

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DEMERSA HAIDÉE DIAS MOREIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EJA NO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA:
OS PRESSUPOSTOS FREIREANOS**

(2001-2004)

Professora Orientadora Dra. Janine Moreira

**CRICIÚMA
DEZEMBRO 2013**

DEMERSVA HAIÉÉ DIAS MOREIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EJA NO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA:
OS PRESSUPOSTOS FREIREANOS**

(2001-2004)

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dr^a. Janine Moreira.

**CRICIÚMA
DEZEMBRO 2013**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

M838f Moreira, Demerva Haidée Dias.

Formação continuada para a EJA no município de Criciúma : os pressupostos Freireanos (2001-2004) / Demerva Haidée Dias Moreira. - 2013.
106 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2013.

Orientação: Janine Moreira.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Educação de jovens e adultos - Formação continuada. 3. Educação libertadora. I. Título.

CDD. 22. ed. 374

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

DEMERVA HAIDÉE DIAS MOREIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EJA NO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA:
OS PRESSUPOSTOS FREIREANOS**

(2001-2004)

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dr^a. Janine Moreira.

Criciúma, 17 de Dezembro de 2013.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Janine Moreira – (UNESC).

Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa – (UNISUL).

Prof^a. Dr^a. Giani Rabelo – (UNESC).

Dedico este trabalho:
A todos os educadores que
contribuíram como sujeitos da presente pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado forças para que eu persistisse nesta caminhada.

À Professora Dr^a. Janine Moreira, pelo dedicado acompanhamento na orientação, estímulo e carinho que sempre me prestou.

À querida Vanessa Morona Dias, Secretária do Mestrado em Educação, sempre atenciosa e solícita.

À minha querida amiga e cunhada Andréia Borges Bartolomeu, que está sempre presente em minha vida em todos os momentos, incentivando e prestando sua ajuda no que é preciso, sem nunca medir esforços.

À minha amada mãe Milca, que me deu o dom da vida.

Aos Meus amados irmãos Isaac, Josiane e Jéssica que, pelo fato de existirem, tornam minha vida feliz.

Às minhas sobrinhas Kethilin e Rafaela, que com um simples sorriso, motivam minha caminhada.

E a todas as pessoas que estiveram do meu lado nesta trajetória, representadas aqui pelo nome da minha querida amiga e companheira Adriane Mazzuchetti.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral compreender de que forma ocorreu a formação continuada para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Criciúma no período do governo popular, de 2001 a 2004, em que o processo educativo era situado nas bases da educação libertadora freireana. Seus objetivos específicos foram: identificar as bases teórico metodológicas que fundamentaram nos anos de 2001 a 2004 a formação continuada dos educadores da EJA; averiguar o processo de planejamento destes educadores para suas aulas neste período de 2001 a 2004; analisar o cotidiano do trabalho em sala de aula desta modalidade de ensino no período de 2001 a 2004; averiguar como os educadores avaliaram e avaliam o trabalho na EJA, neste caso, o PROEJA; identificar como os educadores do PROEJA avaliaram e avaliam a formação continuada para a EJA. Metodologicamente, o estudo foi caracterizado como pesquisa documental e empírica, de abordagem qualitativa. Os sujeitos da pesquisa foram 04 educadores. O instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. A análise de dados se deu por categorias, que foram: bases teórico metodológicas da educação continuada, planejamento para as aulas, cotidiano escolar do PROEJA, avaliação do trabalho e avaliação da educação continuada. Os sujeitos não tiveram dificuldades em identificar a base teórico metodológica da formação continuada recebida como sendo a teoria libertadora de Paulo Freire, mas não souberam identificar a atual. O planejamento de suas aulas, a partir da formação continuada, também se dava com base nestes pressupostos, com a pesquisa de contexto dos alunos, o estabelecimento dos temas geradores, o planejamento conjunto, a reflexão em sala de aula, o que delineava seu cotidiano em sala de aula. Entenderam que o trabalho na EJA era desenvolvido respeitando-se a especificidade dos educandos, e que, atualmente, não existe mais a busca por temas geradores, nem mesmo planejamento conjunto. Avaliaram a formação recebida no período de 2001 a 2004 como indicada, uma vez partir dos temas geradores e buscar relacionar os homens com o mundo, para então refletirem, em sala de aula, sobre os conteúdos programáticos desta educação. Atualmente, apontam que não existe mais educação continuada específica para a modalidade. Como conclusão, temos que a formação continuada oferecida de forma específica para a modalidade educacional na qual os profissionais atuam seria um instrumento para a construção de uma educação crítica, onde os indivíduos têm suas características individuais respeitadas. Como resultado esperado deste estudo, está o de oferecer subsídios para a reflexão, por parte de gestores e educadores, da necessidade de uma formação continuada específica para a educação de jovens e adultos. Também se espera alertar para a necessidade de que experiências bem sucedidas no setor público não sejam descontinuadas na ocasião da mudança de governo.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Formação Continuada, Educação Libertadora, PROEJA.

ABSTRACT

The main objective of this study was to understand the continuing education process for the Education of Youth and Adults (EJA) in the city of Criciúma in the period of popular government, from 2001 to 2004, in which the educational process was set in the foundations of Freire's liberating education. The specific objectives were: to identify the theoretical and methodological bases that grounded the Continuing Education of educators EJA; ascertain the planning process of these educators to their school years; analyze the daily work in the classroom corresponding to this type of education in the period from 2001 to 2004. Investigate how educators have evaluated their work for adult education, in this case, PROEJA; identify how these Educators have evaluated the continuing education for adult education. The study is described as a documental and empirical research, with a qualitative approach. The research subjects were 04 educators. The instrument for data collection was a semi-structured interview. Data analysis took into categories, which were: theoretical and methodological foundations of ongoing education; the instrument for data collection was a semi-structured interview. Data analysis took into categories, which were: theoretical and methodological foundations of ongoing education, planning for classes, PROEJA's everyday school life, evaluation of working. evaluation of continuing education. The subjects had no difficulty in identifying the theoretical and methodological basis of training received in the period as the Paulo Freire's theory, but they were unable to identify the current one. The planning of their lessons was from the context of the students, the establishment of generating issues, planning together, the reflections in the classroom. Educators claimed that classes in adult education were developed respecting the specificity of the learners. However, currently, there is neither quest for generating issues nor planning. Teachers evaluated the training received in the period 2001-2004 as appropriate, since from the generating issues, reflections are made in the classroom on the programmatic content of this education. Currently, they point out that there is no more specific continuing education. In conclusion, we argue that continuing education offered specifically for this type of education may be crucial for the construction of a critical education, in which individuals can meet their individual characteristics. With the results, it is expected to offer support for Educators' and principals' reflection, about the need for specific training for continuing education of youth and adults. Also, it is expected to show that successful experiences in the public sector should not be discontinued with the change of governments.

Keywords: Youth and Adult Education, Continuing Education, Liberating Education, PROEJA.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1. O CONTEXTO HISTÓRICO DA EJA	9
221.1 A educação de adultos no Brasil antes de Paulo Freire	21
1.2 Paulo Freire e a alfabetização de adultos	31
1.3 MOBRAL	47
1.4 Fundação EDUCAR	49
1.5 Programa Brasil Alfabetizado	50
1.6 A EJA em Criciúma na Rede Municipal de Ensino	51
CAPÍTULO 2. A EDUCAÇÃO CONTINUADA PARA A EJA	Erro! Indicador não definido.
2.1. A singularidade da EJA e as exigências para o educador	55
2.2. A importância da formação dos profissionais de educação que atuam na EJA	623
CAPÍTULO 3. A EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES NO PROEJA	653.1
Bases Teórico Metodológicas da Educação Continuada	67
3. 2 Planejamento para as aulas do PROEJA	70
3.3 Cotidiano escolar do PROEJA	72
3.4 Avaliação do trabalho no PROEJA	75
3.5 Avaliação da Educação Permanente para o PROEJA	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	Erro! Indicador não definido.
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICES	82
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista com Educadores da EJA	87
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Participante	87
APÊNDICE C - Entrevistas	88

INTRODUÇÃO

Problematização do Objeto de Investigação

Minha primeira experiência depois de formada no curso de Letras-habilitação Português e Espanhol na Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, Criciúma/SC, deu-se no segundo semestre de 2004, em classes da EJA – Educação de Jovens e Adultos, especificamente no PROEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos, Programa este administrado pela Prefeitura Municipal de Criciúma/SC, sob os cuidados da Secretaria de Educação.

Em 2001, após 20 anos de história e de luta e militância política no município, o movimento político de esquerda assumia a administração da Prefeitura de Criciúma com o Governo Popular, formado pela aliança PT/PDT ¹, tendo à frente da Secretaria Municipal de Educação de Criciúma (SMEC) a Professora Giani Rabelo, cuja equipe tinha como principal responsabilidade desencadear um processo de planejamento participativo e popular.

A proposta de trabalho da SMEC estava pautada na Educação Popular, uma das concepções presentes nas práticas educativas realizadas junto às classes populares. A Educação Popular, inspirada originalmente na obra e na prática política de Paulo Freire, vem passando por marcantes transformações nas últimas décadas, mas “continua se caracterizando por suas vinculações com grupos populares, entendidos estes, como segmentos populacionais marcados por discriminações, por diferentes formas de exclusão e marginalidade social” (COSTA, 1998, p. 10).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, em seu Art.37, “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. (BRASIL, 1996).

¹Nessa aliança, Décio Góes foi eleito prefeito de Criciúma pelo Partido dos Trabalhadores (gestão 2001-2004). Em outubro de 2004, ele é reeleito prefeito da cidade de Criciúma para o 2º. Mandato do Governo Popular (2005-2009) com 37,01% dos votos válidos, num total de 38.891 votos, e uma diferença de 8.527 votos do 2º. Colocado. Porém, o eleito não é diplomado em razão da cassação a posteriori de sua candidatura. Depois de um processo complicado de transição, assumiu, em maio de 2005, o 2º. colocado nas eleições, Anderlei Antonelli (PMDB).

Por já ter lecionado em classes de Ensino Regular (séries finais do ensino fundamental), hoje compreendidas como do 6º ao 9º ano, e também em Classes de Aceleração², quando recebi o convite para lecionar na EJA pensei que não mudaria muito minha prática habitual, ou seja, a metodologia de trabalho seguiria a mesma para classes do ensino regular; o que poderia haver de diferenciado seria a idade dos educandos, um pouco mais velhos, e também que, por estudarem no período noturno, deveriam ser mais comprometidos, pois escolheram este turno devido suas atribuições diárias.

Foi então que me deparei com uma realidade completamente oposta a tudo que eu pudesse pensar/imaginar, tanto no que fazia referência aos educandos, colegas educadores, quanto à metodologia de ensino e espaço escolar como um todo.

E o mais interessante foi que cada descoberta me instigava àquele desafio de uma nova prática de ensino, pois eu queria descobrir se realmente, com uma metodologia diferenciada, seria possível atingir os objetivos estabelecidos pela equipe.

Quanto aos educandos, a idade mínima exigida para ingressar no PROEJA era 15 anos completos; chamou-me atenção que havia alguns com idade inferior, contrariando a LDB, que diz: “[...]para obtenção do diploma de conclusão do ensino fundamental, via supletivo, a LDB estabelece que o aluno seja maior de 15 anos. (Art. 38, § 1º, Inc. I)”. (BRASIL, 1996. p. 125.) Estes, geralmente, eram encaminhados de Programas como Centros de Internações. Quanto aos adultos, havia das mais diferentes idades, sem limites para ingresso neste Programa. Então, nas salas havia uma diversidade etária, o que, num primeiro momento, gerava muitos conflitos, talvez ocasionados pelas diferenças geracionais.

As turmas eram organizadas por Totalidades: Totalidade 1 (1ª e 2ª série); Totalidade 2 (3ª e 4ª série). Os responsáveis por estas duas Totalidades eram professores Pedagogos. As Totalidades 3 (5ª e 6ª série); e 4 (7ª e 8ª série), representavam as séries finais do ensino fundamental, havendo um professor para cada disciplina, habilitado em sua área de atuação.

² As Classes de Aceleração foram criadas para desenvolver uma proposta de aceleração da aprendizagem, que possibilite aos alunos com defasagem idade/série avançar em seu percurso escolar, com vistas à sua reintegração no fluxo regular.

Estes profissionais não receberam em sua formação acadêmica embasamento prático ou teórico para atuarem no PROEJA. Por isso, era fornecida Formação Continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Criciúma, voltada especificamente à modalidade, o que ocorria mensalmente, ministrada pelo Professor Antônio Fernando Gouvêa da Silva³, que embasava sua prática pedagógica em Paulo Freire.

A fundamentação teórica do PROEJA partia de temas geradores, na busca por relacionar os homens com o mundo, para então refletir sobre os conteúdos programáticos desta educação. Segundo Freire (2009, p.114): “[...] é importante reenfatar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo. Investigar o tema gerador é investigar, repetamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis”.

Os educadores eram em número de 07 (sete), um para cada disciplina, sendo elas: Arte, Educação Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática, neste caso, nos núcleos que atendiam da 5ª a 8ª série, isto é, Totalidades 3 e 4; já nos núcleos de 1ª a 4ª série, correspondentes às Totalidades 1 e 2, havia apenas um(a) professor(a) Pedagogo(a) que atendia a todas as disciplinas.

Semanalmente os educadores reuniam-se, juntamente com a Coordenadora do Núcleo, para reuniões de planejamento, nas quintas-feiras, no período matutino, e nas sextas-feiras, no período noturno, no mesmo local. Desta forma, os educandos tinham aula de 2ª a 5ª feira à noite. Estes encontros eram para que os professores socializassem as situações vividas em sala de aula, montassem em conjunto suas redes temáticas, planejassem em grupo as aulas.

³ Professor Doutor na área do Currículo pela UFSCar/SP, Assessor Pedagógico às políticas curriculares das Secretarias Municipais de Educação de Angra dos Reis/RJ, Porto Alegre/RS, Chapecó/SC, Caxias do Sul/RS, Gravataí/RS, Vitória da Conquista/BA, Esteio/RS, Belém/PA, Maceió/AL, Dourados/MS, Goiânia/GO. A partir de 2001 até 2004, o referido professor assessorou o “Programa de Educação de Jovens e Adultos” de Criciúma, cuja proposta pedagógica estava pautada numa metodologia de trabalho que parte do Tema Gerador (currículo freireano).

Às vezes, por solicitação da Secretaria Municipal de Educação por parte das Coordenadoras Gerais⁴ todos núcleos do PROEJA, juntavam-se na Casa do Professor Paulo Freire, onde seriam encaminhados repasses gerais, bem como realizada a Formação Continuada.

Após a formação, os educadores se reuniam para então, pensar/refletir de que maneira decorreria o ano letivo com os educandos, para que pudessem ser atingidos os objetivos propostos para uma educação libertadora.

Conjuntamente, era elaborada uma espécie de questionário, que seria respondido pelos educandos. O questionário desenvolvia-se da seguinte maneira: focava-se em conhecer a realidade de vida dos mesmos e também seus anseios para o futuro. O intuito, em um primeiro momento, era saber o que lhes havia afastado da vida escolar e o que os fazia retornar naquele momento, e de que maneira os educadores, também pertencentes ao processo, poderiam desenvolver suas práticas para atingir tais anseios, além de diagnosticar situações, como de riscos sociais, por exemplo.

Os educadores também respondiam os respectivos questionários e nas classes eles eram lidos num ciclo de conversas, para que todos pudessem saber mais acerca do outro, assim cada um explanava suas respostas. Muitos se sentiam acanhados, negavam-se a ler/falar no grande grupo, por isso recolhíamos as respostas de todos para que, posteriormente, em nossos encontros de educadores, lêssemos e ficássemos a par da situação de cada indivíduo, bem como da turma em que estavam inseridos. Muitas vezes as respostas dos educandos ao questionário coincidiam, e geralmente isto ocorria com pessoas de faixas etárias próximas. Desta forma, a partir desse diagnóstico, também era oportunizado o desenvolvimento/elaboração de metodologias pedagógicas para transcender cada etapa que viria.

A partir de situações diagnosticadas nas classes, cada uma com sua realidade, especificidade, discutíamos no grande grupo aquela situação, problematizando-a. Assim, embasados nas respostas, elaborávamos novas

⁴ As Coordenadoras Gerais eram normalmente 02 (duas) pessoas que ficavam na Secretaria Municipal de Educação, num horário que compreendia o funcionamento do PROEJA, sendo que essas coordenavam todos os núcleos do Programa.

perguntas e levávamos para a sala e discutíamos com os alunos, partindo do pensamento deles, dos argumentos expostos; selecionávamos palavras mais utilizadas, as quais chamávamos norteadoras/geradoras, e assim montava-se a Rede Temática, a partir da qual todos os professores trabalhariam no trimestre, pois as Redes Temáticas eram montadas trimestralmente, de acordo com as mudanças/necessidades evidenciadas dentro deste período. Essas palavras norteadoras seriam o ponto chave para o desenvolvimento de toda prática, pois cada educador, a partir das mesmas, direcionaria suas aulas.

Um dos fatores que contribuía para que se obtivessem resultados positivos era o fato de todos trabalharem de forma unida, na mesma linha, preocupados com a aprendizagem e, mais que isso, com a importância da vida daqueles cidadãos. Um exemplo para elucidar era o problema da mistura de faixa etária. Por várias vezes os educadores ouviram em classe a seguinte menção por parte dos alunos: “Por que vocês não fazem uma sala com os velhos e outra com os novos, daí ‘não dá rolo’”. Não compreendiam que o objetivo era incluir e não excluir.

Então, durante os primeiros meses, aquela situação realmente era difícil, pois os mais velhos não tinham paciência, tolerância com os mais novos que, na maioria das vezes, eram “indisciplinados”, “mal-educados”, este era o olhar dos mais velhos em relação aos adolescentes. E os mais novos, da mesma forma, não toleravam a “lentidão”, as “dificuldades dos mais velhos”, que “demoravam” em aprender, segundo a visão deles; argumentavam que demoravam em copiar, muitos até possuíam problemas de visão já avançados devido à idade, etc. Mas o tempo ia passando e começávamos a ver os frutos brotarem. Claro que alguns ficavam pelo caminho, mas a maioria persistia, e aqueles conflitos iam tendo fim. Os jovens aprendiam a ter paciência e respeito com os mais velhos, que também já os tratavam com afeição, como se fossem familiares, levando lanche, dando conselhos, materiais para os trabalhos, o que motivava os jovens. Por sua vez, como os mais jovens tinham mais facilidade referente aos conteúdos de sala de aula, a troca era fantástica, se estabelecia um ambiente de socialização, cada qual com suas particularidades.

Nas trocas de administração, ou seja, nas mudanças de governo, de Prefeitos e Secretários no governo municipal, também mudaram as Coordenações Gerais que se centralizavam na Prefeitura Municipal de Criciúma,

e também as trocas nas Coordenações nos núcleos, ocasionando, no caso estudado, uma ruptura em todo processo já existente.

Os núcleos de trabalho, situados em escolas da rede municipal de ensino, onde o PROEJA funcionava, eram dirigidos por uma coordenadora responsável por cada núcleo, e na Secretaria de Educação do Município centralizava-se uma equipe de Coordenação Geral, responsável por todos os núcleos, de onde vinham as determinações gerais.

Com esta transição, as novas coordenadoras de núcleos, encaminhadas pela Coordenação Geral, começavam a chegar ao espaço escolar em que continuávamos desenvolvendo o trabalho a partir do embasamento e das experiências que já vivenciávamos. Este trabalho, em nosso ponto de vista, funcionava bem, pois nossos objetivos traçados iam além de vermos educandos letrados, alfabetizados, mas sim formarmos cidadãos cientes, sensíveis às suas práticas sociais.

Mas, com a chegada das novas coordenadoras nos núcleos, logo percebíamos que suas intenções eram de mudanças, não sabíamos ainda se para melhor ou pior, mas estava clara esta tomada de decisão. Muitos de nós até estávamos receosos, pois ocupávamos cargos de indicação, e com a mudança administrativa, o vínculo poderia ser rompido a qualquer momento.

Porém, quanto a isso, não houve problemas, mantiveram-se os educadores por sua experiência; os que não permaneceram, saíram por vontade própria, pois não se adequaram ao rumo das coisas, com as novas metodologias de trabalho.

As designações partiam de cima, não tínhamos direito de optar, expor nossas experiências que, em nossa visão, vinham dando certo anteriormente. Quando algum de nós tentava citar algum caso, vinha a fala: “É, mas agora não vai ser mais assim”.

As manhãs de quinta-feira, que eram destinadas às nossas reuniões pedagógicas, foram cortadas, permanecendo apenas as das sextas-feiras. Percebia-se que as coordenadoras não possuíam experiência em seus currículos com EJA, e também não aceitavam opiniões. O que sentíamos é que queriam mudar, pelo simples fato de não dar continuidade a um projeto implantado pela gestão anterior, sem considerar a dimensão educacional, se estava ou não apresentando resultados satisfatórios.

Desta forma, as formações já não eram mais específicas à EJA, mas aconteciam para participarmos quando ocorriam as do ensino regular, como se a realidade apresentada fosse a mesma.

Passaram a cobrar dos educadores repasse de conteúdos aos educandos e avaliação por meio de provas escritas. Embora a LDB não estabeleça isso, de acordo com Carneiro (2004, p. 125):

A Lei não apenas assegura a oferta de oportunidade escolar à população de jovens e adultos situados fora da idade regular (idade própria), mas estabelece a necessidade de toda uma abordagem pedagógica, incluindo conteúdos, metodologias, tipologias de organização e processos de avaliação diferenciados daqueles dos alunos que se acham na escola em idade própria. A idéia é que a escola trabalhe um processo psicopedagógico que respeite o perfil cultural do aluno adulto, ensejando-lhe o aproveitamento da experiência humana adquirida no trabalho e, portanto, manancial insubstituível de construção da trajetória de auto aprendizagem. Esta perspectiva legal tem tudo a ver com que dispõe os Arts. 1º e 3º (neste último caso, Incisos X e XI) da LDB.

No meu ponto de vista, já não havia muitas diferenças entre EJA e ensino regular. E as consequências começaram a aparecer rapidamente. Uma delas foi a evasão escolar, diminuiu consideravelmente o número de alunos no núcleo da E.M.E.I. Jorge Frydberg, o que ocasionou o seu fechamento.

Os alunos que permaneceram foram remanejados para o núcleo da E.M.E.I.E.F Serafina Milioli Pescador, no Bairro Operário Nova. Desta forma, mais alguns se evadiram, pois o trajeto era completamente diferente, antes estudavam no Bairro São Cristovão, onde o núcleo era mais próximo às suas casas, já que uma grande maioria vinha do Bairro Próspera ou das proximidades.

Este núcleo já estava em funcionamento, sendo assim, já estava com seu quadro de professores completo, ocasionando uma situação constrangedora, pois tiveram que dispensar alguns professores. Com a equipe de trabalho fragmentada, os alunos dispersos, agora as solicitações de trocas de salas por faixas etárias dos educandos eram atendidas. Tornou-se um desafio, uma batalha, atingir o ideário de educação voltada para a EJA.

Muitas vezes, na volta para casa, o sentimento era de frustração, desânimo, vontade de desistir, mas, ao acordar com as energias recarregadas, vinha a certeza de que desistir é uma palavra que não pode existir no vocabulário de um educador.

Alguns anos se passaram e, com novas eleições, no ano de 2008, uma nova mudança administrativa foi feita. Mais uma vez se repetia a cena: troca de coordenações, etc. Num primeiro momento, tive a impressão que haveria melhoras, pois a pessoa designada pelo governo municipal ao cargo de Coordenadora Geral tinha grande experiência na área com EJA, trabalhou por vários anos com esta modalidade no setor de indústria e comércio.

Acontece que os educandos recebidos neste setor de indústria e comércio são pessoas que já estão empregadas e, para permanecerem em seus trabalhos, recebem a oportunidade de concluírem seus estudos no tempo paralelo ao trabalho. Esta é uma condição mais favorável que a de nossos alunos, os quais, após trabalharem o dia todo, à noite se deslocam para o espaço escolar.

E o que parecia ser uma possibilidade de melhoria, acabou se perdendo. Os encontros de sexta-feira, que permaneceram para reuniões pedagógicas, foram cortados, as aulas passariam a ser ministradas de segunda-feira a sexta-feira, sem momento de encontro para discussão, diálogo, troca, socialização de ideias entre os educadores.

Cada professor deveria entregar à coordenação do núcleo seu planejamento trimestral com os conteúdos a serem ministrados em conformidade com a série que cabe a cada totalidade. E foi montado um calendário anual de educação permanente, na qual os educadores da EJA participariam, juntamente com os do ensino regular, sendo responsável pela formação a Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. A formação dar-se-ia por áreas afins.

Como já havia mencionado, muitos professores não aceitaram as mudanças oriundas da troca de administração e saíram; com isso, novos profissionais foram contratados. Um fato interessante que chamou atenção foi os critérios que estariam sendo adotados para contratação dos mesmos. Pois a grande maioria ainda não havia concluído seu curso de formação na área em que estava matriculado em sua Instituição de Ensino, e o mais agravante é que não lecionava a disciplina que cursava. Usarei como exemplo a situação vivenciada por mim, pois fui obrigada a lecionar a disciplina de Língua Inglesa concomitantemente à de Língua Portuguesa, caso não aceitasse, perderia a vaga. Expus que a LDB faz menção à Língua Estrangeira, mas não diz que

necessariamente deve ser a Inglesa e que eu poderia lecionar Espanhol, que é minha área de formação, mas não houve diálogo sobre o assunto.

Então, colegas habilitados em matemática davam aulas de ciência, ciência/matemática, história/geografia, geografia/história. E essa prática continua sendo adotada com naturalidade.

