergentes e/ou polêmicos. Caracteriza-se como uma oportunidade de aprendizagem e exploração de argumentos, sem a exigência de elaborações conclusivas. A conversa desenvolve-se num clima de informalidade, criando possibilidades de elaborações provocadas por falas e indagações.” (SILVA; BERNARDES, 2007, p.54).

Um aspecto que ficou latente durante esses momentos das Rodas de Conversa foi o envolvimento de todos os alunos, estagiários e professores. Não existiam apenas muitos *eu*, mas um *nós*, sujeito coletivo que se apresentava até mesmo em atividades que para serem realizadas exigiam silêncio. Nestes momentos, embora houvesse silêncios, nossos olhares se encontravam e por meio desse contato se processava uma troca que prescindia das palavras: cumplicidades que se materializavam por olhares e que resgatavam significados partilhados.

De acordo com esses movimentos que observamos, provocamos, registramos e partilhamos, como pesquisadora, posso dizer que apreendo o trabalho coletivo como uma orientação para a elaboração de práticas e políticas que atendam e consolidem uma organização escolar voltada para a EJA. Nossa vivência nas escolas pesquisadas foram experiências ricas, carregadas de sentidos e de (re)-significações para nossas ações, pensamentos e posturas diante dos nossos próprios saberes e de nossas práticas.

Sobre o trabalho realizado, a professora Marília colocou a sua conclusão:

em relação ao trabalho em que vocês estão desenvolvendo em sala de aula juntamente comigo e com os alunos contribui, é um trabalho precioso. Se todos nós tivéssemos essa possibilidade de ter pessoas engajadas em sala de aula em prol da educação, em prol de se buscar algo que vai além de se formar, de contribuir pra a formação, não só intelectual, mas como um todo no ser humano nós estaríamos muito bem. Só que nem todos acreditam nesse tipo de trabalho, não é que não acreditam, não têm tempo, sabe aquele tempo pra sentar, pra conversar, pra discutir, pra planejar, pra se envolver realmente.

(Professora Marília, 2011)

As palavras da professora Marília revelam a importância do trabalho coletivo, de diferentes olhares que convergem para um mesmo lugar: a educação de jovens e adultos. Entretanto, ela chama a atenção para uma questão igualmente importante: quantos podem ou estão dispostos a conversar, discutir, planejar e se envolver realmente? Essa predisposição implica, na maioria das vezes, enfrentar dificuldades, desafios, romper barreiras, exigindo uma postura contrária à acomodação. E, sobretudo: exige estar aberto à mudança, ao

movimento de olhar para a própria prática e colocá-la em questão, (re)significando-a. Neste sentido, as palavras da professora Laura expressam essa abertura, a predisposição necessária a um trabalho efetivamente coletivo, quando avalia:

(foi) um aprendizado mesmo, assim eu comecei a perceber que vocês têm um olhar diferenciado, sabe, é como um conhecimento a mais, é como se a gente aprendesse novamente.

(Professora Laura, 2011)

Aprender novamente, esta foi a forma que a professora Laura encontrou para expressar a sua postura de não acomodação, de (re)significação de sua prática pedagógica a partir do “olhar do outro”. Suas palavras revelam a importância da socialização das experiências e de conhecimentos para a transformação da *práxis*.

Os posicionamentos das professoras mostraram a importância de revermos a forma de organizar e estruturar a escola no sentido de garantir melhores condições de trabalho e de práticas docentes mais criativas e críticas.

Embora as professoras Laura e Marília atestem a importância da formação docente em suas falas, as respostas dadas pelas demais professoras em questionário aplicado (Anexo 5) expressam o contrário, pois quase todas, com exceção da professora Júlia³⁸ que manifestou interesse em participar de uma pesquisa coordenada pelo GPECPOP e cuja viabilidade está sendo discutida para 2012, responderam que não tinham interesse em participar de pesquisas desenvolvidas em suas salas de aula.

Nosso jeito de caminhar na presente pesquisa compartilha com o que Tardif (2000) compreende a respeito do trabalho do professor, que é comumente permeado por diversos saberes que são influenciados pelas experiências vivenciadas, por isso este profissional está submetido a um constante processo de autoformação, reelaborando seus saberes iniciais em confronto com a sua prática vivenciada. Trata-se de um conhecimento profissional que vai sendo

³⁸ A professora Júlia é docente na Escola Amanhecer e trabalha à noite com ensino de jovens e adultos no nível de alfabetização até o 2º nível. Essa professora tem uma tripla jornada de trabalho, pois trabalha manhã e tarde em outra instituição.

construído ao longo da carreira, apesar das características e trajetórias distintas, o qual precisa ser conhecido, já que o mesmo norteia a prática educativa. No desenvolvimento da pesquisa, foi possível apreender esse processo a partir do trabalho desenvolvido por duas professoras na Educação de Jovens e Adultos. Foi possível observar os limites colocados às suas práticas, mas também as possibilidades e estratégias que cada uma delas constrói para se acomodar e/ou resistir, para reelaborar os seus saberes a partir das experiências vivenciadas.

CONCLUSÃO

Este estudo constituiu-se numa tentativa de apreender os saberes e práticas de professoras da Educação de Jovens e Adultos e refletir sobre eles, buscando compreender como se inserem no âmbito do cotidiano escolar, apreendido a partir de três dimensões fundamentais: a organizacional, a pedagógica e a sociopolítico-cultural. No processo de desenvolvimento da pesquisa, a proposição de um *trabalho coletivo* emergiu enquanto possibilidade de (re) significar a prática docente, considerando as especificidades e complexidades da Educação de Jovens e Adultos.

Embora não existam respostas definitivas às questões colocadas na pesquisa, o presente trabalho possibilita apresentar algumas considerações acerca das políticas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos e também a respeito do que acontece no cotidiano escolar e os seus reflexos no trabalho docente.

Desta forma, este estudo permitiu aprofundar reflexões no campo da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, focalizando as reformas educacionais a partir da década de 1990 e o seu impacto nas formas organizativas que a política educacional apontou para a educação escolar, a partir de então. Verificou-se que a reforma educacional materializou a intervenção do Estado por meio das quais os governos definem, organizam e materializam mudanças para a área em questão. (SANTOS, 2008).

No tocante aos aspectos organizacionais e funcionais da escola, foi possível observar elementos dificultadores para o trabalho das professoras na sala de aula. O fato da gestão da EJA/PMEA ficar centralizada no CEMEPE impossibilita que sejam tomadas providências mais imediatas quanto aos problemas ou necessidades que surgem na sala de aula, no seu dia a dia. Por isso, nas escolas onde funcionam as salas de aula do PME A, as professoras não contam com um profissional que possa, juntamente com elas, discutir e resolver os problemas que surgem. Ressaltamos que, embora os diretores das escolas procurem auxiliar as professoras, a ajuda é limitada, pois eles não são os responsáveis pela Educação de Jovens e Adultos do 1º segmento do Ensino

Fundamental. Assim, não existe nas escolas uma estrutura administrativo-pedagógica do PME A para dar suporte ao trabalho das professoras.

