



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ELISANGELA ANDRÉ DA SILVA COSTA

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O DIREITO À EDUCAÇÃO:
CONCEPÇÕES E OLHARES DE EDUCADORES E GESTORES ESCOLARES A
PARTIR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE HORIZONTE /
CEARÁ**

FORTALEZA
2014

ELISANGELA ANDRÉ DA SILVA COSTA

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O DIREITO À EDUCAÇÃO:
CONCEPÇÕES E OLHARES DE EDUCADORES E GESTORES ESCOLARES A
PARTIR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE HORIZONTE /
CEARÁ

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado.

FORTALEZA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- C871e Costa, Elisângela André da Silva.
A educação de jovens e adultos e o direito a educação: concepções e olhares de educadores e gestores escolares a partir das políticas educacionais do município de Horizonte / Ceará / Elisângela André da Silva Costa. – 2014.
201 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.
Área de Concentração: Educação Brasileira.
Orientação: Eliane Dayse Pontes Furtado.
1. Educação de adultos e Estado – Horizonte (CE). 2. Escolas públicas – Horizonte (CE).
3. Juventude - Educação – Horizonte (CE). I. Título.

CDD 374.98131

ELISANGELA ANDRÉ DA SILVA COSTA

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O DIREITO À EDUCAÇÃO:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCADORES E GESTORES ESCOLARES A
PARTIR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE HORIZONTE /
CEARÁ**

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em ____ / ____ / ____ .

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado – Universidade Federal do Ceará
Orientadora

Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima – Universidade Estadual do Ceará
Membro

Profa. Dra. Maria José Albuquerque da Silva – Universidade Federal do Ceará
Membro

Profa. Dra. Kátia Regina Rodrigues Lima – Universidade Federal do Ceará /
Universidade Estadual Vale do Acaraú
Membro

Profa. Dra. Sandra Gadelha – Universidade Estadual do Ceará
Membro

Dedico este trabalho aos trabalhadores e trabalhadoras brasileiros que buscam, na Educação de Jovens e Adultos, um caminho para sua emancipação, assim como aos educadores que lutam pela efetivação do direito desses sujeitos à educação.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela dádiva da vida.

A meus pais, Andreia e Francisco, pelos constantes cuidados e ensinamentos que me fizeram ser quem sou.

A meus irmãos, Rosemberg, Lindemberg, Rosângela, Gutemberg, Angela, Gardênia e Ana Angélica, pela partilha de todas as aprendizagens da vida.

A meu esposo, Eisenhower, por sua presença, compreensão e permanente ajuda em todos os momentos de construção desta tese.

A meu filho, Emanuel, por iluminar com sua inocência e alegria todos os meus caminhos.

A meus amigos Ana Lourdes, Elcimar, Eliacy e Dorinha pela constante força e estímulo que foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira pela partilha de tão preciosos ensinamentos e pela colaboração na construção de conhecimentos.

A professora Eliane Dayse, minha orientadora, pela sabedoria, leveza, confiança, doçura e seriedade sempre presentes ao longo destes quatro anos de convivência e de orientação.

Aos membros das bancas de qualificação e defesa, professoras Sônia Pereira, Kátia Lima, Mazé Albuquerque e Sandra Gadelha, pelas as preciosas contribuições que fizeram com que este trabalho ganhasse corpo e consistência ao longo destes quatro anos. Em especial à professora Socorro Lucena que me iniciou nos caminhos da pesquisa e com quem sempre tenho muito aprendido.

Aos queridos Sérgio, Geysa e Adalgisa, da Secretaria do Programa, pela permanente acolhida, pelos cuidados e orientações que me guiaram ao longo do Doutorado.

Aos educadores e alunos da EMEF PD pela partilha do cotidiano sem a qual esta tese não teria sido construída.

Canção para os fonemas da alegria

*Peço licença para algumas coisas.
Primeiramente para desfraldar este canto
de amor publicamente.*

*Sucedede que só sei dizer amor quando
reparto o ramo azul de estrelas que em
meu peito floresce de menino.*

*Peço licença para soletrar,
no alfabeto do sol pernambucano a
palavra ti-jo-lo, por exemplo, e poder ver
que dentro dela vivem paredes,
aconchegos e janelas, e descobrir que
todos os fonemas são mágicos sinais que
vão se abrindo constelação de girassóis
girando em círculos de amor que de
repente estalam como flor no chão da
casa. Às vezes nem há casa: é só o chão.
Mas sobre o chão quem reina agora é um
homem diferente, que acaba de nascer:
porque unindo pedaços de palavras aos
poucos vai unindo argila e orvalho,
tristeza e pão, cambão e beija-flor, e
acaba por unir a própria vida no seu peito
partida e repartida quando afinal descobre
num clarão que o mundo é seu também,
que o seu trabalho não é a pena que paga
por ser homem, mas um modo de amar -
e de ajudar o mundo a ser melhor.*

*Peço licença para avisar que, ao gosto de
Jesus, este homem renascido é um
homem novo: ele atravessa os campos
espalhando a boa-nova, e chama os
companheiros a pelejar no limpo, frente a
frente, contra o bicho de quatrocentos
anos, mas cujo fel espesso não resiste a
quarenta horas de total ternura.*

*Peço licença para terminar soletrando a
canção de rebeldia que existe nos
fonemas da alegria: canção de amor geral
que eu vi crescer nos olhos do homem
que aprendeu a ler.*

(Thiago de Mello).

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que vem, através de luta e de articulação empreendida pelos movimentos sociais, conquistando espaço no contexto nacional. O reconhecimento desta como um direito público e subjetivo, articulado à sua inclusão no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), desde 2007, são exemplos de importantes conquistas históricas para esta modalidade de ensino, uma vez que o financiamento no período anterior à implantação deste fundo ocorria de forma pontual, fragilizando os processos de continuidade de estudos pelos alunos egressos dos programas de alfabetização. Ao mesmo tempo em que é proclamada como um direito é possível verificar a ausência de garantias efetivas ao acesso da população jovem e adulta ao processo de escolarização, que pode ser verificado na queda de indicadores de matrícula em termos de União, Estados e Municípios nos últimos seis anos (2007 – 2013). Tal situação constitui-se como um fenômeno a ser investigado, pois a realidade dos sistemas educacionais apresenta resultado contrário aos objetivos de universalização do acesso à educação básica e de redução dos índices de analfabetismo postos pelas políticas educacionais contemporâneas no Brasil. Assim, a presente investigação - considerando a escola como um locus privilegiado de efetivação de tais políticas e o município de Horizonte / Ceará, como contexto em que se expressa o fenômeno de redução de matrículas na EJA -, teve como objetivo geral compreender de que forma as concepções e olhares de educadores interferem na dinâmica de afirmação da EJA como um direito no contexto escolar no município de Horizonte / Ceará. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa de abordagem qualitativa, inspirada na pesquisa ação colaborativa, junto a uma escola da rede pública municipal de Horizonte / Ceará, utilizando como estratégias de aproximação com a realidade: estudo exploratório, levantamento e análise documental, encontros de reflexão sobre a prática e observação participante das práticas cotidianas. Foram utilizados como referenciais teóricos Freire (1967, 1987), Saviani (2007), Ponce (1995), Vieira Pinto (2003), Frigotto et al (2005), discutindo elementos relacionados a Educação; Bobbio (2004, 1988), Cury (2002), Vieira e Freitas (2003) e Telles (1998, 1999), abordando o direito a educação; Arroyo (2007), Hadad e Di Pierro (2007), Paiva (2003), Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), Paiva (2009), Rummert (2007), explorando a Educação de Jovens e Adultos; Ghedin e Franco (2011), Barbier

(2002), Franco (2011), Ghedin (2005), Thiollent (1988), Pimenta (2005), abordando os métodos investigativos; Peroni (2003), Enguita (2001), Vieira e Albuquerque (2002), entre outros, discutindo políticas educacionais e escola. Os resultados apontam que as concepções dos educadores e gestores escolares interferem de forma dialética na dinâmica de afirmação da EJA como um direito no contexto escolar, pois ora privilegiam os princípios neoliberais que hegemonicamente tem sido impressos nas políticas educacionais do final do século XX e início do século XXI, traduzidos em elementos como a competitividade, a prestação de contas e a performatividade, de forma descontextualizada e a-histórica; ora adotam uma postura contra hegemônica que privilegia os sujeitos, suas demandas e identidades.

Palavras-chave: Educação. Educação de Jovens e Adultos. Políticas Educacionais. Escola.

ABSTRACT

Educating Youth and Adults is a teaching that comes through struggle and articulation undertaken by social movements gaining ground in the national context. The recognition of this as a public subjective right and articulated its inclusion in the Fund for the Maintenance and Development of Basic Education (FUNDEB), since 2007, are examples of important historical achievements for this type of education, since the previous funding period the implementation of this fund occurred sporadically handicapping processes continue their studies by graduating students of literacy programs. While that is proclaimed as a right can verify the absence of effective access among the adult population to the schooling process guarantees, which can be seen in fall enrollment indicators in terms of Union, States and Municipalities in the last six years (2007-2013). This situation is constituted as a phenomenon to be investigated, because the reality of educational systems presents contrary to the goals of universal access to basic education and reducing illiteracy posed by contemporary educational policies in Brazil result. Thus, this research - considering the school as a privileged locus of effectiveness of such policies and the municipality of Horizon / Ceará, as the context in which it expresses the phenomenon of reduced enrollments in adult education - main goal was to understand how conceptions and looks educators interfere in the dynamics of asserting EJA as a right in the school context in the municipality of Horizon / Ceará. To that end, we developed a qualitative approach, inspired by the collaborative action research, along with a school of public municipal Horizon / Ceará, using strategies such as approximation to reality: an exploratory study, survey and document analysis, reflection meetings on the practice and participant observation of daily practices. Were used as theoretical frameworks Freire (1967, 1987), Saviani (2007), Ponce (1995), Vieira Pinto (2003), Frigotto et al (2005), discussing elements related to education; Bobbio (2004, 1988), Cury (2002), and Vieira Freitas (2003) and Telles (1998, 1999), addressing the right to education; Arroyo (2007), Hadad and Di Pierro (2007), Paiva (2003), Di Pierro, Joia and Ribeiro (2001), Paiva (2009), Rummert (2007), exploring the Education of Youth and Adults; Ghedin and Franco (2011), Barbier (2002), Franco (2011), Ghedin (2005), Thiollent (1988), Pimenta (2005), addressing the investigative methods; Peroni (2003), Enguita (2001), Albuquerque and Vieira (2002), among others, discussing educational and school policies. The

results show that the conceptions of teachers and school managers interfere dialectically in the dynamics of the EJA claim as a right the school context because sometimes favor the hegemonic neoliberal principles that have been printed in the educational policies of the late twentieth century and early XXI century, translated into elements such as competitiveness, accountability and performativity, decontextualized and ahistorical manner; sometimes take a stance against hegemonic privileging the subjects, their demands and identities.