Desenvolvi, ao longo dos 06 (seis) anos que atuei com a EJA, um apreço por essa modalidade de ensino, que permanece, desde que se consiga atingir/construir objetivos significativos a partir de um ideário de educação.

Desta forma, suscitou-me o interesse em aprofundar estudos acerca dos mecanismos que englobam o ensino da EJA, como uma forma de reflexão para que se consiga garantir uma educação ética e de qualidade na respectiva modalidade, rompendo com a prática curricular tradicional e apontando caminhos para um currículo que atenda às perspectivas de uma educação pública e popular para a EJA.

No entanto, diante das minhas experiências, algumas das quais expostas acima, podemos considerar que muitos são os fatores que podem ou não assegurar aos educandos sua permanência na EJA. Ou até mesmo, permanecendo, como terá sido esse tempo, sairão sujeitos que agregaram valores políticos, éticos e morais, ou simplesmente passaram algum tempo nos bancos escolares para atingir o objetivo de portarem um diploma, com denominado nível de escolaridade, que servirá a muitos para inserir-se no mercado de trabalho?

Sendo assim, por considerar que o trabalho do educador em sala de aula é a mediação fundamental para se atingir os objetivos pedagógicos, irei deter-me à questão da formação continuada dos profissionais atuantes no PROEJA, especificamente no período de 2001 a 2004, época em que o Governo Popular esteve à frente da administração do município de Criciúma/SC.

Quando cursamos nossas graduações, neste caso, cursos de licenciatura, no caso específico da área/disciplina em que atuaremos, como disse anteriormente, não temos claro em que modalidade iremos atuar e, posteriormente, chegando ao mercado de trabalho, começamos pela primeira oportunidade que nos é dada/oferecida. Toda teoria aprendida ao longo dos anos na universidade tentamos colocá-la em prática neste momento tão esperado, que é o do começo de nossa vida profissional enquanto educadores. A realidade

é que, na maioria das vezes, não temos nem a opção, começamos pela primeira oportunidade que aparece, embora, muitas vezes, nem nos seja interessante ou se identifique conosco. Só que temos um embasamento geral, de acordo com nossa especificidade na graduação. Não estamos preparados para lidar de forma diferente, de acordo com a modalidade que iremos começar nossa prática pedagógica e, na maioria das vezes, generalizamos, tratando todas as instâncias educacionais em que possamos vir a trabalhar de maneira uniforme. Estas questões nos levam a questionar a formação inicial dos profissionais, como também sua educação continuada.

Nesta perspectiva, a LDBEN/96 forneceu as bases para as novas políticas de formação de professores. A lei dedica o Título VI, artigos 61 a 67, aos profissionais da educação, definindo três campos de formação no âmbito do magistério: a inicial, para a formação de professores para a educação básica; a pedagógica, destinada aos portadores de diploma de ensino superior que queiram atuar na educação básica; e a contínua, que deve ser oferecida aos profissionais da educação dos diversos níveis de ensino.

A LDBEN/96 destaca o papel da formação em serviço, mas sem definir princípios e procedimentos para a sua realização: “A formação de profissionais da educação [...] terá como fundamentos a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços” (Art. 61, inc. I). A lei esclarece que os sistemas de ensino deverão valorizar os profissionais da educação e assegurar-lhes, por meio dos estatutos e planos de carreira, o aperfeiçoamento continuado (Art.67 inc. II). A Legislação define que os municípios serão os responsáveis primeiros pela formação em serviço (Art. 87, § 3º, inc. III).

Diante do exposto, surge o foco da pesquisa, de aprofundar estudos a partir da seguinte pergunta: De que forma ocorreu a Educação Continuada na perspectiva de Paulo Freire, para o PROEJA nos anos de 2001 a 2004, sob a administração municipal do Prefeito Décio Góes, em que se vivenciava este processo educativo nas bases da educação libertadora freireana?

Sendo assim, o objetivo é investigar sobre a formação continuada do educador de jovens e adultos, focando os desafios que se interpõem ao desempenho desse educador, buscando a compreensão dessa profissionalidade, os desafios do educador frente a essa vivência.

Objetivos:

Objetivo Geral:

Compreender de que forma ocorreu a **Formação** Continuada para a EJA no período de 2001 a 2004, em que o processo educativo vivenciado era situado nas bases da educação libertadora freireana.

Objetivos Específicos:

- 1- Identificar as bases teórico-metodológicas que fundamentaram nos anos de 2001 a 2004 a Formação Continuada dos educadores da EJA;
- 2- Averiguar o processo de planejamento destes educadores para suas aulas neste período de 2001 a 2004;
- 3- Analisar o cotidiano do trabalho em sala de aula desta modalidade de ensino no período de 2001 a 2004;
- 4- Averiguar como os educadores avaliaram e avaliam o trabalho na EJA, neste caso, o PROEJA;
- 5- Identificar como os educadores do PROEJA, Criciúma/SC avaliaram e avaliam a Formação Continuada para a EJA.

Metodologia

Após delimitar o foco da pesquisa, torna-se fundamental elaborar a opção metodológica de investigação, que irá surgir de acordo com as próprias necessidades da pesquisa. Segundo Zago:

Pesquisar é um caminho que trilhamos e que aprendemos muito, porque colocamos em xeque “nossas verdades” diante das descobertas reveladas, seja pela leitura de autores consagrados ou pelos informantes, que têm outras formas de marcar suas presenças no mundo (ZAGO, 2003, p.307).

A presente pesquisa caracterizou-se como documental e empírica e também qualitativa. Foram investigadas leis e resoluções que dão base à EJA. Também se objetivava investigar os projetos de educação continuada do período

de 2001 a 2004, mas os mesmos não foram localizados na Secretaria Municipal de Educação de Criciúma.

Os sujeitos foram 3 educadores que atuaram no período de 2001 a 2004 e 1 educadora que trabalhou neste período e permanece até a presente data. Inicialmente, a intenção era incluir como sujeitos da pesquisa educadores que haviam trabalhado naquele período, educadores atuais e também educadores de ambos períodos. Por isto, a ideia era entrevistar 3 sujeitos do período anterior, 1 de ambos períodos (uma vez haver somente um nesta condição) e mais 2 do período atual. Porém, na oportunidade da Banca de Qualificação desta dissertação, houve uma mudança de perspectiva no sentido de restringir a pesquisa apenas ao período anterior. Por isto, permaneceram como sujeitos desta pesquisa apenas os 3 entrevistados do período anterior e 1 de ambos períodos. Em função do tempo, não foi possível entrevistar os outros dois educadores que trabalharam no período anterior. Foram escolhidos aqueles 3 educadores por residirem em local de meu conhecimento e por estarem em uma situação que entendi ser favorável à realização da entrevista, uma vez 2 deles estarem aposentados.

O instrumento de pesquisa foi a entrevista semiestruturada, cujo roteiro encontra-se no Apêndice A. As entrevistas ocorreram em lugares variados, escolhidos pelos entrevistados. O primeiro sujeito desta pesquisa foi o professor Wagner, que escolheu a praça de alimentação do supermercado Angeloni como local para realização. Por ter um período de folga do seu trabalho, esse lugar ficaria melhor para seu retorno ao trabalho posteriormente. O entrevistado demonstrou interesse e satisfação em contribuir com a pesquisa. Seguindo o trabalho, em um outro dia a entrevista foi realizada com as professoras Alenir e Maria Das Dores, o local da entrevista foi a casa de uma das entrevistadas, neste caso, da professora Alenir. O local das duas entrevistas foi o mesmo, porém, em horários diferentes. A primeira entrevista foi da professora Alenir, ela demonstrou interesse pelo trabalho a ser desenvolvido e contribuiu com muita satisfação. A professora Maria Das Dores chegou no local posteriormente à entrevista com a professora Alenir, e então deu sua contribuição e também demonstrou interesse em contribuir na realização deste trabalho. A última entrevistada dos 4 (quatro) sujeitos da pesquisa foi a professora Maria Albertina, que solicitou a possibilidade da entrevista ser

realizada no horário do intervalo, ou seja na sua hora atividade, que compreendeu cerca de 45 minutos, em seu local de trabalho, a escola Ludovico Coccolo, onde ainda atua como educadora do PROEJA. A professora foi muito atenciosa e receptiva.

As entrevistas foram gravadas e transcritas. Os entrevistados assinaram a um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes de concederem a entrevista (Apêndice B). As falas foram transcritas integralmente, apenas se corrigindo os vícios de linguagem.

Como técnica de análise dos dados, foi utilizada a Análise de Categorias, proposta por Gomes (1994, p.70):

A palavra categoria em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionem entre si. Essa palavra está ligada à idéia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno do conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise de pesquisa qualitativa. As categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados. Aquelas estabelecidas antes são conceitos mais gerais e mais abstratos. Esse tipo requer uma fundamentação teórica sólida por parte do pesquisador. Já as que são formuladas a partir de coleta de dados são mais específicas e mais concretas.

As categorias pré-estabelecidas para análise das entrevistas foram as seguintes:

1. Bases Teórico Metodológicas da Educação Continuada;
2. Planejamento para as aulas do PROEJA;
3. Cotidiano escolar do PROEJA;
4. Avaliação do trabalho no PROEJA;
5. Avaliação da Educação Permanente para o PROEJA.

Esta dissertação está dividida em três capítulos: o 1º, denominado O contexto histórico da EJA, onde se dialoga sobre a Educação de Jovens e Adultos de forma geral, e se destaca a concepção freireana de educação, da qual a educação de jovens e adultos nasce.

O capítulo 2, intitulado A Educação Continuada para a EJA, que aborda a questão da formação que os profissionais desta modalidade necessitam ter e receber para que suas práticas sejam condizentes aos que essa esfera

educacional necessita, e também como se deu esta educação continuada em Criciúma.

E, por fim, o capítulo 3, chamado A Experiência dos professores no PROEJA, em que se apresentarão os dados da pesquisa, buscando um diálogo com os referenciais teóricos, na busca do alcance dos objetivos estabelecidos.

CAPÍTULO 1. O CONTEXTO HISTÓRICO DA EJA

Neste capítulo, farei um histórico do processo da Educação de Jovens e Adultos – EJA, esta modalidade educacional tão importante quanto às demais. Observarei que não se trata de algo novo, que venha se consolidando há pouco tempo, há tempos vem construindo história em nosso país.

1.1 A educação de adultos no Brasil antes de Paulo Freire

As ideias sobre a necessidade de levar o ensino primário aos habitantes surgem muito cedo no Brasil. Logo após a independência, encontram-se expressões dessas ideias nas propostas dos constituintes de 1823, na Constituição outorgada pelo Imperador em 1824, e na Lei do Ensino de 1827. Entretanto, a grande maioria da população permanecia iletrada. (BEISIEGEL, 2004).

No Brasil colônia, a referência à população adulta era apenas de educação para a doutrinação religiosa, abrangendo um caráter muito mais religioso que educacional. Nessa época, pode-se constatar uma fragilidade da educação por não ser essa responsável pela produtividade, o que acabava por acarretar descaso por parte dos dirigentes do país. (CUNHA, 1999).

Segundo Beisiegel (2004), a construção de um sistema de instrução popular somente começaria a ser empreendida pelos poderes públicos no fim do século XIX, após a proclamação do regime republicano. Mesmo assim, os resultados obtidos permaneceram pouco expressivos e muito desiguais nas diversas regiões. O censo nacional de 1940 exemplifica essa realidade, pois encontrou mais de cinquenta por cento dos analfabetos na população de 15 ou mais anos de idade.

Segundo o mesmo autor, não havia uma política definida de educação escolar para as grandes massas de adolescentes e adultos analfabetos. As poucas iniciativas conhecidas eram limitadas, esparsas e fragmentárias. Há informações sobre o funcionamento de classes de ensino de adultos, em diversas províncias nas últimas décadas do Segundo Império. Pouco depois, já na Primeira República, encontram-se algumas iniciativas de extensão do ensino elementar aos adultos iletrados.

Entre elas, as mais expressivas foram as escolas regimentais, criadas pelo Exército Nacional para a educação de recrutas analfabetos. Convém ressaltar, porém, que eram empreendimentos de pequeno alcance quantitativo. Até meados da década de 1940, cuidou-se, sobretudo, da instrução primária das crianças. As afirmações da necessidade de estender o ensino primário a todos os brasileiros focalizavam quase exclusivamente a população infantil em idade escolar.

Em alguns momentos excepcionais, os primeiros anos da década de 1870 e os anos que sucedem à conclusão da Primeira Guerra Mundial, como exemplos, a questão do atraso educacional dos adultos aparece entre as preocupações de educadores e homens públicos, sobretudo enquanto referência para a discussão das necessidades da educação infantil. (BEISIEGEL, 2004, p.78).

Ainda segundo o autor, os primeiros indícios de possibilidade de elaboração de uma política pública abrangente de educação de jovens e adultos iletrados aparecem somente nos últimos anos do Estado Novo⁵.

Em 1945, com o final da ditadura Vargas, iniciou-se um movimento de fortalecimento dos princípios democráticos no país. Com a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), ocorreu, por parte desta, a solicitação aos países integrantes (e

⁵ Entende-se por Estado Novo o regime político brasileiro fundado por Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937, que durou até 29 de outubro de 1945, o qual é caracterizado pela centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e por seu autoritarismo. (CARONE, Edgard. O estado novo: 1937-1945. Universidade do Texas: Difel, 1976. http://books.google.com.br/books/about/O_estado_novo.html?id=wUg-AAAAYAAJ&redir_esc=y Acesso em 04 Dez. 2013.

entre eles, o Brasil) de se educar os adultos analfabetos. Devido a isso, em 1947, o governo lançou a 1ª Campanha de Educação de Adultos, propondo: alfabetização dos adultos analfabetos do país em três meses, oferecimento de um curso primário em duas etapas de sete meses, capacitação profissional e desenvolvimento comunitário. Abriu-se, então, a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil. Nessa época, o analfabetismo era visto 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 menoridade econômica, política e jurídica, não podendo, então, votar ou ser votado. (CUNHA, 1999).

Em agosto de 1945, o Decreto nº 19.513 regulamentou a concessão de auxílios do Fundo Nacional de Ensino Primário às unidades federadas. Esse decreto aparece como um marco fundamental no processo de instituição de uma política pública de educação de jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados. Em seu artigo 4º, destinava à educação primária de adolescentes e adultos analfabetos 25% de cada auxílio federal por conta do Fundo Nacional de Ensino Primário, “observados os termos de um plano geral de ensino supletivo aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde” (BEISIEGEL, 2004, p.87).

Instituíam-se, assim, a figura legal de um plano geral do ensino supletivo, e identificavam-se as verbas necessárias à sua realização. Estas providências encontrariam sua continuidade natural um pouco depois, em janeiro de 1947, na criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), no Departamento Nacional de Educação, com a finalidade de orientar e coordenar os trabalhos dos planos anuais de ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Logo em seguida, foram iniciados os trabalhos do empreendimento que recebeu a denominação de Campanha de Educação de Adultos.

Concebida, orientada e coordenada pelo professor Manoel Bergström Lourenço Filho, principal responsável pela criação do SEA e seu primeiro diretor, a Campanha de Educação de Adultos tinha objetivos bastante ambiciosos. A longo prazo, propunha-se estender o ensino primário a todos os adolescentes e adultos que não o haviam frequentado na idade própria. É certo que a grande massa de analfabetos e a relativa escassez de recursos humanos, administrativos e, sobretudo, financeiros disponíveis impossibilitavam a criação

Para este primeiro ano de funcionamento, a Campanha programou a instalação de 10.000 classes noturnas de ensino de adultos. Nos anos seguintes, esse total de classes seria ampliado para 14.110, em 1948; 15.204, em 1949; e 16.500, em 1950. Esperava-se que, somada à progressiva expansão do atendimento no ensino primário infantil, a continuidade desses esforços viesse a resultar na completa eliminação do analfabetismo no país. (BEISIEGEL, 2004).

Apesar de seu início após a queda do que é chamado de ditadura Vargas (1937-1945), a Campanha de Educação de Adultos manteve para as questões da educação elementar a mesma política de atuação centralizadora que prevalecera durante o Estado Novo. A união determinava os objetivos e as orientações, estabelecia as diretrizes, definia os critérios mais gerais das atividades e remetia a execução das tarefas para os estados e territórios. Essa política centralizadora prevalecia também no que diz respeito aos conteúdos previstos para o ensino supletivo de adolescentes e adultos. (BEISIEGEL, 2004).

Os conteúdos respondiam às orientações então defendidas por Lourenço Filho para os trabalhos. O principal objetivo da Campanha seria estender às massas iletradas o domínio de técnicas elementares da cultura, como: a leitura, a escrita e os rudimentos do cálculo, além de noções básicas de higiene, saúde e conhecimentos gerais, isto é, a educação de base, então entendida pelo educador como correspondente aos conteúdos do ensino primário fundamental comum. (BEISIEGEL, 2004)

Durante a CEAA, foi ainda desenvolvida uma segunda cartilha, intitulada “Saber”; era composta por lições simples, tendo como foco a aprendizagem da leitura, por meio de temas abordados sobre saúde, higiene, alimentação, trabalho cooperativo e educação moral e cívica. A característica desse segundo guia de leitura é que seus textos eram mais informativos, e também não apresentavam mais a separação silábica em diagramação. (BEISIEGEL, 2004).

Figura 2: Segundo Guia de Leitura Saber (1969).



Fonte: <http://forumeja.org.br/book/export/html/1566>.

Segundo Beisiegel (2004), em artigo de 1945, Lourenço Filho também alertou para a necessidade de respeitar as características do adulto analfabeto, especialmente “o desuso da capacidade de aprender” e “a falta de treino para aprender”. As cartilhas deveriam adaptar-se ao vocabulário e aos interesses do adulto, envolvendo assuntos de significado direto na sua vida. Mesmo quando ainda não soubessem ler e escrever, os adultos poderiam receber ensinamentos orais sobre os mais diversos temas de geografia, história, ciências, higiene e problemas da vida social. Nessas lições orais, que deveriam ter preferencialmente a forma de diálogo, e não a de monólogo do professor, seria possível descobrir os interesses e as aspirações dos alunos.

O material didático elaborado para a orientação das atividades didáticas da Campanha de Educação de Adultos mereceu particular atenção do professor Lourenço Filho. Sob sua orientação, uma equipe da SEA elaborou a cartilha LER – Primeiro Guia de Leituras, distribuída em seguida a todos os professores e alunos dos cursos de ensino supletivo. Após os cuidados com os primeiros passos da alfabetização, essa cartilha apresentava uma série de informações sobre saúde, trabalho, família e nação, com uma mensagem simples sobre benefícios da instrução, regras de preservação da saúde, virtudes do trabalho honesto e sentido da solidariedade na família, na comunidade e na Pátria. (BEISIEGEL, 2004, p. 23).

O objetivo era proporcionar aos adolescentes e adultos iletrados o domínio da leitura e da escrita mediante o estudo de noções elementares de conhecimentos gerais no campo da saúde, higiene, da vida doméstica e da produção rústica. Ressalvado o claro esforço de adequação das lições aos conteúdos da vida adulta, o material didático elaborado para a campanha buscava proporcionar aos adolescentes e adultos analfabetos os conhecimentos trabalhados com a população infantil no ensino primário fundamental comum. (BEISIEGEL, 2004).

Segundo Beisiegel, esta aproximação do ensino de adultos com o ensino infantil foi reforçada pela própria estrutura das atividades. Aplicando ao ensino supletivo de adultos o esquema elaborado pelo Ministério para a concessão dos auxílios do Fundo Nacional de Ensino Primário, o Serviço de Educação de Adultos passou a celebrar, com as unidades federadas, os convênios denominados “acordos especiais”, que estabeleciam as respectivas atribuições na realização dos trabalhos programados para a Campanha: cabiam ao Ministério o planejamento geral, a orientação técnica, o controle de serviços, o fornecimento de material didático e a prestação de auxílio financeiro; aos estados caberiam a instalação dos cursos programados para seus territórios, o recrutamento das pessoas e a administração dos serviços.

Para atender aos encargos então assumidos, os estados e territórios envolveram nas atividades os respectivos quadros docentes do ensino infantil. Assim, ministrados em sua grande maioria por professores do ensino primário orientados por materiais didáticos, em grande parte, extraídos do currículo desse nível do ensino, os cursos do ensino supletivo de adolescentes e adultos rapidamente passavam a reproduzir os conteúdos e as práticas já consagradas no ensino primário infantil. (BEISIEGEL, 2004).

Assim, muitas críticas foram sendo feitas ao método de alfabetização adotado para a população adulta nessa Campanha, como também as precárias condições de funcionamento das aulas, a baixa frequência e aproveitamento dos alunos, a má remuneração e desqualificação dos professores, a inadequação do programa e material didático à clientela e a superficialidade do aprendizado, pelo curto período designado para tal. Deu-se então, o declínio da 1ª campanha, devido aos resultados insatisfatórios. (SOARES, 1996).

Não obstante as reiteradas manifestações de Lourenço Filho sobre a necessidade de atender às particularidades e às exigências específicas do adulto pouco escolarizado, na grande maioria das classes, professores do ensino fundamental reproduziam, à noite, com seus alunos jovens e adultos, os trabalhos que realizavam no período diurno com os seus alunos do ensino primário fundamental comum.

A campanha de Educação de Adultos obteve resultados consideráveis em curto período de tempo, no que se refere a sua parte administrativa, ou seja, organização. Os acordos especiais, que determinavam aos estados e territórios a criação, nos respectivos sistemas de ensino, de um serviço ou comissão de educação de adultos, deram início à articulação de um esquema duradouro de atuação em todo o território nacional. Certamente, nem todas as administrações regionais puderam corresponder às expectativas da administração central. Os primeiros anos da existência da Campanha foram marcados por constantes gestões do Ministério junto aos estados e territórios, tendo em vista a obtenção de maior rendimento dos serviços do ensino supletivo. (BEISIEGEL, 2004, p.25).

Como exemplo, relatórios do Serviço de 1949 anotavam que nem todas as unidades federadas cumpriam adequadamente os compromissos assumidos. As deficiências dificultavam especialmente a instituição de um sistema eficaz de orientação e fiscalização das atividades. Não chegaram a impedir, porém, a mobilização dos recursos materiais e humanos das administrações locais para a implantação e o funcionamento da rede de escolas do ensino supletivo. (BEISIEGEL, 2004).

Segundo o mesmo autor, a estrutura administrativa então constituída garantiu a continuidade dos trabalhos. Pressionados pela União, as unidades federadas gradualmente dotaram medidas capazes de mobilizar recursos regionais com vistas à criação e ao funcionamento do ensino supletivo. De modo geral, logo após a instituição da Campanha, as unidades federadas limitaram-se a atender às exigências de constituição de um serviço ou comissão responsável pelas atividades.

Todavia, as pressões da administração central e a própria dimensão das atribuições reservadas aos estados e territórios induziram a adoção de medidas adicionais, os serviços foram progressivamente ampliados, a legislação específica adquiriu maior complexidade. A rede de escolas do ensino supletivo foi gradualmente entrosada nos sistemas regionais de ensino, assegurando, com isso, a sua persistência mesmo após o esvaziamento da ação estimuladora da União (BEISIEGEL, 2004, p.127).

Nos momentos iniciais de sua instituição, a Campanha de Educação de Adultos foi apoiada por um forte movimento de mobilização da sociedade. Era apresentada como esforço nacional com vistas à redenção das massas marginalizadas pela ignorância. Entendida por sua coordenação como obra de interesse para a própria defesa nacional, a educação da população analfabeta era divulgada como obrigação de todos os brasileiros. (BEISIEGEL, 2004).

Depois, ao longo da década de 1950, no âmbito da progressiva institucionalização das atividades, o caráter da campanha foi progressivamente substituído pelas práticas regulares da administração pública do ensino. A atenção e os recursos da administração federal deslocaram-se para outros movimentos. Entre eles, convém mencionar especialmente a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), instituída em 1952 e reorganizada em 1956, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), instituída em 1958. (BEISIEGEL, 2004).

No fim daquela década, critica-se o que até então fora realizado na educação de adultos. Focalizando o analfabetismo sob novas perspectivas, o plano piloto da CNEA afirmava não ser mais possível empreender movimentos com objetivos iguais aos propostos pelos sistemas de ensino do século XIX, para simplesmente dotar a população brasileira da mera capacidade de ler. (BEISIEGEL, 2004).

Como resultado da 1ª Campanha, aponta-se a criação de uma estrutura mínima de atendimento, apesar da não valorização do magistério. Ao final da década de 50 e início da década de 60, iniciou-se então, uma intensa mobilização da sociedade civil em torno das reformas de base, o que contribuiu para a mudança das iniciativas públicas de educação de adultos. Uma nova visão sobre o problema do analfabetismo foi surgindo, junto à consolidação de uma nova pedagogia de alfabetização de adultos, que tinha como principal referência Paulo Freire. (SOARES, 1996).

O analfabetismo, como fenômeno social, teria causas sociais e econômicas que deveriam ser conhecidas, controladas e dominadas. Impunha-se ensaiar métodos e processos de elevação do nível cultural da população e, assim, também de erradicação do analfabetismo, tendo em vista não simplesmente o ensino em si e desligado dos problemas sociais a que se relaciona, mas também, e principalmente, o trabalho e a melhoria do nível de

vida, responsáveis que seriam pelo aumento de produtividade e de consumo, fatores primordiais do enriquecimento nacional. (BITTENCOURT, 1959).

Percebe-se já nestas críticas a crescente influência do nacionalismo desenvolvimentista elaborado e propagado, desde 1956, por intelectuais vinculados ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Essas perspectivas também já estariam presentes no trabalho relatado por Paulo Freire no Seminário Regional Preparatório ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, em 1958. (PAIVA, 1973).