Essa situação vivenciada pelas professoras impõe limites às suas práticas, pois além de executar as tarefas específicas do seu fazer pedagógico, também acumulam tarefas relacionadas aos aspectos administrativos. Nesse sentido, é preciso pensar em modelos de organização escolar diferentes dos que hoje existem na EJA/PME A e colocar o desafio de se pensar um horizonte possível, em que se concretize no interior das escolas um espaço de produção crítica de saberes e práticas que atendam os alunos dessa modalidade de ensino. As instituições educacionais precisam criar/ampliar espaços de formação que permitam aos professores refletir sobre suas ações pedagógicas, além de se tornarem um lugar de produção de conhecimentos coletivos.

Trata-se de criar no espaço escolar as possibilidades para o exercício da autonomia intelectual que transcenda os limites impostos pelas ideias e discursos hegemônicos da modernidade e de sua lógica e racionalidade instrumental, apropriados pelas políticas educativas nacionais, ao longo de mais de uma década de reformas educacionais no Brasil. Em outras palavras, cabe à escola, enquanto instituição educativa, abrir/criar espaços para que os professores possam discutir informações/conhecimentos, trocar experiências e fazer reflexões sobre suas práticas docentes. Esta seria uma alternativa ao processo de desumanização dos propósitos da educação, onde os atores sociais não são reconhecidos como sujeitos e não são compreendidos em sua dialética de razão e afeto, intencionalidade e compreensão. Ficam reduzidos a sujeitos segmentados e limitados em sua autonomia e poder.

Com relação à prática do ensino e à produção e apropriação de saberes pelas professoras Laura e Marília, foi possível observar que o fazer pedagógico das professoras está relacionado às suas condições objetivas de trabalho, caracterizadas pela diversidade de faixa etária entre os alunos, salas multisseriadas, superlotação das turmas, dobra de turno, sobrecarga de trabalho, dentre outras. Contudo, apesar de terem o seu fazer determinado, de certa forma, pela cultura e pela estrutura social dominante, possuem saberes e um saber-fazer que dão provas diariamente de uma competência significativa no seu trabalho.

Outro aspecto relativo ao trabalho docente e que pode ser entendido como um fator limitador para as práticas pedagógicas das professoras da Educação de Jovens e Adultos refere-se ao tempo destinado para as atividades relativas ao planejamento, pois as reuniões para este fim ocorrem apenas duas vezes por mês e em apenas um turno. Assim, foi possível constatar que as professoras não dispõem do tempo necessário para atender a todas as demandas que lhes são impostas no cotidiano escolar.

A precarização do trabalho há muito chegou à escola, com seus reflexos no fazer pedagógico, ao impor a lógica produtivista do mundo empresarial ao processo educativo.

Além das questões acima expostas, destaca-se a necessidade de aprofundamento na questão da formação docente, pois se constata que, embora as professoras que participaram da pesquisa apresentem um bom nível de qualificação profissional, o que é um fator positivo, nenhuma delas possuía uma especialização especificamente voltada para a EJA. Por isso, torna-se necessário uma formação pedagógica que permita de fato ao educador adquirir instrumentos teóricos e metodológicos que lhes possibilitem compreender as especificidades da Educação de Jovens e Adultos.

Durante o processo de mapeamento das experiências, dificuldades e necessidades das professoras, verificou-se a descontinuidade das ações do Estado e, por conseguinte, da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia para esse segmento. Cada administração municipal que assume o poder cria um novo projeto de escolarização e de alfabetização, sem considerar os aspectos positivos e negativos da gestão anterior, fazendo com que não exista continuidade nas ações e propostas educacionais que estavam em curso. Além disso, não existe ainda um significativo número de pesquisas na área, as quais possam contribuir efetivamente com as experiências vivenciadas nas escolas, apesar de, nos últimos anos, haver um número considerável de escolas oferecendo esta modalidade de ensino.

No que diz respeito ao trabalho coletivo, este foi um importante espaço de formação, tanto para minha atuação como pesquisadora, quanto para os demais professores que compartilharam do planejamento e das ações que

fundamentaram o trabalho. A partir das necessidades de aprendizagem dos alunos, construímos e vivenciamos uma proposta de trabalho coletivo como uma alternativa de estudos e de proposição de práticas pedagógicas em salas de aula de jovens e adultos, buscando atender necessidades docentes no que se refere à dimensão organizacional e pedagógica, propondo discussões sobre o que estudar, como organizar o tempo escolar, como lidar com as diferentes faixas etárias existentes em sala de aula, como lidar com salas de aula organizadas em vários níveis de escolaridade, qual/quais metodologias seriam as mais adequadas a esse público, considerando as especificidades da realidade da EJA, dentre outros.

Enquanto pesquisadora, não apenas constatei que os professores de EJA possuem desafios e dificuldades, mas junto com eles e os demais membros do grupo envolvido no trabalho coletivo, vivenciei-as e busquei soluções em conjunto. Vi que não existem respostas prontas para nossas dúvidas e nem mesmo modelos pré-estabelecidos a serem seguidos. Mas, pude concluir que, a partir de uma prática dialógica e colaborativa, desenvolvemos nossa capacidade de pensar sobre o nosso trabalho e ficamos abertos a mudanças e rupturas, a rever nossas crenças e valores. Percebi a abertura de um canal para que o professor possa refletir sobre a sua prática educativa, num processo permanente de (re)construção, enquanto sujeito e como profissional.

Entretanto, vale ressaltar que a possibilidade de concretização de uma prática dialógica e colaborativa por meio do trabalho coletivo, colocou-se como possibilidade a partir de fatores externos à escola, no caso, a presente investigação e, por conseguinte, a participação do grupo composto por mim e por outros membros, sendo que, nos dias das atividades nas salas de aula, atuávamos de forma compartilhada com as professoras. No decorrer da pesquisa, essa questão sempre foi objeto de minhas preocupações enquanto pesquisadora, pois se colocava o seguinte questionamento: o que conseguimos realizar enquanto grupo, no que diz respeito às atividades, reflexões propostas e produções dos alunos poderia ser realizado apenas pela professora? Entendo que existem especificidades e facilidades que o trabalho em grupo proporciona e, por isso, reitero a importância de se estimular a criação, no interior das escolas,

de espaços de estudos e reflexões que favoreçam a emergência de relações educativas inclusivas e transformadoras. No entanto, inicialmente, é preciso que o próprio professor esteja aberto para uma transformação de sua prática educativa, voltada para a Educação de Jovens e Adultos. Se em grupo o trabalho é mais produtivo, individualmente o processo deve ser também possível e rico, pois só há grupo se cada “eu” coloca para si a necessidade e o interesse pela mudança.

A pesquisa revelou que os professores conseguem pontuar suas reais necessidades para lidar com os problemas que vivenciam em suas salas de aula. O que fazer diante de tanta diversidade de necessidades e interesses em salas de aula de EJA? O currículo atende às expectativas dos alunos? Como trabalhar com turmas tão heterogêneas? Nota-se que as professoras da EJA/PMEA, mesmo tendo participado de formação continuada ao longo de seu trabalho na Educação de Jovens e Adultos, têm dificuldade em responder as questões apontadas. Há o reconhecimento de que é preciso buscar conhecimentos e socializar experiências com outros educadores. Todavia, ao se verem diante da falta de condições materiais escolares para a concretização de novas propostas pedagógicas, ficam imobilizadas, sem condições de darem mais de si mesmas, devido ao contato diário com os problemas que não conseguem resolver.