Keywords: Education. Youth and Adults. Educational Policy. School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa do município de Horizonte.....	89
Figura 2 – Evolução do número de homicídios em Horizonte (1999 a 2011)...	92
Figura 3 – Mapa de análise do Plano Municipal de Educação de Horizonte / Ceará.....	105
Figura 4 – Gráfico da evolução de matrícula da EJA presencial ensino fundamental – 2005 – 2010.....	119
Tabela 1 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, por grandes regiões, segundo os grupos de idade e o sexo em 2011.....	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese da história da educação.....	41
Quadro 2 – Constituições Brasileiras e o direito à educação.....	50
Quadro 3 – Síntese das etapas de desenvolvimento da pesquisa-ação.....	78
Quadro 4 – Síntese do encontro de sensibilização.....	131
Quadro 5 – Síntese do II encontro de reflexão sobre a prática.....	136
Quadro 6 – Síntese do III encontro de reflexão sobre a prática.....	142
Quadro 7 – Síntese do IV encontro de reflexão sobre a prática.....	148
Quadro 8 – Síntese do V encontro de reflexão sobre a prática.....	153
Quadro 9 – Síntese do VI encontro de reflexão sobre a prática.....	159
Quadro 10 – Síntese do VII encontro de reflexão sobre a prática.....	164
Quadro 11 – Síntese da escala de avaliação do trabalho pedagógico.....	165
Quadro 12 – Síntese do VIII encontro de reflexão sobre a prática.....	168
Quadro 13 – Síntese do IX encontro de reflexão sobre a prática.....	174
Quadro 14 – Síntese do X encontro de reflexão sobre a prática.....	179
Quadro 15 – Síntese dos aspectos positivos e negativos dos encontros.....	183

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CE	Ceará
CEC	Conselho de Educação do Ceará
CEJAH	Centro de Educação de Jovens e Adultos de Horizonte
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CF	Constituição Federal
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CP	Coordenadora Pedagógica
ABC	Ação Básica Cristã
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IFE	Instituto Federal de Educação Tecnológica e Profissional
INPA	Intervenção Participativa dos Atores
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MCP	Movimento de Cultura Popular
NEBA	Necessidade Básica de Aprendizagem
NEJAHM	Núcleo de Referência da Educação de Jovens e Adultos História e Memória
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PIA	Plano Iberoamericano de Alfabetização e Educação Básica de Pessoas Jovens e Adultas
PPP	Projeto Político Pedagógico
PET	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROEJA	Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos
PME	Plano Municipal de Educação
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem na Indústria
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESI	Serviço Social da Indústria
SESC	Serviço Social do Comércio
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 A EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS	29
2.1 Educação para todos: uma prática social humanizadora	30
2.2 Educação para quem? A educação como instrumento de distinção social e desumanização.....	39
2.3 A sociedade brasileira e o direito à educação	49
2.4 A educação de jovens e adultos como um direito no contexto brasileiro ...	58
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS	73
3.1 A (re)definição da trajetória metodológica e a escolha da pesquisa ação...74	
3.2 As estratégias de aproximação com a realidade.....	80
3.3 O contexto.....	87
3.3.1 <i>O município de Horizonte</i>	87
3.3.2 <i>A EMEF Parque Diadema II</i>	92
3.3.3 <i>Os sujeitos da pesquisa</i>	96
4 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS E A ESCOLA	101
4.1 O Plano Municipal de Educação de Horizonte / Ceará e suas relações com as políticas educacionais no Brasil contemporâneo	102
4.2 Caracterização e diagnóstico educacional	105
4.2.1 <i>Os aspectos sociodemográficos de Horizonte e suas relações com as políticas sociais</i>	105
4.2.2 <i>Convergências entre as concepções presentes no Plano Municipal e os documentos oficiais brasileiros</i>	108
4.2.3 <i>Diagnóstico da educação municipal: um olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos</i>	117
4.3 Diretrizes, objetivos, metas e ações estratégicas da educação: analisando os compromissos com a EJA em Horizonte.....	120
5 CONCEPÇÕES E OLHARES DE EDUCADORES E GESTORES ESCOLARES DO MUNICÍPIO DE HORIZONTE / CEARÁ	129
5.1 Os encontros de reflexão sobre a prática	130
5.1.1 <i>Encontro I – Sensibilização</i>	131

5.1.2	Encontro II – dimensão histórica da Educação de Jovens e Adultos	136
5.1.3	Encontro III – dimensão política da Educação de Jovens e Adultos	142
5.1.4	Encontro IV – dimensão cultural da Educação de Jovens e Adultos	147
5.1.5	Encontro V – O trabalho e sua centralidade no processo educativo de Jovens e Adultos	153
5.1.6	Encontro VI – A reflexão sobre a prática como estratégia de autoconhecimento e autoformação docente	159
5.1.7	Encontro VII – Trabalho coletivo em uma escola reflexiva	164
5.1.8	Encontro VIII – Avaliação na Educação de Jovens e Adultos	168
5.1.9	Encontro IX – Rearticulando conceitos e ações	176
5.1.10	Encontro X – Avaliação do movimento de investigação ação na Educação de Jovens e Adultos de Horizonte	181
6	CONCLUSÃO	190
	REFERÊNCIAS	194

1 INTRODUÇÃO

A presente Tese tem como objeto de investigação a Educação de Jovens e Adultos no município de Horizonte / Ceará e parte da seguinte indagação: de que forma as concepções e olhares dos educadores e gestores escolares interferem na dinâmica de afirmação da Educação de Jovens e Adultos - EJA como um direito no contexto escolar?

Partindo da compreensão de que a história de vida do pesquisador, sua visão de mundo e seu posicionamento político interferem na construção do objeto de estudo, inicialmente evidencio as motivações pessoais que me conduziram a eleger a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do direito como foco de minhas investigações ao longo do curso de doutorado em educação brasileira na Universidade Federal do Ceará.

Minha família tem raízes no município de Horizonte / CE e a busca pessoal pela efetivação do direito à educação fez com que migrasse para Fortaleza a procura de melhores condições de formação para mim e para meus irmãos na década de 1980. Tal situação evidencia a falta de estrutura da rede pública de ensino no país e a ineficácia das políticas sociais naquele momento histórico.

Entre a conclusão da Educação Básica e o ingresso na Educação Superior transcorreram-se dezesseis anos. Após esse período, retornei para Horizonte, em decorrência de minha aprovação em um concurso para o magistério na rede pública municipal, onde passei, no final da década de 1990, a atuar como docente em uma escola noturna e como técnica da Secretaria de Educação.

Os trabalhos desenvolvidos na Secretaria Municipal de Educação me possibilitaram o contato a Educação de Jovens e Adultos, no período compreendido entre os anos de 1998 a 2008. Ao longo desta trajetória, atuei como coordenadora de Programas de Alfabetização e EJA – Primeiro e Segundo Segmentos do Ensino Fundamental (1998 – 2005) e como assessora institucional, continuando o acompanhamento de forma indireta (2006 – 2008).

O contato com os jovens e adultos pouco ou não escolarizados e com as comunidades das zonas urbana e rural fez com que as reflexões e movimentos relacionados ao direito à educação, que antes guardavam espaço na memória e na

minha trajetória pessoal, passassem a se constituir como uma preocupação de natureza coletiva, que tomava como cenário, mais uma vez, o município de Horizonte.

O recorte histórico mencionado me possibilitou compreender a EJA como uma modalidade de ensino que vem, através de luta e de articulação empreendida pelos movimentos sociais, conquistando espaço no contexto nacional. Exemplo mais recente desta questão é sua inclusão no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB, desde o ano de 2007, uma vez que o financiamento no período anterior à implantação deste fundo ocorria de forma pontual e descontínua, fragilizando os processos de continuidade de estudos pelos alunos egressos dos programas de alfabetização.

Paradoxalmente à conquista do financiamento, existem ainda problemas que limitam o desenvolvimento e consolidação da EJA no contexto do município mencionado, como: a lotação de professores – composta preferencialmente por profissionais pertencentes ao quadro de funcionários efetivos, mas sustentada fundamentalmente no critério da ausência de disponibilidade do profissional para lotação em turno diurno, se configurando, muitas vezes, como apenas uma possibilidade de complementação de renda; a indisposição dos gestores para ofertar matrículas no período noturno – uma vez que simboliza aumento de trabalho, mas não necessariamente de proventos – implicando entre os anos de 2007 e 2009, uma queda de 41% no total de matrículas na EJA em Horizonte (HORIZONTE, 2009)¹.

Às questões acima mencionadas, que vem historicamente se repetindo nos contextos escolares, somam-se outras mais recentes relacionadas à perspectiva da autonomia na gestão, pautada na potencialização de resultados, com o mínimo de recursos, tal como no caso de optar por economizar, muitas vezes, no atendimento à clientela de EJA. É possível destacar, ainda, a política de resultados

¹O período relativo a estes dados considerou o ano de implantação do FUNDEB (2009) e o ano anterior à formulação do projeto de tese, elaborado por ocasião de meu ingresso no curso de Doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Ao longo do período compreendido entre os anos de 2010 a 2012, os dados relativos à matrícula, confirmaram a tendência da negação do direito à educação de jovens e adultos no município de Horizonte Ceará. A queda de matrículas registrada no período compreendido entre 2007 e 2012, último dado oficial do censo escolar, subiu para 68%.

posta pelas avaliações externas, como Sistema de Avaliação da Educação Básica² - SAEB e referendada até o ano 2021 pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica³ - IDEB. Os indicadores resultantes destes processos de controle externo mantêm as escolas em estado de permanente alerta quanto às situações que podem implicar na redução desses referenciais de qualidade, dentre os quais se encontram os alunos de EJA e os processos de evasão presentes na modalidade de ensino.

O município estudado está situado na Região Metropolitana de Fortaleza, tendo sido emancipado politicamente desde 1987. Conta, atualmente, com uma população estimada em cerca de 60.584 habitantes (IBGE, 2014) e com um parque industrial composto por mais de 40 indústrias, no qual predominam os setores têxteis, de calçados, de granito e de automotivos, e mais de mil estabelecimentos comerciais, gerando juntos cerca de 20 mil empregos diretos. Toda esta estrutura, repleta de oportunidades de inserção no mercado de trabalho, tem promovido um intenso fluxo migratório, ocasionando um inchaço populacional⁴ que afeta de forma negativa os processos de planejamento e implementação de políticas públicas por parte do poder público municipal.