Porém, ainda que Paulo Freire situe a educação no contexto social, econômico, político e cultural do país, ele não o fará a partir da lógica da produtividade e do projeto desenvolvimentista/nacionalista. Ele, justamente, irá problematizar este contexto do país, produtor das desigualdades sociais e da exclusão geradora do analfabetismo. Discordará da noção de “elevação do nível cultural da população”, uma vez este ter o sentido de que há uma cultura superior, em relação a qual as demais devem se equiparar. Discordará ainda da ideia da “erradicação do analfabetismo”, por entender que o mesmo não é uma praga a ser erradicada, mas o resultado de uma situação social injusta que deve ser enfrentada e modificada.

O documento intitulado “A educação dos adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos” escrito por Freire (2006) discutia o analfabetismo sob a ótica de suas causas sociais e condicionava sua eliminação ao desenvolvimento da sociedade. Mas o desenvolvimento exigia a emersão e a participação consciente do povo. À educação cabia atentar para a realidade existencial do povo. Impunha-se trabalhar com o povo e não para o povo, envolvê-lo em trabalhos de grupos, em debates e estudos que favorecessem a formação da consciência e o preparo para o autogoverno. A comunicação já antecipava numerosos outros temas que integrariam o estudo intitulado “Educação e Atualidade Brasileira” (FREIRE, 1959), apresentado no ano seguinte por Paulo Freire como tese de concurso na Escola de Belas Artes de Pernambuco, publicado mais tarde em forma de livro, intitulado “Educação como prática da liberdade”.

1.2 Paulo Freire e a alfabetização de adultos

Cerca de três anos após a apresentação dessa tese de concurso, “Educação e Atualidade Brasileira”, vindo a tornar-se a obra “Educação como prática de liberdade” (1962), Paulo Freire realizou as primeiras experiências de alfabetização de adultos. No método empregado para a alfabetização, em todas as atividades no dia a dia da prática educativa, o educador procurava realizar tudo aquilo que defendia para uma educação condizente com as exigências da atualidade brasileira: uma educação comprometida com o desenvolvimento, a formação da consciência crítica e a construção de subjetividades democráticas.

A criação do método coroava uma longa pesquisa de procedimentos que vinha ensaiando na Divisão de Educação do Sesi de Pernambuco, no qual ingressara em 1947, e mais recentemente, no Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, que ajudou a criar, em maio de 1960.

Os primeiros anos da década de 1960 foram marcados por intensa atividade em todas as instâncias da vida social no país. No campo da cultura e da educação popular, a notável criatividade que caracterizou esse período exprimiu-se, dentre outros acontecimentos significativos, na criação de empreendimentos como o Movimento de Educação de Base (MEB) da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), os Centros Populares de Cultura (CPCs) da União Nacional dos Estudantes (UNE), a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” e o MCP do Recife.

O MCP foi criado a partir de solicitação de Miguel Arraes, quando então empossado prefeito, por um grupo de intelectuais que incluía, entre muitos outros, Germano Coelho, Norma Coelho, Abelardo da Hora, Aluísio Falcão, Anita Paes Barreto, Silvio Loreto, Geraldo Vieira, Paulo Rosas e Paulo Freire. Em depoimento publicado em 1986, Paulo Rosas relata que, eleito em 1959:

Arraes assumiu a Prefeitura do Recife com a firme intenção de realizar um governo de tendência popular, não populista, aberto a todas as forças atuantes na comunidade, organizada ou não. E encontrou resposta, de início de um grupo de intelectuais, artistas e professores, desejosos de participação ativa no processo de mudança que então se iniciava, sem pretensões eleitorais e, quando possível, sem se envolver na máquina administrativa convencional. (ROSAS, 1986, p.21).

Em outro depoimento, Aluisio Falcão relata que, logo após sua eleição para a Prefeitura do Recife, Miguel Arraes chamou-o e disse:

Que durante a campanha defendera certas posições e que havia sido eleito no âmbito de um compromisso de fazer alguma coisa para melhorar as condições de vida do povo. A Prefeitura não tinha recursos, pouco podia fazer. Aliás, o povo sabia disso. Mas, alguma coisa sempre podia ser feita. Então Arraes expôs a sua ideia: a população pobre do Recife estava completamente desprovida de escolas. Por isso pensava em aproveitar os espaços disponíveis em igrejas, templos, clubes, sedes de associações populares e outros locais para a instalação de salas de aula. As carteiras seriam fabricadas e consertadas nas oficinas da própria Prefeitura. O dinheiro necessário talvez pudesse ser arrecadado mediante coleta entre os comerciantes, os industriais, a população em geral. [...] No dia seguinte à posse de Arraes na Prefeitura, o movimento já estava começando. Arraes entra em contato com Germano Coelho e com Paulo Freire. Germano mobilizou o meio intelectual. Foi convocada uma reunião aberta a todos os interessados e aí se constituiu o MCP. (BEISIEGEL, 2008, p.255).

Em sua estrutura inicial, o MCP tinha três departamentos. Um deles, o Departamento de Formação e Cultura, contava com dez divisões. Paulo Freire assumiu a direção da Divisão de Extensão e passou a coordenar o projeto de educação de adultos. Conforme as necessidades dos trabalhos na alfabetização de adultos, começou a elaboração do Livro de Leituras para Adultos ou, como era mais conhecida, a cartilha do MCP. Paulo Freire, já nessa época, criticava o uso de cartilhas, que incluía entre os componentes de uma educação domesticadora. Não se envolveu nos trabalhos relacionados à produção da cartilha, passou a coordenar um outro projeto de educação de adultos, nos círculos de cultura e centros de cultura

Os círculos de cultura tinham como objetivo substituir a ideia de turma de alunos ou de sala de aula. Freire introduziu o círculo nas práticas de alfabetização de adultos, tendo início na região nordeste. Denominou Círculo, pois todos envolvidos no processo formam a figura geométrica de um círculo, desta forma, todos podem se olhar e se ver, onde debatem um tema da cultura, da sociedade. O círculo criado por Freire não contempla a figura do/a professor/a, como aquele que detém o conhecimento, mas um/a animador/a das discussões que, como um companheiro alfabetizado, participa de uma atividade comum em que todos/as se ensinam e aprendem. Em que o diálogo é peça fundamental do processo.

Em sua obra Educação como prática da liberdade, Freire definiu diálogo, da seguinte maneira:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 1994, p.115).

Tais círculos iam além do aprendizado individual de saber ler e escrever, neles eram feitas leituras do mundo por todos envolvidos. Ensinava-se e aprendia-se formas próprias, solidárias, coletivas, populares, de pensar e de agir. E os sujeitos desta ação descobriam que todos juntos aprenderiam, de fase em fase, de palavra em palavra, de linguagens em linguagens, que aquilo que construía pelo trabalho era outra maneira de fazer cultura. E era exatamente essa sociabilização do trabalho coletivo que os tornavam mulheres, homens, sujeitos, história, palavras e ideias, eixo fundamental no pensamento freireano. (BEISIEGEL, 2004)

Os círculos abordavam questões cotidianas como trabalho, cidadania, alimentação, saúde, organização das pessoas, liberdade, felicidade, valores éticos, política, opressão, economia, direitos sociais, religiosidade, cultura, entre outros, tematizando conhecimentos sistematizados e questões referentes à prática social para o exercício da cidadania, na perspectiva da participação política, buscando soluções para problemas do mundo do trabalho e da vida.

A criação do chamado método de alfabetização teve origens mais próximas nos trabalhos então realizados nos círculos de cultura:

Quando eu começo, no próprio MCP, a desenvolver os círculos de cultura, a coisa funcionava de maneira excepcional, então um dia eu disse a mim mesmo que era possível juntar aos resultados que estava obtendo, sem nenhuma preocupação de leitura, poderia juntar a esse trabalho também a preocupação com a leitura da palavra... Aí eu começo a arquitetar, começo a refletir sobre todo o meu passado, sobre toda a experiência no

Sesi, e começo a primeira experiência no Poço da Panela (FREIRE, 1963⁶ apud BEISIEGEL, 2004, p. 41).

Iniciados no MCP, os trabalhos de elaboração do método foram continuados no recém-criado Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife. Em seguida, a convite do governo do estado do Rio Grande do Norte, Paulo Freire coordenou a aplicação de seu método na cidade de Angicos. A eficiente propaganda da experiência iniciou a construção da imagem do educador em âmbito nacional.

Um artigo publicado na Revista de Cultura da Universidade do Recife (FREIRE, 1963), em abril de 1963, demonstra como as ideias expostas em Educação e Atualidade Brasileira encontraram plena expressão no trabalho educativo com os adultos nas classes populares. (BEISIEGEL, 2004).

A seguir apresentarei alguns aspectos do chamado “método de alfabetização Paulo Freire”. Usarei este termo, método, porque é o utilizado em algumas fontes. No entanto, destaco que Paulo Freire mesmo não se propôs a criar um método a ser replicado posteriormente. O ponto principal de sua obra é a concepção educativa, da qual o método, tal qual realizado, é apenas uma possibilidade. Tendo-se como base a proposta libertadora de educação, pode-se criar métodos diferentes, desde que guardem os pressupostos fundamentais de sua concepção. Inclusive, preconizar um método universal de alfabetização entraria em contradição com uma educação libertadora. Ainda que Paulo Freire seja mais conhecido enquanto criador de um método de alfabetização, ele deve ser visto como um criador de uma concepção educativa, da qual o método é apenas um aspecto.

Para Beisiegel (2004), divulgado, pela primeira vez, sob a forma de uma proposta já consolidada, no artigo “Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo”, o método realmente correspondia às preocupações explicitadas pelo educador nos escritos anteriores. A intenção de assegurar a coerência entre os procedimentos então recomendados e as perspectivas que informavam sua compreensão do homem, da educação e da sociedade era bem

⁶ A obra de Freire citada por Beisiegel é: Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. Estudos Universitários, Revista de Cultura da Universidade do Recife. Recife, n.4, abr./jun. 1963.

evidente e estava perfeitamente documentada nas características do próprio método.

Como outras importantes criações, o “Método Paulo Freire” de Alfabetização também apresentava notável simplicidade. O educador entendia que mesmo as palavras geralmente empregadas para designar os vários elementos da prática educativa, tais como “escola”, “classe”, “professor”, “aluno”, etc., estavam impregnadas de significações inaceitáveis, conotavam as orientações “domesticadoras” da educação brasileira tradicional. Por isso mesmo, já a nomenclatura que adotava no método de alfabetização exprimia a intenção de alterar radicalmente as práticas então usuais na educação do adulto analfabeto. As “classes” eram substituídas pelos “círculos de cultura”, os “alunos” pelos “participantes dos grupos de discussões”, os “professores” cediam lugares aos “coordenadores de debates”. De igual modo, a “aula” era substituída pelo “debate” ou pelo “diálogo” entre educador e educandos” e o “programa” por “situações existenciais” capazes de desafiar os agrupamentos e de levá-los a assumir posições de reflexão e crítica diante das condições dessa mesma existência. (BEISIEGEL, 2004, p.42).

Os trabalhos eram iniciados a partir de discussões em torno do conceito de cultura. Este singular esforço de iniciação de grupos de analfabetos nos estudos de antropologia encontrava justificativas claras, simples e aceitáveis:

Precisávamos, ainda, de algo com que ajudássemos o analfabeto a iniciar aquela modificação de suas atitudes básicas diante da realidade. Com que ele desse começo a reformulação de seu saber preponderantemente mágico. Precisávamos também que esse algo fosse uma fonte de motivação para o analfabeto querer ele mesmo montar o seu sistema de sinalizações. Motivação que viesse se somar à sua apetência educativa, em relação direta com a transitivação de sua consciência. Era preciso, por outro lado, superar um certo fatalismo, sobretudo dos homens menos transitivados dos campos, que responsabilizam Deus ou o destino, ou ainda a sina, pelos erros de uma estrutura arcaica e desumana. Pareceu-nos então que o caminho seria levarmos ao analfabeto, por meio de reduções, o conceito antropológico de cultura. (FREIRE, 1963, p.14).

Os procedimentos elaborados para a introdução dos adultos analfabetos aos estudos da cultura eram também notavelmente simples. A equipe do Serviço de Extensão Cultural (SEC) ou as equipes responsáveis pelo desenvolvimento de cada uma das experiências preparavam uma série de “fichas de cultura”.

Cada uma dessas fichas, que eram originalmente em número de onze, reproduzia uma cena determinada (em desenho, pintura, fotografia etc.).

Paulo Freire justificava sua opção, acerca de iniciar seu sistema de alfabetização com base no diálogo, da seguinte maneira:

E pareceu-nos que a primeira dimensão deste novo conteúdo com que ajudaríamos o analfabeto, antes mesmo de iniciar sua alfabetização, na superação de sua compreensão mágica como ingênua e no desenvolvimento de crescentemente crítica, seria o conceito antropológico de cultura. A distinção entre dois mundos: o da natureza e o da cultura. O papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação dos homens. A cultura como o crescimento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isto crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. A democratização da cultura – dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto. (FREIRE, 2010, p. 108-109).

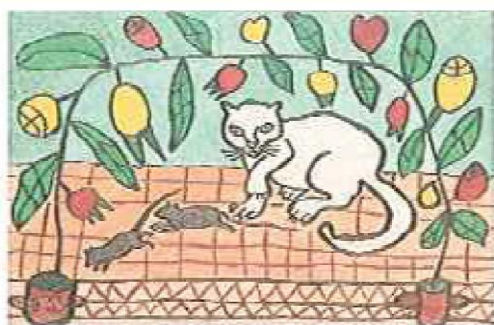
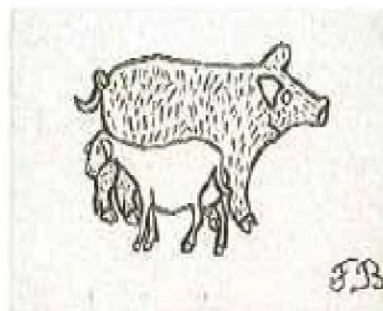
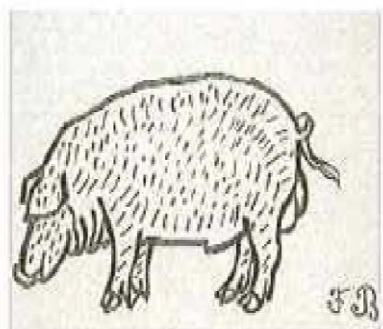
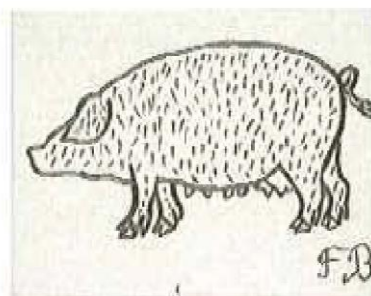
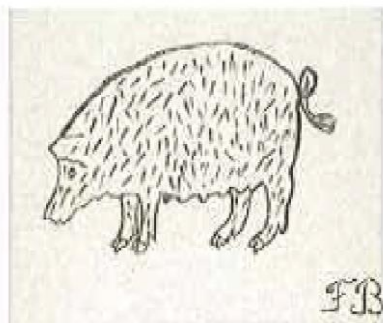
Percebe-se que para o educador Paulo Freire, mais importante ao homem do que escrever e ler, é primeiramente sentir-se parte da sua cultura, ou seja, do mundo que faz parte.

O primeiro conjunto das fichas de cultura foi feito para a experiência em Angicos, em 1962. Antônia Terra informa que os desenhos deste conjunto e para a introdução das palavras geradoras “foram feitos por um desenhista de Natal e os slides compostos pela equipe de Gastão Roberto Coaracy, do Rio de Janeiro”. (TERRA, 2004, p.156). Eram bastante simples e mesmo incompletos, mas sabe-se terem sido enriquecidos durante as discussões nos círculos de cultura e revistos após a experiência. Recomendou-se, por exemplo, que, no caso das palavras geradoras, cada dispositivo apresentasse apenas uma imagem, que deveria associar-se apenas a uma palavra.

Uma segunda série foi produzida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), no Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), em 1963, para a experiência de Brasília. Os desenhos eram mais cuidados, adaptados à realidade local e incorporavam a revisão feita. (TERRA, 2004).

Segundo Terra (2004), a série mais original é a terceira, com desenhos de Francisco Brennand, famoso pintor e ceramista do Recife, feita no final de 1963 para o Programa Nacional de Alfabetização.

Desenhos originais das Fichas de Cultura – Francisco Brennand





Fonte:

<http://forumeja.org.br/book/export/html/2499>. Acesso em 14 Nov. 2013.

Houve outra série, preparada para a experiência de Goiânia, no entanto, até hoje não foi possível acesso ao único original disponível.

O método foi dividido em 05 (cinco) fases: levantamento do universo vocabular dos grupos com o qual se trabalharia; a segunda fase é constituída pela escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado; na terceira a criação de situações existenciais típicas do grupo com quem iria se trabalhar; na quarta havia a elaboração de fichas-roteiros, que auxiliavam os coordenadores de debate no seu trabalho; chegando à quinta fase, que era a elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores.

Desta forma, as fichas de cultura contemplavam a terceira fase do método. Esta fase dos trabalhos seria concluída mediante o encaminhamento da atenção dos alfabetizandos para o exame da importância da leitura e da escrita na apropriação dos produtos da cultura. A conclusão dos debates, assim o entendia Paulo Freire, devia girar “em torno da dimensão da cultura enquanto aquisição sistemática da experiência humana” (FREIRE, 1981, p. 109). E o domínio das técnicas da comunicação escrita constituía o melhor instrumento de aquisição da experiência acumulada.

Após a introdução ao estudo da cultura eram iniciados os trabalhos da alfabetização. Se os conjuntos de “fichas de cultura” elaborados para as diversas experiências realizadas no Brasil eram semelhantes, apresentando poucas variações, já as atividades da etapa seguinte exigiam programação adequada a cada uma das regiões selecionadas para a prática da educação dos adultos. (BEISIGIEL, 2004, p.46).

Os trabalhos de alfabetização e conscientização davam-se por meio da preparação de uma experiência que era iniciada mediante o estudo dos modos de vida na localidade então escolhida para o desenvolvimento dos trabalhos. Uma pesquisa empreendida por meio de entrevistas com adultos matriculados nos cursos de alfabetização e com outros habitantes do local fornecia informações sobre os usos e costumes locais na produção, no comércio, na alimentação, na saúde, na religião, na política... enfim, nas diversas dimensões do comportamento individual e da vida coletiva. Registradas tendo em vista a fiel transcrição das palavras aí utilizadas, e também, a apreensão de seus significados peculiares, quando fosse o caso, as informações então arroladas forneciam o material necessário ao conhecimento do que o educador designava como o “universo vocabular mínimo” dos moradores, isto é, a extensa relação de palavras obtidas durante as entrevistas informais com os habitantes era entendida como representativa do que seria a linguagem de uso corrente na localidade. (BEISIEGEL, 2004)

Levantado o “universo vocabular”, procedia-se à seleção das “palavras geradoras”. Para o professor Ernani Maria Fiori:

Estas palavras são chamadas geradoras porque, através da combinação de seus elementos básicos, propiciam a formação de outras. Como formação do universo vocabular do alfabetizando, são significações constituídas ou re-constituídas em comportamentos seus, que configuram situações existenciais ou, dentro delas, se configuram. (FIORI, 2005, p.10).

Os mecanismos da linguagem escrita eram estudados por meio do desdobramento das “palavras geradoras” em sílabas e, quando fosse necessário, em vogais que, reunidas depois pelos próprios educandos, em novas associações, possibilitavam a formação de novas palavras. Assim, o conjunto das “palavras geradoras” deveria conter todas as possibilidades silábicas da língua, para permitir o estudo das diferentes situações que pudessem vir a ocorrer durante a leitura e a escrita.

Dependendo das particulares palavras escolhidas em cada uma das experiências, seu número podia variar, como podemos observar nas seguintes realizadas: foram dezessete na experiência realizada em Tiriri, colônia agrícola da Sudene, no estado de Pernambuco; quinze em Cajueiro Seco, uma comunidade próxima aos Montes Guararapes, no Recife, dezessete no município de Angicos, no estado do Rio Grande do

Norte; dezesseis em Vila Helena Maria, no município paulista de Osasco; dezessete numa experiência realizada em Brasília etc. As “palavras geradoras” seriam ordenadas de modo a distribuírem as “dificuldades” da língua numa sequência de dificuldades crescentes. (BEISIGIEL, 2004, p. 49).

Desta forma, a experiência do desdobramento das “palavras geradoras” poderia variar os resultados de acordo com os educandos ou regiões.

Depois de escolhidas as “palavras geradoras”, a equipe examinava as possibilidades de criação de “situações existenciais típicas” para o grupo que ia se alfabetizar. Se uma das “palavras geradoras” escolhida fosse, por exemplo, a palavra enxada, a representação gráfica (desenho, pintura ou fotografia) de um lavrador capinando a terra poderia perfeitamente evocar, para os moradores de uma comunidade agrária, as situações comuns nos trabalhos da lavoura. Em outro exemplo, se fosse tijolo a palavra escolhida, a figura de um trabalhador assentando tijolos poderia evocar as situações comuns de vida numa localidade habitada por operários da construção civil. Estas e outras situações funcionariam como “desafios” ao grupo de educandos. (BEISIEGEL, 2004).

Seriam situações-problema, codificadas, guardando em si elementos que iriam ser decodificados pelos grupos, com a colaboração do coordenador. O debate em torno delas iria levando os grupos a se conscientizarem para que, concomitantemente, se alfabetizassem.

Paulo Freire insistia em afirmar que essas situações locais abriam perspectivas para o debate de problemas regionais e nacionais. Para ele, as situações locais ganhariam sentido se contextualizadas nas dimensões mais gerais nas quais estavam inseridas.

Em conseqüente, seriam elaboradas as “fichas roteiro”, que dariam suporte aos coordenadores e orientadores dos debates que seguiriam um roteiro, que era entendido como um conjunto de sugestões para o coordenador, e não como algo que tivesse que ser discutido a risca. O material se conduziria nas reuniões nos “círculos de cultura”. Além deste, também se apresentaria as “fichas de alfabetização”, que seriam utilizadas no processo de decomposição das “palavras geradoras”, ou seja, tais palavras se decompõem em sílabas e em seguida em vogais.

Nesta sistematização das fichas, o alfabetizando conseguia ver a estrutura de formação das palavras, percebendo a formação vocabular numa língua silábica, que se dá por meios de associações fonêmicas.

Com esta etapa concluída, seguia-se adiante, era momento de criar palavras, partindo da decomposição de um vocábulo trissilábico, reconhecido no primeiro momento do debate realizado na alfabetização. Já seria possível ler e escrever neste momento. E no posterior, trazer de casa como tarefas tantos vocábulos quantos se tivesse podido criar com combinações dos fonemas já conhecidos. Não era importante que trouxessem vocábulos que não formassem termos, mas o que valeria era que, no determinado instante em que adentrassem neste domínio novo, seriam reconhecidas as combinações fonêmicas. (BEISIEGEL, 2004).

Todo este trabalho preparatório aos encontros com os alfabetizados era realizado em equipe multidisciplinar, com profissionais de diferentes formações, indicando a compreensão de Freire de que somente a diversidade de olhares poderia resultar na compreensão da realidade local, respeitando-se sua complexidade. Inclusive pessoas comuns da própria localidade participavam dos grupos preparatórios, sinalizando que estas pessoas “iletradas” também tinham um tipo de conhecimento, o qual era necessário para a compreensão da realidade. Conhecimentos que deveriam “dialogar” para se chegar a uma compreensão do que se pretendia.

Um teste aplicado na fase final dos trabalhos em Angicos apontou a “média global” de aproveitamento dos educandos avaliados em cerca de 70% no Teste de alfabetização e 87% no Teste de politização. (LYRA, 1996, p. 171).

O método aplicado por meio das fichas parte de aspectos reais, começando pela realidade local, traçando-a com a realidade regional e local, possibilitando a discussão de assuntos de diversas ordens, como sociais, econômicos, políticos, sanitários e etc.

A intencionalidade era envolver o grupo de forma que pudesse se expressar. Para tanto, quem o conduzia, após ouvir as respostas dadas, as problematizava, surgindo então novas perguntas, que eram devolvidas ao grande grupo.

Por exemplo, numa ficha apresentada de uma seção eleitoral, poderiam surgir discussões acerca do governo, democracia, participação do povo,

responsabilidade do eleitor, título, voto do analfabeto, voto de cabresto, poder do voto, entre outros.

Os coordenadores de debates projetavam as fichas e indagavam os adultos, questionando: “o que é que nós vemos na figura?”, convidando-os a descrever oralmente a cena visualizada. Perguntas breves, “por que?”, “como?”, “para que?”, “o que é que nós estamos vendo?”, ou “o que é que vocês pensam disso?”. Desta forma, o coordenador proporcionaria aos alfabetizados a sua participação e envolvimento na respectiva discussão, de maneira descontraída, para que não sentissem vergonha de exporem suas ideias. (BEISIEGEL, 2004)

Vale lembrar que os “círculos de cultura” reuniam nordestinos analfabetos, na sua maioria, acentuadamente rústicos e esta condição sociocultural dos adultos, juntamente com a curta duração dos trabalhos (cerca de quarenta horas), ao invés de ser empecilho para reflexões mais profundas sobre os assuntos/temas vistos, configurava-se na condição real em que se podia trabalhar com a conscientização. Freire demonstrava que era possível a todos os homens se educarem. (BEISIEGEL, 2004)

No método de Freire não havia espaço a um ensino que se sobrepusesse à realidade dos educandos, ambos deveriam estar em conformidade, deste modo, suas concepções teóricas entravam em conformidade com aquilo que almejava para a condução do processo de educação de jovens e adultos.