Tais fatores demonstram a necessidade de se repensar a oferta do ensino para jovens e adultos no modelo adotado pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia. Embora seja possível reconhecer o empenho e o esforço da coordenação e da supervisão pedagógica no sentido de atender e acompanhar a EJA/PMEA, a comunicação entre os professores e a coordenação fica prejudicada, pois não há espaço para conversas sobre a rotina, não há trocas de experiências que visem a solução de problemas mais imediatos. Uma vez que não se reflete sobre essas questões, tampouco são construídas alternativas para as mesmas.

O presente estudo permite afirmar que é preciso pensar em propostas mais concretas para esta modalidade específica de educação. Assim, a formação de docentes para a EJA deve incluir, além das exigências formativas comuns a todos os docentes, também aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Isso, a nosso ver, será possível a partir do investimento

em uma nova concepção de currículo e em uma metodologia fundamentada *na e pela* investigação, que contribua para a formação teórica e prática dos docentes.

Para uma formação que contemple as especificidades da modalidade EJA, comungamos com Brandão (2002, p. 43), quando defende uma *educação popular*, afirmando que o educador:

deve saber que a multiplicação de alguns gestos simples vividos na escola, ao mudar para melhor as pessoas, haverá de participar do que constrói a multidão daqueles que participarão do tomar nas mãos o que transforma o rumo e o destino de seus mundos sociais. Mas nada disto se faz ao acaso, assim como nada de importante se realiza por decreto. Na verdade, como sempre acontece quando estamos lidando com o saber e o aprender, o que se vive é um cuidadoso e lento trabalho de lidar com momentos inesperados da experiência de vida de cada pessoa educanda.

Os sujeitos que buscam a EJA o fazem com a expectativa de superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc), bem como a falta de oportunidades, questões que estão na raiz do problema do analfabetismo ou da baixa escolaridade no Brasil. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o processo de aprendizagem/escolarização dos jovens e adultos. As condições culturais e sociais dos alunos da EJA (como o salário, o emprego, a moradia, a história de cada grupo, suas lutas, organização, conhecimento, habilidades) devem orientar os princípios norteadores das propostas curriculares e das metodologias de ensino

Uma educação de jovens e adultos, por essas razões, coloca em questão uma nova concepção de currículo e, principalmente, de educação. A baixa escolaridade dos jovens e adultos é a negação de um direito que se agrega à negação de outros direitos. O ensino na educação dos jovens e adultos não é apenas uma questão pedagógica, mas uma questão essencialmente política.

Por isso conhecer as características e necessidades dos alunos da EJA é o primeiro passo para uma nova *práxis* docente, pois são sujeitos que ao chegarem/retornarem à escola trazem consigo uma longa história de

conhecimentos acumulados, assim como reflexões sobre o mundo e as pessoas. Assim as práticas pedagógicas utilizadas na EJA devem ter como objetivo principal o de contribuir para um repensar do educador sobre o seu papel como formador de sujeitos sociais.

Assim chego ao final deste trabalho com a certeza de que ainda temos muito que refletir e propor para a Educação de Jovens e Adultos e, para isso, precisamos chegar mais perto dos alunos, dos professores e das escolas. Afinal, diz respeito a todos nós a luta contra a exclusão social e educativa, a superação da perspectiva assistencialista da educação compensatória e a articulação de sistemas de ensino inclusivos que viabilizem múltiplas trajetórias de formação. É necessário que os profissionais que atuam na EJA estejam sempre em formação, para que possam ter condições de lidar com as necessidades e dificuldades do seu ofício. Está na hora de deixarmos as soluções paliativas e enfrentarmos as questões fundamentais da modalidade EJA, assumindo a responsabilidade de torná-la efetivamente melhor.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli Eliza D. A de. **Texto, Contexto e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (45): 66 – 71, maio 1983. Disponível em Acesso em 10/02/2011.

_____. **Etnografia da Prática Escolar – A abordagem qualitativa da pesquisa**. Campinas, SP, Editora Papirus, 1995.

AMARAL, Ana Lúcia. **Especificidade do Trabalho Docente**. Coleção Veredas – Formação Superior de Professores. SEE/MG, BH 2005, p. 83 a 93.

ARROYO, M.G. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia.;GOMES, Nilma Lino (Orgs.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.p.19-50.

AZEVEDO, Joanir Gomes de. **Itinerâncias da pesquisa**. In: GARCIA, Regina Leite (org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro, DP&A editora,2003.

BEISIEGEL, C. R. **Estado e Educação Popular**. SP: Livraria Pioneira Editora, 1984.

. _____. **Considerações sobre a política da União para a Educação de Jovens e Adultos analfabetos**. ANPED, XIX Reunião Anual, 1996.

. _____. **Política e Educação Popular**. SP: Editora Ática, 1984

. _____. **O Plano Nacional de Educação**. Cadernos de Pesquisa. SP, Fundação Carlos Chagas, nº 106, março 1999.

BOGDAN, Robert , BILKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. (2000).**Parecer CEB nº 11/2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Carlos Jamil Cury. Brasília. www.mec.gov.br acesso em outubro/2007.

BRASIL. **LDB nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pensar a Prática – escritos de viagem e estudos sobre educação**. São Paulo: Edições Loyola, 1984. Coleção Educação Popular-I.

_____. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O Plano Nacional de Educação: duas formulações**. Cadernos de Pesquisa. SP. Fundação Carlos Chagas, nº 104, jul. 1998

CICILLINI, Graça Aparecida & NOGUEIRA, Sandra Vidal. **Educação Escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas** (Org.). Uberlândia: Edufu, 2002.

CUNHA, Maria Conceição da. **Introdução – discutindo conceitos básicos**. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

DI PIERRO, Maria Clara. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. <http://www.scielo.br/pdf/ccedes>. Acesso em 17/05/2011.

_____. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. 2000. 314 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. **Notas sobre a redefinição da Identidade e das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Educação e Sociedade, Campinas, vol.26,n.92, p.1115 – 1139, Especial – Out. 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **O minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3.Ed.São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 36ª edição,São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis** / Paulo Freire; Ana Maria Araújo Freire (org.). - São Paulo: UNESP, 2001

_____. **Pedagogia da Tolerância** / Paulo Freire; Ana Maria Araújo Freire (org.). - São Paulo: UNESP, 2004

_____. **Educação e mudança**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976

GADOTTI, Moacir. **Comunicação Docente – Ensaio de Caracterização da Relação Educadora**. Edições Loyola, sem data.

_____. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 4ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

GENTILI, Pablo (org.) **Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GROSSI, Ester. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 9394/96**. Casa Editorial Pargos, 1997.

GHIRALDELLI, Paulo Júnior. **História da Educação**. Editora Cortez, 1996.

HADDAD, Sérgio. **Educação e exclusão no Brasil**. Ação Educativa, São Paulo, 2008. Disponível em: [HTTP://www.acaoeducativa.org.br](http://www.acaoeducativa.org.br). Acesso em 15/11/2010.

LAFFIN, Maria Hermínea Lages Fernandes. **Educação de Jovens e Adultos: Espaço de encontros, de aprendizado e de todas as vozes**. Florianópolis – SC, Letras Contemporâneas, 2008

LIMA, Adriana Oliveira. **Alfabetização de Jovens e Adultos e a reconstrução da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes 1991.

MACHADO, Maria M. **A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998**. Trabalho apresentado na 23ª Reunião anual da ANPED, Caxambu – MG, 24 a 28 de setembro de 2000.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M. et al. (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10 ed. Campinas: Papirus, 2006.