A oferta de formação básica para a população jovem e adulta, por exemplo, não tem acompanhado as demandas do mercado de trabalho local, cada vez mais exigente quanto ao perfil de funcionários a contratar. Dessa forma, a negação do direito à educação acaba por promover a exclusão de trabalhadores dos

²O Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala. Seu objetivo é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. As informações produzidas visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino". (<http://portal.inep.gov.br/web/saeb>).

³O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o SAEB – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios" (<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>).

⁴ A partir de cálculo realizado, tomando como referências os censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, identifica-se que no período compreendido entre os anos 2000 e 2010 chegaram, no município de Horizonte, cerca de 5,8 novos habitantes a cada dia.

postos de trabalho e, como consequência, contribui para o asseveramento de situações de fragilidade social como fome, exploração sexual, violência, drogadição entre outras, sobretudo envolvendo a população infanto-juvenil.

A análise deste contexto implica, logo de saída, na fragilidade de interlocução entre as políticas públicas das diferentes áreas, que ao invés de promover processos de fortalecimento da intersetorialidade, parecem distanciar-se desta perspectiva.

Como é possível perceber há um desencontro entre as políticas públicas e as necessidades básicas da população. Nesse sentido, ao buscar estabelecer uma leitura sobre a atual condição da EJA no município de Horizonte, é preciso percebê-la em contextos mais abrangentes, como o Estadual e o Nacional.

Minha passagem, como aluna de Doutorado, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, me permitiu uma aproximação maior com os contextos de discussão e de luta relacionados à EJA no Ceará e no Brasil.

Assim, destaco as contribuições trazidas para minha formação pelo Núcleo de Referência da Educação de Jovens e Adultos História e Memória - NEJAHM⁵, pelo Fórum de EJA do Ceará⁶ e pelo Grupo de Estudos de EJA coordenado pelo Fórum de EJA e pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, que vêm promovendo importantes debates em torno das questões que se colocam cotidianamente como desafios para o desenvolvimento desta modalidade de ensino, como o acesso, a permanência e o sucesso escolar, à luz das críticas que se referem ao atual contexto político que muito mais nega o direito do jovem e do adulto à educação, que o reafirma.

A partir das interlocuções acima pontuadas, passei a perceber de forma ainda mais intensa a relação entre a leitura de mundo e a leitura da profissão professor. Esta relação foi estudada por ocasião do Mestrado Acadêmico em

⁵O Núcleo de Referência em Educação de Jovens e Adultos História e Memória - NEJAHM caracteriza-se pela constituição de uma rede interinstitucional em EJA, coordenada pela Universidade Federal do Ceará - UFC, com vistas a desenvolver pesquisas e atividades de formação e de extensão, contribuindo com a formação dos sujeitos envolvidos.

⁶O Fórum de EJA é um movimento social, cuja história tem início com a convocação da UNESCO para a organização de reuniões locais e nacionais preparatórias à V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, que aconteceu em Hamburgo, Alemanha, em julho de 1997 e permanece articulado, com representações estaduais, até os dias de hoje.

Educação, evidenciando as carências desses profissionais frente aos elementos que os oportunizam uma visão mais alargada de seu trabalho, superando a perspectiva da sala de aula, onde é desenvolvida uma prática solitária e restrita, avançando para o campo mais abrangente das dinâmicas sociais, nas quais seja compreendida a possibilidade de constituição um coletivo que busca objetivos comuns, tendo reconhecida a dimensão política apontada por Freire para a Educação.

Em consulta ao Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES⁷, encontrei a relação entre a investigação que me proponho a fazer e o estudo realizado por Ventura (2008), que toma como referência o período compreendido entre os anos de 1995 e 2006, onde são desvelados elementos relativos à ideologia neoliberal no campo da educação, expressos através de uma série de reformas impulsionadas por interesses hegemônicos internacionais que repercutem de forma direta nas políticas educacionais do Brasil contemporâneo, dentre as quais está situada a EJA. Este estudo evidencia, a partir dos acordos internacionais, o estatuto de “chave para o desenvolvimento econômico” atribuído à educação e as repercussões desse ideário no contexto brasileiro, manifestas em termos de legislação e presentes nas produções científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPED⁸ que se debruçam sobre o tema.

O trabalho de Ventura (2008) toma como principais categorias: Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional; Trabalho e Educação, abordadas através da análise de documentos. Nesse sentido, compreendo que a contribuição da presente pesquisa, relaciona-se com o estabelecimento das categorias de análise, quais sejam: Educação de Jovens e Adultos no Brasil, políticas educacionais, concepções e olhares de educadores e gestores; e ainda com a metodologia proposta que demanda o envolvimento crítico reflexivo dos professores e gestores de EJA nesse processo.

⁷A consulta, realizada no ano 2010, considerou dissertações e teses produzidas entre os anos 2005 e 2009 (último ano em que foram depositados trabalhos), encontrando 34 trabalhos referentes à EJA, 03 que se referiam de alguma forma à temática em questão e 01 que foi considerado como grande referência para o delineamento dos horizontes deste projeto de investigação.

⁸Tomando como referência o estudo de Ventura (2008), explorei também as produções publicadas pelo GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED entre nos anos de 2009, 2010 e 2011, onde pude confirmar as preocupações de inúmeros pesquisadores com a presença do ideário econômico nas ações voltadas para a EJA no país e seus impactos mais negativos que positivos nesta modalidade de ensino.

Parto do pressuposto de que a discussão acerca da **Educação de Jovens e Adultos no Brasil**, seus avanços e retrocessos, precisa passar por reflexões que constituam o nexo existente entre as concepções de educação existentes ao longo da história, que se constituiu como cenário de construção e efetivação política dos direitos sociais, dentre os quais se encontra a educação. A efetivação desses direitos, através das **políticas educacionais** evidencia projetos hegemônicos de sociedade e de sujeitos, validados por concepções, valores, leis, planos, acordos e diretrizes que, se não determinam, interferem diretamente nos horizontes de construção de projetos educativos pelas instituições de ensino e seus agentes. A análise das **concepções e olhares** dos educadores e gestores, parte do reconhecimento da escola como instância de manifestação mais direta de avaliações, resistências e aceitações dos princípios propostos pelas planificações políticas relativas à educação.

A partir destas categorias foram elaboradas perguntas específicas que se constituíram como elementos norteadores do processo de investigação e que se encontram respondidas ao longo dos capítulos. Os pontos de partida da formulação dos questionamentos, assim como as próprias indagações, são apresentados a seguir.

A análise das diferentes concepções de educação e dos trajetos históricos da EJA demonstra que estes se vinculam a projetos diversos de homem e de sociedade, justificando perspectivas distintas que a fazem servir tanto à humanização, quanto à desumanização do homem. Na medida em que adquiriu um contorno formal, positivado pelas leis, a educação passou a evidenciar projetos de homem e de sociedade pautados na desigualdade. Assim, mesmo tendo o direito à educação garantido nas letras da lei, diferentes sujeitos, como os jovens e adultos brasileiros pouco ou não escolarizados, precisam lutar cotidianamente pela efetivação do mesmo.

- Dentro deste contexto indago: quais as principais contradições presentes nos movimentos históricos no interior dos quais a educação vem se constituindo como um direito proclamado e positivado pela lei?

As políticas educacionais propostas a partir da década de 1990 traduzem o ideário neoliberal sob a forma de estratégias de controle e de resultados. Neste

contexto, podem ser verificados nos diferentes níveis de gestão educacional um estado de tensão e alerta constante em relação aos fatores que podem interferir nos resultados obtidos nas avaliações de larga escala, constituintes do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, e por consequência no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Através da análise das sinopses estatísticas da Educação Básica, publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, referentes aos censos de 2007 e 2012, é possível verificar a vertiginosa queda nas matrículas da Educação de Jovens e Adultos: no Brasil é registrada a queda de 20%; na Região Nordeste 14%; no Ceará⁹ 25% e no município de Horizonte esta taxa apresenta a queda de 68%¹⁰ no total de matrículas. Tal realidade se constitui como mais uma faceta do processo histórico de negação do direito do jovem e do adulto à educação.

- Nesse sentido, indago: Como o município de Horizonte / Ceará tem se posicionado diante das discussões acerca do direito à educação de jovens e adultos, presentes no contexto contemporâneo das políticas educacionais brasileiras?

Analisando a história da educação brasileira é possível perceber que a escola vem sendo cada vez mais identificada como espaço estratégico de materialização das políticas educacionais. Nesse sentido, gestores e professores, da mesma forma que são conclamados a assumir o papel de agentes de transformação da realidade, são impulsionados a refletir sobre a natureza de tais propostas, desvelando os projetos políticos presentes nos mesmos.

Em decorrência dessa reflexão, interrogo: como a escola, seus gestores e professores compreendem e vivenciam as transformações ocorridas na EJA, no município de Horizonte?

A partir das categorias apresentadas busquei integrar as determinantes a elas relacionadas para construir um quadro de referências que me possibilitasse alcançar o objetivo geral desta investigação que é “Compreender de que forma as

⁹Para o cálculo dos percentuais do Brasil, do Nordeste e do Ceará, foram levadas em consideração as sinopses estatísticas referentes aos anos 2007 e 2012 apresentadas pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, referentes ao total geral de alunos da EJA na Educação Básica.

¹⁰Consideramos para este cálculo, os indicadores apresentados pelo Plano Municipal de Educação de Horizonte (2009), que se referem especificamente à Educação de Jovens e Adultos presencial, com frequência obrigatória e avaliação no processo.

concepções e olhares de educadores interferem na dinâmica de afirmação da EJA como um direito no contexto escolar no município de Horizonte / Ceará”.

Em decorrência deste objetivo geral foram estabelecidos os objetivos específicos que seguem abaixo relacionados:

- Identificar as principais contradições presentes nos movimentos históricos dentro dos quais a educação vem se constituindo como um direito proclamado e positivado pela lei no contexto brasileiro.
- Identificar as transformações ocorridas na Educação de Jovens e Adultos, enquanto elemento do contexto histórico da Educação Brasileira, e como estas repercutem no município de Horizonte.
- Investigar como a Educação de Jovens e Adultos vem sendo discutida e compreendida no contexto das atuais políticas educacionais brasileiras, no âmbito das escolas que ofertam esta modalidade de ensino no município de Horizonte / Ceará.
- Verificar como professores e gestores de uma escola pública do município de Horizonte compreendem e vivenciam as transformações ocorridas na Educação de Jovens e Adultos que vem se materializando neste início de Século.