Um elemento dependia do outro na pesquisa, ou seja, os modos de vida, no universo vocabular das localidades, os critérios de seleção das “palavras geradoras” e a orientação do desenvolvimento das atividades deveriam sempre estar respaldadas naquilo que os participantes podiam afirmar a propósito “do que estavam vendo” na figura projetada, garantindo o relacionamento entre tudo o que ocorria no interior dos “círculos de cultura” e as vivências dos educandos. Eliminando então, o que era notório no passado, as metodologias utilizadas na educação de jovens e adultos que privilegiavam a educação escolar, não atentando para a vida real. Conforme Freire (2010, p. 101):

Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação. Vale dizer, uma educação que longe de se

identificar com o novo clima para ajudar o esforço de democratização, intensifique a nossa inexperiência democrática, alimentando-a.

Para o educador, importava o desenvolver de uma educação através do diálogo e esta característica era marcante em seu método. Dizia que: “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate, a análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. (FREIRE, 2010, p.104).

A partir deste conceito, podemos interpretar que o diálogo é uma relação horizontal e não vertical. Todos os envolvidos no processo devem ser valorizados, não há aquele que contribua de forma maior que outro. O diálogo conscientiza para a libertação e transformação.

Daí então se consegue perceber que a educação deve ser realizada mediante esta prática do diálogo, ouvindo o outro, respeitando suas opiniões, mesmo que não se esteja de acordo, pois nem sempre uma opinião consiste na verdade, e se num exato momento o é, futuramente pode deixar de ser.

Sendo assim, por meio do diálogo, os educandos passariam da consciência ingênua (aquela que não consegue situar-se) para a consciência crítica (aquela que situa o ser na realidade).

Sobre isso, Freire diz que:

A consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstâncias. A consciência ingênua se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los como melhor agradar. Simplesmente, os capta, emprestando-lhes um poder superior, que a domina de fora e que tem por isso mesmo, de submeter-se com docilidade. É próprio desta consciência o fatalismo, que leva ao cruzamento de braços a impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos, sob os quais fica vencido o homem. (FREIRE, 2007, p. 113).

Percebe-se que a teoria de Freire atenta-se para uma educação libertadora e não mecânica, uma educação que se coloca a frente dos problemas vivenciados pelos envolvidos, ela integra, abrange, ao invés de fragmentar. É carregada de valores ideológicos, preocupada em manter, de forma horizontal, as relações entre educador e educando, dando valor à cultura e à oralidade, carregada de humanismo.

Quanto ao educador, Freire diz:

[...] daí que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto, sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os instrumentos com que ele se alfabetiza. Por isso, a alfabetização não pode ser feita de cima para baixo. Como uma doação ou imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, apenas com a colaboração do educador. Por isso é que buscávamos um método que fosse também instrumento do educando e não só do educador e que identificasse, como lucidamente observou um jovem sociólogo brasileiro, o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo da aprendizagem. (FREIRE, 2010, p. 119).

Desta forma, é necessário que ambos tenham consciência que muito há o que aprender um com o outro, que não existe aquele que sabe tudo, pois estamos sempre em pleno processo de aprendizagem, ou seja, não há como estarmos prontos. O que há são saberes diferentes, o que Freire resume da seguinte forma:

Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que 'argumentos da autoridade' já não valem. Em que, para ser, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra ela. Já agora ninguém educa, como tampouco ninguém se educa a si mesmo os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 2005, p.79).

Logo, concluímos que a teoria freiriana, ao falar sobre o ser inacabado, torna-se apropriada para uma educação que valoriza a todos envolvidos no processo educacional. Freire concebe o ser humano como presença decisiva nas transformações históricas. A história é feita pelos homens, ao mesmo tempo que, nela, eles se constituem. Considera que "o homem é homem e o mundo é histórico-cultural, na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação" (FREIRE, 2001, p.76). A história é um processo dialético humano e o ser humano é um ser histórico e de possibilidade, na medida em que se consideram possíveis as mudanças.

Em Freire, podemos observar nas atividades que desenvolveu, quando introduziu o estudo do conceito de cultura e também nas atividades de alfabetização e conscientização, a atenção ao diálogo entre os envolvidos, ou seja, o diálogo do educador com os educandos, dos educandos entre si e de todos, educador e educandos, atentando às condições naturais e culturais do meio. Daí se podia entender que a educação mais favorável ao aprendizado que mediasse a libertação seria consolidada por meio do exercício constante do

diálogo, desenvolvendo a aceitação do outro, bem como a prática de aceitação diante de possíveis divergências.

O “método” vai ao encontro de uma educação que está aberta para realização das atitudes de promoção das mudanças, com a perspectiva de formar agentes que contribuam para a sociedade. E assim, todos são envolvidos em discussões da vida individual e coletiva, seja nos espaços locais, regionais ou nacionais, debatendo os problemas e dificuldades do povo, uma educação que, além de ensinar a ler e escrever, conduz os indivíduos ao exercício da cidadania.

Uma educação que leva em consideração a realidade do país, comprometida com a democracia, só poderia obter êxito em seu método porque valoriza as virtudes humanas, favorecendo o exercício constante do diálogo, a tolerância que permeia o autor respeito, aceitando as mudanças coletivas e, sobretudo, individuais. Um método com essa abordagem, certamente propicia um caminho para que os sujeitos possam participar na solidificação da vida coletiva. Todas estas características haviam sido objetivadas por Freire para a formação do que chamou de “personalidade democrática”.

O respeito à cultura dos educandos foi marcante, estes foram sempre vistos como agentes ativos, sujeitos do processo de sua educação. O que dialogavam sobre suas crenças, modos de vida, e mesmo a própria ignorância das coisas estranhas no âmbito de suas experiências, era entendido como produto legítimo da cultura local.

Esta intenção de respeito ao educando era percebida em todas as atividades diárias, os coordenadores buscavam eliminar de sua conduta quaisquer atitudes de uma relação “quem sabe ensina a quem não sabe”.

As trocas entre as culturas, por mais simples que fossem, entre os envolvidos no método, contribuíam efetivamente para as orientações das pesquisas de Paulo Freire. O educador preocupava-se com a eliminação do autoritarismo na educação, e este autoritarismo, que normalmente aparecia nas relações entre os homens que sabem, porque têm a verdade, com aqueles que precisam ser esclarecidos, porque nada sabem. Para Freire esta premissa não era permitida nas relações.

Para Freire, os homens, mesmo os mais “intransitivados”, de alguma forma realizavam em si mesmos a ontológica abertura para os outros, para o mundo e para o Criador.

[...] o conceito de “intransitividade” não corresponde a um fechamento do homem dentro dele mesmo, esmagado, se assim o fosse, por um tempo e um espaço todo poderoso. O homem, qualquer que seja o seu estado, é um ser aberto. O que pretendemos significar com a consciência intransitiva é a limitação de sua esfera de apreensão. É a sua impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa. Neste sentido e só neste sentido, é que a intransitividade representa um quase descompromisso do homem com a existência. (FREIRE, 1970, p.60).

Todos os homens podem, então, chegar à formação de novas atitudes e de alargamento das esferas de apreensão de sua consciência. Tornando-se esta a tarefa do educador, voltando seu trabalho para que os homens possam ter clara consciência acerca das alterações de suas disposições interiores, não podendo, porém, de nenhum modo e em nenhuma de suas dimensões, confundir-se com a domesticação dos mesmos.

Em verdade, o homem a quem esta educação voltada à conscientização é dirigida, já estava domesticado, submetido pelas estruturas da dominação tradicional, e a alteração de hábitos e atitudes mentais forjados no âmbito dessas estruturas, dependia fundamentalmente de um trabalho voltado para a promoção de uma nova visão de si mesmo, para o progressivo desenvolvimento do autor respeito, da autonomia de julgamento que possibilita a opção, do sentimento de responsabilidade pessoal, do sentimento da autoridade interna. E, na prática educativa, tudo isto passava por uma nova concepção das relações entre educadores e educandos.

Porém, essa concepção pedagógica começou a se tornar indesejada em um novo período da história brasileira, surgindo assim o Mobral, com uma outra concepção educativa.

1.3 MOBREAL

Com o golpe militar de 1964, a mobilização que Paulo Freire realizou com a aplicação de seu método de ensino, que mobilizava a educação de adultos por meio dos círculos de cultura, terminou sofrendo forte repressão. O educador foi considerado subversivo, sendo preso e posteriormente exilado. Desta forma,

seu projeto foi abortado, surgindo o MOBREAL, uma nova iniciativa para alfabetização, bem distinta da educação libertadora.

Essa nova proposta deu-se em 1967, quando o governo federal criou o projeto Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL, por meio da Lei nº 5.379, de 15 de dezembro, efetivando-se apenas em 1969. O intuito da criação era proporcionar melhores condições de vida, ofertando uma alfabetização funcional de jovens e adultos, ou seja, com técnicas de leitura, escrita e cálculo (BELLO,1993).

Em um primeiro olhar, a sociedade viu este ato de implementação como nobre, com foco educativo, porém, por trás dele havia outros interesses obscuros, pois ao mesmo tempo em que os estudantes participavam das aulas, da mesma maneira eram preparados para servir como mão de obra do regime militar, desta forma, atenderiam aos interesses capitalistas do Estado.

É possível no Mobreal encontrar algum recurso do método freireano, como o exemplo das palavras geradoras, a separação silábica, a formação e estudo de palavras, frases e textos novos. Em contrapartida, o Mobreal tinha como característica a utilização da uniformização do material didático em todo território brasileiro, o que diverge com a ideia freireana de respeito à diversidade cultural, respeitando as linguagens, necessidades de cada povo e sua região pertencente.

Apesar das pequenas semelhanças encontradas entre os dois métodos, não havia como compará-los, pois enquanto o método de Freire preocupava-se com a libertação, isto é, que os envolvidos fossem seres autônomos nos mais diversos segmentos em que pudessem estar inseridos, o Mobreal atentava-se à prática de dominação social. Conforme Francisco C. Weffort:

Nosso objetivo aqui não é propriamente o de efetuar uma descrição minuciosa do método de ensino, mas chamar a atenção para alguns temas de significação sociológica e política. Neste sentido, bastará com as referências já feitas para nos darmos conta de que estamos perante uma pedagogia para homens livres. Mas é igualmente necessário assinalar que esta concepção essencialmente democrática de educação pouco tem a ver com o formalismo liberal. As fontes do pensamento de Paulo Freire e sobretudo sua prática nos dizem de uma visão totalmente distinta das concepções abstratas do liberalismo. Sua filiação existencial e cristã é explícita: Existir é um conceito dinâmico. Implica uma dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com seu Criador. É essa dialogação do homem sobre o seu contorno e até sobre os desafios e problemas que o faz histórico. Nesta perspectiva existencial que se abre à história se descarta desde o início

uma possível noção formal da liberdade. A liberdade é concebida como o modo de ser o destino do Homem, mas por isto mesmo só pode ter sentido na história que os homens vivem. (WEFFORT, 2001, p.15).

O regime militar precisava resolver a questão do alto índice de analfabetismo no país, então não em parceria com o Ministério da Educação e Cultura – MEC, mas, por meio de comissões municipais, instalou em todos os municípios do território brasileiro o MOBREAL.

Eram realizadas negociatas entre prefeitos e sociedade civil local, o que fortalecia tais esferas, por meio dos materiais didáticos, pois transmitiam os seus pontos de vistas (SILVA, 2003). Ou seja, apropriavam-se de todos os materiais didáticos que seriam distribuídos à população, para neles exporem as ideias que gostariam que a sociedade soubesse.

Desta forma, apesar de se fazer alusão de que se estaria usando o método freireano, por se entender que se estava alfabetizando os estudantes a partir de palavras-chave retiradas do cotidiano popular, na hora de colocar em prática não era oferecida uma abordagem reflexiva, como acontecia no método Paulo Freire, pois o Mobreal não tinha a pretensão de estimular a consciência crítica por meio da educação libertadora.

Como não tinham o objetivo de desenvolver a criticidade, se supõe que aproveitavam a ingenuidade do povo, que não desenvolvia sua consciência crítica. Logo, é provável que não parariam para refletir sobre as reais intenções que estavam por trás deste modelo educacional, e acreditariam na boa intenção daqueles que o manipulavam.

O sistema educacional tinha como foco principal o controle da população, não só por meio da educação, mas por ela também. A intenção era formação de opinião de uma grande camada da população, sem o menor interesse de promover o incentivo à prática de libertação e conscientização do ser humano para seus direitos, mas sim, visava-se à formação de um modelo brasileiro que ansiava pela hegemonia de um regime político (SILVA, 2003). Ou seja, os interesses econômicos aliados aos políticos estavam acima de tudo, gerando cidadãos sem nenhum senso crítico, alienados a qualquer forma de atuação ou prática social.

Diante do exposto, podemos constatar que o Mobreal não foi uma tentativa para a Educação de Jovens e Adultos bem sucedida, pois não se

preocupou em tornar a sociedade crítica e atuante, bem como consciente acerca de seus valores sociais e morais.

1.4 Fundação EDUCAR

Com as características elencadas acima, o MOBREAL teve seu fim e deu-se princípio a outro programa, chamado Fundação Educar, tendo seu centro em Brasília, em 1985, ano em que o Brasil atravessa grandes mudanças na sua estrutura política, pois dá-se o fim do período ditatorial e abre-se espaço para uma nova fase, o da chamada abertura política.

O Mobral não tinha vínculos com o MEC, já a Fundação Educar passa a ter. A fundação oferecia apoio técnico e financeiro às organizações não governamentais – ONGs, além de empresas. (DI PIERRO, 1991, p.25).

Tinha por objetivo a erradicação do analfabetismo, termo criticado por Paulo Freire, por ser carregado de preconceito, porém, no período de quatro anos que vigorou a Fundação Educar, houve um diálogo entre o governo federal, que abandonou a execução direta dos serviços educacionais, passando a órgão de fomento, assinando convênios com órgãos estaduais, municipais de ensino, empresas, entidades comunitárias (DI PIERRO, 1991, p.25).

No ano de 1990 a Fundação Educar foi extinta, mas durante seu legado, mostrou-se empenhada em apresentar experiências inovadoras de educação de jovens e adultos, direcionadas por prefeituras municipais e instituições pertencentes à sociedade civil, que tinham como características princípios filosóficos e postulados freireanos.

A partir de sua extinção, até 2002, pode-se perceber claramente a ausência efetiva de políticas públicas que visavam investimentos no campo educacional. No âmbito organizativo e institucional, a educação básica, de direito social de todos, passa a ser cada vez mais encarada como um serviço prestado e adquirido no mercado ou na filantropia (FURLANETTI, 2001).

Após essa transição de 1990 a 2002, surge então uma nova perspectiva para a Educação de Jovens e Adultos, chamada de Programa Brasil Alfabetizado.

1.5 Programa Brasil Alfabetizado

A Educação de Jovens e Adultos passa a receber o nome de EJA, em seus centros educacionais, a partir de 2003, quando é lançado no país o Programa Brasil Alfabetizado. Este programa tem como mediadores o Ministério da Educação/Secretaria da Educação de Jovens e Adultos e UNESCO no Brasil.

Dentre as iniciativas dos demais programas que já vinham sendo desenvolvidos anteriormente, este apresenta uma novidade, que é a vinculação da educação à renda, muito dos estudantes são beneficiados com bolsas de amparo financeiro se comprovarem a frequência ao curso de alfabetização promovido pelo programa, além do material escolar, transporte, merenda escolar.

A partir deste programa percebe-se também uma maior preocupação quanto à formação dos educadores, passa-se a promover cursos de aperfeiçoamento no decorrer do ano letivo.

O Brasil Alfabetizado apresenta uma estrutura diferenciada das demais campanhas até aqui mencionadas, apresentando uma estrutura teórica e metodológica que junta o processo de alfabetização ao conhecimento da cultura brasileira e o reconhecimento da identidade cultural. Mas por trás tem a intencionalidade do governo brasileiro de mostrar bons indicadores para subir no ranking dos países em crescimento.

Os termos “jovens e adultos” indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito. (BRASIL, 2000).

O artigo III das Bases Legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos atenta que:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação para a sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico, sustentável da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. (UNESCO, 1997).

Desta forma, é necessário um sério olhar por parte de todos envolvidos no processo educacional da EJA, para que ela possa concretizar-se enquanto modalidade de ensino, com princípios, e principalmente práticas que vão ao encontro do que a citação acima quis nos revelar, para que a mesma não fique apenas na teoria.

No próximo item, veremos como a EJA teve início na Rede Municipal de Ensino em Criciúma e também como se deu sua trajetória.

1.6 A EJA em Criciúma na Rede Municipal de Ensino

Em Criciúma, a Educação de Jovens e Adultos esteve interligada aos movimentos e iniciativas que provinham do país e do estado de Santa Catarina. Sendo assim, em 1967 deu início com o MOBRAL e posteriormente, em 1985, com a Fundação Educar.

O MOBRAL foi implantado na década de 1970, tendo como meta a alfabetização para que os cidadãos analfabetos aprendessem a escrever seu nome e, desta forma, exercerem o voto. No começo, a alfabetização e educação integrada oferecida pelo MOBRAL compreendia o ensino fundamental de 2^a a 4^a séries, parte do antigo ensino primário. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CRICIÚMA, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, PROJETO PROEJA, s/d).

Para lecionar no MOBRAL bastava que o professor tivesse concluído o ensino médio, não era necessária habilitação em licenciatura, porém na falta de profissionais para atuarem, ainda seriam aceitos aqueles que estivessem cursando o ensino médio. Esses profissionais eram capacitados com, no mínimo 90h de curso, cujo objetivo era a qualificação do ensino. Ao concluir o curso de aperfeiçoamento muitos desistiam, pois os salários oferecidos eram baixos. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CRICIÚMA, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, PROJETO PROEJA, s/d).

Concomitantemente à educação integrada e à alfabetização o MOBRAL oferecia outros programas, como: cultura, saúde, pré-escolar, datilografia e artesanato. Ao longo dos anos de funcionamento do MOBRAL,

esses cursos extras que eram oferecidos foram desativados, mantendo-se apenas o de alfabetização e educação integrada.

A partir de 1985, o MOBRAL em Criciúma foi substituído pela Fundação Educar; e essa passa então a operar sob a responsabilidade administrativa da Secretaria Municipal de Educação, mas manteve ainda vínculo com o estado. Paralelamente, surge também o Programa de Educação Básica (PEB), dando fim aos programas do MOBRAL.

Ao consultar a Secretaria de Educação do município de Criciúma/SC, fui informada que não dispunha de documentos que constassem como se deu a implantação do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), nem se havia outra terminologia anterior a essa na década de 90. Conforme conversa com as Coordenadoras Gerais dos núcleos do Programa de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação, informaram não disporem de documentos acerca de como se dá a formação continuada aos professores que atuam no PROEJA atualmente, nem registros de anos anteriores acerca deste assunto.

No período administrado pelo governo popular em Criciúma, a Secretaria Municipal de Educação encarregou-se nos 04 (quatro) anos, que compreendem 2001 a 2004, da realização do Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Educação, tendo o mesmo sido concluído e publicado no ano de 2004. Tal documento encarregou-se em contemplar a EJA em seu item IV – As propostas do Projeto Político Pedagógico, contemplando no Eixo norteador “Acesso” a ampliação do Programa de Educação de Jovens e Adultos PROEJA.

Assim, em 2001, o PROEJA atendia 250 jovens e adultos, esse número foi ampliado para 500, nas totalidades 1 e 2 (1ª a 4ª série). Em 2002, passou a atender todo o ensino fundamental, com a implantação do primeiro Núcleo das Totalidades 3 e 4 (5ª a 8ª série), localizado no C.E.I.M. “Eng. Jorge Frydberg”, bairro São Cristóvão. Qualificando o trabalho educativo, o PROEJA iniciou em 2001 um movimento de reorientação curricular com a assessoria do Prof. Antonio Fernando Gouvêa da Silva, fundamentada na linha freireana, propondo uma metodologia de trabalho a partir dos temas geradores, via rede temática. Em 2003 houve a implantação do segundo núcleo (totalidades 3 e 4) na E.M.E.F. “Ângelo de Luca”, bairro Pedro Zanivan. Em 2004, o PROEJA atendia aproximadamente 900 educandos(as), oportunizando espaços para

construírem-se como sujeitos capazes de compreender, interpretar e transformar o processo histórico-social por eles vivenciado. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CRICIÚMA, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CRICIÚMA).

No ano de 2012 foi aprovada, através da Resolução N° 017/2012, normas para o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal do Sistema de Educação de Criciúma. O Art.8º aponta uma mudança se tratando da evasão escolar: o PROEJA deixa de atuar com totalidades de conhecimento, que consistiam em 04 totalidades, cada uma tendo duração de um ano, e passa agora a ser oferecido através de fases, que foram assim distribuídas:

- Fase 1 – 1º ao 3º ano – Bloco de alfabetização e Letramento – 1 ano de duração;
- Fase 2 – 4º ano – 1 semestre de duração;
- Fase 3 – 5º ano - 1 semestre de duração;
- Fase 4 – 6º ano - 1 semestre de duração;
- Fase 5 – 7º ano - 1 semestre de duração;
- Fase 6 – 8º ano - 1 semestre de duração;
- Fase 7 – 9º ano - 1 semestre de duração.

Foi possível, conforme os dados do Projeto Político Pedagógico, observar a expansão de alunos no Programa que funcionava sob o regime de Totalidades nos anos que correspondem de 2001 a 2004. É possível compreender com a criação da Resolução N° 017/2012, em seu Art. 8º, que nos anos posteriores essa expansão de vagas cessou, já que a presente resolução preocupa-se com a evasão.

O capítulo que segue irá abordar, em termos gerais, os aspectos acerca da formação continuada para a educação de jovens e adultos.

CAPÍTULO 2. A EDUCAÇÃO CONTINUADA PARA A EJA

O presente capítulo discorrerá acerca da formação continuada dos professores na educação de jovens e adultos, a importância desta formação para a prática diária dos profissionais que optaram por atuar nesta modalidade educacional. E também discorrerá sobre como foi este processo no município de Criciúma.

2.1. A singularidade da EJA e as exigências para o educador

Como já dito, o interesse por este estudo dá-se pela experiência de trabalho desenvolvida na Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Programa de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, oferecido pelo município de Criciúma/SC. A prática com classes de ensino regular, na maioria das vezes, se restringiu ao repasse de conteúdos. Nessa perspectiva, o conteúdo escolar é considerado neutro, inquestionável, descontextualizado, transmitido pela lógica da educação bancária (FREIRE, 2005).

A educação bancária pode ser evidenciada na chamada escola tradicional que, por sua vez, tem a prática de selecionar e transmitir conteúdos escolares, fragmentando o saber em disciplinas diferentes, ocasionando distanciamento entre as práticas pedagógicas e sociais. Em contrapartida, temos a educação popular como caminho a seguir para fugirmos desta prática. De acordo com Apple (1982, p.16):

A educação popular, de outro modo, é um movimento de resistência ao instituído e está vinculada a um compromisso político com as classes populares, o que implica repensar em ações que problematizem as formas de currículo encontradas nas escolas, de maneira que se possa desmascarar seu conteúdo ideológico latente.

E sob essa abordagem que o PROEJA de Criciúma/SC baseou, nos anos de 2000 a 2004, a prática pedagógica dos seus educadores, como veremos no próximo capítulo. A formação continuada oferecida tinha como propósitos a convicção de que não basta a seleção e aplicabilidade de conteúdos, mas estes devem estar embasados numa concepção aberta e democrática e,

fundamentalmente, que os mesmos sejam carregados de significados, contextualizando-os, indo ao encontro, jamais de encontro, aos interesses e necessidades dos educandos.

Dentro dessa linha, o Programa de Educação de Jovens e Adultos de Criciúma, cuja proposta estava baseada numa metodologia de trabalho que partia do Tema Gerador, currículo freireano, era assessorado pelo Professor Antônio Fernando Gouvêa da Silva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de nº 9.394/96, menciona a EJA como uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, tratando-se de uma especificidade própria, a qual deverá receber o devido tratamento. Por isso, a necessidade de uma formação inicial e continuada para seus professores, que os capacitem a atuarem, é tão necessária, já que os alunos são um público que, por inúmeras razões, teve seu acesso negado ao espaço escolar.

Nesta ordem de raciocínio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (PARECER CNE/CEB 11/2000, p.5).

Por este motivo, a finalidade da EJA é reparar a realidade de exclusão social na vida de tantos sujeitos, e garantir aos mesmos o direito à igualdade.

Segundo a Declaração de Hamburgo:

A alfabetização, concebida como o conhecimento básico, necessário a todos, num mundo em transformação, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. O desafio é oferecer-lhes esse direito. A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida. (UNESCO, 1997).

A faixa etária que a modalidade contempla é ampla, já que abrange jovens e adultos, mostrando que em todas as idades, em todos os períodos da vida, é possível se formar, se aprimorar, desenvolver conhecimentos que irão muito além dos espaços formais de ensino, mas que irão levá-los a sua

realização e também a um olhar diferenciado ao outro enquanto sujeito deste processo. E principalmente, porque já passaram por uma história de desistência e desmotivação relacionadas ao estudo, partindo dessa nova realidade/perspectiva, poderão então construir uma nova história em sua vida escolar.