MELLO, Marco (Org.). **Paulo Freire e a Educação Popular**. Porto Alegre: IPPOA; ATEMPA, 2008.

MICHELS, Maria Helena. **Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar**. Revista Brasileira de Educação. V.11, n.33, set./dez.2006, p.406 a 423.

MILETO, Luiz Fernando Monteiro. **No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir – Estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós

Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2009. http://www.uff.br/pos_educacao. Acesso em 15.05.2011.

NÓVOA, Antônio. **O regresso dos professores**. Conferência – Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida, Lisboa – Portugal, 27 e 28 de setembro de 2007.

_____. **O Professor pesquisador e reflexivo**. Entrevista concedida para o Programa Salto Para o Futuro! 2008. <http://desafiopio.blogspot.com>. Acesso em 12.06.2011.

_____. **Desafios do Trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Publicado pelo Sindicato dos Professores de São Paulo – SINPRO. São Paulo 2007. <http://www.sinprosp.org.br>. Acesso em 13.06.2011

PAIM, Elison Antônio. **Memórias e Experiências do Fazer-se Professor(a) de História**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2005.

PORCARO, Rosa Cristina. **Caminhos e Desafios da Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, B.H./MG, 2011. <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br>. Acesso em 15.05.2011.

REZENDE, Maria Valéria Vasconcelos. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil – Visão Histórica**. Coleção Veredas – Formação Superior de Professores. SEE/MG, BH 2005, p. 13 a 47.

RIGAL, Luis. **A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI**. In:IMBERNÓN, Francisco (org.). A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p.170 a 194.

SACRISTAN, J. Gimeno& GÓMEZ, A.I.Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Maria Alice de Paula. **Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA): Revisitando um velho debate**. Revista Educação, v.3, n.1, p.3 a 7.

SETTI, Gabriel Augusto Miranda. **Relações e Identidades entre FHC e o pensamento Neoliberal (1995 a 2002)**. Dissertação (Mestrado em Ciências Políticas) Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Políticas. Brasília, 2006,

TARDIFF, Maurice. - **Saberes Docentes Formação Profissional** 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

TAVARES, Maria Tereza Goudard. **Uma escola: texto e contexto**. In: GARCIA, Regina Leite (org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro, DP&A, 2003, p.43 a 62.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em Educação – a observação** -. Brasília, Plano Editora, 2003.

VYGOTSKY, L. - **A formação social da mente**. SP, Martins Fontes, 1991.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXO 1

PROGRAMA CURRICULAR DA EJA/PMEA

Será anexado XEROX

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO – ALUNOS DA EJA

Nome: _____

Idade: _____

Ano/série que está cursando: _____

Profissão: _____

1) Por que você estuda à noite?

2) Por que parou de estudar anteriormente?

3) Porque está estudando?

4) Você se considera um bom aluno? Explique.

5) Você gosta de estudar? Justifique.

6) Na sua opinião a oferta do ensino de jovens e adultos no formato de “curso supletivo” garante um curso de qualidade?

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO – PROFESSORAS DA EJA

Dados pessoais:

- a) Estado civil: _____ b) Idade: _____
c) Sexo: _____
d) Sua Renda: _____ e) Renda Familiar: _____

Dados Profissionais:

- 1) Há quanto tempo trabalha na SME/PMU? _____
2) Formação acadêmica: _____
3) Ano de conclusão do curso superior: _____
4) Possui pós-graduação? Em que? _____
5) Tempo de docência: _____
6) Tempo de docência na EJA: _____
7) É professor concursado? Possui um ou dois cargos? Ambos são cargos efetivos? _____

8) Além da EJA, é docente em outras séries/anos escolares? Qual/Quais? _____

9) Qual a sua carga horária de trabalho diária? _____

10) Em qual ou quais turma trabalha? É na mesma escola? Em qual, ou quais escolas trabalha? _____

11) O que pensa sobre a educação de jovens e adultos?

12) Quais recursos didáticos utiliza em suas aulas?

13) Você participou de algum curso de formação continuada específico para docentes da EJA? Onde e de que forma eles ocorreram? Qual foi o período de duração desses cursos?

14) Os cursos garantem ou contribuem para uma melhor prática de ensino em sala de aula?

15) Comente sobre as diretrizes curriculares nacionais para a EJA?

16) Em que momento planeja suas aulas, elabora atividades, avaliação, corrige as atividades dos alunos, etc?

17) Em que momento discute com os professores do mesmo ano/nível de atuação as questões relacionadas à sala de aula?

18) Você consegue realizar o seu trabalho dentro da carga horária diária prevista? Se não, indique o procedimento adotado e quanto tempo além da carga horária diária é necessário para a realização do seu trabalho na escola e em casa?

Avalie as questões de acordo com as modalidades:

1- Ótimo 2-Bom 3-Regular 4- Ruim 5-Não sei 6-Não desejo responder

a) Aspectos relativos à sua carreira:

___ Horário de trabalho

___ Estabilidade no seu cargo

- Salário
- Ser submetido a uma avaliação de desempenho
- Formação contínua (formato)
- Formação contínua (qualidade)

b) Aspectos relativos às condições de trabalho na escola:

- Ambiente físico (edificação e espaço)
- Recursos Materiais (mobiliários equipamentos)
- Recursos Pedagógicos
- Recursos Financeiros (Caixa escolar, outros)
- Recursos Humanos disponíveis

c) Aspectos relativos às relações de trabalho:

- Com os colegas (professores /educadores)
- Com os colegas (demais funcionários da escola)
- Com a coordenação pedagógica
- Com a direção da escola
- Com a SME

d) Aspectos relativos à organização do trabalho:

- Critérios de formação de turmas
- Critérios de escolha da coordenação pedagógica
- Divisão das funções entre os profissionais
- Instrumentos de registro

e) No desenvolvimento do seu trabalho onde você mais se apóia para realizar suas atividades? Marque a (s) Opção (ões) mais freqüentes:

- Conhecimento sobre as necessidades dos jovens/adultos
- Troca de experiência com os colegas
- Programação realizada com a coordenação pedagógica
- Projeto Político Pedagógico da escola
- Formação acadêmica
- Curso de atualização
- Livros, revistas e outros meios de informação
- Experiência profissional
- Experiência pessoal e familiar
- Não sei
- Não desejo responder
- Outras fontes não contempladas que você considera relevantes. Especificar:

ANEXO 4

QUESTIONÁRIO – PROFESSORAS DO PME

1) Como você avalia seu trabalho na Educação de Jovens e Adultos

2) Quais as dificuldades que enfrenta na EJA?

- () o abandono dos estudos pelos alunos (Evasão)
- () Dificuldades de aprendizagem dos alunos
- () Estratégias pedagógicas e metodologia adequada para jovens e adultos
- () Pouco de conhecimento teórico sobre esta modalidade de ensino
- () Faixa etária e de nível de aprendizagem dos alunos muito diversificados.
- () Poucos materiais didáticos e às vezes a inadequação dos mesmos para o ensino de jovens e adultos
- () Dificuldades em lidar com adolescentes e adultos na mesma sala

Outras: _____

3) Já participou de formação sobre EJA ? () Sim () Não

Quais? () Curso de Formação Continuada () Seminários () Oficinas

Outros: _____

4) Você discute com suas colegas as dificuldades que encontra no seu trabalho com a EJA, o que usualmente discute, em que momento essas discussões acontecem?