Para cercar o objeto de estudo e alcançar os objetivos propostos, a presente investigação foi delineada a partir de elementos da abordagem qualitativa de pesquisa que, segundo Minayo (2004, p. 22) considera “o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variável”. Metodologicamente, busquei inspiração na pesquisa-ação de natureza colaborativa, que tem como principal característica a transformação da realidade investigada, a partir do processo de interação e reflexão entre pesquisador e sujeitos (PIMENTA, 2005).

Nesse sentido, a apropriação das leituras e a análise dos diferentes documentos relativos à Educação de Jovens e Adultos no Brasil, e mais especificamente no município de Horizonte / Ceará, ganhou novos contornos e significados quando foi somada às experiências e vivências dos professores e gestores que trouxeram elementos de suas histórias e trajetórias pessoais e profissionais, de ordem individual e coletiva, nesta modalidade de ensino para

colaborar no processo de reflexão sobre as práticas desenvolvidas no contexto escolar.

Esse processo se constituiu como uma via de mão dupla, pois ao mesmo tempo em que estes sujeitos colaboraram com o desenvolvimento da pesquisa, trazendo para discussão suas visões de mundo, concepções e olhares, também eram enriquecidos pelos momentos de estudo, de interlocução com outros sujeitos e espaços, num processo permanente de problematização das práticas, experiência que pode ser considerada como oportunidade de desenvolvimento profissional docente (MARCELO, 2009; NÓVOA; 2002).

A participação dos professores e gestores como sujeitos dessa investigação decorreu da compreensão de que as teorias educacionais geradas pela pesquisa em educação nem sempre traduzem o sentido implícito das práticas a que se reportam (FRANCO, 2011) e, portanto, apresentam a dificuldade de fecundar as reflexões desses sujeitos e enriquecer suas ações e práticas. Assim, não conseguem se instituir como recursos dinamizadores de mudança na forma que os docentes pensam e concretizam o seu trabalho.

Nesse sentido, meu intuito não foi produzir conhecimento sobre a Educação de Jovens e Adultos e sobre o professor e o gestor de EJA, mas produzir conhecimento sobre a Educação de Jovens e Adultos com o professor e o gestor de EJA. Tal postura que é epistemológica, política, pedagógica (SEVERINO, 2012) colabora para a ampliação da visão dos sujeitos, possibilitando-os compreender a educação como um processo social orientado por determinantes político-ideológicos que nem sempre são conhecidos ou tomados como objetos de reflexão por parte dos diferentes sujeitos da prática educativa.

A escolha metodológica se apoiou, ainda, em Oliveira-Formosinho (2008, p.33), quando a mesma chama atenção para o fato de que no âmbito educativo, “produzir mudança através da investigação-ação pode constituir-se num importante processo emancipatório ao propor uma resposta a problemas concretos, situados, locais, longe do frenesi normativo e da retórica nominalista”.

Tal processo coloca o professor no centro das discussões acerca das práticas educativas, resignificando, a partir de sua percepção e reflexão os saberes da docência, gerados pelo seu processo formativo e pela experiência profissional.

Esse movimento constitui-se como oportunidade de construção de uma epistemologia da prática que oferece aos professores a possibilidade de melhor compreender seu contexto de trabalho, no qual estão situadas as teorias e políticas educacionais.

A compreensão, a reflexão e a transformação das práticas são elementos fundamentais da pesquisa ação (BARBIER, 2002). A prática, dentro deste contexto é pensada como a manifestação das associações e dos embates que envolvem questões institucionais; questões inerentes ao sujeito, suas crenças e valores; e questões que envolvem o contexto social, econômico, político e cultural (PIMENTA E FRANCO, 2008, p.34). Pode-se dizer, portanto, que é *práxis* transformadora (VAZQUEZ, 1977), associada à figura do professor como um intelectual crítico, historicamente situado, que reflete sobre sua prática e sobre as determinantes que a perpassam, visando a construção de novos modos de pensá-la e manifestá-la.

O município de Horizonte / Ceará, foi escolhido como lócus desta investigação devido a três fatores: proximidade e facilidade de acesso ao campo e aos sujeitos da pesquisa; em decorrência de minha vivência profissional neste espaço desde a década de 1990; e das características sociais e demográficas do município. Este, por ser um dos principais polos industriais do Estado do Ceará, vem apresentando no decorrer das últimas duas décadas um inchaço populacional decorrente do processo migratório de famílias do interior do Estado que mudam para Horizonte em busca de melhores condições de vida. Tal fato tem produzido reflexos negativos nos indicadores sociais do município, como aumento da violência, exploração sexual de crianças e adolescentes, estacionamento das taxas de analfabetismo na população maior de 15 anos, entre outras questões que colocam em xeque a Gestão Pública Municipal e seus processos de planejamento. Assim, compreendo Horizonte como um espaço em que se manifestam contraditoriamente a geração de riqueza pelas indústrias e a geração de desigualdades sociais pela não capacidade de inclusão da população jovem e adulta no mundo do trabalho.

As estratégias de aproximação com a realidade realizadas foram:

- **Estudo exploratório**, visando delimitar os contornos do objeto de investigação, através da exploração de relatórios vinculados ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE e ao Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira - INEP; consulta ao Banco de Teses Capes e às publicações da reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (2009-2012). Para identificar os limites e as possibilidades do desenvolvimento da pesquisa junto ao lócus de investigação e aos sujeitos, foram realizadas visitas à Secretaria Municipal de Educação de Horizonte e à Escola Municipal de Ensino Fundamental Parque Diadema II.

- **Levantamento e análise documental**, através da exploração de referenciais que versam sobre a EJA nos contextos internacional, nacional e local, com o objetivo de identificar concepções, princípios e valores expressos em documentos diversos, como Relatórios das Conferências Internacionais de Educação de Adultos - Confinteas V (1997) e VI (2009); Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); Constituições Federais Brasileiras; Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Planos Nacionais de Educação (2001 e 2010); Diretrizes Operacionais da EJA (2010); Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA (2000); Resolução CEC 395/2005; Planos Municipais de Educação de Horizonte (2005 e 2010); Projeto Político Pedagógico da Escola investigada em Horizonte, entre outros.

- Para ampliar a compreensão promovida pela análise dos documentos, foram realizados, ainda, **encontros de reflexão sobre a prática**, voltados aos professores e gestores de EJA, no decorrer de dois anos letivos (2011 e 2012), objetivando, a partir das concepções e olhares de educadores e gestores, compreender como as práticas escolares se aproximam e se distanciam da compreensão da educação de jovens e adultos como um direito.

- A **observação das práticas cotidianas**, das quais busquei participar, interagindo e acompanhando as ações desenvolvidas pela escola, compartilhando as vivências dos diferentes sujeitos, com a finalidade de apreender os significados presentes no contexto escolar e identificando situações que se constituem como limites e possibilidades ao desenvolvimento da EJA.

Os sujeitos foram selecionados a partir dos seguintes critérios: atuação, no momento da pesquisa, em escola da rede municipal de ensino que ofertasse EJA e concordância em participar da pesquisa, considerando todas as responsabilidades partilhadas pelos mesmos junto à pesquisadora.

O movimento de investigação que me propus a desenvolver tomou a articulação entre documentos, experiências e sujeitos como elementos centrais. No entanto, destaco a possibilidade de reflexão que envolveu pesquisadora e sujeitos da pesquisa como estratégia de autoconhecimento e autoformação, como afirma Nóvoa (1995).

A triangulação das informações obtidas nos diferentes momentos da pesquisa possibilitou uma compreensão mais abrangente das aproximações e distanciamentos entre intenções e ações dos diferentes atores implicados no desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos.

A dialética norteou, portanto, o processo de análise de dados, que contemplou tanto os aspectos teóricos, quanto os práticos da realidade investigada.

Compreendo que a prática e a teoria são categorias filosóficas que se apresentam, respectivamente, “[...] na consciência, como uma imagem que representa o fenômeno material elaborado” e no “[...] fenômeno material original, captado pela consciência” (TRIVIÑOS, 2006, pp. 121-122).

A práxis, como unidade teoria e prática, em que o homem, enquanto ser social organiza sua existência, está em permanente movimento, transformando a natureza e a sociedade. Assim, ao optar epistemologicamente pela dialética, pretendi colocar em evidência que as mudanças ocorridas ou não, no contexto investigado, se realizam através dos diferentes indivíduos e grupos.

As reflexões geradas a partir desse movimento investigativo-formativo estão organizadas nesta introdução e em mais quatro capítulos.

Na Introdução, apresento o processo de construção e a síntese do percurso investigativo realizado, envolvendo desde elementos de natureza pessoal, profissional e acadêmica da pesquisadora, até elementos de natureza teórica relativos às categorias de análise e as opções epistemológicas que guiaram metodologicamente a pesquisa.

No capítulo intitulado “A Educação e a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva dos Direitos”, apresento diferentes concepções de educação, construídas ao longo da história da humanidade, buscando situar os movimentos no interior dos quais a educação vem se constituindo como um direito proclamado e positivado pela lei.

Em seguida, no capítulo que recebe como título “Caminhos metodológicos”, reconstituo os itinerários que me possibilitaram realizar a definição de importantes elementos ligados a esta investigação, como a metodologia pesquisa ação crítico colaborativa e os fundamentos epistemológicos a ela relacionados. Apresento, ainda, elementos relacionados ao contexto investigado, situando questões de natureza social, política e econômica e suas relações com o direito à Educação de Jovens e Adultos.

No capítulo denominado “As políticas educacionais contemporâneas e a escola”, discuto as matrizes político-ideológicas presentes no processo de formulação das políticas educacionais no contexto brasileiro, com destaque para as estratégias de regulação e seus impactos na Educação de Jovens e Adultos. Dentro deste contexto, destaco o movimento dialético que envolve a escola e os sujeitos das práticas educativas em processos permeados por contradições, embates, tensões, diálogos e transformações em face das orientações estabelecidas pelos sistemas oficiais de ensino.

No capítulo chamado “Concepções e olhares de educadores e gestores escolares do município de Horizonte / Ceará”, retomo as discussões trazidas nos capítulos anteriores, destacando dados relativos à pesquisa realizada durante os anos de 2011 e 2012, sobretudo a perspectiva dos sujeitos presentes nas observações cotidianas e nos encontros de reflexão sobre a prática.

Após a apresentação das discussões teóricas e das reflexões sobre os diferentes elementos do contexto, apresento a conclusão, na qual estão inseridas as considerações finais, os achados da pesquisa, assim como a tese decorrente dos processos investigativos constituintes deste estudo.