Para trabalhar com este público de jovens e adultos são necessários profissionais da educação que possuam uma formação adequada à modalidade, que estejam abertos a aprender e, principalmente, sejam sensíveis a interagir com os educandos que lhe são confiados. Segundo Contreras (2002, p.74):

As qualidades da profissionalidade fazem referência, em todos os casos, àquelas que situam o professor ou professora em condições de dar uma direção adequada à sua preocupação em realizar um bom ensino. São, por conseguinte, dimensões do seu saber profissional no qual se definem aspirações com respeito à forma de conceber e viver o trabalho de professor, ao mesmo tempo em que se inscreve a forma de dotar a realização do ensino de conteúdo concreto.

Desta maneira, quando se pensa em profissionalidade, não se trata apenas de como se dará o ato de ensinar, mas como os valores serão expressados e o que se pretende desenvolver nesta profissão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu art. 22, alerta que a formação dos docentes, independente de nível ou modalidade, nos anos da educação básica, deverá desenvolver o educando, assegurando formação comum indispensável para que possa exercer sua cidadania e fornecer-lhe meios para progressão no trabalho e em estudos futuros. (LDB, art, 22).

É importante garantir a todos educandos que não sejam discriminados, para isso é indispensável que a formação dos educadores contemple as características dos mais variados níveis e modalidades educacionais, bem como as fases de desenvolvimento dos educandos.

Conforme Arroyo (2000, p.61):

Teremos obrigação moral como profissionais de extirpar toda estrutura, toda lógica e todo ritual, excludentes e seletivos, que reforcem os processos de exclusão e desumanização a que vêm sendo submetidos [educandos que, por alguma razão, cedo deixaram o espaço escolar, ou que nem puderam chegar até ele]fora da escola. Nessa perspectiva, a lógica seriada, precedente e seletiva, a cultura e prática de reprovação e retenção, da separação de seus pares, são injustificáveis por suas consequências desumanizadoras, sobretudo para crianças submetidas a processos de desumanização fora da escola. As vítimas sabemos quem

são, a mesma infância, adolescência e juventude que é excluída, desumanizada fora da escola, os alunos e alunas pobres, negros(as), filhos(as) dos setores populares.

Por isso, o educador da EJA deve atribuir em sua formação muito mais do que é necessário para a docência de um profissional, mas deverá estar apto a lidar com todas as situações atípicas desta esfera educacional. Profissionais da educação engajados num processo de inclusão. Ou seja, este educador deve estar capacitado a viver harmoniosamente com os educandos, para que as relações dialógicas se estabeleçam em reciprocidade. Um educador com intenções movidas por seus ideais, mas sem a devida formação, colocará em risco o aprendizado, é preciso que esse educador esteja embasado nas especificidades que a modalidade requer. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), art.57:

O Poder Público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental.

Conforme a realidade dos educandos que chegam a EJA, faz-se necessário educadores que os motivem a buscar um significado para o ato de aprender, que possam traçar os conhecimentos, juntamente com suas habilidades e valores. Grande parte dos educandos que a EJA recebe tem idade próxima a dos seus educadores, quando não mais velhos.

E diante disso, mais uma vez atenta-se à formação continuada dos profissionais da educação que atuam com jovens e adultos, pois ela dará os meios necessários para que os educadores estejam embasados em uma concepção educativa da qual provenham metodologias que propiciem a convivência, respeitando características e propensões futuras.

Para desenvolver práticas pedagógicas propícias à modalidade que o profissional está trabalhando cumpre um papel importante a capacitação em serviço, para que ele consiga atender às especificidades dessa modalidade de educação, e este direito deveria ser garantido se levado em consideração o que diz o disposto no art. 67. II, o qual contempla o aperfeiçoamento profissional continuado dos docentes.

A Resolução do CNE/CP nº 01/99, em seu art. 6º, § 1º, V, fala que os Institutos Superiores de Educação, em seus Cursos Normais Superiores, poderão formar docentes para a educação infantil e ensino fundamental e compreender também a preparação específica para a educação de jovens e adultos no que se refere às séries iniciais do Ensino Fundamental.

E ainda a Resolução. CEB/CEB nº 02/99, que trata da formação dos professores na modalidade normal média, não deixou de se preocupar com a modalidade da EJA na educação básica. Por isso, em seu § 2º do art. 1º, aborda a necessidade que se faça cumprir a formação com a mesma seriedade que se faz nas demais, por ser a EJA também uma modalidade educacional.

Faz-se necessário que haja propostas pedagógicas nos sistemas de ensino garantindo uma educação escolar com qualidade para as crianças, os jovens e os adultos, cada um com metodologias, conteúdos e processos em conformidade com as respectivas faixas etárias. E, desta forma, o artigo abaixo assinala:

Os conteúdos curriculares destinados aos anos iniciais do ensino fundamental serão tratados em níveis de abrangência e complexidade necessários à (re)significação de conhecimentos e valores, nas situações em que são (des)construídos por crianças, jovens e adultos. (Resolução CEB/CEB nº02/99, art. 5º, § 2º).

Também o art. 9º, IV desta mesma Resolução faz menção que cursos normais médios também podem se ocupar da preparação de docentes para atuação na EJA. É importante que a lei e suas regulamentações sejam coerentes no relativo às modalidades e cada tempo das mesmas, preocupando-se em assegurar oportunidades iguais, considerando as possíveis diferenças na aquisição do saber, no que se refere ao aprender na educação de jovens e adultos.

Os cursos de licenciatura, em suas formações iniciais, preparam os educandos de forma multidisciplinar e polivalente, por isso é necessário um voltar por parte destes profissionais já formados a buscarem uma formação específica para a modalidade que estão lecionando, neste caso, a EJA.

Não há como pensar em uma educação para jovens e adultos se não levarmos em consideração as diferenças encontradas, e que essas devem ser respeitadas e trabalhadas indiscutivelmente num princípio de igualdade. A Lei

de Diretrizes e Bases da Educação, em seu art. 4º, VI, institui o oferecimento de classes para EJA no período noturno, adequando, desta maneira, a oferta da educação às condições do educando; e no inciso VII diz que deverá ser ofertada a educação escolar regular para jovens e adultos, adequada às necessidades e disponibilidades dos educandos, assegurando também aos trabalhadores o acesso ao espaço escolar e a permanência ao mesmo.

A afirmação de formar educadores com especificidade na EJA é de grande importância, pois, desta forma, se poderá adequar todos os envolvidos neste processo, relacionando-os adequadamente. Ou seja, é necessário que haja uma relação pedagógica tendo em vista o público que esta modalidade recebe, educandos trabalhadores ou não, com experiências de vida que, de forma alguma, devem ser despercebidas. E tudo com um único objetivo, que é o de facilitar o acesso destes ao ambiente escolar, visando sua inserção na sociedade como cidadãos com senso crítico, capazes de se posicionarem nas mais diferentes situações do cotidiano em que possam estar inseridos, garantindo a reparação a estes que um dia tiveram seus direitos negados, tendo que se afastar da escola, quando muitos nem conseguiram chegar até ela e, sobretudo, garantir que permaneçam, respeitando o perfil de cada um, trabalhando os conteúdos de forma diferenciada, em conformidade com as características dos estudantes. Os profissionais da EJA devem ter atenção redobrada no referente aos conteúdos didáticos e sua prática docente, respeitando cada componente curricular.

O art. 26 da LDB diz que a base comum e diversificada do currículo deve levar em consideração os aspectos regionais e locais da sociedade, tendo em vista as características culturais, econômicas e da clientela. O art. 27, II, reforça que deve ser considerada a condição escolar dos educandos baseada na diretriz da educação básica.

Sendo assim, as Faculdades, Universidades, Institutos, todos aqueles envolvidos no processo de formação de profissionais da educação devem atentar-se em proporcionar o oferecimento desta modalidade educacional nos processos seletivos, buscando suportes que satisfaçam os estudantes matriculados. Jamais deixando de levar em consideração, quando oferecerem esta formação, a realidade da EJA. Muitas instituições, conjuntamente com Secretarias de Educação e outros órgãos, já possuem programas de formação

aos educadores da EJA, mas ainda é muito pouco, se levarmos em consideração as necessidades dos educandos, e para isso é necessário o empenho das IES para ampliação desta modalidade.

Respeitando as diversidades do Brasil, sua extensão e variações, ir ao encontro de jovens e adultos significa estar ciente de que estes habitam nas mais diversas regiões do país, e que muitas vezes lhes é negado o acesso apropriado a um espaço escolar. Seria importante que as instituições que formam esses profissionais somassem a pesquisa à docência, para enriquecer o conhecimento. Metodologias que possuam como base a investigação poderão agregar valores na formação, associando a teoria à prática dos profissionais, enriquecendo o ensino. O pressuposto é que um educador que tenha como base a pesquisa conseguirá, no desempenho de suas funções, perceber a grandeza cultural dos seus educandos, podendo, então, enriquecer os componentes curriculares. Segundo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 14).

Portanto, torna-se fundamental a prática da pesquisa na vida de um professor, assim como a incorporação crítica de instrumentos que possam auxiliar o ensino, ou mesmo torná-lo possível. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, em seu Art. VIII, falam que:

[...] ao lado da maior preocupação com a profissionalização de docentes da EJA, a luta por esta escolarização sempre esteve associada, respeitadas as épocas, ao “cinematográfico”, às “escolas itinerantes”, às “missões rurais”, à “radiofusão”, aos cursos por “correspondência”, “aos discos”, às “telesalas”, aos “vídeos” e agora ao “computador”. A superação (e não sua negação) da distância sempre foi tentada como meio de presença virtual entre educadores e educandos. A formação de docentes da EJA, com maior razão, deve propor o apropriar-se destes meios.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em suas disposições transitórias, art. 87, II, incentiva e conscientiza a Federação de sua responsabilidade em oferecer cursos presenciais ou à distância a jovens e

adultos, lembrando que compete ao governo a promoção de vagas aos educandos que não acessaram o ensino fundamental.

A LDB, no art. 5º I e § 5º diz que, se por ventura alguma região enfrenta dificuldades, impossibilitando o ensino presencial, o ensino a distância deverá ser utilizado como complemento da aprendizagem. E por meio dos artigos 32, § 4º. e 38 § 2º, se estimula a medida, reconhecimento dos conhecimentos e habilidades apropriados pelos educandos por meios não formais. Importante ressaltar a menção do Parecer CEB nº 04/98, que recorda o olhar que os sistemas educacionais necessitam ter quanto à riqueza da diversidade humana.

A formação docente dirigida à educação de jovens e adultos, de acordo com a LDB, deve ser completa em todas as IES que oferecerem, ou via curso normal médio, curso superior ou outros que sejam próprios a esta modalidade educacional.

Faz-se necessário em qualquer nível de formação relacionar conteúdos das áreas afins à realidade dos educandos. Conforme apresentado no primeiro capítulo desta dissertação, o Brasil é o país sede da pedagogia libertadora, a qual iniciou com a educação de adultos. Existe um acúmulo de conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento de uma educação, seja de crianças, jovens ou adultos, nesta concepção, assim como de uma educação continuada para os profissionais.

Cabe mencionar a Resolução CEB nº 03/97, que traça diretrizes para os novos planos de carreira e remuneração do magistério e que aponta aos sistemas a implantação de programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício (Art. 5º).

É pertinente que os profissionais do magistério tenham seus direitos assegurados e cumpridos para que se faça valer a cidadania. E é nesta linha que educadores da modalidade educacional da EJA devem lutar por espaços próprios nas IES, que abarquem tanto a sua formação inicial, bem como a continuada.

2.2. A importância da formação dos profissionais de educação que atuam na EJA

Ouvimos falar muito em Educação de Jovens e Adultos, isso se dá devido à expansão ocorrida no país desta modalidade. No entanto, embora tenha um considerável crescimento em todo território nacional, ainda não recebe atenção no que se refere à escolha de profissionais com formação específica. A maioria dos educadores que optam por atuarem na EJA é oriunda de cursos de licenciatura, e não teve na sua formação inicial nenhum contato/experiência acerca da educação de jovens e adultos ou, se teve, foi de forma superficial. Mais grave ainda é que há casos de profissionais que nem formação superior possuem, e acabam ingressando para trabalhar na EJA por questões puramente circunstanciais.

O profissional atuante na EJA precisa ser preparado, ter algum tipo de formação específica na área, daí a necessidade de criação de cursos de licenciatura que formem educadores para a EJA ou então que sejam criadas políticas públicas para a formação continuada específica em EJA. Caso contrário, a falta de formação na modalidade de Jovens e Adultos acarretará prejuízos no que diz respeito à prática pedagógica desses profissionais, a qual, na maioria das vezes, devido a esta carência, acaba ocorrendo sem embasamento substancial na modalidade. Machado (2010) afirma que, embora um alto percentual de professores graduados – 82% - atenda a alunos da EJA, muitos alegam não ter recebido formação específica para tal, o que demonstra que o esforço despendido até aqui está longe de representar uma cobertura nacional mínima de oferta de formação continuada para esses educadores.

Dos educadores pesquisados para este trabalho, conforme entrevistas em anexo, todos possuíam formação específica em curso de licenciatura, mas nenhum desses cursos de formação específica ofereceu algum tipo de formação na área da EJA, segundo seus relatos. Porém, receberam formação continuada específica nos anos de 2001 a 2004, para que pudessem direcionar sua prática pedagógica aos educandos do PROEJA, Criciúma/SC. Mas isso só foi possível porque houve uma preocupação por parte da administração municipal deste período, que privilegiou o aprofundamento em estudos para os profissionais da rede municipal atuantes nesta modalidade. Pois a formação não é apenas dever das instituições de ensino superior, mas também das Secretarias Estaduais de Educação, Secretarias Municipais de Educação e os Fóruns de EJA.

O professor com experiência no ensino regular, quando em classes da EJA, se não tiver formação específica para a modalidade, poderá ter a tendência de repetir a prática pedagógica utilizada que, em geral, é voltada apenas aos conteúdos do currículo. Isso confirma o que nos diz Vóvio (2010), de que na EJA encontram-se professores que, em sua grande maioria, não tiveram na sua formação inicial disciplinas voltadas para a atuação nessa modalidade e que apoiam suas práticas em saberes construídos na experiência e na educação regular para crianças e adolescentes.

Sabe-se que é necessária uma atenção especial para aqueles que resolvem trabalhar com jovens e adultos, pois são várias as razões que levam os educadores a trabalharem com esta modalidade. Alguns educadores começam nesta modalidade devido à falta de profissionais que atuam nesta área, e essa carência se dá pela falta de incentivo aos mesmos, pela desvalorização do seu trabalho, com salários baixos e condições de trabalho precárias. Diniz-Pereira e Fonseca (2001) dizem que ser educador de EJA não se configura como uma opção para a vida profissional, por não ser uma alternativa sedutora.

A EJA não é considerada como ensino regular, então não são realizados concursos públicos para que os educadores tenham uma condição de trabalho estável, daí o desinteresse desses profissionais em se aprimorarem nesta área. Na maioria das vezes, são apenas contratados em caráter temporário. Porém, esta razão não pode interferir na prática pedagógica dos mesmos, cabendo então intensificar a formação em serviço com a finalidade de qualificar o trabalho. A educação de jovens e adultos exige um outro olhar, uma outra forma de trabalhar, não pode apropriar-se das metodologias utilizadas para atuação no ensino regular.

Os cursos de formação específica nesta área devem incentivar/orientar os profissionais da importância de estarem sensíveis ao cotidiano escolar de seus educandos, também da pesquisa bibliográfica sobre a área, a efetiva participação em eventos de jovens e adultos e de fóruns acerca da EJA. Zeichner (2003) argumenta que o processo de formação do educador prossegue ao longo de toda a sua carreira e por mais que se façam programas de formação de professores, só conseguiremos preparar esses educadores para que comecem a ensinar, já que esse processo de aprendizagem nunca termina. E, desta forma,

tornar-se-á possível vivenciar o processo de ação-reflexão proposto por Freire, tão importante para a prática pedagógica profissional, mediando a prática de sala de aula com a constante reflexão, observando os desafios que vão surgindo.

Esta prática pedagógica reflexiva se faz necessária para qualquer modalidade de ensino, não só para a EJA. E sempre é bom ressaltar que será desta concepção pedagógica que virão as metodologias de ensino, também para quaisquer modalidades. O que se ressalta neste estudo, que tem a EJA como objeto, é que se faz necessária uma educação permanente específica para os professores da EJA, assim como é necessária educação permanente para todos os demais professores. Nesta, o importante é a concepção de ensino. No entanto, existem particularidades no ensino de seres humanos de diferentes idades, e essas diferenças devem ser consideradas pelo professor e, por conseguinte, pela educação continuada deste professor. Neste ponto é que se afirma que as metodologias de ensino devem ser diferenciadas, ainda que a concepção educativa possa (e deva) ser a mesma para todas as modalidades de ensino.

É importante também que se invista na formação específica aos gestores. Muitas vezes, a pessoa que coordena um grupo de educadores que atuam com jovens e adultos não possui nenhuma experiência com a EJA, e isto devido a diversas situações: ocupa o cargo por nomeação política, ou é educador do ensino regular no período diurno, porém, está impossibilitado de desenvolver sua prática em sala de aula por alguma razão, então é remanejado para ocupar uma coordenação na EJA no período noturno. Franco (2010) diz que os gestores são pessoas importantes no processo educativo.

Sendo assim, seja qual for o cargo que esteja sendo ocupado por um indivíduo na EJA, deve lhe ser proporcionada formação específica nesta modalidade educacional que possui características próprias, tal formação deve demandar aperfeiçoamento por parte de todos os envolvidos no processo.

No capítulo seguinte, veremos de forma específica como foi a experiência de alguns educadores que atuaram no PROEJA, Criciúma/SC.

CAPÍTULO 3. A EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES NO PROEJA

Os dados da presente pesquisa foram originados a partir de entrevistas realizadas com 04 (quatro) educadores do PROEJA, Criciúma/SC, que atuaram no período que compreende os anos de 2001 a 2004, em que o processo educativo vivenciado era situado nas bases da educação libertadora freireana.

A primeira entrevista realizada foi com o Professor de Educação Física, Wagner Pereira, 37 anos de idade, atuou no PROEJA de 2002 a 2006. Disse ser o PROEJA sua primeira experiência de ensino. Atualmente trabalha em um clube, como especialista de treinamento esportivo em tênis.

Na sequência, foi entrevistada a Professora de História Maria das Dores Silva dos Santos, 60 anos de idade, atuou no PROEJA de 2001 a 2009. Atualmente é aposentada. Tem 40 anos de magistério.

Posteriormente, a entrevista deu-se com a Professora de Artes Alenir Fernandes de Souza Dalpiaz, 65 anos de idade, atuou no PROEJA de 2002 a 2009. Atualmente é aposentada. Tem 30 anos de magistério.

E a última entrevistada foi a Professora de Matemática Maria Albertina Guizo, 45 anos de idade, começou seu trabalho no PROEJA em 2001 e permanece atualmente. Possui 13 anos de magistério.

Lembrando, a análise dos dados foi feita por categorias. As categorias pré-estabelecidas foram as seguintes:

6. Bases Teórico Metodológicas da Educação Continuada;
7. Planejamento para as aulas do PROEJA;
8. Cotidiano escolar do PROEJA;
9. Avaliação do trabalho no PROEJA;
10. Avaliação da Educação Permanente para o PROEJA.

Não foi estabelecida nenhuma categoria além dessas gerais.

A seguir, será feita a análise de cada categoria, muito embora elas estejam, algumas vezes, presentes umas nas outras, uma vez não se poder isolá-las completamente, sob pena de se perder a complexidade da situação em foco.

3.1 Bases Teórico Metodológicas da Educação Continuada

Ao analisar a categoria referente às Bases Teórico Metodológicas da educação continuada, foi possível observar que os 04 (quatro) entrevistados identificaram a mesma abordagem, de acordo com a Formação oferecida pelo Professor Antônio Fernando Gouvêa da Silva, o qual assessorava o Programa de Educação de Jovens e Adultos nos anos de 2001 a 2004. Por conseguinte, nestes anos o que permeava a prática docente destes profissionais era a concepção teórica da educação libertadora, de Paulo Freire, a partir da metodologia que parte do Tema Gerador.

Os 04 (quatro) entrevistados citaram o educador Paulo Freire de forma explícita. Com essa perspectiva nas Bases Teórico Metodológicas, “o que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores” (FREIRE, 2009, p. 101). Sendo assim, conforme os educadores, partindo do tema gerador, era desenvolvida uma rede temática, característica da pedagogia proposta pelo educador Paulo Freire.

Os sujeitos da presente pesquisas mostraram-se satisfeitos nestes anos em desenvolverem seu trabalho à luz da abordagem freireana. Para elucidar, segue a fala do Professor Wagner, que lecionava a disciplina de Educação Física:

Eu ouvi falar pouquíssimas vezes de Paulo Freire, pouquíssimas vezes. E nessa época talvez tenha sido o momento em que eu tive que parar para ver, para estudar Paulo Freire, Piaget e Vygotsky; e aí você começa a ter um entendimento real do que são, ou do que é, o que são essas formas de ensinar, o que é colocado... eu acredito que ela não... que essa forma pautada em Paulo Freire, não dissociada da realidade lá fora, é uma coisa mais humana, mais real. Não que a tendência dos outros autores da educação não seja correta, mas a forma para se atingir jovens e adultos parece ser mais eficaz através dessa metodologia. Nós estamos falando exclusivamente de jovens e adultos. Então ficou mais fidedigno para atingir essa clientela, que tem uma característica específica, ou seja, pessoas com suas opiniões formadas, personalidade formada, sua vida formada; e têm uma necessidade de adquirir algum tipo de conhecimento, mas ele também vem com seu conhecimento prático, da sua vida. Você não tem como dizer para ela que aquilo ali está tudo errado, apaga tudo e agora vamos fazer outro, não tem, isso é surreal, é irreal!⁷

⁷ Wagner Pereira. Entrevista citada.

De acordo, com o exposto pelo professor Wagner, a educação a partir dos pressupostos freireanos seria a mais adequada para a prática pedagógica com jovens e adultos, o que também pode ser evidenciado na fala dos demais professores. Fica exposto que tal prática ia ao encontro do que a educação de jovens e adultos, neste caso, o PROEJA de Criciúma/SC, preconizava, pois, segundo eles, obtinham resultados satisfatórios com ela.

No entanto, tal afirmação nos leva a refletir se somente na educação de jovens e adultos é possível trabalhar com Paulo Freire. E se autores como Piaget e Vygotsky, citados pelo professor Wagner, são apenas indicados para a prática pedagógica desenvolvida no ensino regular. Ainda que haja uma valorização da concepção freireana por parte do professor, indicamos que há um equívoco em sua compreensão ao enquadrar esta concepção como mais adequada ao público adulto. Uma concepção educativa tem, em si, pressupostos teóricos e metodológicos que se adequam a qualquer público, e isto vale tanto para Freire, como para com Vygotsky e Piaget. O que irá diferenciar são as metodologias de ensino para cada público, não seus pressupostos.

Este trabalho desenvolvido a partir das teorias freireanas ocorreu nos anos de 2001 a 2004, período da gestão popular em Criciúma. Não foi possível identificar, na fala dos entrevistados, qual abordagem pedagógica foi seguida posteriormente, quando mudou o governo. No entanto, ficou claro o descontentamento em relação aos anos que sucederam o de 2004. Uma professora relatou até mesmo ter se afastado do Programa de Jovens e Adultos por este motivo.

Conforme a Professora Maria das Dores:

Assim ó, como eu te falei, no início era maravilhoso, a gente trabalhava de uma forma muito segura, mas a gente sabe que durante o processo sempre tem os, “entra e sai”. A política foi um fator que interviu bastante neste processo construtivo. E surgem novas pessoas para te orientar, aí surgem, também, novas capacitações, novas orientações, e daí tu vais ficando assim, meio que confusa com aquilo que tu já vinhas praticando há anos e com aquilo que outras pessoas vêm te passando. Daí tu ficas assim, meio que perdida. E o motivo, e esse foi um dos motivos que me levou a desistir do PROEJA. Esse foi um dos motivos, eu fiquei arrasada, porque tu vens fazendo um trabalho que tu estás vendo que dá certo e que os alunos gostam. Eles se sentiam felizes dentro das aulas do PROEJA, no início. Mas, depois, no fim, tu viste que não era mais aquilo que se queria. Era de outra forma, e essa outra forma o aluno já está habituado, ele não gosta dessa forma de aprender. O educando, ele tem

que aprender fazendo, e não era dessa forma que estava sendo mais repassado.⁸

A professora cita as mudanças como fator preponderante para seu afastamento do Programa. O professor Wagner também citou que seu desligamento foi por este motivo.

Neste ponto, podemos questionar a visão da professora sobre a concepção freireana, a qual não pode ser compreendida, propriamente, como um “aprender fazendo”, o que, nas concepções pedagógicas clássicas, nos leva para o tecnicismo, mas sim como uma problematização da vida real. Não podemos afirmar se a professora em questão compreendeu ou não a concepção freireana, não podemos deduzir o sentido que confere ao termo “aprender fazendo”. Apenas podemos apontar que este sentido em Freire aponta para a problematização da vida vivida pelos educandos, o que traz a noção de problematizar a realidade que ele vive.

Na fala da professora Maria Albertina é possível evidenciar que no período que tinha como base a concepção freireana, estava clara a teoria pedagógica seguida e, posteriormente, além de não citar nenhuma outra, ainda aborda a questão da falta de encontros para a formação.

Segundo a professora Maria Albertina:

Bom, nesse período todo que eu estou com a educação de jovens e adultos, no início nós trabalhamos com o Gouvêa, que era a metodologia do Paulo Freire; com o passar do tempo foi mudando e hoje nós estamos aqui e ainda não tivemos nenhuma educação continuada esse ano de 2013[a entrevista foi realizada em maio de 2013]. Somente a separação dos conteúdos por áreas de professores, mas não tivemos formação continuada ainda, como eu falei, cada um faz seu planejamento e trabalha em cima da sua disciplina.⁹

O fato de os professores não conseguirem dizer qual a abordagem pedagógica foi seguida posteriormente, como vimos, nos traz um indicativo, o de que os pressupostos teórico metodológicos não ficaram mais claros. Esta falta de clareza se expressa nos seus relatos de como ocorreu a educação continuada após 2004.