5) Gostaria de participar de pesquisa de investigação-ação coletiva em sua sala de aula?

() Sim () Não

6) Tem interesse de participar de um grupo de estudos sobre EJA?

() Sim () Não

7) Em caso afirmativo que temas você considera serem importantes?

() Papel do professor da EJA () Planejamento do ensino () Avaliação

() Características dos alunos da EJA () Histórico da EJA () Estratégias

Pedagógicas

Outros: _____

Sugestão de horário: _____

Outros comentários/sugestões que deseja fazer:

ANEXO 5

QUADRO III - A PESQUISA COM AS PROFESSORAS/PMEA

PROFESSORAS	Como vê seu trabalho na EJA?	Dificuldades que enfrenta na EJA referente à sua prática em sala de aula	Já participou de cursos de formação sobre EJA? Quais?	Gostaria de participar de pesquisa-ação coletiva em sua sala de aula?	Tem interesse de participar de um grupo de estudos sobre EJA?	Em caso afirmativo que temas você considera serem importantes?
Professora 1	Bom, mas com algumas dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> - falta de metodologia adequada p/EJA - heterogeneidade de faixa etária e de nível de aprendiz. - falta de materiais didáticos - dificuldades em lidar com adolescentes e adultos na mesma sala 	- Sim. Cursos de formação continuada no CEMEPE e oficinas	Sim	Sim	<ul style="list-style-type: none"> -Papel do professor na EJA - Características dos alunos da EJA
Professora 2	Bom, mas com algumas dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> - heterogeneidade de faixa etária e de nível de aprendiz. - falta de materiais didáticos 	- Sim. Cursos de formação continuada no CEMEPE	Não	Sim	<ul style="list-style-type: none"> - Características dos alunos da EJA -Planejamento ensino - Estratégias pedagógicas
Professora 3	Bom, mas com algumas dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> - dificuldades de aprendizagem dos alunos - evasão 	- Sim. Cursos de formação continuada no CEMEPE e oficinas	Não	Sim	Não optou

Professora 4	Bom, mas com algumas dificuldades	- heterogeneidade de faixa etária e de nível de aprendiz.	- Sim. Cursos de formação continuada no CEMEPE	Não	Sim	-Planejamento ensino - Estratégias pedagógicas - Avaliação na EJA
Professora 5	Muito Bom	- dificuldades de aprendizagem dos alunos - heterogeneidade de nível de aprendizagem	- Sim. Cursos de formação continuada no CEMEPE	Não	Sim	-Planejamento ensino - Estratégias pedagógicas
Professora 6	Bom, mas com algumas dificuldades	- dificuldades de aprendizagem dos alunos	- Sim. Cursos de formação continuada no CEMEPE	Não	Sim	-Planejamento ensino - Estratégias pedagógicas
Professora 7	Bom, mas com algumas dificuldades	- dificuldades de aprendizagem dos alunos	- Sim. Cursos de formação continuada no CEMEPE	Não	Sim	- Estratégias pedagógicas
Professora 8	Muito bom	- evasão	- Sim. -formação continuada - -seminários, oficinas	Sim	Sim	- Estratégias pedagógicas
Professora 9	Muito bom	- evasão	- Sim. Cursos de formação continuada no CEMEPE -seminários, oficinas	Não optou	Não optou	- Não optou
Professora 10	Bom, mas com algumas dificuldades	- dificuldades de aprendizagem dos alunos - heterogeneidade de nível de aprendizagem	- Sim. Cursos de formação continuada no CEMEPE	Não	Não	-

Professora 11	Muito bom	- evasão	- Sim. Cursos de formação continuada no CEMEPE	Não	Não	-
Professora 12	Bom, mas com algumas dificuldades	- dificuldades de aprendizagem dos alunos - heterogeneidade de nível de aprendizagem	- Sim. Cursos de formação continuada no CEMEPE	Não	Não	-
Professora 13	Muito bom	- Evasão - dificuldades de aprendizagem dos alunos	- Sim. Cursos de formação continuada no CEMEPE -seminários, oficinas	Não	Não	-
Professora 14	Muito bom	- Evasão	- Sim. Cursos de formação continuada no CEMEPE	Não	Não	-
Professora 15	Muito bom	- dificuldades de aprendizagem dos alunos	- Sim. Cursos de formação continuada no CEMEPE	Não	Sim	- Planejamento de ensino
Professora 16	Bom, mas com algumas dificuldades	- Evasão -heterog. de faixa etária e de nível de aprendizagem. - dificuldades em lidar com adolescentes e adultos na mesma sala	- Sim. Cursos de formação continuada no CEMEPE	Não	Sim	- Planejamento de ensino - Avaliação na EJA -Estratégias pedagógicas

ANEXO 6

QUADRO IV - RESPOSTAS DAS PROFESSORAS ÀS QUESTÕES DE 11, 12, 14, 15,16, 17 E 18

Professoras	O que pensa sobre a educação de jovens e adultos	Recursos didáticos que utiliza na sala	Quando planeja suas aulas	Quando discute as questões relativas a sala de aula de EJA	Consegue realizar as ativ. Pedagógicas dentro da carga horária de trabalho normal (ensino, planejamento, atividades diversas, avaliação,etc.)
Professora 1	É um processo maravilhoso em que o aluno tem vontade e disposição para aprender, melhorar sua vida, trabalho e seus sonhos	Música, bingo, poesia, recortes de revistas, jornais, vários tipos de textos (receitas, listas, bulas)	-Planejo nos módulos - nos finais de semana	Nos módulos quinzenalmente	Sim, mas às vezes quando estou na sala de aula e não consigo concluir tudo o que planejei, incluo no planejamento do dia seguinte ou em outro momento.
Professora 2	É um ensino específico a alunos fora da faixa etária com carga horária diferenciada e temas específicos a EJA	- Lab. Informática - livros didáticos - filmes - aulas expositivas	Nos momentos vagos pela manhã, quando não estou em sala de aula como eventual	Quando nos encontramos no PMEA quinzenalmente	Sim, pois como estou os dois turnos na mesma escola, isso facilita o meu trabalho.
Professora 3	Muito importante para os alunos que não tiveram oportunidade de ingressar na escola	- Rádio, internet, TV, DVD	- Nos módulos - Em casa	Nos módulos quinzenalmente	Sim
Professora 4	É gratificante tanto para nós educadores como para os alunos, pois a aprendizagem ocorre de forma mutua e coletiva	- Textos variados - som, jornais - revistas, filmes e outros	-Nos módulos no CEMEPE - Diariamente em casa à noite	Nos módulos no CEMEPE quinzenalmente	Sim