A relevância social e acadêmica desta tese encontra-se na possibilidade de maior aproximação entre escola e universidade, através de processos de colaboração, mediados pela pesquisa, que permitiram desvelar elementos presentes cultura e na realidade escolar que interferem de maneira positiva e/ou negativa na efetivação do direito à educação, assim como contribuir para a construção de uma consciência crítica dos diferentes sujeitos acerca de seu papel no processo de democratização do acesso da população jovem e adulta à escolarização.

2 A EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS

“Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação”.

(Antônio Carlos Brandão)

No decorrer deste capítulo busco situar os movimentos históricos no interior dos quais a educação vem se constituindo como um direito proclamado e positivado pela lei.

Para tanto, inicio esta discussão a partir da reflexão sobre a própria concepção de educação, verificando como esta se vincula a diferentes projetos de homem e de sociedade, justificando perspectivas distintas como a opressão e a libertação, a exclusão e a inclusão, até que se chegue ao cenário atual, em que mesmo tendo garantida nas letras da lei a educação como um direito proclamado, diferentes sujeitos, como os jovens e adultos brasileiros pouco ou não escolarizados, precisam lutar cotidianamente pela efetivação do mesmo.

Se a forma como cada um de nós vive e a forma como cada um de nós se educa, de acordo com as palavras de Brandão, guardam uma íntima relação, as páginas deste capítulo apresentarão elementos que se constituem como desafios históricos vivenciados por diferentes sujeitos ao longo de sua existência, e que foram, ou estão sendo, superados com o suporte dos processos educativos informais ou formais desencadeados pela própria sociedade.

As reflexões estão organizadas em quatro partes distintas: “Educação para todos: uma prática social humanizadora”; “Educação para quem? A educação como instrumento de distinção social e desumanização”; “A sociedade brasileira e o direito à educação” e por fim “A Educação de Jovens e adultos como um direito no contexto brasileiro”.

A articulação destas diferentes perspectivas permite compreender que vida e educação se transformam mutuamente a partir da apropriação crítica que a humanidade faz desse processo e do reconhecimento do homem como sujeito de sua história.

2.1 Educação para todos: uma prática social humanizadora

Ao iniciar esta reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos no contexto brasileiro, optei por realizar inicialmente uma discussão acerca da Educação, como forma de destacar elementos que historicamente se constituíram como referências que contribuíram para a construção do processo de (des)humanização do homem.

Ao revisitar a história da humanidade, é possível verificar que esta só se constituiu enquanto tal na medida em que o homem foi se configurando como um ser de relações, construídas socialmente a partir de necessidades e de valores criados e recriados incessantemente por ele mesmo. Tal fenômeno toma como referência as vivências e as experiências do homem no mundo e com o mundo, constituintes de sua cultura e socializadas através de processos educativos, o que permite afirmar que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 1967, p. 35).

Assim, numa perspectiva histórico antropológica, destaca-se o caráter de processualidade presente no fenômeno educativo e, portanto, de formação, que liga a história individual de cada sujeito ao processo histórico de construção de sua própria comunidade. Nesse sentido, a compreensão desse fenômeno não pode ser pensada na perspectiva de uma lógica formal, mas com as categorias da lógica da dialética, que permitem verificar a relação indivíduo-grupo, singularidades-pluralidades, ontem-hoje, produtos-processos, permanência-mudança, entre outros (VIEIRA PINTO, 2003).

Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade de ensino ligada à Educação em seu sentido restrito, de caráter formal, precisa ser compreendida à luz da construção histórica da Educação, em seu sentido amplo, na humanidade, de forma que se percebam os elementos presentes nas práticas educativas que representam projetos distintos de homem e de sociedade e dialeticamente se relacionam, interferindo de forma significativa nos processos formativos e em seus resultados.

A educação, em seu sentido amplo, pode ser compreendida como uma prática social que possibilita a partilha de saberes, cultura e valores no interior de uma determinada sociedade. Nesse sentido, todas as nossas ações e todos os espaços de convivência por nós frequentados trazem em si uma dimensão educativa, embora nem sempre a percebamos.

Como afirma Brandão (2007, p. 3):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

A educação promovida nos mais diferentes espaços, em qualquer que seja o modelo de sociedade vigente, cumpre inevitavelmente com duas funções primordiais diante da marcha histórica da humanidade: tanto a promoção de sua própria preservação ou reprodução, quanto sua transformação. Tais elementos revelam mais uma das características da educação: o seu caráter contraditório. É através dele que o saber criado e socializado tem a possibilidade de ser criticado, negado, ressignificado, desconstruído e reconstruído, resultando no surgimento de novos conhecimentos e na contínua construção e evolução da cultura (VIEIRA PINTO, 2003).

A espécie humana, ao longo de sua existência, inicialmente precisou criar estratégias diferenciadas de autopreservação diante dos desafios postos pela natureza, como aquelas relacionadas ao instinto gregário¹¹, ou a capacidade de viver junto (criação de sistemas de linguagem, normas de convivência, costumes, entre outros), associados à capacidade de transformação da natureza através do trabalho (PÉREZ GOMES, 2000).

¹¹De acordo com Cortella (2013, p.24): “Nós não fomos um animal que trouxe a competição como modo de vida. Aliás, se não fôssemos um animal cooperativo, não teríamos sobrevivido. As outras espécies que são mais fortes que nós, mais velozes que nós, têm mais condições de sobrevivência. Somos um animal frágil, e a nossa fragilidade é tão grande que nós temos de viver juntos o tempo todo para termos força. Por isso mesmo é que somos animais gregários. O radical greg, em indo-europeu, significa rebanho. Temos de viver em rebanho, não no sentido de indiferenciação de comportamento disperso, mas, isso sim, no sentido de juntos. Por causa do greg, é que a gente “congrega”, “agrega”, [...] e precisa ter cuidado para não “segregar”.

No desenvolvimento desta possibilidade de viver em sociedade, o homem passou a transformar a natureza e a si próprio através do trabalho, “ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, a sua própria natureza” (LUKACS, 1972, p. 16). Este movimento de transformação da natureza e de si mesmo pelo homem nos remete a uma questão ontológica discutida por Marx e Engels (1974) e que permite pensar no trabalho e em sua dimensão educativa, através da qual este mesmo homem amplia seus conhecimentos e se humaniza.

Lukacs (1972), colocando em pauta a ontologia do ser social, atenta para o fato de que ao mesmo tempo em que o homem transforma a natureza, passa a exercer poder sobre esta, de acordo com finalidades previamente estabelecidas, transformando-a em “coisas úteis”. Este processo de transformação é, também, um processo ideológico, portanto valorativo, presente desde o início, na geração das ideias que criaram o trabalho. Segundo o autor (1972, p.17):

Com o ato da posição teleológica do trabalho temos em-si o ser social. O processo histórico da sua explicitação, contudo, implica a importantíssima transformação desse ser em-si num ser para-si; e, portanto, implica a superação tendencial das formas e dos conteúdos de ser meramente naturais em formas e conteúdos sociais mais puros, mais específicos.

Ao fazer a distinção entre os conteúdos de ordem natural e de ordem social, o autor chama atenção para a importância da atividade teleológica¹² de estabelecer finalidades para as ações, a partir das próprias necessidades, mediadas pelos recursos dos quais dispõe para alcançar o que se deseja. Tal processo não é dado pela natureza, não é transmitido geneticamente pela espécie, mas construído pelo próprio homem. Nesse sentido, “[...] a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo¹³. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007, p. 154).

¹²O termo teleologia se refere aos processos sociais que ocorrem por força de uma decisão da consciência de forma distinta dos processos puramente causais situados no âmbito da necessidade natural (LUKACS, 1972).

¹³[...] o trabalho pode ser considerado como princípio educativo em três sentidos diversos, mas articulados entre si. Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. E um segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente

Dentro da perspectiva apresentada, educação e trabalho, aprendizagem e vida, em suas manifestações primeiras, caminhavam juntas, permitindo aos diferentes sujeitos construir sua própria existência através da elaboração e validação de meios. Tal construção, mediada pela experiência e pela apropriação de conhecimentos, se tornava o conteúdo que compunha a cultura e valores a serem preservados e repassados de geração para geração com vistas à manutenção de sua própria continuidade.

Assim, a educação não era privilégio de alguns, era prática social partilhada por todos, homens e mulheres, crianças e idosos visando a garantia da sobrevivência nas novas gerações de conquistas históricas realizadas pelos mais velhos e pelas gerações passadas, ocorrendo sempre que havia entre as pessoas as intenções de ensinar e de aprender (PEREZ GOMES, 2000; BRANDÃO, 2007).

De acordo com Saviani (2007, p. 154), os processos de aprendizagem ocorriam no contexto das vivências cotidianas dos diferentes sujeitos da seguinte forma:

Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie.

Nas sociedades primitivas, onde não havia divisão de classes, este processo formativo que relacionava de forma indissociável trabalho e educação, se dava de maneira completa, trazendo como principais marcas a comunhão e a partilha da produção da existência e dos meios necessários para a sua realização. A educação era uma prática social reconhecidamente valiosa para as antigas e novas gerações, por fortalecer os laços de solidariedade e de identidade entre os sujeitos que constituíam os agrupamentos sociais.

produtivo. Finalmente, o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico” (FRIGOTTO ET AL, 2005, p. 13, apud SAVIANI, 1989, pp. 1-2).

Este processo revela uma visão de mundo que, apesar de não sistematizada pelas sociedades primitivas, se fazia presente nas formas como homens e mulheres se percebiam e se relacionavam com o mundo. Para Ponce (2000), havia uma relação próxima entre o, ainda tímido, domínio que exerciam sobre a natureza e a maneira como este interferia na forma como tais sociedades se organizavam.

A grande marca desta configuração de organização social era a perspectiva não-hierárquica, relacionada à crença de que se a própria natureza era regida por forças difusas (de ordem religiosa¹⁴), as influências sociais deveriam, também, impregnar todos os que se constituíssem como membros da tribo.

Aliada a esta concepção de mundo, em que as relações se davam de maneira homogênea e, portanto, não hierárquica, apresentava-se a concepção de Educação marcada por duas características fundamentais: a espontaneidade e a integralidade. Era espontânea por realizar-se de maneira não institucionalizada; e integral porque cada um aprendia e ensinava a partir das vivências cotidianas diversas, incorporando tudo o que era possível na/com a comunidade.