⁸ Maria das Dores Silva. Entrevista citada.

⁹ Maria Albertina Guizo. Entrevista citada.

3. 2 Planejamento para as aulas do PROEJA

Foi possível, de acordo com a análise feita na fala dos sujeitos da presente pesquisa, identificar como os professores realizavam o planejamento para suas aulas. Os 04 (quatro) entrevistados comentaram que planejavam conjuntamente, e tudo partia de uma pesquisa que realizavam nas comunidades onde atuavam. Essa coleta de dados realizada por eles era chamada de Pesquisa Antropológica.

A partir da Pesquisa Antropológica, eram colhidos dados para que os educadores pudessem montar sua Rede Temática. Esses dados eram escolhidos pelos mesmos a partir de uma seleção da fala dos entrevistados, o que gerava os temas geradores globais, os quais, posteriormente, se desdobrariam em contra temas. Conforme a Professora Maria das Dores, o planejamento acontecia da seguinte maneira:

[...] Como que nós trabalhávamos? A gente partia de uma pesquisa ou de uma investigação de grupo, de professores, que nós íamos às localidades oriundas dos nossos alunos. Porque nós tínhamos alunos de faixas de idades diferentes e de localidades diferentes. Então, daria para compor, ou daria para fazer um planejamento riquíssimo, porque cada comunidade tem um ser, tem uma identidade. Então a gente buscava fazer essas investigações, trazia para a escola, reuníamos-nos, nós professores, e organizávamos um planejamento que se chamava rede temática na época, quando a gente começou a trabalhar. E por meio dessa rede a gente organizava os conteúdos. E esses conteúdos, como que eram trabalhados? A gente, por meio também de investigação, dentro da sala de aula, a gente pegava o olhar do aluno em determinadas situações e problematizava essas situações com o aluno, e fazia, eu no ensino de História, fazia um paralelo com a situação do passado, a situação cotidiana, ou seja, a situação real, de hoje, fazia um paralelo com o passado para ele ter uma proposta para o futuro. Então, era dessa forma que a gente trabalhava, no ensino de História, com os alunos do PROEJA. Isso era muito gratificante, e eles, no final das aulas, todo final de aula, a gente pegava alguns alunos, fazia avaliação oral mesmo, e a gente percebia que eles tinham um novo olhar diante daquela situação do início da aula. Eles tinham outras palavras, então era bem informal mesmo, as informações eram ricas. Tanto do professor, quanto dos alunos exigia-se muito, tanto do aluno quanto do professor. Mas era gratificante e tinha resultado.¹⁰

Pode-se observar, de acordo com a fala dos sujeitos da pesquisa, que todo planejamento partia então destas entrevistas realizadas nas comunidades, elas davam o rumo para execução da prática pedagógica dos mesmos.

¹⁰ Maria das Dores Silva dos Santos. Entrevista citada.

Essa prática de investigar para posteriormente escolher o Tema Gerador está de acordo com a investigação do tema gerador proposta por Freire (2009, p. 112), esse encontra contido no “universo temático mínimo” (os temas geradores em inteiração), “se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo”.

Este ato pode ser compreendido e evidenciado a partir da fala do Professor Wagner:

Particularmente, o meu [sentimento de satisfação] era de saber que realmente você estava interferindo, através de seu trabalho, na vida deles. E que essa interferência não se dava nem para eles, mas se dava na mudança deles mesmos. Eles começavam a mostrar, e dar relatos de que eles iriam, sim, fazer a mudança porque eles haviam entendido o que eles [professores] queriam passar para eles[estudantes]. Não era nada imposto, porque a decisão é sempre deles.

Aqui se percebe a avaliação do professor da efetividade transformadora desta educação.

De acordo com os dados colhidos, é possível perceber que o planejamento das aulas era de acordo com os pressupostos teórico metodológicos da pedagogia libertadora, a qual embasou a educação continuada recebida por estes educadores.

No entanto, é preciso refletir acerca da fala do professor Wagner, quando diz que os educandos haviam entendido o que eles [professores] queriam passar para eles [estudantes], se realmente havia uma conscientização para a mudança, proposta da pedagogia freireana ou se os educandos em questão estavam sendo influenciados, estimulados por ideias/ideologias defendidas pelos educadores.

3.3 Cotidiano escolar do PROEJA

As falas dos sujeitos da pesquisa apontam que seu cotidiano de trabalho no PROEJA dava-se a partir do planejamento que havia sido realizado pelos mesmos, ou seja, a partir deste planejamento comum, cada um se organizava

de acordo com sua disciplina, a forma como abordariam os respectivos assuntos selecionados.

Conforme a Professora Alenir, em conformidade com a fala do professor Wagner e da professora Maria das Dores, com exceção da Professora Maria Albertina, o cotidiano de trabalho no PROEJA dava-se assim:

Ah, depois, a gente se reunia, cada um colocava o que havia pesquisado, em cima daquilo a gente fazia algumas frases e escolhia uma frase chave, uma frase que seria a frase temática para trabalhar os conteúdos. Então, a partir daquela frase, iria se trabalhar História, iria se trabalhar Artes, Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, Geografia, História, História, tudo partindo daquela frase. Que tem um tema, depois um subtema, então o subtema seria, cada área né, tinha seus subtemas para trabalhar. Mas sempre se referindo... tendo como referência aquela frase. Um exemplo que a gente tinha até, digamos assim, ontem mataram um homem aqui nessa rua ou debaixo dessa figueira, e depois, como foi falado... mas que estava tudo bem, então, assim ó, estavam umas falas bem contraditórias, aí a gente trazia para a sala de aula. Então a gente trabalhava a questão da violência, da prostituição, que tinha drogas, ah “n” questões, ambientais, que tinham na comunidade. Então o professor de Artes, no caso eu, então eu pesquisava artistas que trabalhavam dentro desta problemática e levava para a sala de aula. A gente fazia um questionário, um questionamento também, tudo era bem contextualizado, e tudo era bem... muitos conceitos. Eu lembro muito bem que eu trabalhei a questão da porta, “o que era uma porta?”, a porta não era, simplesmente, só uma porta, de madeira, “o que era uma porta?”, “quais foram as portas abertas para eles?”, e eles responderam, “todas as portas são abertas para a gente?”, então tudo era questionado. A gente trabalhava depois artes visuais e trabalhava poesia, textos, assim, bem interessantes né, que eles escreviam muito também. A gente... eram aulas muito dinâmicas, bem dinâmicas mesmo. O professor não era aquele de encher o quadro e o aluno escrever, ao contrário, eles escreviam bastante, produziam muito. E tudo era depois socializado em aula, então, era um trabalho muito socializado. Era muito coletivo, o trabalho muito coletivo com os professores e com os alunos, então era bem coletivo mesmo, assim... muito socializado, demais, assim. As avaliações eram bem socializadas também, para avaliar os trabalhos de Arte, a gente também, assim ó, não tínhamos nota e em nenhuma disciplina tinha-se nota. Então, tinha-se critérios, eram feitos critérios, a partir daqueles critérios, todos os professores tinham os mesmos critérios. Todas as disciplinas, então a gente trabalhava em cima daqueles critérios, que depois em grande grupo eram avaliados com os alunos, eles também faziam a auto avaliação, eles faziam a avaliação dos professores, eles faziam a avaliação da turma, e a gente também avaliava.¹¹

Desta forma, podemos observar como era o espaço do PROEJA referente ao cotidiano de suas aulas, como se dava o dia a dia nas relações professor x professor e professor x aluno.

¹¹ Alenir Fernandes de Souza Dalpiaz. Entrevista citada.

A professora Alenir menciona em sua fala que tudo era bem socializado, fosse no momento de planejar com os colegas, ou na sala de aula com os educandos. É importante perceber que todas as disciplinas tinham o mesmo valor neste processo, todos aprendiam juntos, possivelmente isso propiciava que todos envolvidos se sentissem bem no grupo, o que, conseqüentemente, motivava a aprendizagem, fortalecendo o trabalho docente. Segundo Moita:

Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação. (1992, p.115)

Em relação à professora Maria Albertina, da disciplina de Matemática, que ainda hoje atua na educação de jovens e adultos no PROEJA, foi possível observar uma maior preocupação referente ao repasse de conteúdos no cotidiano escolar, o que nas demais falas não estava presente:

Como eles adiantam as séries deles, a gente não pode trabalhar que nem no ensino regular, onde a gente trabalha os conteúdos assim mais esmiuçadinhos, né, explica tudo certinho, a gente tem que trabalhar dando uma aceleração do conteúdo. Então tu pegas as partes mais principais, o que é mais interessante para eles, porque eles fazem duas séries em um ano.

É possível perceber que a professora chega a fazer uma comparação da educação de jovens e adultos com o ensino regular, valorizando a modalidade de ensino regular, na qual, segundo ela, os conteúdos são explicados mais “esmiuçadinhos”. Na fala dos demais professores não foi possível encontrar esse tipo de comparação, mostram-se esclarecidos que a EJA é uma modalidade educacional diferente, e precisa de técnicas e metodologias apropriadas a ela.

A fala da Professora Maria Albertina pode ser compreendida devido às mudanças que houve nos anos em que atua no PROEJA, segundo ela, as mudanças ocorreram da seguinte maneira:

Quando eu entrei, nós estávamos iniciando na educação de jovens e adultos, nós trabalhamos com o Gouvêa, [Antonio Fernando Gouvêa da Silva], que dava assessoria ao nosso projeto, que foi implantado na rede municipal de Criciúma. Ele trouxe de São Paulo esse novo planejamento. A gente trabalhava com as redes, na verdade, a realidade dos alunos, a gente sempre saía nos bairros, fazia pesquisa, criava um tema gerador e trabalhava em cima do assunto dele. Então, nessa eu aprendi muito trabalhando com jovens e adultos. Hoje não estamos mais trabalhando

assim. Cada um faz seu planejamento, só no final do ano passado que a gente reuniu todos os professores por disciplina e aí resolvemos qual conteúdo iríamos trabalhar, mas cada um faz seu planejamento.

12

De acordo com a professora Maria Albertina, neste segundo momento de seu trabalho no PROEJA, a falta de encontros entre os profissionais atuantes tem gerado a individualidade na construção dos planejamentos, e quando houve um encontro, foi apenas para a discussão de quais conteúdos seriam trabalhados. Diz ainda:

É porque assim, na verdade, em 2001, quando eu entrei, para hoje, tem grande diferença dos educadores, dos educandos, naquela época tinham pessoas de idade, com mais interesse, hoje não, hoje, na verdade, eles levam tudo na brincadeira, então tudo que tu ensinas parece assim, que tu não ensinaste nada. Essa é a impressão que eu sinto, que eles não têm muita força de vontade em aprender. Eles querem estar aqui para pegar um diploma, na verdade, não estão interessados se aprenderam ou não.

É possível verificar, segundo a fala da professora Maria Albertina, que houve uma mudança no comportamento dos educandos, antes tinham mais interesse e hoje não. Ela atribui esse fato a eles, pois levam tudo na brincadeira, segundo ela, não possuem vontade de aprender, tendo como único objetivo a obtenção do diploma de conclusão do curso. Porém, essa afirmação deve ser pensada na direção de quais teriam sido os fatores que podem ter contribuído para esse desinteresse por parte dos alunos, já que, segundo a fala dos entrevistados, é possível perceber ter havido uma ruptura de como eram planejadas as aulas antes e agora, o que pode ter interferido na prática pedagógica desenvolvida.

3.4 Avaliação do trabalho no PROEJA

Ao consultar os sujeitos da pesquisa sobre como avaliavam o trabalho no PROEJA, os 04 (quatro) avaliaram a influência do programa nas suas vidas e também na de seus educandos.

Todos disseram ter sido, do ponto de vista profissional, uma experiência positiva, na qual adquiriram aprendizado, pois puderam trabalhar com uma nova proposta pedagógica e com um público com características diferenciadas ao do

¹² Maria Albertina Guizo. Entrevista citada.

ensino regular. A professora Maria Albertina, que está no programa desde 2001, avaliou o trabalho no PROEJA da seguinte maneira:

A minha avaliação é assim, naquela época, quando nós começamos, além de haver mais interesse, mais formação para os professores, hoje está tendo muito evasão dos alunos, eu não sei, teria que ter alguma coisa para segurá-los na escola e eu não sei de que forma eu poderia, eu, como professora de matemática, poderia fazer isso. Porque há muita evasão.¹³

A professora cita que quando começou no PROEJA havia mais interesse, não citou por parte de quem, porém em outra fala, como já vimos, havia citado o desinteresse dos alunos. Diz que na época que começou havia mais formação para os professores e em seguida mostra-se preocupada com a evasão dos alunos e demonstra querer saber o que poderia fazer para evitar essa evasão.

Todos em geral, avaliaram positivamente a formação que recebiam quando começaram no programa e neste começo não houve relatos de evasão. É possível pensar se esta ausência de formação para os profissionais do PROEJA atualmente, esta falta de preparo, não está refletindo na evasão citada pela professora.

Para a professora Maria das Dores o educando do PROEJA precisa:

[...] o aluno tem que ver, sentir, presenciar, para ele poder assimilar os conteúdos. E tem que ser dessa forma, tem que ser assim, o aluno tem que ler, discutir, expor, junto com uma orientação profissional, e que ele vá se sentir seguro daquilo que está aprendendo, e ele vai poder transmitir para outras pessoas.¹⁴

Nesta avaliação da professora de como deve ser o aprendizado por parte do aluno há uma contradição. Ela diz que o educando precisa ler, discutir, expor e que o educador oferece apenas uma orientação profissional, porém, fala que o aluno deve assimilar os conteúdos. Se sua metodologia é a partir dos pressupostos freireanos, não pode entender que os educandos devam assimilar os conteúdos. Segundo Freire:

É através deste [processo de interação entre o educador e o educando] que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais

¹³ Maria Albertina Guizo. Entrevista citada.

¹⁴ Maria das Dores Silva dos Santos. Entrevista citada.

educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (2009, p.78-79).

Quando se pensa em pedagogia da libertação, é necessário que todos envolvidos no processo de ensino aprendizagem interajam, não há a figura do professor como aquele que detém o conhecimento o qual os alunos devem assimilar. E mesmo que no processo educativo haja resistências, essas devem ser superadas. Conforme o professor Wagner:

As resistências, as resistências. Primeiro a contradição apresentada por eles, ah, mas o próprio Gouvêa colocava que quando nós não atingíamos o aluno, não provocávamos o aluno, nossa aula poderia não ser útil. Então você tinha que provocá-lo, provocar a discussão que vinha através das falas deles mesmos, ah, trocar o seu conhecimento, mostrar aquilo que a ciência diz como é, para que eles fizessem análises e se tornassem cada vez mais críticos. Claro que nem todo mundo aceitava nas primeiras vezes, porque era uma forma de educar e trocar conhecimento muito diferente do que eles estavam habituados, então, tudo o que é diferente...¹⁵

Na fala do professor é possível encontrar os caminhos que levam à pedagogia da libertação, pois aos sujeitos era proporcionado o espaço para a discussão, para que houvesse a socialização de conhecimentos e, a partir daí, uma formação da consciência crítica.

3.5 Avaliação da Educação Permanente para o PROEJA

As falas dos professores apontam dois momentos acerca da formação permanente que receberam enquanto educadores do PROEJA, como já apontado. O primeiro momento fica muito esclarecido na fala de todos, descrevem muito bem como recebiam a formação a partir dos pressupostos freireanos e como eles eram desenvolvidos na prática. Em relação ao segundo momento não citam mais alguma abordagem que permeie seu trabalho. Por todos foi valorizado este primeiro momento, já o segundo é apontado como difícil,

¹⁵ Wagner Pereira. Entrevista citada.

sendo citado por dois professores como causa da desistência em atuar no programa.

Ao comparar os dois momentos, o professor Wagner faz a seguinte análise:

[...] A única comparação que eu consigo fazer é que durante esse percurso, no final ali, a partir de 2005, 2006, a rede temática foi deixada um pouco de lado e, politicamente, a ordem que se tinha era que nós voltássemos, atuássemos mais tradicional, mais “normal”, mais “reto”. E então a gente começou a ver que a gente tinha mais dificuldade, porque aquilo, nossa, parecia que tinha uma diferença absurda, a partir desse momento eu comecei a fazer essa relação. E o que pude observar é que houve um conflito muito grande de ideias. Não dá para se colocar conteúdo, porque se colocar conteúdo de forma abstrata, solta, para eles não trazia interesse. E aí eles não eram atraídos, eles já tinham dificuldades de se deslocar para ir à escola à noite depois do trabalho, com cansaço. E aí os conteúdos muito soltos, assim... então, a única comparação que eu consigo fazer é essa.¹⁶

De acordo com a fala do professor, o trabalho com as redes temáticas, proposta da pedagogia freireana, foi finalizado, conforme ordem que receberam, e a proposta foi que o trabalho fosse desenvolvido então de forma mais “normal”, mais “reto”, o que gerou conflitos, pois enfrentaram dificuldades em trabalhar conteúdos descontextualizados com jovens e adultos.

Para eles é importante uma metodologia de trabalho para jovens e adultos, diferente da que costuma ser desenvolvida no ensino regular. A educação não pode ser tratada de maneira uniforme, para isso é importante que o respeito às especificidades seja cumprido. Sobre as especificidades, temos a seguinte fala do professor Wagner:

[...] eu acho até um absurdo você tentar aplicar o que você aplica para pessoas crianças, jovens, adolescentes de 8 a 11, 12 anos, a mesma coisa que você vai trabalhar com pessoas de 30, 40 anos, que têm sua experiência. Falando disso, e como eu sou... eu trabalho com esportes, sou especialista de treinamento esportivo, no treinamento esportivo a gente fala muito da especificidade, tem que ser específico para aquelas pessoas que quer atingir. Um exemplo, para fazer uma comparação mais simples, é você pegar um jogador de vôlei e começar dar um treinamento de futebol. É esporte igual, ele vai movimentar, vai interagir com uma bola, mas ele não vai conseguir jogar vôlei, porque não é igual, então ele tem que trabalhar para jogar vôlei, o que se faz no vôlei. Para trabalhar com adultos, você tem que atingir os adultos, com assuntos que sejam interessantes para eles, com ideias, conhecimentos, que sejam, façam parte do cotidiano deles, mas principalmente, preparar os

¹⁶ Wagner Pereira. Entrevista citada.

profissionais para trabalhar com eles. Porque sem esses profissionais tudo vai ficar [...]. Então, assim, o que eu vejo, a grandiosidade do projeto é se investir demais nos profissionais para que eles atuassem com aquela clientela. E com o tempo isso foi se perdendo porque todos os profissionais são bons, mas nem todos que estavam lá tinham participado desde o início da formação, de todo aquele [...] de material, para trabalhar com aquele grupo. E aí ficou muito solto, porque cada um dava do seu jeito, dava a sua aula do seu jeito. Uma coisa foi levando a outra, passou a não ser mais atrativo, conseqüentemente, os professores estavam só aplicando a aula, cumprindo com suas obrigações e os alunos estavam cumprindo com sua obrigação de estarem na sala de aula. E isso acaba dissociando todo o processo. Não sei se eu respondi a tua pergunta, mas a minha forma de ver é essa, que o grande diferencial é a especificidade e qualificação dos profissionais.¹⁷

Segundo a fala acima, é possível perceber alguns aspectos fundamentais da formação continuada, que não basta apenas ser oferecida mas deve estar em conformidade com a modalidade educacional em que os educadores irão atuar. Pois não é possível aplicar metodologias pedagógicas iguais a todos.

Esta fala também nos traz elementos para refletir acerca da evasão dos alunos, já discutido anteriormente. Na visão deste professor, uma ação educativa longe da concretude da vida causa desânimo nos professores (os quais foram saindo do PROEJA) e nos alunos. Estes dados não nos autorizam a afirmar que estas evasões, tanto de professores como de alunos, tenham se dado por causa das mudanças na educação continuada e, conseqüentemente, na atuação não mais satisfatória em sala de aula. Mas apontam para um entrecruzamento de algumas variáveis, que deve ser levado em conta uma vez que compõe a complexidade da situação educativa de qualquer nível de ensino, no caso, do PROEJA.

É importante refletir também que a pedagogia freireana pode ser adequada à educação de jovens e adultos (e não somente a ela), porém, não deve ser uma receita a ser seguida, os profissionais atuantes nessa modalidade devem ir em busca de infinitas outras maneiras de construir conhecimentos com seus alunos e, quem sabe, até mesmo descobrirem novas abordagens significativas a essa modalidade educacional.

¹⁷ Wagner Pereira. Entrevista citada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, foi problematizada a educação de jovens e adultos no Brasil a partir da importância da formação continuada aos profissionais que atuam nesta modalidade. O estudo partiu da experiência que os educadores do PROEJA Criciúma/SC receberam nos anos de 2001 a 2004, baseada na educação libertadora, proposta do educador Paulo Freire.

Ao pensar sobre a formação do profissional da educação, nos deparamos com a necessidade de que seja respeitada a especificidade da Educação de Jovens e Adultos. Embora esse profissional já traga de sua formação em licenciatura algumas práticas pedagógicas, faz-se fundamental a formação direcionada a essa modalidade educacional, tendo em vista as características diferenciadas que os educandos possuem em relação aos educandos do ensino regular.

É importante que a Formação Continuada, neste caso, a direcionada à EJA, seja vista pelos profissionais e gestores como um processo complementar e indispensável à prática docente. Ela é uma importante contribuição para se estabelecer melhores condições de ensino, em que o educando tenha seus direitos garantidos e respeitados de acordo com suas individualidades.

Toda formação deve ser substanciada por uma teoria, pois são elas que rompem com conceitos que podem estar intrínsecos, trazendo novas ideias, rompendo com aquilo que está posto, fazendo com que os objetivos pedagógicos sejam alcançados. Os resultados da presente pesquisa mostraram que nos anos de 2001 a 2004 os sujeitos da pesquisa identificaram a base teórico metodológica da formação permanente que seguiam, sendo essa a teoria libertadora de Paulo Freire; posteriormente a esses anos não conseguiram mais identificar a concepção seguida. Demonstraram-se satisfeitos com o trabalho a partir de uma pedagogia libertadora, pois uma vez partindo dos temas geradores, buscavam relacionar os homens com o mundo, para então refletirem, em sala de aula, sobre os conteúdos programáticos desta educação. Desta forma, se buscava a problematização em busca de reflexões, às quais se chegava com uma postura questionadora e socializadora, a garantir um ambiente onde a teoria e a prática eram partes indissolúveis.

Ainda que os dados mostrem evidências de que os professores vivenciaram os dois períodos de formas distintas, há que se relativizar tais vivências, uma vez termos claro que mudanças estruturais não se realizam de forma rápida. Mesmo que a experiência de formação continuada vivenciada nos moldes freireanos tenha causado impacto nos professores, o período que tiveram para vivenciá-la foi curto para causar mudanças estruturais e duradouras, uma vez sabermos que nossa formação inicial ainda é regida muito mais pela educação tradicional do que pela libertadora. Assim que os professores trazem neles as marcas da pedagogia tradicional, e terem vivenciado uma experiência educativa diferente causou, sem dúvida, suas marcas, rememoradas no ato da entrevista, mas que devem ser relativizadas diante do pouco tempo da experiência em decorrência de sua não continuidade.

Assim é necessário que seja garantida no próprio espaço escolar a formação contínua, não desmerecendo a formação oferecida em outros espaços, mas torná-la algo mais presente no cotidiano do professor e, claro, este trabalho defende que tal formação se volte para as especificidades da EJA. Recomenda-se a oferta regular de formação para os profissionais da educação que atuam nas classes da EJA, assim poderão refletir sobre suas práticas pedagógicas e traçarem estratégias para aprimorar, modificar essa prática, que em inúmeras vezes encontra-se descontextualizada da realidade em que está situado o público alvo.

É importante uma formação direcionada, que leve os sujeitos envolvidos neste processo a desenvolverem valores para a emancipação e consciência crítica, proporcionando a reflexão acerca das condições do seu meio, com um olhar aos jovens e adultos para que sejam educados cidadãos atuantes e com comprometimento social. Sobretudo os professores precisam manifestar seu interesse em participar da formação continuada, já que é seu direito, para que esta não venha a cair no esquecimento daqueles que promovem a oferta.

Que esse estudo seja apenas o começo para a reflexão acerca da necessidade da formação continuada específica para a educação de jovens e adultos, que se possa ir mais além, com futuros estudos, para saber como está atualmente a formação continuada no PROEJA, Criciúma/SC. E, sobretudo, se

espera que experiências bem sucedidas na área da educação não sofram rupturas na ocasião de mudanças de governo.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. I. Título. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

_____. **Política e Educação Popular**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAFAL. História da Educação no Brasil**. Período do Regime Militar. Pedagogia em foco, Vitória, 1993.

BITTENCOURT, Ademar. **Fundos e Campanhas Educacionais**. Rio de Janeiro: DNE/MEC, 1959.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 7. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Parecer CEB 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000.

CRICIÚMA. Secretária Municipal de Educação. **Projeto PROEJA**, sd.

CRICIÚMA. Secretária Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Criciúma**. Criciúma: UNESCO, 2004.

CRICIÚMA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma: Currículo para a diversidade, sentidos e práticas**. Criciúma, SC, 2008.