Professora 5	É uma proposta onde os alunos possam atribuir significado aos conceitos desenvolvidos, portanto o educador deve propiciar atividades criativas e instigantes que convidam os alunos a pensar e a aprender com suas próprias ações	- livros - quadro - CD - ativ. Xerocadas - panfletos, jornais - sucatas	Nos módulos e durante a semana à noite	Nos módulos quinzenais	Sempre é necessário complementar algumas atividades à noite.
Professora 6	-	- livros, revistas, Jornais, computador, internet, quadro, giz, Músicas, filmes	Nos módulos e em casa	Nos módulos e nas formações continuadas	Não. Deveríamos ter um dia semanal para preparação de materiais dentro da carga horária. O procedimento mais adequado seria cumprir o piso nacional no que se refere a carga horária 1/3 p/atividades de planejamento
Professora 7	A meu ver é um trabalho muito gratificante, visto que a maior parte dos alunos dominam o conteúdo de matemática e por sua bagagem	- Xerox, quadro, internet, rodas de conversa, jogos etc.	Planejo em casa, durante as aulas caso surja idéias e corrijo as atividades em sala de aula	Nos módulos	Sim, caso exista algum empecilho, continuo no outro dia.
Professora 8	Estou amando, como é bom trabalhar com a 3ª idade	- Livros e quadros	Durante os módulos e em casa	Nos módulos quinzenais	Sim
Marília	-	-	-	-	-

ANEXO 7

QUADRO V – RESPOSTA DAS PROFESSORAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Professoras	Participou de formação específica para atuar na EJA	Onde e de que forma os cursos ocorreram	Tempo de duração do curso em que participou	Os cursos contribuíram para a prática educativa
Professora 1	Sim	No CEMEPE	02 anos, uma vez por mês durante 3 horas	-
Professora 2	Não	No CEMEPE, UFU E CONGRESSOS. Cursos de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e metodologias para 1º a 3º nível	02 ou 03 dias de duração	Não. Os cursos não contribuíram para uma melhor prática em sala de aula, apenas os seminários realizados na UFU e os congressos, etc..
Professora 3	Sim	No CEMEPE	Durante o ano	Sim
Professora 4	Sim	No CEMEPE	Aproximadamente 60 horas durante o ano	Sim. Os cursos oferecem novas idéias, novas formas para explorar os conteúdos em sala.
Professora 5	-	No CEMEPE	Entre 40 a 60 horas	Sim, sempre nos faz refletir sobre nossa prática docente
Professora 6	Sim	No CEMEPE, módulo 2	Vários períodos: 24h o ano todo	Sim. Fornecem subsídios para sala de aula
Professora 7	Sim	No CEMEPE	Duração de 60 horas aproximadamente	Sim. Estes cursos nos auxiliam e também nos possibilitam trocas de experiências
Professora 8	Sim	No CEMEPE	Durante todo o ano	Sim
Professora 9	-	-	-	-

ANEXO 8

QUADRO VI – ALUNOS DA ESCOLA POR DO SOL

Alunos	Ano nasc.	Idade	Cidade/estado onde nasceu	Trabalho	Local de trabalho	Jornada de trabalho
Aluno 1	1939	72	São Gotardo/MG	Aposentado	-	-
Aluno 2	1943	68	Piauí	Jardineiro	-	-
Aluna 3	1944	67	Santa Vitória/MG	Do lar	Em casa	09:00
Aluna 4	1946	65	Itumbiara/GO	Limpeza	UFU	12/36
Aluno 5	1957	54	Tupaciguara/MG	Lavadeira	UFU	12/36
Aluna 6	1957	54	Goiás	Limpeza	UFU	12/36
Aluna 7	1959	52		Doméstica	Residências	08:00
Aluna 8	1961	50	Uberlândia/MG	Do Lar	Em casa	09:00
Aluna 9	1962	49	Uberlândia/MG	Doméstica	Residência	08:00
Aluna 10	1962	49	São Paulo/SP	Do Lar	Em casa	08:00
Aluna 11	1973	38	Quirinópolis/GO	Diarista	Apartamentos	08:00
Aluna 12	1977	34	Goiás	Diarista	Residências	08:00
Aluna 13	1980	31	Ibotirama/Bahia	Doméstica	Residências	08:00
Aluna 14	1981	30	Belo Horizonte/MG	Do lar	Em casa	08:00
Aluna 15	1982	29	Juazeiro/CE	Doméstica	Residência	05:00
Aluno 16	1984	27	João Pinheiro/MG	Ser. Gerais	CASEMG	08:00
Aluno 17	1987	24	Pirapora/MG	Maquinista	JR	06:00
Aluno 18	1988	23	Santa Helena/GO	Marceneiro	Marcenaria	07:00
Aluna 19	1990	21	MG	Aux. Produção	Prolanche	08:00
Aluno 20	1991	20	Ituiutaba/MG	Mec. Bicicleta	Bicicletaria	08:00
Aluno 21	1991	20	Pirapora/MG	Chapa	Autônomo	10:00
Aluno 22	1993	18	Ituiutaba/MG	Aux. cozinha	-	08:00
Aluna 23	1994	17	Uberlândia/MG	Lavadeira	Em casa	-
Aluno 24	1996	15	Monte Alegre/MG	Marceneiro	Marcenaria	08:00
Aluno 25	1998	13	Uberlândia/MG	Lav. veículos	Lava Jato	08:00

ANEXO 9

QUADRO VII – REPOSTAS DOS ALUNOS DA ESCOLA POR DO SOL

Alunos	Ano e quando parou de estudar	Motivos porque parou de estudar	O que acha do tempo de estudos na EJA (sem)	O que espera da EJA	O que pode ser feito para a EJA melhorar
Aluno 1	Parei de estudar com 12/13 anos na Alfabetização, comecei novamente em 2010	A Professora morreu e não tinha outra. Falta de lugar para estudar Trabalho	Acha que é bom	Aprender a ler e escrever e não depender dos outros	Estudar mais (nomes, qualquer coisa)
Aluno 2	Parei de estudar muitas vezes na 1ª série	Porque precisou trabalhar	Ajuda um pouco	Muita coisa. Aprender a fazer uma carta.Tem orgulho de quem escreve	Uns ensinar os outros (Eu e o João) Sempre ter pessoas na sala pra ajudar.
Aluna 3	Parei de estudar em 2007 no 1º ano	O motivo foi simples. Tinha duas alunas que não sentia bem com elas. Eram chatas. Perdi a vontade estudar e achei melhor sair.	Acho que é bom	Aprender a ler e escrever para ver o mundo melhor	Na minha opinião não precisa mudar nada, está muito bom.
Aluna 4	Parei de estudar com oito anos de idade na 1ª série	Meus pais não me levaram mais para estudar	Está muito bom, estou muito feliz	Poder aprender a ler e escrever	Está bom, pode continuar com esta proposta
Aluno 5	Parei de estudar em 1965, com 11 anos, na 1ª série	Problemas de saúde	Está muito bom, estou gostando	Poder aprender a ler e escrever	Está bom, pode continuar com esta proposta
Aluna 6	Não se lembra	Não dei conta e meus pais me tiraram da escola	Eu acho muito bom	Aprender a ler e ir até o fim	Não precisa melhorar nada, já está tudo bom.
Aluna 7	-	Não tive oportunidade de estudar de dia.	-	Eu preciso aprender	-
Aluna 8	Já era adulta. Parei na 1ª série	Parei para cuidar do meu neto	Por enquanto está bom	Eu espero aprender muito mesmo.	Nada. Está tudo ótimo.
Aluna 9	Parei de estudar em 1981, na 3ª série.	Para cuidar dos filhos	Bom	Aprender mais	-
Aluna 10	Era criança, estava na primeira série	Porque adoeci	Está muito bom	Aprender mais na escola	Está tudo bom.
Aluna 11	Parei de estudar em 1987 na 5ª série	Morava na fazenda e era muito difícil	É legal, nós tem oportunidade de estudar	Aprender a ter uma vida melhor, para tudo precisa de estudo.	Ter uma boa vontade e muita atenção pra chegar aonde se quer