Assim, é possível dizer que a Educação se configura, também, como um fato existencial, que diz respeito às diferentes formas pelas quais cada homem se faz homem, adquirindo sua essência enquanto ser (social) pelas experiências e ações das quais participa; e ainda um fato social, uma vez que se refere à sociedade em sua totalidade, compreendendo os interesses e visões de mundo de determinada comunidade, que por sua vez impulsionam as diferentes formas de reprodução contínua de si mesma (VIEIRA PINTO, 2003).

Destarte, os processos educativos permitiram que o gradativo domínio do homem sobre a natureza, assim como seu uso para a construção de meios para a sua sobrevivência, aumentasse exponencialmente a capacidade de subordinar “as forças da natureza ao seu próprio poder” (LUKACS, 1972, p. 16). A acumulação e o

¹⁴ Para Ponce (2000, p. 20) “os primitivos têm uma interessante concepção religiosa a respeito do mundo em geral: o animismo. De acordo com esta concepção, acreditam que o mundo, desde os objetos inanimados, até o homem, está habitado por uma multidão de espíritos benfazejos e malfazejos. [...] No período animista propriamente dito, surgem os espíritos e, simultaneamente, o primitivo passa a acreditar que é capaz de influenciar a natureza de dois diferentes modos: diretamente pelo poder de seu pensamento (artes mágicas) e indiretamente (sortilégios), influenciando em primeiro lugar, os espíritos que a governam. Esses dois modos de influenciar o mundo exterior coexistem e se complementam”.

aperfeiçoamento desses conhecimentos colaboraram para o desenvolvimento da consciência acerca das finalidades estabelecidas para esta natureza transformada, que deveria responder às suas necessidades.

Nesse sentido, para além das necessidades biológicas relacionadas à sobrevivência, o homem passou a relacionar-se, também, com a liberdade presente em todos os atos humanos, pensando não só no “que fazer” e no “para que fazer”, mas no “como fazer” seu trabalho. A tensão entre estes dois elementos - “necessidades” e “liberdade” - traz, em si, um caráter dialético, uma vez que evidencia que todo ato social emerge de uma decisão entre alternativas relacionadas a posições teleológicas futuras ligadas cada vez mais a questões de natureza social, em detrimento de questões de natureza biológica (LUKACS, 1978).

Deste modo, a evolução nas formas de desenvolvimento do trabalho a partir das experiências acumuladas gradativamente pela humanidade evidencia tanto a separação entre sujeito (homem) e objeto (mundo), quanto a crescente consciência desta separação, o que possibilita a construção de um repertório cada vez maior de finalidades para as ações humanas e guarda em si a apropriação espiritual da realidade pelos sujeitos, através da linguagem, implicando na gênese da ciência (DUAYER ET AL, 2013, p. 20).

Assim, o homem elabora formas não somente para adaptar-se ao meio, mas para transformá-lo segundo suas vontades. Freire (1967, p.40) ajuda a compreender este processo a partir da reflexão que realiza sobre a dialética entre a pluralidade e a singularidade presentes na relação entre homem e mundo:

Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia. Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade.

O desenvolvimento das potencialidades humanas relativas à consciência, às vontades e ao gradativo conhecimento e domínio de diferentes meios nos conduz à compreensão da educação como prática social, mas também como prática de

liberdade¹⁵. Tal liberdade, no entanto, não pode ser efetivada sem o mínimo de conhecimentos acerca das diferentes possibilidades de intervenção no mundo, fato que evidencia a ligação entre o trabalho e o pensamento científico, assim como a relação de desenvolvimento mútuo entre ambos, que são adquiridos, reproduzidos e transformados socialmente, numa perspectiva de continuidade.

A educação, segundo Romanelli (1995, p.23), atua dentro deste contexto como mediadora entre a construção do conhecimento e sua perpetuação, ou em seus dizeres “o gesto cultural propriamente dito e a sua continuidade”. Isto porque o processo educativo compreende outros dois importantes processos: a criação da cultura em si, que ocorre através dos gestos criadores do homem no mundo e de suas relações com este, num processo dialético de transformações; e o gesto de comunicar, de transmitir ao outro “os resultados de sua experiência”.

A criação da cultura, que corresponde ao processo de produção, refere-se à ação contínua que demanda a relação entre o homem (enquanto agente da transformação), e o meio (enquanto o objeto a ser transformado). Ao passo que os resultados da experiência equivalem aos produtos, compreendidos especificamente como frutos desta ação, quando o meio é transformado em um bem, e este representa um valor social.

A relação dialética entre processos e produtos culturais (entre a relação homem e meio) permite que a humanidade atualize, em caráter de continuidade, as qualidades que a constituem enquanto tal espécie, aperfeiçoando elementos como as capacidades de imaginar, criar, conhecer, explorar, observar e aprender.

A compreensão da Educação como um fenômeno, também, de ordem cultural, permite verificar que as experiências, conhecimentos, crenças e valores não são “transmitidos” de geração em geração da mesma forma, são, sim, socializados segundo as transformações ocorridas no próprio desenvolvimento da sociedade, sendo ora preservados e ora modificados de acordo com as práticas sociais vigentes.

15 Para Freire (1983, p. 53): [...] “educação como prática de liberdade não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura [...] é, sobretudo e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica. Aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes”.

A ampliação da liberdade, como fruto do processo de desenvolvimento do homem enquanto ser social, quer pelo aumento crescente do repertório relativo a conhecimentos construídos nos processos de transformação da natureza, quer pelo desenvolvimento de instrumentos para este fim, acabou por provocar uma inversão nos valores que dizem respeito às finalidades de suas ações e aos meios de alcançá-las.

Se na gênese do desenvolvimento do trabalho eram as finalidades que orientavam a busca e a seleção dos meios para realizá-lo, com o passar do tempo e o desenvolvimento da história, tal relação se alterou e o que passou a se constituir como elemento social relevante para o conhecimento humano não foi mais a satisfação das necessidades imediatas (ligadas ao plano biológico), e sim o processo de construção dos meios ou instrumentos pelos quais estas fossem satisfeitas (ligadas ao plano social) - os conhecimentos relativos à construção de ferramentas, repassados e aperfeiçoados de geração em geração, podem exemplificar esta afirmativa. Tal reflexão evidencia que “se no ato singular há um nítido predomínio da finalidade sobre a seleção dos meios, no desenvolvimento histórico mais amplo é o desenvolvimento dos meios que fixa socialmente a acumulação realizada” (LESSA, 2004, p.28).

A gradativa valorização dos meios em detrimento dos fins gerou, não somente o aperfeiçoamento das formas de produção, mas a necessidade de organização do próprio trabalho, iniciando a divisão de tarefas, tomando *a priori* como critérios o sexo e a idade, e posteriormente o domínio de certos conhecimentos que permitissem aos sujeitos realizar atividades relacionadas à distribuição de produtos, a supervisão dos sistemas de irrigação, a administração da justiça, entre outros.

Dentro deste contexto, surgiram as formas de trabalho social que se distinguiam do trabalho material propriamente dito. A impossibilidade de desenvolver ambas as atividades (trabalho material e social), em decorrência das rústicas técnicas de produção, acabou por tornar um certo número de indivíduos libertos do trabalho material.

De acordo com Ponce (1995, p. 23):

Apesar de estarem sob a tutela da comunidade – porque não se lhes reconhecia qualquer importância especial – os “funcionários” que receberam a custódia de determinados interesses sociais fizeram derivar destes interesses certa exaltação de poderes. O encarregado da distribuição de víveres, por exemplo, dispunha de alguns homens que cuidavam dos depósitos, e não é difícil imaginar de que maneira a sua relativa proeminência foi-se convertendo com o tempo numa verdadeira hegemonia. No entanto, para nós tem importância ressaltar que as classes sociais, que, posteriormente, chegaram a ser privilegiadas, desempenhavam, no início, funções úteis.

O contexto concreto, de desenvolvimento da cultura e de divisão do trabalho, surgido das próprias necessidades do grupo e com funções úteis reconhecidas socialmente, passou a evidenciar marcas de distinção entre os sujeitos. Assim, qualquer característica pessoal que colocasse em evidência a inteligência ou determinadas habilidades se constituía como elemento de diferenciação que, com o passar do tempo, veio a tornar-se uma justificativa para distintas formas de submetimento, ocorridas a partir do momento em que “direção do trabalho se separa do próprio trabalho, ao mesmo tempo que as forças mentais se separam das físicas” (PONCE, 1995, p.24).

Os administradores ou funcionários do povo, na medida em que o desenvolvimento das técnicas possibilitou a produção de excedentes, passaram a negociar intercâmbios de produtos com povos vizinhos e a constituir fortunas, geradas de forma crescente, inclusive, com o surgimento do trabalho escravo, composto exclusivamente por prisioneiros de guerra.

O poder e o privilégio usufruídos pelos administradores em relação à fortuna gerada pela comunidade e pela exploração do trabalho escravo impulsionaram estes sujeitos a tomarem como herança para os seus tais funções, e como propriedade privada aquela pertencente à coletividade e confiada aos seus cuidados por seus pares.

Inicia-se, dentro deste contexto de acumulação dos meios de produção, a divisão do trabalho e a desigualdade na apropriação da riqueza produzida, culminando na divisão social do trabalho e na divisão da sociedade em classes. Se até este momento, o trabalho simbolizava a possibilidade de construção da humanidade do homem pelo próprio homem, a divisão de classes e a alienação gerada pela exploração do trabalho acabam por iniciar o processo de

desumanização, colocando em evidência tanto as propriedades educativas positivas, quanto negativas do trabalho (LUKÁCS, 1978).

Os desdobramentos da divisão da sociedade em classes incidem na educação e no estabelecimento de seus fins. Se na sua gênese a educação associou-se com a relação solidária entre os homens, na busca de construção de seu processo de humanização, traduzindo aspectos da própria organização social, em que todos partilhavam das mesmas oportunidades de formação, com a cisão da sociedade em classes, aqueles que se apropriaram de privilégios passaram a utilizar a educação como estratégia de manutenção desta condição de favorecimento, passando a não mais partilhar os conhecimentos que dispunham e a se beneficiar do prolongamento da ignorância daqueles que eram explorados através de seu trabalho.

2.2 Educação para quem? A educação como instrumento de distinção social e desumanização

As relações estabelecidas entre educação, trabalho e sociedade são de extrema importância para a compreensão da construção histórica de fenômenos como a desigualdade, que é um tema tão recorrente nos contextos educacionais, sobretudo aqueles que se referem à Educação de Jovens e Adultos.

Na primeira parte desta reflexão foram evidenciados elementos que configuraram a educação como possibilidade de construção da humanidade pelo próprio homem, sendo caracterizada como um processo social, histórico, contraditório, existencial, espontâneo, homogêneo e integral, que respondia às necessidades de preservação e transformação das sociedades.