CARONE, Edgard. **O estado novo: 1937-1945**. Difel, 1976.

http://books.google.com.br/books/about/O_estado_novo.html?id=wUg-AAAAYAAJ&redir_esc=y. Acesso em 04 Dez. 2013.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CONFERÊNCIA Internacional sobre a educação de adultos. **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra TrabuccoValenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

CALADO, Alder Júlio. Reproblematicando o(s) Conceito(s) de Educação Popular. In Costa, Marisa Vorraber (Org). **Educação Popular Hoje**. São Paulo: Loyola, 1998. p. 123-146.

COSTA, Marisa Vorraber (org). **Educação popular hoje**. São Paulo: Loyola, 1998.

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

DINIZ-PEREIRA, José.Eduardo.; FONSECA, Maria.Conceição.Ferreia.Reis. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.26, n.2, p. 283-294. 2001.

DI PIERRO, Maria. Clara; GRACIANO, Mariângela. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2003. Disponível em: www.acaoeducativa.org.br.

DIRETRIZES, Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CEB nº 11/2000.

FRANCO, Francisco Carlos. **A coordenação pedagógica e a educação de jovens e adultos**. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. São Paulo: Loyola, 2010.

FERNANDES, Calazans & TERRA, Antonia. **40 horas de esperança: O método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos**. São Paulo: Ática, 1994.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Ideologia e educação: reflexões sobre a não neutralidade da educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 48ª Reimpressão, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FURLANETTI, Maria Peregrina de Fátima Rotta. **Formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos: o educador popular**. 2001. 1v. 266p. Tese Doutorado em 01/08/2001. - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C.S. (Org.). DESLANDES, S.F., NETO, O.C., GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. P. 67-80.

LOURENÇO, Leila et al (Org.). **Projeto Político Pedagógico da Rede municipal de Educação de Criciúma**. Criciúma: UNESCO, 2004.

MACHADO, Maria. Margarida (Org.) **Formação de educadores de jovens e adultos: II Seminário Nacional**. Brasília: SECAD/MEC, UNESCO, 2008.

MOITA, Maria Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora-LDA, 1992. P.11-30.

MUNICÍPIO DE CRICIÚMA - Poder executivo. **Decreto SG/nº 887/12, de 15 de outubro de 2012**: resolução nº 017/2012 do Conselho Municipal de Educação - COMEC. Disponível

em:<<http://www.criciuma.sc.gov.br/site/upload/ckfinder/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20COMEC%20017-2012%20-%20Decreto%20SGn%C2%BA887-12%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20Adultos%20EJA.pdf>>

Acesso em: 10 Jun. 2013.

NOSSAS práticas, Nossa história. **Retratos do PROEJA**. Criciúma, v.1, 2003.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

ROSAS, Paulo. **O Movimento de Cultura Popular MCP, in Movimento de Cultura Popular; Memorial**. Recife: Secretaria de Educação e Cultura, 1986.

SILVA, Solange Pereira da. **Situação da Educação de Jovens e Adultos em uma Escola da Rede Pública de Ensino do Município de Marabá**. 2003.

Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/589>. Acesso em 14/11/2013

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.2, n.11, set/out. 1996.

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

V CONFINTEA. Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Declaração de Hamburgo e Agenda para o futuro. Hamburgo, Alemanha: Unesco, 1997.

VÓVIO, Cláudia. Lemos. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In: SOARES, Leôncio et al. (Org.) Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. XV ENDIPE, Belo horizonte: Autêntica, 2010.

WEFFORT, Francisco. Correia. Prefácio: Educação e política. In FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

ZAGO, Nadir. CARVALHO. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs). **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DPA, 2003.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. P. 35-55.

FONTES ORAIS

Alenir Fernandes de Souza Dalpiaz. Professora de Arte. Trabalhou por 07 anos no Programa de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. 2002-2009. Entrevista realizada em abril de 2013.

Maria Albertina Guizo. Professora de Matemática. Trabalha desde 2001 no Programa de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Entrevista realizada em maio de 2013.

Maria das Dores Silva dos Santos. Professora de História. Trabalhou por 08 anos no Programa de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. 2001-2009. Entrevista realizada em abril de 2013.

Wagner Pereira. Professor de Educação Física. Trabalhou por 04 anos no Programa de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista com Educadores da EJA

- 1- Para você, o que é a EJA?
- 2- Você gostava/gosta de trabalhar na EJA? Por que?
- 3- Como era/é o processo de planejamento dos educadores para suas aulas?
- 4- Como era/é o cotidiano do trabalho em sala de aula?
- 5- Quais eram/são as maiores dificuldades no trabalho?
- 6- Quais eram/são as maiores satisfações no trabalho?
- 7- Como você avaliava/avalia o trabalho da EJA?
- 8- Você consegue identificar as bases teórico-metodológicas que fundamentam a Educação Continuada dos professores da EJA?
- 9- Como você avaliava/avalia a Educação Permanente para a EJA?
- 10- Haveria necessidade de mudança no trabalho em sala de aula e na Educação Permanente? Quais?

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Participante

Estamos realizando um projeto de pesquisa intitulado “**A Educação Continuada para a EJA no município de Cricipuma e os Pressupostos Freireanos**”. O(a) Sr(a) foi plenamente esclarecido(a) de que participando deste projeto, estará participando de um estudo de cunho acadêmico, que tem como objetivo geral “Compreender de que forma ocorreu a Educação Continuada para a EJA no período em que se vivenciava este processo educativo nas bases da educação libertadora freireana, e de que forma está ocorrendo a Educação Continuada para a EJA atualmente”.

Embora o(a) Sr(a) venha a aceitar a participar neste projeto, estará garantido que poderá desistir a qualquer momento, bastando, para isso, informar sua decisão. Foi esclarecido(a) ainda que, por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, o(a) Sr(a) não terá direito a nenhuma remuneração. Desconhecemos qualquer risco ou prejuízos por participar dela. O(a) Sr(a) autoriza sua identificação como sujeito da pesquisa, sendo que poderá solicitar informações durante todas as fases do projeto, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta. Autoriza ainda a gravação da voz na oportunidade da entrevista, que será transcrita.

A coleta de dados será realizada pela mestranda Demerva Haidée Dias Moreira, do Mestrado em Educação da UNESC (3431-2594), e orientada pela professora Janine Moreira (3431-2584). O telefone do Comitê de Ética da UNESC é 3431.2723.

Criciúma (SC)____de_____de 2013.

Assinatura do Participante

APÊNDICE C - Entrevistas

ENTREVISTA COM PROFESSORA ALENIR

Entrevistadora: Boa noite.

Entrevistada: Boa noite.

Entrevistadora: Eu estou aqui com a professora?

Entrevistada: Alenir, professora de Artes, (inaudível: 00:11).

Entrevistadora: Então professora, a senhora já trabalhou no PROEJA, Educação de Jovens e Adultos?

Entrevistada: Isso.

Entrevistadora: E, para você, o que foi essa, esse trabalho com o EJA, o que é essa experiência com educação de jovens e adultos?

Entrevistada: Olha, como está dizendo já, jovens e adultos, então, foi um trabalho, assim, bem diversificado, e eu tive bastante dificuldade de começo, porque envolvia jovens e adultos e uns que já, que recém tinham vindo de escola de ensino fundamental, e outros que já há anos tinham parado de estudar. E trabalhar arte com esses grupos, assim, eu senti bastante dificuldade de início, porque uns já estavam habituados com aquele sistema do ensino fundamental, tradicional, e a gente tinha uma metodologia diferenciada.

Entrevistadora: Aham, e a professora gostava de trabalhar, gosta, na EJA?

Entrevistada: Olha, gostar, eu me identifiquei bastante, me identifiquei bastante porque eu também fui uma professora que eu tinha parado de estudar e retornei. Então eu tinha uma experiência de vida também. E eu sentia, às vezes, a dificuldade que muitos alunos também estavam sentindo naquele momento. E eu tive que buscar muito para chegar no estágio que a gente estava ali, dando aula, sendo professora.

Entrevistadora: E por quanto tempo foi...?

Entrevistada: Olha, era pratica... Foram nove anos letivos que eu trabalhei.

Entrevistadora: Educação de jovens e adultos?

Entrevistada: Isso.

Entrevistadora: E como era o processo de planejamento dos educadores para as suas aulas, professora [diz o nome da professora]?

Entrevistada: Olha, como era um trabalho diferenciado, a gente obteve uma orientação de um professor, especialista, que veio de São Paulo, o Golvêa [Antonio Fernando Gouvêa da Silva], que a própria Secretaria de Educação

trouxe, para preparar a gente, orientar e fazer uma formação. Então nós tínhamos uma formação, digamos, uma semana de formação antes de a gente fazer o planejamento, aliás, essa formação não foi nem para fazer o planejamento. Quando a gente pegou a relação dos alunos, a gente foi nas comunidades, foram divididos em grupos os professores. E fomos fazer uma pesquisa sócio antropológica nas comunidades para ver como eles viviam, quais eram as falas da comunidade. Só que a gente não foi propriamente nos alunos, os alunos não tomaram consciência, nem sabiam que nós tínhamos ido fazer essa pesquisa. A gente, assim, era um trabalho nosso só, não... no momento o aluno não saberia. E a gente foi para coletar assim, as falas da comunidade e a forma de viver daquelas comunidades. De lá a gente registrou né, registrávamos algumas coisas e algumas eram contraditórias, então a gente via o que era contraditório, que às vezes o aluno apresentava uma coisa, e a comunidade apresentava outra. Então aquilo que era mais contraditório para a gente, a gente trabalhava em sala de aula. A gente fazia daquela contradição uma problemática, que a gente dizia, né?

Entrevistadora: Aham. E como era o cotidiano do trabalho em sala de aula? Como, depois dessa pesquisa antropológica...?

Entrevistada: Ah, depois, a gente se reunia, cada um colocava o que havia pesquisado, em cima daquilo a gente fazia algumas frases e escolhia uma frase chave, uma frase que seria a frase temática para trabalhar os conteúdos, então, a partir daquela frase, iria se trabalhar História, iria se trabalhar Artes, Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, Geografia, História, História, tudo partindo daquela frase. Que tem um tema, depois um subtema, então o subtema seria, cada área né, tinha seus subtemas para trabalhar. Mas sempre se referindo... tendo como referência aquela frase. Um exemplo que a gente tinha até, digamos assim, ontem mataram um homem aqui nessa rua ou debaixo dessa figueira, e depois, como foi falado... mas que estava tudo bem, então, assim ó, estavam umas falas bem contraditórias, aí a gente trazia para a sala de aula. Então a gente trabalhava a questão da violência, da prostituição, que tinha drogas, ah, “n” questões, ambientais, que tinham na comunidade. Então, o professor de Artes, no caso eu, então eu pesquisava artistas que trabalhavam dentro dessa problemática e levava para a sala de aula. A gente fazia um questionário, um questionamento também, tudo era bem contextualizado, e tudo era bem... muitos conceitos. Eu lembro muito bem que eu trabalhei a questão da porta, “o que era uma porta?”, a porta não era simplesmente, só uma porta, de madeira, “o que era uma porta?”, “quais foram as portas abertas para eles?”, e eles responderam, “todas as portas são abertas para a gente?”, então tudo era questionado. A gente trabalhava depois artes visuais e trabalhava poesia, textos, assim, bem interessantes né, que eles escreviam muito também. A gente... eram aulas muito dinâmicas, bem dinâmicas mesmo. O professor não era aquele de encher o quadro e o aluno escrever, ao contrário, eles escreviam bastante, produziam muito. E tudo era depois socializado em aula, então, era um trabalho muito socializado. Era muito coletivo, o trabalho muito coletivo com os professores e com os alunos, então era bem coletivo mesmo, assim... muito socializado, demais, assim. As avaliações eram bem socializadas também, para avaliar os trabalhos de arte, a gente também, assim ó, não tínhamos nota e em nenhuma disciplina tinha-se nota. Então, tinha-se critérios, eram feitos critérios,

a partir daqueles critérios, todos os professores tinham os mesmos critérios. Todas as disciplinas, então a gente trabalhava em cima daqueles critérios, que depois em grande grupo eram avaliados com os alunos, eles também faziam a auto avaliação, eles faziam a avaliação dos professores, eles faziam a avaliação da turma, e a gente também avaliava.

Entrevistadora: E para fazer esse trabalho, professora, quais eram as maiores dificuldades que se encontravam com os alunos? Havia alguma?

Entrevistada: Olha, para os alunos, mais assim, antigos, tinha mais dificuldade com os alunos que já vinham com os vícios do ensino fundamental. Os mais novos até, depois, os adultos até que houve bastante aceitação, porque assim ó, eles tinham a oportunidade de se expressarem e colocar as suas experiências, então tudo era válido, as experiências deles, assim, eram muito relatadas. Então, a gente levava conteúdos e abria espaço para que isso eles usassem no cotidiano deles em sala de aula.

Entrevistadora: E qual era a satisfação nesse trabalho?

Entrevistada: Muito grande, né? Porque havia muita troca, tanto de professor como de aluno. A gente aprendia com eles e eles aprendiam com a gente. Então, um aluno ajudava o outro, assim a troca era constante.

Entrevistadora: A socialização.

Entrevistada: É, a socialização era muito boa.

Entrevistadora: E a professora consegue identificar as bases teórico-metodológicas que fundamentavam a educação continuada que era oferecida para os professores da EJA?

Entrevistada: A gente tem aquela metodologia, ser mais do Paulo Freire, a gente usava, era bem, como eu vou dizer, era uma educação mais libertadora mesmo, né? Onde tudo tem valor. Então, uma simples palavra que o aluno colocava, um simples ponto tem um significado muito importante, tudo era conceituado e era valorizado. Então, toda a escrita era importante, por mínimo que ele escrevesse, tudo era importante. Tudo era dado como valor, tudo tem significado.

Entrevistadora: E como é que a professora avalia a educação permanente da EJA? Como é que ela deve se consolidar?

Entrevistada: Olha, infelizmente, esse processo que a gente vinha trabalhando, hoje não se trabalha mais. Houve mudanças com a gente mesmo, mudou de gestão política, e com essas mudanças, que eu acho que não deveria nunca influenciar a gestão política na educação, tem que ficar, né? Então, muda-se coordenadores, muda-se pessoas que vêm nos orientar, com vícios de outras escolas que não tinham unidades, que foge da realidade da EJA.

Entrevistadora: Às vezes outras modalidades de ensino.

Entrevistada: É às vezes funciona lá num determinado espaço, mas ali não está funcionando, que a gente trabalhava muito dentro da realidade do aluno, né? E a gente teve que, deu uma impressão que progrediu, depois houve um retardo.

Entrevistadora: Então, a professora acredita que haveria uma necessidade de mudança no trabalho em sala de aula nessa educação permanente?

Entrevistada: Com certeza. É uma pena, porque assim, a gente era um grupo pequeno e não se teve forças para mudança. Sabe que as coisas, às vezes, vêm muito lá de cima e quando um grupo é pequeno, tem que ter uma amplitude maior para que a coisa aconteça. E foi aonde que nós fomos perdendo o estímulo, fomos perdendo a vontade, não tinha mais apoio. Então, ou tu aceitavas trabalhar da maneira que vinha, já vinha pronta a coisa; porque, ali nada vinha pronto para nós, não tínhamos apostilas, não tínhamos livros não tínhamos nada, a gente que tinha que organizar todo o nosso material. Então, tu não tinhas, assim, uma ordem cronológica, eu que trabalhava em Arte, eu não vinha lá trabalhando, eu poderia trabalhar lá, Arte Contemporânea depois Arte Moderna, misturava, entende? Porque estávamos vivendo o cotidiano, a realidade, muitas coisas que eu trabalhava com eles em sala de aula e passava na televisão, eles diziam, “Ah, professora eu vi na televisão”, então eles conseguiam relacionar muito bem isso aí. Então, teve um período que eu trabalhei também sobre a máscara, só para confeccionar as máscaras, não somente, mas também o que viria a ser as máscaras, todo mundo usa máscara? Todas as máscaras são visíveis? A gente trabalhou muito essa questão de máscaras, né? E tudo que a gente trabalhava, eles sempre produziam texto em cima, ou uma poesia, um poema, em cima daquilo que eles produziram, então não ficava só a máscara feita para enfeitar, mas o significado, os conceitos do que era uma máscara na sociedade hoje, quem eram os mascarados, né?

Entrevistadora: Aham, e de que ano a que ano a professora trabalhou?

Entrevistada: Foi de 2002 até 2009, por aí. Foram nove anos, de anos letivos, né?

Entrevistadora: E total de anos com a educação, a professora tem quantos?

Entrevistada: Ah é, eu sou aposentada, assim, eu não trabalhei, de período de trabalho, eu não trabalhei só com a educação. Anteriormente, eu trabalhei, eu estudava e trabalhava, trabalhei em hospital, em outros setores, no SESC, em outros setores que não eram ligados com a educação também, porque tudo envolve a educação, né? Mas mais no setor cultural, no SESC eu trabalhei na parte cultural e depois entrei na Prefeitura e trabalhei na educação, mais na parte letiva, envolvendo a comunidade na parte cultural. Era muito ligada nessa parte.

Entrevistadora: Então tá, professora [diz o nome da professora], muito obrigada pela sua contribuição na entrevista, será de grande importância para o projeto.

Entrevistada: Tá bom. Tomara que tu consigas fazer um bom projeto.

Entrevistadora: Obrigada, amém. Boa noite.

ENTREVISTA COM PROFESSORA MARIA ALBERTINA

Entrevistadora: Boa noite, estou aqui com a professora?

Entrevistada: Maria Albertina Guizo.

Entrevistadora: Que disciplina a professora leciona?

Entrevistada: Matemática.

Entrevistadora: Matemática. E qual é o núcleo de trabalho do PROEJA da professora?

Entrevistada: Ludovico Coccolo.

Entrevistadora: Professora, desde que ano atua com a educação de jovens e adultos?

Entrevistada: Desde 2001.

Entrevistadora: Desde 2001. Até, continua?

Entrevistada: Sim, sempre continuei no mesmo projeto.

Entrevistadora: Então, a professora tem bastante experiência. Para a professora, o que é a EJA? O que é esse trabalho com a educação de jovens e adultos?

Entrevistada: É um programa que ajuda os alunos que estão defasados no ensino regular. É um trabalho diferenciado, que eles fazem duas séries em um ano e os ajuda a recuperar o tempo que perderam.

Entrevistadora: Aham. E a professora gosta desse trabalho com educação de jovens e adultos? Por quê?

Entrevistada: Sim, porque eu estou desde 2001, então, assim ó, é uma coisa gratificante ver, desde quando eu comecei, que eles tinham uma força de vontade enorme, eram pessoas mais de idade, então assim, era muito interessante a força de vontade que eles têm de aprender.

Entrevistadora: Como era, professora, como é o processo de planejamento dos educadores para suas aulas? Desde esse começo, que começou até hoje, continua da mesma forma, houve alguma mudança? De que maneira? Como que planejam as aulas?

Entrevistada: Quando eu entrei, nós estávamos iniciando na educação de jovens e adultos, nós trabalhamos com o Gouvêa [Antonio Fernando Gouvêa da Silva], que dava assessoria ao nosso projeto, que foi implantado na rede municipal de Criciúma. Ele trouxe de São Paulo esse novo planejamento. A gente trabalhava com as redes, na verdade, a realidade dos alunos, a gente sempre saía nos bairros, fazia pesquisa, criava um tema gerador e trabalhava em cima do assunto dele. Então, nessa eu aprendi muito trabalhando com jovens e adultos. Hoje não estamos mais trabalhando assim. Cada um faz seu planejamento, só no final do ano passado que a gente reuniu todos os professores por disciplina e aí resolvemos qual conteúdo iríamos trabalhar, mas cada um faz seu planejamento.

Entrevistadora: No caso, por área?

Entrevistada: Por área, isso.

Entrevistadora: Por área, tá. E como é o cotidiano do trabalho em sala de aula, na educação de jovens e adultos, professora?

Entrevistada: Como eles adiantam as séries deles, a gente não pode trabalhar que nem no ensino regular, onde a gente trabalha os conteúdos assim mais esmiuçadinhos, né, explica tudo certinho, a gente tem que trabalhar dando uma aceleração do conteúdo, então tu pegas as partes mais principais, o que é mais interessante para eles, porque eles fazem duas séries em um ano.

Entrevistadora: E quais são as maiores dificuldades que são encontradas neste trabalho?

Entrevistada: Você quer saber, assim, no planejamento ou com eles?

Entrevistadora: Não, com eles. Depois de aplicar esses conteúdos, até por ser de uma forma mais rápida...

Entrevistada: É porque assim, na verdade, em 2001, quando eu entrei, para hoje, tem grande diferença dos educadores, dos educandos, naquela época tinham pessoas de idade, com mais interesse, hoje não, hoje, na verdade, eles levam tudo na brincadeira, então tudo que tu ensinas parece assim, que tu não ensinaste nada. Essa é a impressão que eu sinto, que eles não têm muita força de vontade em aprender. Eles querem estar aqui para pegar um diploma, na verdade, não estão interessados se aprenderam ou não.

Entrevistadora: E quais as maiores satisfações que tu encontras?

Entrevistada: É porque, realmente, eu gosto da minha profissão, eu gosto de trabalhar com jovens e adultos, eu tenho um relacionamento muito bom com os alunos. Só que a minha grande dificuldade é a falta de interesse deles.

Entrevistadora: Como tu fazes uma avaliação do trabalho da EJA hoje? Como está o trabalho da EJA?

Entrevistada: Em relação aos anos anteriores?

Entrevistadora: É, assim, no período de experiência que a professora tem, né? Desde o começo até agora, como avalia o trabalho da EJA? O que é esse trabalho com a educação de jovens e adultos?

Entrevistada: A minha avaliação é assim, naquela época, quando nós começamos, além de haver mais interesse, mais formação para os professores, hoje está tendo muita evasão dos alunos, eu não sei, teria que ter alguma coisa para segurá-los na escola e eu não sei de que forma eu poderia, eu como professora de matemática, poderia fazer isso. Porque há muita evasão.

Entrevistadora: Muita evasão escolar. E você consegue identificar as bases teórico-metodológicas que fundamentam a educação continuada dos professores da EJA? Mudou desde o começo para cá? Quais são as bases metodológicas fundamentais, assim, que permeiam a educação continuada dos professores, acontece a educação continuada, de que maneira?

Entrevistada: Bom, nesse período todo que eu estou com a educação de jovens e adultos, no início nós trabalhamos com o Gouvêa que era a metodologia do Paulo Freire; com o passar do tempo foi mudando e hoje nós estamos aqui e ainda não tivemos nenhuma educação continuada esse ano de 2013. Somente a separação dos conteúdos por áreas de professores, mas não tivemos formação continuada ainda, como eu falei, cada um faz seu planejamento e trabalha em cima da sua disciplina.

Entrevistadora: E como a professora avalia a educação permanente para a EJA, como é que é que deve ser, assim, no seu ponto de vista?

Entrevistada: Primeiro, o que mais está me incomodando é a evasão, não sei, aí a gente teria que sentar em grupo e ver qual seria a forma de a gente segurar esses alunos, o que é importante para eles, mostrar para eles a importância do estudo, que eles acham que é ter um diploma na mão só, e não ter conhecimento. Aí eu não sei de que forma a gente poderia trabalhar essa evasão que está tendo no EJA.

Entrevistadora: Então, pelo que eu percebo, tu acredita que haveria necessidade de mudança no trabalho em sala de aula na educação permanente?

Entrevistada: Sim, teria que ter mudança para de que forma a gente consegue segurá-los em sala de aula.

Entrevistadora: E tem alguma sugestão, assim, qual?

Entrevistada: É isso que eu falei, não tenho no momento, mas a gente teria que sentar todos os PROEJAs, e ver qual seria a metodologia utilizada para ver se agente consegue segurar esses alunos.

Entrevistadora: Professora [diz o nome da professora], como se dá o processo de avaliação desses alunos, como é medido o conhecimento, como funciona, assim, o progresso deles?

Entrevistada: Em relação a 2001, eu acho que o ponto positivo com agora, 2013, é a mudança de avaliação dos alunos, eles fazem, agora fazem, não é mais por totalidade, T4, T3, como antigamente, hoje eles fazem a fase quatro, que seria o sexto ano, que é semestral, mas eles vão receber dois boletins, eles vão ser avaliados por bimestre. Depois eles passam para a fase cinco, que é o sétimo ano, e aí passa o semestre, passa para a fase seguinte, que seria a fase seis, que seria o sétimo ano [oitavo, provavelmente ela se enganou] e assim sucessivamente. Depois, ele passa para a próxima fase, que seria a fase sete, nono ano. Então, em dois anos ele termina o fundamental.

Entrevistadora: Aham. E aí, os conteúdos, como eles se dividem nesse...

Entrevistada: Sim, agora ficou mais fácil para a agente trabalhar, porque antes a totalidade ficava difícil, tu tinhas que trabalhar os conteúdos de sexto ano e sétimo juntos. Agora, a gente trabalha semestral. Então, primeiro semestre eu vou trabalhar o conteúdo de matemática para o sexto ano, na próxima fase eu vou trabalhar o conteúdo de sétimo ano, então fica mais fácil para nós, professores.

Entrevistadora: Aham. E, então, professora, obrigada mais uma vez.

Entrevistada: Boa noite e obrigada.

ENTREVISTA COM PROFESSORA MARIA DAS DORES

Entrevistadora: Boa noite, eu estou aqui com a professora?

Entrevistada: Boa noite. Ex-professora, né, Maria das Dores Silva dos Santos.

Entrevistadora: Então professora, a senhora trabalhou no programa de educação de jovens e adultos? Em Criciúma?

Entrevistada: Certo.

Entrevistadora: Vamos conversar um pouquinho como foi essa experiência...

Entrevistada: Certo.

Entrevistadora: Para você como que foi, o que é a EJA? O que é trabalhar com a educação de jovens e adultos?