Aluna 12	Parei de estudar em 1993 na 4ª série.	Porque fiquei grávida	Muito bom	Eu espero terminar meus estudos e ter um futuro melhor	Nada, eu acho que está muito bom.
Aluna 13	Parei de estudar em 1993 na 4ª série.	Eu não conseguia trabalhar estudar. Levantava às 4 horas da manhã e voltava 5:30.	Um tempo bom. Eu gosto. Estou aprendendo muitas coisas	Eu espero aprender mais ler e escrever para arrumar um bom emprego, porque sem o estudo não vou conseguir arrumar o emprego que eu quero	Mais comunicação e respeito ao próximo e muito silêncio para nós conseguirmos nos concentrar nas aulas.
Aluna 14	Muito tempo.	Porque mudei de escola	Muito bom	Aprender mais sempre.	Está tudo muito bom.
Aluna 15	Só estudei quando estava adulto.	Para trabalhar, ajudar em casa	Muito bom, aprendi muito e quero aprender.	Não desistir dos estudos e prosseguir em frente	Está ótimo, professora muito boa.
Aluno 16	Não sei o ano certo que parei, mas estava na 3ª s.	Só o trabalho, já estava muito corrido.	Acho muito bom, porque eu tenho um tempinho.	Meu objetivo é acabar meus estudos e quem sabe cursar uma faculdade.	Mais oportunidades para todos. Assim estaria ajudando a todos que precisarem
Aluno 17	Parei de estudar em 2001, quando parei na 4ª série	Porque tinha que trabalhar.	Bom. A professora é legal, os colegas.	Meus objetivos é estudar, formar e fazer uma faculdade	A minha opinião é que todos os jovens deveria estudar e nunca parar.
Aluno 18	Não parei	-	Bom	Aprender	Fazer dever
Aluna 19	2002 – na 3ª série tomava muita reprovação por problemas familiares, pais separados	Minha família mudava demais	Eu acho que é bom estudos porque eu estou aprendendo coisas novas	Estudar terminar meus estudos e formar para advocacia e aprender muito na EJA.	Na minha opinião, ter mais escola nos bairro
Aluno 20	Na primeira série, parei criança	Dificuldades de aprender	A possibilidade de aprender	Aprender mais	Esta tudo bom
Aluno 21	parei no 4º ano	Estava trabalhando em fazenda	É bom porque as pessoas são mais velhas e estuda mais rápido	Aprender a ler e escrever	Acho as provas difíceis
Aluno 22	-	Porque foi trabalhar	-	Para aprender mais porque sem estudo não somos nada	A opinião da professora eu acho legal, porque ensina.
Aluna 23	Parei de estudar dois anos atrás.	Por não ter vontade de estudar.	Eu acho o tempo da EJA muito bom porque a gente aprende muitas coisas imp. para a nossa educação	Eu espero que eu aprenda a ler em voz alta e que o meu objetivo é terminas os estudos e fazer faculdade de direito	Separar as séries como 1º. 2º, 3º e 4º porque é muito ruim. Porque alguns são mais avançados que outros.
Aluno 24	Em 2010 na terceira série	Porque minha família mudava muito.	Muito bom	Eu espero melhorar a ler e escrever.	-
Aluno 25	Parei de estudar na 1ª série	Não soube	-	Aprender a ler	Não sabe

ANEXO10

QUADRO V III- ALUNOS PME A DA ESCOLA AMANHECER

Alunos	Ano nasc.	Idade	Cidade/Estado onde nasceu	Trabalho	Local de Trabalho	Jornada de Trabalho
Aluna 1	1942	69	Uberlândia/MG	Domestico	Em casa	Dia todo
Aluna 2	1945	66	Saboeiro/Ce	Costureira	Em casa	09:00
Aluna 3	1947	64	Sta Cruz Inharé /RN	Domestico	Em casa	12:00
Aluna 4	1948	63	Sta Cruz / RN	Serviçal	EEMessias Pedreiro	06:00
Aluna 5	1949	62	Araguari/MG	Costureira	Confecção	08:00
Aluno 6	1955	56	Pontalina/GO	Serv.Gerais	Fazenda	08:00
Aluno 7	1958	53	B.Horizonte/MG	Pintor	Construtora	08:00
Aluna 8	1959	52	São Gotardo/MG	Domestico	Em casa	12:00
Aluna 9	1959	52	Itumbiara/GO	Costureira	Ateliê	08:00
Aluna10	1960	51	Uberlândia/MG	Limpeza	Fazendão	08:00
Aluno 11	1967	44	Uberlândia/MG	Chapa	Posto Tapajós	09:00
Aluna 12	1968	43	Tanabi/SP	Diarista	Residências	14:00
Aluna 13	1968	43	Gandu/Bahia	Serv.gerais	Agraret	08:00
Aluna 14	1969	42	Araxá / MG	Domestico	Em casa	Dia todo
Aluna 15	1970	41	Goiàs	Diarista	Residências	05:00
Aluna 16	1970	41	São Mateus/Ma	Serv.gerais	Real Moto Peças	08:00
Aluna 17	1972	39	Uberaba/MG	Atendente	M. Bem Viver	12:00
Aluna 18	1972	39	Brasília/DF	Sacoleira	Ambulante	08:00
Aluno 19	1978	33	Polônia/Europa	Serv.gerais	Lavanderia/CALU	12:00
Aluno 20	1978	33	Uberlândia/MG	Motorista	Bom Jesus	08:00
Aluna 21	1978	33	Juazeiro/CE	Domestico	Em casa	09:00
Aluna 22	1979	32	Itumbiara/GO	Domestica	Residência partic.	08:30
Aluna 23	1983	28	Bocaiúva/MG	Cabeleireira	Em casa	08:00
Aluna 24	1989	22				09:00
Aluna 25	1989	22	Uberlândia/MG	Babá	Residência partic.	08:00
Aluno 26	1991	20	Vouar/Bahia	Logistica IN Natura	SADIA	08:00
Aluna 27	1992	19	Uberlândia/MG	Estudante	EMAfrânio R.Cunha	-
Aluna 28	1993	18	Uberaba/MG	Recepcionista	Motel	12:00
Aluno 29	1994	17	Uberlândia/MG	Estudante	EMAfrânio R.Cunha	-
Aluna 30	1994	17	Cristalina/GO	Estudante	EMAfrânio R.Cunha	-
Aluno 31	1995	16	Uberlândia/MG	SILK	Residência	10:30
Aluno 32	1996	15	Uberlândia/MG	Estudante	EMAfrânio R.Cunha	-