Ao longo das discussões apresentadas, foi possível verificar que o progresso nos meios e formas de produção, associado à hegemonia das demandas sociais em detrimento das demandas humanas naturais, impulsionou a reconfiguração das sociedades primitivas em sociedades divididas em classes distintas, marcando a gênese dos processos de exploração do homem pelo próprio homem. Como afirma Saviani (2007, p. 155):

Sendo a essência humana definida pelo trabalho, continua sendo verdade que sem trabalho o homem não pode viver. Mas o controle privado da terra onde os homens vivem coletivamente tornou possível aos proprietários viver do trabalho alheio; do trabalho dos não-proprietários que passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor.

A exploração do homem pelo próprio homem para a geração de meios de sobrevivência e produção de riqueza, como já visualizado, foi uma construção social humana, justificada em seu início pelas diferenças individuais, inteligência e habilidades úteis à comunidade, e transformadas, posteriormente, em desigualdade, em decorrência dos privilégios que gerava frente aos demais membros da comunidade. A manutenção desta condição privilegiada, que se constituiu como marca de distinção social, com o tempo passou a ser efetivada de geração em geração e em decorrência disto, a educação teve suas finalidades redefinidas, passando a organizar-se intencionalmente de forma a manter a desigualdade existente no contexto social.

Segundo Ponce (1995) “uma vez constituídas as classes sociais, passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação, e quanto mais a educação conserva o *status quo*, mais ela é julgada adequada”. Assim, a educação perde entre suas finalidades o estabelecimento do bem comum, presente na sua concepção autêntica. Este só se realiza na medida em que beneficia e reforça os poderes das classes dominantes.

Dentro deste contexto, a educação, assim como a própria sociedade, passa a se organizar de forma fragmentada, diferenciada: uma se identifica com a classe dominante composta por homens livres, centrando suas ações nas atividades que permitem a socialização dos conhecimentos e habilidades necessários à sua manutenção no poder (que variam de acordo com os diferentes períodos da história da humanidade) e outra, destinada à classe não proprietária, composta por escravos e serviçais, relacionando-se com a assimilação a partir do próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007).

De uma forma geral, a distinção entre as formas de educar não se restringiu apenas à diferenciação entre proprietários e não-proprietários de terra e meios de produção. Mesmo entre aqueles que dispunham de condições materiais de

existência beneficiada, mulheres e crianças passaram a receber uma educação distinta daquela destinada aos homens. O processo educativo, enquanto prática social refletia neste momento da história a nova reconfiguração da sociedade, que após sua divisão em classes e o surgimento da propriedade privada, passou a tratar de maneira heterogênea e desigual os seus membros, instituindo como elementos necessários para a manutenção desta distinção “[...] uma religião com deuses, a educação secreta, a autoridade paterna, a submissão da mulher e dos filhos e a separação entre trabalhadores e sábios” (PONCE, 1995, p. 31).

Na obra *Educação e luta de classes*, Anibal Ponce (1995) apresenta uma síntese da história da educação na humanidade, tomando como ponto de referência para suas discussões a constituição das sociedades ao longo do tempo, destacando de que forma cada configuração social se efetivou e como se relacionou com os processos educativos, as diferentes finalidades estabelecidas para o mesmo, a forma como os diferentes sujeitos tinham acesso à educação e quais os conteúdos que se apresentavam como necessários aos diferentes modelos de sociedade.

No quadro a seguir são destacados elementos relacionados à organização social e à educação, como forma de visualizar a relação entre ambas nos diferentes momentos históricos vividos pela humanidade, tomando como referência a obra mencionada (PONCE, 1995)¹⁶.

Quadro 1 – Síntese da história da educação

	Características da sociedade	Características da educação
Comunidade primitiva	1º momento: Coletividade pequena, assentada sobre a propriedade comum da terra e unida por laços de sangue. Seus membros eram indivíduos livres, com direitos iguais, que ajustaram suas vidas à resolução de um conselho formado por todos os adultos da tribo. O que era produzido em comum era repartido com todos, e imediatamente consumido. O pequeno desenvolvimento dos instrumentos de trabalho impedia que se produzisse mais do que o necessário para a vida cotidiana, e, portanto a acumulação de bens (p. 17).	A sua educação não estava confiada a ninguém em especial, e sim à vigilância difusa do ambiente (p. 18). [...] o ensino era para a vida e por meio da vida (p. 19). [...] a educação na sociedade primitiva era uma função espontânea da sociedade em conjunto (p.19). [...] se realiza igualmente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral (p. 19).

¹⁶ Apesar de no momento inicial deste capítulo termos dado destaque à educação na sociedade primitiva, como forma de mostrar, desde a sua gênese, a educação como possibilidade de construção da humanização do homem, retomaremos as características desta organização social para destacar os nexos no quadro de reconstituição da educação na história da humanidade, possibilitando a visualização de elementos presentes desde o período primitivo até o século XIX.

	<p>2º momento: início da divisão social do trabalho, segundo habilidades pessoais, para execução de tarefas ligadas a administração da comunidade primitiva (administração da irrigação, da distribuição de alimentos, direção das guerras) (p. 22).</p> <p>desenvolvimento das técnicas de produção, gerando excedentes, comercialização de produtos, com início do trabalho escravo e da exploração do homem pelo próprio homem; A família patriarcal se torna referência, com isto a mulher perde a condição de igualdade, passando a servidão (p. 25).</p>	<p>A educação apresenta como dogma a conservação da divisão social e o reforço desse privilégio (p. 29).</p> <p>A educação perde seu caráter homogêneo: para os que dominam a riqueza e o saber; para os dominados, o trabalho e a ignorância (p. 29).</p> <p>A educação da mulher e da criança é qualitativamente inferior à dos homens.</p>
O homem antigo ¹⁷	<p>Transformação da sociedade primitiva em sociedade dividida em classes (p. 36).</p> <p>Desligadas do trabalho manual e do intercâmbio de produtos, as classes dominantes já eram nessa época socialmente improdutivas (p. 37) e valorizavam o ócio.</p> <p>Possuidor de terras, proprietário de escravos e guerreiro, eis aí o homem das classes dominantes (p. 39).</p> <p>A supremacia política dava-se por meio da exploração do trabalho escravo (constituído por prisioneiros de guerra e pequenos proprietários arruinados, que pagavam a dívida com a própria liberdade).</p> <p>Com as novas classes constituídas (comerciantes e artesãos) iniciam-se processos de contestação e resistência à ordem social estabelecida.</p> <p>Nas sociedades antigas, as classes deixam de ser classes “em si” e começam a se tornar “classes para si”¹⁸.</p>	<p>A educação imposta pela classe proprietária deveria cumprir três finalidades: 1º destruir qualquer vestígio de tradição inimiga; 2º consolidar e ampliar sua situação de classe dominante; 3º prevenir uma possível rebelião das classes dominadas (p.36).</p> <p>O ideal pedagógico não podia ser o mesmo para todos (p. 36).</p> <p>Ocorreu a criação da primeira escola de ler e escrever em 600 a.C. (p. 49), porém a liberdade de ensino não implicava liberdade de doutrina. Esta era controlada através de intervenções do Estado (p. 49), como a criação de programas oficiais e nomeação de professores, entre outros.</p> <p>A educação ocorria cercada por rigidez (p. 56).</p> <p>Os filhos das classes desprivilegiadas, quando não continuavam sendo analfabetos, conseguiam adquirir elementares conhecimentos em leitura, escrita e cálculos. Já o nobre tinha a possibilidade de concluir todos os graus de ensino, tendo seus horizontes formativos geralmente ligados à direção do Estado.</p> <p>Com o surgimento das novas classes sociais, em todos os lugares se clamava por uma escola mais humana, mais alegre e menos rígida (p. 56).</p>

¹⁷Ponce (1995), ao explorar a educação do homem antigo, o faz a partir de três sociedades distintas Esparta, Atenas e Roma. No quadro, destacamos os pontos comuns destas três sociedades.

¹⁸ “A classe “em si”, apenas com existência econômica, se define pelo papel que desempenha no processo da produção; a classe para si, com existência econômica e psicológica, se define como uma classe que já adquiriu consciência do papel histórico que desempenha, isto é, como uma classe que sabe a que aspira. Para que a classe em si se converta em classe para si, é necessário, portanto, um longo processo de esclarecimento, em que os teóricos e as próprias peripécias da luta desempenham uma amplíssima função” (PONCE, 1995, p. 35).