Entrevistada: Então, na verdade, eu vejo assim ó, que o EJA foi um espaço né, de educação, onde trouxe aqueles que estavam sem aula, às vezes até mesmo sem terminar o curso fundamental e médio, enfim, que se perderam, assim, no tempo. Por que se perderam? Às vezes são alunos, são educandos, que, por uma certa rejeição, ou na escola, ou já têm problemas né, de desestruturação familiar, aí o levou a sair da escola e com essa saída da escola eles se perderam! E ficaram à deriva. Então o EJA, na verdade, procurou fazer o que, buscar esses alunos que até então estavam aí, e não tinham terminado seu curso fundamental, né, principalmente o fundamental. Então o EJA pegava alunos de quarta série, no caso, na época, na quarta série até a oitava. E depois que foi feito o outro ensino médio, mas aí não tem nada a ver com a gente, era o EJA também, mas não era da nossa, do nosso processo. Então, na verdade, esses alunos vinham para esse espaço, eles tinham um... eles precisavam de um documento que comprovasse que estudavam, até para o trabalho, então eles vinham, e o maior objetivo deles era para o trabalho. Para pegar um trabalho melhor, né, porque às vezes não pegavam um trabalho, um emprego porque... então, o objetivo maior deles, para eles virem para a escola, é obter um certificado de conclusão de curso, porque precisava para arranjar um trabalho, um emprego, que até as indústrias exigiam que a pessoa tivesse um certificado de conclusão. Então, o maior objetivo deles era esse.

Entrevistadora: Professora, e qual é a disciplina que a professora lecionava?

Entrevistada: Eu lecionava História.

Entrevistadora: História.

Entrevistada: História.

Entrevistadora: E qual foi o período?

Entrevistada: Foi de 2001 até 2009, início de 2009 eu desisti. Então, no início, quando eu comecei a trabalhar, para mim foi uma experiência maravilhosa, que até então, eu sou professora aposentada do ensino fundamental. Até a quarta série eu trabalhava, né? E... quando eu fui convidada para trabalhar no PROEJA, eu estava cursando o ensino de História, a faculdade de História, aí eu me formei, e fui trabalhar no PROEJA. E no início a gente recebeu várias informações, nós tivemos cursos, para depois começar a trabalhar. E o Gouvêa [Antonio Fernando Gouvêa da Silva] era uma pessoa, o Fernando Gouvêa era uma pessoa maravilhosa, entendia muito do assunto, ele passava, assim, para a gente, de uma forma muito segura. E a gente, com essas informações, a gente também se tornou bastante segura para trabalhar com os jovens e adultos. Como que nós trabalhávamos? A gente partia de uma pesquisa ou de uma investigação, de grupo, de professores, que nós íamos às localidades oriundas

dos nossos alunos. Porque nós tínhamos alunos de faixas de idade diferentes e de localidades diferentes. Então, daria para compor, ou daria para fazer um planejamento riquíssimo, porque cada comunidade tem um ser, tem uma identidade. Então a gente buscava fazer essas investigações, trazia para a escola, reuníamos-nos, nós professores, e organizávamos um planejamento que se chamava rede temática na época, quando a gente começou a trabalhar. E por meio dessa rede a gente organizava os conteúdos. E esses conteúdos, como que eram trabalhados? A gente, por meio também de investigação, dentro da sala de aula, a gente pegava o olhar do aluno em determinadas situações e problematizava essas situações com o aluno, e fazia, eu no ensino de História, fazia um paralelo com a situação no passado, a situação cotidiana, ou seja, a situação real, de hoje, fazia um paralelo com o passado para ele ter uma proposta para o futuro. Então, era dessa forma que a gente trabalhava, no ensino de História, com os alunos do PROEJA. Isso era muito gratificante, e eles, no final das aulas, todo final de aula, a gente fazia uma avaliação, a gente pegava alguns alunos, fazia avaliação oral mesmo, e a gente percebia que eles tinham um novo olhar diante daquela situação do início da aula. Eles tinham outras palavras, então era bem informal mesmo, as informações eram ricas. Tanto do professor, quanto dos alunos exigia-se muito, tanto do aluno quanto do professor. Mas era gratificante e tinha resultado.

Entrevistadora: E quais foram os núcleos do PROEJA em que a professora trabalhou?

Entrevistada: Eu trabalhei no Jorge Frydberg, ali perto da Igreja São Cristóvão, ali em frente, depois eu fui para o Serafina Milioli Pescador, no bairro Santo Antônio, e, depois, eu trabalhei também no Érico Nonnenmacher, que fica no Pinheirinho.

Entrevistadora: E a professora consegue identificar as bases teórico-metodológicas que fundamentavam a educação continuada, dessa época da educação...?

Entrevistada: Para hoje?

Entrevistadora: Isso. Da EJA?

Entrevistada: Assim ó, como eu te falei, no início era maravilhoso, a gente trabalhava de uma forma muito segura, mas a gente sabe que durante o processo sempre tem os, o “entra e sai”. A política foi um fator que interviu bastante nesse processo construtivo. E surgem novas pessoas para te orientar, aí surgem, também, novas capacitações, novas orientações, e daí tu vais ficando assim, meio que confusa com aquilo que tu já vinhas praticando há anos e com aquilo que outras pessoas vêm te passando. Daí tu ficas assim, meio que perdida. E o motivo, e esse foi um dos motivos que me levou a desistir do PROEJA. Esse foi um dos motivos, eu fiquei arrasada, porque tu vens fazendo um trabalho que tu estás vendo que dá certo e que os alunos gostam. Eles se sentiam felizes dentro das aulas do PROEJA, no início. Mas depois, no fim, tu viste que não era mais aquilo que se queria. Era de outra forma, e essa outra forma o aluno já está habituado, ele não gosta dessa forma de aprender. O

educando, ele tem que aprender fazendo, e não era dessa forma que estava sendo mais repassado.

Entrevistadora: Então, a professora acredita que haveria a necessidade de uma mudança de trabalho em sala de aula?

Entrevistada: Na verdade sim, eu acho que deve haver uma mudança, não sei como que está se dando as, como estão ocorrendo as aulas hoje né, mas eu vejo que o aluno tem que ver, sentir, presenciar, para ele poder assimilar os conteúdos. E tem que ser dessa forma, tem que ser assim, o aluno tem que ler, discutir, expor, junto com uma orientação profissional, e que ele vá se sentir seguro daquilo que ele está aprendendo, e ele vai poder transmitir para outras pessoas.

Entrevistadora: E atualmente, a professora não está lecionando?

Entrevistada: Não, estou cuidando do neto.

Entrevistadora: Cuidando do neto... e quantos anos de magistério?

Entrevistada: Foram 27 anos de trabalho né, 28, depois trabalhei mais, é que, na verdade, a gente tinha a portaria, não era portaria, era... nós éramos ACT e nós tínhamos o tempo, eram contados os dias trabalhados, na verdade, que a gente trabalhou nove e corresponde a cinco, seis anos.

Fala de uma terceira pessoa: Mas foram nove anos, podemos dizer, né, nove anos letivos.

Entrevistada: É, porque, isso, nove anos letivos.

Entrevistadora: Então, professora Maria das Dores, muito obrigada pela sua participação na pesquisa.

Entrevistada: Amém. (risos).

ENTREVISTA COM PROFESSOR WAGNER

Entrevistadora: Estou aqui conversando com o professor Wagner, que trabalhou na Educação de Jovens e Adultos, no PROEJA, no município de Criciúma. Professor Wagner, qual foi o ano em que, o período em que você trabalhou no PROEJA em Criciúma?

Entrevistado: De agosto de 2002 a maio de 2006.

Entrevistadora: Tá, e para você, o que é a EJA?

Entrevistado: A EJA é um programa de educação de jovens e adultos, mas, de forma simples, mas acima disso é uma grande oportunidade para nós

retratarmos pessoas que, por diversos motivos, não puderam terminar seus estudos e uma forma diferenciada de realmente ter, é... associar conhecimento com educação, de uma forma bem real, extremamente eficaz.

Entrevistadora: E você gostava de trabalhar na EJA?

Entrevistado: No início não. Era uma coisa muito nova, totalmente diferente do que eu conhecia como educação, conhecia como... a gente experimenta, sempre aluno, depois, logo que eu me formei, eu fui para esse cargo de professor, então, eu não sabia nada de dar aula. No início não, não gostava porque era uma clientela diferente, com um monte de coisas que eu não entendia, mas através do estudo, das práticas de aula, fui começando a me apaixonar. O único grande motivo de ter parado foi que aconteceram algumas situações que me impossibilitaram de seguir trabalhando com isso. Mas na educação que eu recebi até essa que eu pude participar como professor eu, eu acredito que essa seja a mais eficaz.

Entrevistadora: E que a gente não comentou, qual é a disciplina...

Entrevistado: Educação Física.

Entrevistadora: Educação Física...

Entrevistado: Aliás, eu sou um dos poucos que trabalharam Educação Física no EJA, porque se falar em educação de jovens e adultos não se vê a Educação Física, até porque no ensino regular ali, a Educação Física não é vista como uma prioridade. Principalmente nessa idade, eu, como profissional, digo que ela é extremamente importante, porque ela pode trabalhar outros aspectos que não só o esporte.

Entrevistadora: Como é que era o processo de planejamento dos educadores para as suas aulas aqui? Vocês faziam de forma... cada um por si, cada um planejava a sua aula?...

Entrevistado: Não, assim...

Entrevistadora: ... Particular, vocês faziam juntos? Como é que funcionava?

Entrevistado: ... Era misto, era misto. Porque você fazia o seu planejamento em cima de uma rede temática, que essa rede temática, ela era montada em conjunto. Nós tínhamos um encontro por semana, uma reunião, e que nós fazíamos a exposição daquilo que gostaríamos de trabalhar desde que se encaixasse na rede temática criada por nós em grupo. Todo mês nós tínhamos uma formação com um profissional, ah, extremamente competente, não sei se pode citar o nome dele aqui, né...

Entrevistadora: Sim... Sim.

Entrevistado: ... O Gouvêa [Antonio Fernando Gouvêa da Silva], um educador que vinha de São Paulo, para dar formação continuada para todos os núcleos

de Criciúma e toda semana nós tínhamos os nossos encontros, eram ora só com o pessoal da escola, ora com o pessoal da escola e Secretaria de Educação. E isso norteou o nosso crescimento, porque nós montávamos os conteúdos, pois nós iríamos trabalhar dentro da rede temática que foi criada por nós, em cima da necessidade que nós mesmos percebemos através de pesquisa que fizemos com os alunos que recebíamos.

Entrevistadora: Aham, perfeito. E aí como vocês levavam isso para o cotidiano, no trabalho da sala de aula? Como isso era levado, colocado em prática?

Entrevistado: Ficava mais fácil porque nós partíamos da necessidade que nós mesmos enxergávamos através das pesquisas, então ficava muito fácil, porque você sabia o que iria trabalhar a partir do momento que você montava em cima da necessidade que você enxergava nas pesquisas. Nada era dissociado. Você percebia uma necessidade através das pesquisas que eram feitas, você montava o conteúdo em cima daquela necessidade, na hora da aplicabilidade você tinha uma resposta muito positiva, porque ficava muito fidedigno: o conteúdo com a necessidade deles, o que eles mostraram para a gente, a partir da necessidade que eles tinham. Nós fazíamos um, o que não foi fácil no início, mas nós tentávamos não dissociar da proposta da nossa disciplina. E o fato de nós professores nos reunirmos e estar fazendo a exposição dos conteúdos que iriam ser trabalhados, nós tentávamos planejar para com que eles fossem colocados todos numa mesma... então, para os alunos isso era melhor ainda, porque eles estavam sempre escutando sobre o mesmo assunto, sob diversas óticas. Então era fácil de fazer a associação. O que eles estavam recebendo de conhecimento, aquilo que nós estávamos tentando discutir na aula, que no fundo, no fundo, conhecimento era só uma forma de nós abordarmos assuntos da rede temática.

Entrevistadora: Mas, como assim, como a gente sabe, em educação nem tudo sai como a gente espera, não é? Então acredito que alguma dificuldade surgia, e que tipo de dificuldade, assim, era encontrada, trabalhando desta forma?

Entrevistado: As resistências, as resistências. Primeiro a contradição apresentada por eles, ah, mas o próprio Gouvêa colocava que quando nós não atingíamos o aluno, não provocávamos o aluno, nossa aula poderia não ser útil. Então você tinha que provocá-lo, provocar a discussão que vinha através das falas deles mesmos, ah trocar o seu conhecimento, mostrar aquilo que a ciência diz como é, para que eles fizessem análises e se tornassem cada vez mais críticos. Claro que nem todo mundo aceitava nas primeiras vezes, porque era uma forma de educar e trocar conhecimento muito diferente do que eles estavam habituados, então, tudo o que é diferente...

Entrevistadora: Gera desconforto.

Entrevistado: Gera desconforto, esse é o termo, mas como todos os professores praticamente abordavam os mesmos, o mesmo assunto, quase que na mesma época, havia uma conscientização maior. Não que nós tivéssemos impondo algo para eles, mas todo mundo falava a mesma língua, de formas diferentes, com abordagens diferentes. Às vezes, ah, com a disciplina de história

you couldn't make a parallel with your reality, but already in the discipline of mathematics you already could, but the approach, the subject was... then at the beginning we had difficulty, first ours, of applying that methodology, but afterwards, with time, people were getting results, you already had a different response from the students. I think, I believe that if we could have made a parallel from their side... they would have felt that they were more reached with this form of approach that was made in this project, than in a normal school. They felt more contemplated, because there they were immersed in the contents that we were working on.

Entrevistadora: E quando vocês conseguiam atingir essas, esses objetivos, qual era o sentimento, assim, de satisfação, qual era o maior sentimento?

Entrevistado: Particularmente, o meu era de saber que realmente você estava interferindo, através de seu trabalho, na vida deles. E que essa interferência, que não se dava nem para eles, mas se dava na mudança deles mesmos. Eles começaram a mostrar, e dar relatos de que eles iam, sim, fazer a mudança porque eles haviam entendido que eles queriam passar para eles. Não era nada imposto, porque a decisão é sempre deles. E era diferente de... muitas vezes eu, como aluno de ensino regular, ter que dizer para o professor a resposta que ele quer ouvir, para que ele parasse de “encher o saco”, para se sentir dentro de um grupo. Você não consegue atingir a todos, isso é impossível. Mas que a grande maioria nós atingimos, ou aqueles que nós temos certeza que aquilo fez diferença na vida deles, isso é o mais importante no papel do educador.

Entrevistadora: E como você avalia, professor [diz o nome do professor], o trabalho em si, o trabalho geral da EJA?

Entrevistado: Ah, como assim, eu tenho um período mais de aprendizagem para mim, né, eu era como uma esponja, eu absorvia tudo, porque eu era novo na área. Para mim, eu vejo como uma coisa extremamente positiva e adequada. E, ao mesmo tempo que eu a vejo extremamente difícil, porque ela vai contribuir com os interesses, que são maiores. Maiores assim, no sentido muito mais das condições políticas do que educacionais especificamente. Para as pessoas que já estavam, que já atuavam como professores e que tinham um modelo de aula, é assim que foi realizador. Porque eles descobriram outra forma de dar aula, outra forma de ser professor, se mais gostosa, mais eficaz, não sei, aí a opinião é deles. Mas acho que eles descobriram outra forma de abordar pessoas e também conseguiram trazer para seu cotidiano nas relações entre eles mesmos. Uma forma mais realista de ver as coisas, mais humana, e você consegue fazer uma associação maior com as coisas que acontecem na vida, porque eu vejo a educação hoje muito dissociada das coisas que acontecem na sociedade. E parece que a educação que se dá hoje para os filhos é um conto de fadas e a realidade na rua é outra, é totalmente diferente, parecem dois mundos totalmente distintos. E aí a representação que aquilo tinha com o mundo que eles viviam lá fora era o mesmo que era abordado dentro da sala de aula, com assuntos que muitas vezes eram polêmicos e todas as vezes reais. Porque vinham da realidade de alguns deles, do grupo, que era perguntado pelos profissionais. Então acho que isso engrandece o trabalho, porém, politicamente não sei se isso é, se foi importante, até porque fica no meio do caminho.

Entrevistadora: E se perdeu né... tá, e quando tu falas, nesse, nessa nova forma, de vocês estarem vendo, aí a gente entra nas questões de base teórico-metodológicas, e como tu consegue identificar essas bases teóricas, metodológicas, que fundamentam a educação continuada dos professores da EJA?

Entrevistado: Eu ouvi falar pouquíssimas vezes de Paulo Freire, pouquíssimas vezes. E nessa época talvez tenha sido o momento em que eu tive que parar para ver, para estudar Paulo Freire, Piaget e Vygotsky; e aí você começa a ter um entendimento real do que são, ou do que é, o que são essas formas de ensinar, o que é colocado... eu acredito que ela não... que essa forma pautada em Paulo Freire, não dissociada da realidade lá fora, é uma coisa mais humana, mais real. Não que a tendência dos outros autores da educação não seja correta, mas a forma para se atingir jovens e adultos parece ser mais eficaz através dessa metodologia. Nós estamos falando exclusivamente de jovens e adultos. Então ficou mais fidedigno para atingir essa clientela, que tem uma característica específica, ou seja, pessoas com suas opiniões formadas, personalidade formada, sua vida formada; e têm uma necessidade de adquirir algum tipo de conhecimento, mas que também vêm com seu conhecimento prático, da sua vida. Você não tem como dizer para ela que aquilo ali está tudo errado, apaga tudo e agora vamos fazer outro, não tem, isso é surreal, é irreal!

Entrevistadora: Elas trazem uma bagagem.

Entrevistado: Elas trazem uma bagagem, e você tem que aproveitar isso. Como você vai dizer assim: “deleta e faz do jeito que estou dizendo que é”, não, você tem que tentar, se unir e deixar que a decisão seja dela, porque são pessoas já formadas, com opiniões formadas e personalidades formadas.

Entrevistadora: Professor, e como você avalia, avaliava a educação permanente para a EJA? Como ela é? Você estava de acordo? Tem alguma forma que você ache mais adequada? Como que deve ser uma formação para a EJA?

Entrevistado: Assim, eu não sei assim, a única comparação que eu posso fazer, especificamente, é que quando eu comecei a trabalhar, quando eu entrei para o projeto, eu fui colocado num projeto que já estava trabalhando em cima de Paulo Freire, em cima das realidades dos alunos. Tinha um parâmetro de como era regular para jovens e adultos. A única comparação que eu consigo fazer é que durante esse percurso, no final ali, a partir de 2005, 2006, a rede temática foi deixada um pouco de lado e, politicamente, a ordem que se tinha era que nós voltássemos, atuássemos mais tradicional, mais “normal”, mais “reto”. E então a gente começou a ver que a gente tinha mais dificuldade, porque aquilo, nossa, parecia que tinha uma diferença absurda, a partir desse momento eu comecei a fazer essa relação. E o que eu pude observar é que houve um conflito muito grande de ideias. Não dá de se colocar conteúdo, porque se colocar conteúdo de forma abstrata, solta, para eles não trazia interesse. E aí eles não eram atraídos, eles já tinham dificuldades de se deslocar para ir à escola à noite depois

do trabalho, com cansaço. E aí os conteúdos muito soltos, assim... então, a única comparação que eu consigo fazer é essa.

Entrevistadora: Não era atrativo...

Entrevistado: Não era atrativo. Porque muitos deles não se viam, não sentiam a necessidade de estar abordando determinados assuntos. Porque não se enxergavam naquilo, quando você não atinge o aluno, que graça tem? Ir para a escola com fome, à noite, cansado, se eu vou lá escutar um monte de “baboseira” que eu posso ver na televisão, se eu não me insiro dentro daquele contexto ali. Era a única forma que eu consigo fazer é essa, as experiências, depois de anos atuar na minha área, eu acho até um absurdo você tentar aplicar o que você aplica para pessoas crianças, jovens, adolescentes de 8 a 11, 12 anos, a mesma coisa que você vai trabalhar com pessoas de 30, 40 anos, que têm sua experiência. Falando disso, e como eu sou... eu trabalho com esportes, sou especialista de treinamento esportivo, no treinamento esportivo a gente fala muito da especificidade, tem que ser específico para aquelas pessoas que queres atingir. Um exemplo, para fazer uma comparação mais simples, é você pegar um jogador de vôlei e começar a dar treinamento de futebol. É esporte igual, ele vai movimentar, vai interagir com uma bola, mas ele não via conseguir jogar vôlei, porque não é igual, então ele tem que trabalhar para jogar vôlei, o que se faz no vôlei. Para trabalhar com adultos, você tem que atingir os adultos, com assuntos que sejam interessantes para eles, com ideias, conhecimentos que sejam, façam parte do cotidiano deles, mas principalmente, preparar os profissionais para trabalhar com eles. Porque sem esses profissionais tudo vai ficar (inaudível: 16:57). Então assim, o que eu vejo, a grandiosidade do projeto é se investir demais nos profissionais para que eles atuassem com aquela clientela. E com o tempo isso foi se perdendo porque todos os profissionais são bons, mas nem todos que estavam lá tinham participado desde o início da formação, de todo aquele (inaudível: 17:19) de material, para trabalhar com aquele grupo. E aí ficou muito solto, porque cada um dava do seu jeito, dava a sua aula do seu jeito. Uma coisa foi levando a outra, passou a não ser mais atrativo, conseqüentemente os professores estavam só aplicando a aula, cumprindo com suas obrigações e os alunos estavam cumprindo com sua obrigação de estarem na sala de aula. E isso acaba dissociando todo o processo. Não sei se eu respondi a tua pergunta, mas a minha forma de ver é essa, que o grande diferencial é a especificidade e a qualificação dos profissionais.

Entrevistadora: Então, eu acho que até tu já respondeste, mas eu vou, para ficar bem claro mesmo e específico, então, para ti, haveria necessidade de mudança no trabalho em sala de aula, na educação permanente? Quais?

Entrevistado: Sem dúvida, sem dúvida.

Entrevistadora: Pelo que eu percebi, então, tu tiveste dois tipos de experiência, então, para ti tem que ter essa mudança no trabalho?

Entrevistado: Tem. Sem dúvida nenhuma.

Entrevistadora: Aham.

Entrevistado: A educação regular para jovens e adultos não funciona na velocidade ou da forma adequada que deveria ser. Pelo menos, não aqui no ritmo que nós trabalhávamos. Não funcionava. Até hoje eu encontro pessoas que passaram por ali e eles falam que nós tínhamos um zelo, um cuidado, que nós dávamos atenção para eles em sala de aula e eu trabalho com uma disciplina que, quando eu cheguei, se perguntava o que era a educação física, todos tinham uma ideia só, era correr e fazer esporte e ela não tinha importância, e quando eu saí da escola, até hoje eles falam o quanto que aquilo foi importante na formação deles. Até porque eu consegui abordar a educação física com outra conotação. Eu não poderia leva-los para a quadra e dar um jogo de futebol para senhores de 40, como se fossem meninos com testosterona a mil de 16,17 [anos]. Então a gente conseguia falar de saúde, abordar os esportes sob outra ótica, associá-los com o que acontece na sociedade, os valores que têm na sociedade, para depois nós podermos fazer uma atividade mais completa, abrangendo a todos e os resultados eram interessantes. Mas você precisa de tempo e de preparação também. Coisa que no ensino regular não sei se teve essa preparação para trabalhar com aquela clientela específica. As mudanças são essas, formação continuada específica para aquela área. Daí assim, como professor de EJA, eu não posso fazer um curso de Educação Física com professores da... regulares, do fundamental, porque eles estão abordando crianças e eu estou abordando adultos. São seres diferentes, com necessidades diferentes, a Educação Física vai ser sempre a mesma, mas a forma de abordagem tem que ser diferente.

Entrevistadora: Então, professor [diz o nome do professor], muito obrigada pela sua participação, que é de grande valia para a realização da minha pesquisa. Obrigada.

Entrevistado: Particularmente, particularmente, eu espero realmente que seja, primeiro porque estou falando para uma pessoa que abraçou o projeto, abraçou o projeto, que se interessou pelo projeto, tanto que está fazendo um trabalho em cima disso. E segundo, porque essa mudança tem que partir de pessoas que tiveram esse tipo de experiência. Talvez isso seja só um passo para que, realmente, haja um mudança, não estou aqui querendo fazer propaganda política, não, independente de partido, não tem nada a ver com isso, tem a ver, sim, com necessidade e o carinho que a gente ficou pelo projeto. Eu só saí do projeto porque estava incompatível com aquilo que eu tinha experimentado no início. Estava incompatível e eu sou um profissional que não gosto, não consigo trabalhar de qualquer jeito, ou se faz direitinho ou não se faz. Como as propostas ficam muito diferentes, muito distantes do que se queria, do que estava se aplicando, aí eu resolvi sair. Mas ainda hoje eu gosto do projeto, até hoje eu gosto do projeto, eu tenho um carinho especial pelo projeto. Mas hoje eu não tenho o poder de estar fazendo essas mudanças, de estar atuando, mas se um dia eu puder ter, com certeza terei e com a visão muito mais humana do quem, infelizmente, quando eu saí do projeto, ela estava. E eu que agradeço a oportunidade de estar podendo expressar isso, porque é muito interessante, para quem não conhece, deveria conhecer, experimentar, professores que trabalham há anos em escolas deveriam experimentar uma forma diferente de

abordagem, experimentar para fazer o seu juízo né, eu posso dizer que experimentei e fiz o meu.

Entrevistadora: Então, obrigada mais uma vez pela participação.

Entrevistado: Eu que agradeço.

Entrevistadora: Muito obrigada.

Entrevistado: Obrigado, ok.