ANEXO 11

QUADRO IX - RESPOSTAS DOS ALUNOS PMEA/ ESCOLA AMANHECER

Alunos	Ano e quando parou de estudar	Motivos porque parou de estudar	O que acha do tempo de estudos na EJA (sem)	O que espera da EJA	O que pode ser feito para a EJA melhorar
Aluna 1	Nunca estudou, começou há 2 anos	Nunca estudou até 2009	Ótimo	Aprender a ler e escrever	Estudar mais, prestar atenção na escola
Aluna 2	Agora que estou estudando, nunca estudei antes	No meu tempo não era importante estudar	Acho que 6 meses não dá para aprender	Toda vida tive vontade de aprender a ler e escrever	Poderia ter salas de aula maiores.
Aluna 3	Estava cursando a 4ª série	Meu pai não nos deixava estudar	Eu acho bom porque estou aprendendo e faz bem pra mente	Estudar até 8ª série para aprender mais um pouco pra poder ensinar minhas netas	Passar mais tempo no computador.
Aluna 4	Parei quando estava com 12 anos na 3ª série	Meus pais não me deixavam estudar	Eu acho muito importante	Aprender mais e mais	-
Aluna 5	Parei de estudar na 3ª série	Parei de estudar por motivo de doença	Eu acho que é um tempo bom	Espero que eu aprenda a ler melhor e a escrever sem erros	Precisa de um ventilador melhor, ler mais livros, fazer ditado e escrever mais
Aluno 6	Em 1988 no 3º nível	Para trabalhar	-	Muito	-
Aluno 7	Em 1970, cursava a 1ª série	Fui trabalhar o dia inteiro para ajudar em casa	Acredito que tenho que ficar mais tempo estudando	Espero aprender a ler e a escrever	Ter livros de alfabetização para esse nível, o uso freqüente do laboratório de informática e biblioteca.
Aluna 8	Parei em 1976, cursava a 4ª série	Parei de estudar porque casei e fui morar em uma fazenda que não tinha escola	Eu acho bom pois estou com 58 anos de idade. Se fosse como antigamente seria ruim para mim Meu tempo tem que ser bem aproveitado	Eu espero que a EJA continue com este mesmo objetivo nos ajudando a caminhar para um futuro melhor que é o estudo.	Na minha opinião gostaria de ter mais livros para os alunos, porque tendo mais livros poderemos ler e aprender mais.
Aluna 9	Em 1976, estava no 4º ano	Para casar e cuidar da filha	Eu gosto muito e uma nova vida	Aprender a ler e escrever e matemática. Pra mim vai ser muito bom	Ar condicionado
Aluna 10	Eu parei de estudar em 1967	Parei de estudar para casar	Está bom	Voltei a estudar para aprender mais as coisas e estou achando bom	Ventilador
Aluno 11	Em 1979 na 1ª se. Em 1991 na 1ª série.	Quando era criança morava longe da escola	Um tempo bom porque posso fazer um ano em 6 meses	Estudar até a 8ª série. Para trabalhar preciso ler e escrever, pra arrumar um serviço melhor	Ter mais tempo de aula de computador.
Aluna 12	Nunca estudei, comecei em 2008 e nunca mais parei de estudar	Nunca tive oportunidade de estudar. A minha primeira foi em 2008	EJA é um projeto muito bom e eu aprendo muito.	Eu espero formar na EJA	Eu acho que devemos ter mais participação na leitura e ler mais livros.
Aluna 13	Parei em 1994 na 5ª série	Casei muito nova e não tive tempo para estudar	Eu estou muito feliz, adoro estudar, quero fazer faculdade	Meu objetivo é estudar, aproveitar essa oportunidade	Para mim está tudo bem, gosto da escola, adoro minha professora.
Aluna 14	Parei na 2ª série	Parei de estudar para casar e depois voltei.	Acho muito bom, porque a gente aprende mais.	Aprender mais.	Ar condicionado.

Aluna 15	No ano de 1995 cursava na 3ª série	Fui trabalhar o dia inteiro pela minha sobrevivência e para ajudar minha irmã	Acredito que vou precisar estudar mais na EJA.	Espero que continue existindo para que outras pessoas possam aprender a ler e escrever. Quero terminar meus estudos.	Ter livros para alfabetização de jovens e adultos e o uso freqüente do laboratório de inform. e biblioteca
Aluna 16	Parei de estudar em 2005	Para cuidar dos filhos que eram muito pequenos	- Acho importante para terminar o estudo mais rápido.	Eu espero aprender rápido e concluir o primário	Ter mais disciplina e mais salas de aula.
Aluna 17	Eu parei de estudar com 10 anos	Para ajudar minha mãe em casa e trabalhar	-	Eu voltei a estudar e quero desenvolver	-
Aluna 18	No 4º ano	Para trabalhar	- Maravilhoso	Aprender mais, melhorar na leitura e matemática.	Não tenho uma opinião formada, mas estou gostando do trabalho.
Aluno 19 (Polonês)	Não parei de estudar.	-	-	Sou polonês e preciso aprender português.	-
Aluno 20	Parei em 1990 na 3ª série	Fui trabalhar o dia inteiro pra ajudar em casa	Eu acho que não estou preparado para mudar de série	Eu espero aprender a ler, escrever, ler livro, jornal e falar bem com outras pessoas	- Ter livros para adultos estudar, uso mais freqüente do laboratório de informática e biblioteca
Aluna 21	Parou tem uns 20 anos na 1ª série	Porque eu tinha dificuldade	Muito bom	Eu quero ser mais inteligente e ter um bom trabalho	Ter aula de reforço e mais uma professora.
Aluna 22	Em 1995, 3ª serie	Falta de memória	Acho muito bom, gosto de voltar a estudar	Espero aprender para ajudar minha filha a fazer tarefas	-
Aluna 23	Em 2003, 5ª série	Por motivo de gravidez	Uma ótima idéia para todos aquelas pessoas que tiveram oportunidade de estudar	Tudo que estou tendo: sabedoria, inteligência, desenvolvimento de alfabetização ir em frente para ter um futuro melhor.	Agradeço a oportunidade e a chance e a paciência de todos vocês conosco.
Aluna 24	Em 2010, 2ª série	-	-	-	-
Aluna 25	Em 2008	Não gostava de estudar	Eu acho muito bom	Aprender e entrar na faculdade	-
Aluno 26	Em 2009, 3ª série	Para trabalhar	A EJA é muito boa porque dá oportunidade na vida e na escola.	Eu espero estudar até o fim e me formar.	Não precisa fazer nada está muito bom do jeito que está
Aluna 27	No 3º ano	-	Eu acho muito bom	Dar um futuro melhor para o meu filho	-
Aluna 28	Em 2010, na 5ª série	Para trabalhar	Muito bom. Quero sair daqui e ir pra faculdade.	Eu quero terminar e crescer na vida	Melhorar a educação de jovens e adultos e o lugar onde estudamos
Aluno 29	Parei em 2007 no 4º ano	Parei de estudar porque tinha preguiça	Acho a EJA muito bom e porque aprendo muito	Aprender e passar para a 5ª série	Acho que tinha que ter mais professores, um para cada matéria.
Aluna 30	Parei 2 anos na 4ª série	Vim de outra cidade e não tinha vaga pra eu estudar	Acho que é muito bom	Espero muitas coisas boas	Eu acho que pode melhorar um pouquinho de cada coisa
Aluno 31	Parei de estudar em 2008 na 5ª série	Eu fugi de casa e fui morar com uma pessoa que não me deixava estudar	Eu acho muito bom porque agora estou aprendendo muito mais e mais rápido.	Espero conseguir aprender melhor e meu objetivo e fazer faculdade	Eu acho que não precisa melhorar nada. Já é muito boa a oportunidade que estão dando para os jovens
Aluno 32	Em 2010, na 4ª série	Porque todo mundo falava que eu nunca ia formar	Eu acho bom pois os adultos podem trabalhar de dia e estudar à noite	Terminar os estudos	Poderia ter aulas de informática