O homem feudal	<p>Extinção da escravidão e estabelecimento de um novo tipo de exploração: dos servos e vilões (p. 84).</p> <p>O dono da terra também era o dono dos instrumentos de produção. Contudo, o regime feudal repousava nos ombros dos servos, os verdadeiros trabalhadores da terra (p. 85).</p> <p>A sociedade era dividida em: guerreiros, religiosos e trabalhadores (p. 86).</p> <p>O cristianismo era a religião do Império e a igreja, como possuidora de terras e guerreira, acumulava riqueza e prestígio social (p.87), colaborando, inclusive na manutenção da exploração realizada pelos senhores feudais.</p> <p>A economia do senhor feudal repousava, em primeiro lugar, sobre um aglomerado de produtores servis que trabalhavam para ele e em segundo lugar pelas riquezas aleatórias que as guerras e os saques lhe proporcionavam (p. 89).</p> <p>O monastério se apoiava numa organização de trabalho submetida a regras disciplinares. Assim, toda riqueza que chegava era entesourada e aumentada. O celibato foi imposto ao clero para evitar a presença de herdeiros e manter a riqueza (p. 89).</p> <p>Com a extensão e o fracionamento das propriedades, os senhores feudais estavam expostos a longas viagens, a saques e a guerras. Assim, era necessário manter uma estrutura de guerra (homens, tendas, armas e cavalos) (p. 96).</p> <p>A partir do Sec. XI, progressivas modificações técnicas provocaram o florescimento do comércio. Com a expansão deste e a circulação do dinheiro, os burgos se tornaram centros de comércio. Os burgueses acabaram se fundindo em uma classe predisposta a uma vida pacífica e urbana, bem distinta da vida guerreira e rural (p.97).</p> <p>A cobrança arbitrária de tributos realizada pelos senhores feudais foi freada pelas corporações de ajuda mútua dos burgueses, se estendendo a cartas de franquia cedidas aos colonos e servos (p.98).</p> <p>O despertar da vida comercial, que opunha a catedral ao monastério, o burguês letrado ao senhor de espada ou da cruz, solidificou-se em outra catedral chamada escolástica, representando a mentalidade do feudalismo em decadência e da burguesia em ascensão (p. 107).</p>	<p>Desaparecidas as escolas pagãs, a igreja se apressou em tomar em suas mãos a instrução pública (p. 91).</p> <p>As escolas monásticas tinham duas categorias: uma destinada à instrução dos futuros monges, chamadas escolas para oblatas, e outras destinadas à instrução da plebe, que eram as únicas que podiam ser frequentadas pelas massas. Nelas não se ensinava a ler nem escrever, se ensinava a doutrina cristã com vistas à conformação do povo (p.91).</p> <p>Aqueles com interesses culturais e que não eram filhos de servos só poderiam satisfazer a sua curiosidade entrando num convento, que se constituía como uma muralha entre a cultura e a ignorância das massas (p.92).</p> <p>Foram criadas escolas externas, destinadas aos clérigos seculares e nobres que queriam estudar sem tomar hábito. Estas tinham como colunas mestras o ensino da gramática, da retórica e da dialética, tendo sido responsáveis pela formação de juristas, secretários práticos e dialéticos capazes de aconselhar imperadores e serem pagos regiamente pelos serviços (p. 92).</p> <p>Os senhores feudais desprezavam a educação e a cultura (p. 93).</p> <p>O aparecimento dos burgueses obrigou a Igreja a deslocar o centro do seu ensino das mãos dos monges para as do clero secular (p.98).</p> <p>A fundação das universidades, que no início se constituíram como reuniões livres de homens para o cultivo das ciências, equivaleu à outorga de uma nova carta de franquia à burguesia, permitindo a esta participar de muitas vantagens da nobreza e do clero (pp.99- 101).</p> <p>Enquanto a burguesia mais rica triunfava nas universidades, a pequena burguesia invadia as escolas primárias, onde o ensino era menos divorciado das necessidades práticas da vida (p. 104).</p> <p>Apesar do intenso movimento educativo que caracterizou o Renascimento, em nenhum momento surgiu alguma tentativa de educação popular (p. 109).</p> <p>O renascimento se propôs a formar homens de negócios que também fossem cultos e diplomatas hábeis (p. 110).</p>
-----------------------	--	---

O homem burguês	<p>Do Renascimento ao Sec. XVIII</p> <p>Os humanistas expressavam confusamente as transformações que o nascente capitalismo comercial impunha à estrutura econômica do feudalismo (p.114).</p> <p>A Reforma, expondo suas reivindicações em idioma nacional e conservando-se fiel ao cristianismo, não só arrastou a classe média e a pequena burguesia, como também as massas camponesas e pré-proletárias (p. 118).</p> <p>Se o protestantismo se preocupava com a educação popular, no sentido de difundir as primeiras letras, ele o fazia na medida em que a difusão da leitura permitia o manuseio da Bíblia e orientava o povo na direção da Igreja reformada (p. 119).</p> <p>Criação da Companhia de Jesus, com o papel de fortalecer o poder papal e defender a igreja contra os que a ameaçavam (p.121).</p> <p>A descoberta da América ampliou o mercado comercial e o trabalho individual foi sendo substituído pela cooperação, pela manufatura e por fim pela indústria (p. 125).</p> <p>O tempo (cronológico), dentro deste novo processo de produção, o industrial, passou a ter um novo significado (p. 127).</p> <p>Depois de tantos séculos de sujeição feudal, a burguesia afirmava os direitos do indivíduo como premissa necessária para a satisfação de seus interesses (p. 130).</p>	<p>A educação cavaleiresca, a dialética e a teologia não serviam ao nobre que se tornava cortesão e ao bom burguês que fretava navios para viagens ao novo mundo (p. 115).</p> <p>O individualismo burguês exigia da escola uma disciplina menos rude e uma maior consideração pela personalidade do educando e um ambiente mais alegre (p. 116).</p> <p>As quatro correntes pedagógicas do período eram as que: expressavam os interesses na nobreza cortesã, serviam à igreja feudal, refletiam os anelos da burguesia protestante e traduziam as afirmações da burguesia não religiosa (p. 118).</p> <p>Os estudos superiores eram extremamente caros, enquanto os de caráter popular eram inexistentes (p. 118). A instrução se constituía como fonte de poder e riqueza para a burguesia (p. 120).</p> <p>A Companhia de Jesus deu aos colégios o mais brilhante verniz cultural, através professores e de seu regulamento de estudos (<i>Ratio Studiorum</i>, 1559), visando dominar o ensino clássico para colocá-lo a serviço da igreja, utilizando os recursos pedagógicos como instrumentos de domínio.</p> <p>Era necessário ensinar rápida e solidamente (p. 127), através de novos métodos – apresentados na Didática Magna (p. 128).</p>
	<p>Da Revolução Francesa ao Sec. XIX</p> <p>Ao triunfar a burguesia, viu-se que a humanidade e a razão tão alardeados não passavam da humanidade e da razão burguesa, pois as massas exploradas da antiguidade e do feudalismo apenas haviam trocado de senhor (p. 134).</p> <p>Surge o modo de produção capitalista (p. 135) e a exploração do trabalho assalariado, inclusive de mulheres e crianças.</p> <p>Produzir cada vez mais, para conquistar novos mercados, a qualquer custo, essa era a única preocupação da burguesia (p. 136).</p> <p>Contradições presentes no campo político, social e pedagógico (p. 139), relacionando o espírito científico, cético e prático da burguesia à conservação do poder.</p> <p>Mudança: Monarquia - República (p. 141).</p>	<p>O ideal da burguesia era formar indivíduos aptos para a competição do mercado (p. 135).</p> <p>Estado controla o ensino e é responsável pela instrução, de caráter laico e gratuito (p. 139).</p> <p>Fazia-se necessário investimento na formação de operários para o manejo dos equipamentos. Foram criadas escolas, que variavam em sua função: primária para as massas; educação superior para os técnicos; e ensino médio para os filhos dos burgueses (p. 145-146).</p> <p>Contradições no campo pedagógico: de um lado a necessidade de instruir as massas, elevá-las até o nível das técnicas da nova produção e do outro o temor que essa mesma instrução as tornasse cada dia menos assustadas e humildes.</p>

Fonte: Construído pela autora com base em Ponce (1995).

A análise do quadro acima permite verificar a dinâmica existente entre elementos de natureza social, política, cultural e econômica, assim como o lugar de sujeito que as classes dominantes ocuparam, na maior parte do tempo, no interior destes processos. A educação, enquanto possibilidade de humanização, foi, como é possível visualizar no decorrer dos séculos, reconfigurada e utilizada a favor da desumanização e da submissão do homem pelo homem.

A solidariedade na manutenção da vida, a homogeneidade, a espontaneidade e a integralidade, característicos da educação do homem primitivo e que permitiram o salto ontológico da condição de ser predominantemente biológico para a condição de ser social, cederam lugar, pela complexificação dos processos sociais, à manutenção de privilégios, à heterogeneidade, à institucionalização e à fragmentação. Estas características se apresentaram de forma cada vez mais crescente e intencional na educação do homem antigo, feudal e burguês, contribuindo para a perda do potencial criativo e do compromisso com a liberdade, assim como para a naturalização das desigualdades que resultaram na desumanização que todos vivenciam até os dias atuais. A marca maior deste processo foi a institucionalização da escola que assinalou, formalmente, a distinção na formação destinada às diferentes classes sociais, que se relaciona, por sua vez, ao processo de aprofundamento da divisão do trabalho (SAVIANI, 2007).

Essas transformações relacionam-se às mudanças ocorridas nas práticas sociais ligadas aos modos de produção econômica emergentes e modificaram, evidentemente, os resultados do processo formativo do homem. Assim, é importante destacar, também, as alterações ocorridas na concepção de trabalho, tão importante referência para a discussão acerca da Educação de Jovens e Adultos. Se originalmente, este possibilitou a transformação da natureza e do próprio homem, humanizando-o, as novas configurações, sustentadas nas relações de exploração, já não permitiam que todo o seu potencial educativo e humanizador pudesse se manter. De acordo com Frigotto et al (2005, p. 8):

[...] é preciso fazer uma distinção entre o trabalho como relação criadora do homem com a natureza, o trabalho como atividade de autodesenvolvimento físico, material, cultural, social, político, estético, o trabalho como manifestação de vida, e o trabalho nas suas formas históricas de sujeição, de servidão ou de escravidão, ou do trabalho moderno, assalariado, alienado, forma específica de produção da existência no capitalismo. Há

relações de trabalho concreto que atrofiam o corpo e a mente, trabalhos que embrutecem, que aniquilam, fragmentam, parcializam o trabalhador (FRIGOTTO ET AL, 2005, p. 8).

A educação pensada e efetivada para cuidar da formação dos dirigentes e dos trabalhadores, reforçava o compromisso com as desigualdades presentes na sociedade. Historicamente, a educação da classe que dispunha de ócio, lazer e tempo livre organizou-se na forma escolar; enquanto a educação das classes menos privilegiadas coincidiu na maior parte do tempo com o processo de trabalho¹⁹.

Estas distinções na forma de educar, ou seja, ser formado para explorar o trabalho ou ser formado para vender a sua força de trabalho, marcam a cisão entre trabalho e educação, que só veio a ser questionada e revista no momento em que, pela própria evolução do sistema de produção industrial, foi demandada do trabalhador a capacidade de dominar as tecnologias das máquinas que passaram a se constituir como principais instrumentos de trabalho.

Surge, no contexto da Revolução Industrial (final do Sec. XVIII e início do Sec. XIX), a proposta de universalização da educação primária e conseqüente aproximação dos trabalhadores às formas de convivência da sociedade moderna. Fazia parte desta proposta de formação a familiarização com os códigos formais e uma qualificação geral, próprias da escola elementar, que os capacitaria a integrar o processo produtivo.

Mesmo dentro deste contexto é importante ressaltar que a crescente especialização do trabalho subdividido em atividades de manuseio e de manutenção, impulsionou a escola a organizar seus currículos de forma a atender às necessidades do processo produtivo. Dessa maneira, o sistema de ensino fracionou-se entre as escolas de formação geral, voltadas à qualificação geral, de natureza intelectual, em detrimento da qualificação específica e escolas profissionais ligadas à produção, de forma a articular aspectos intelectuais e manuais, por meio da operacionalização e do exercício de tarefas específicas no processo produtivo considerado em sua particularidade (SAVIANI, 2007).

¹⁹ Verificaremos esta questão desde Grécia e Roma, com a presença da educação para os homens livres na escola e dos escravos no próprio processo de trabalho, prolongando-se na Idade Média, até o Sec. XIX, quando se registra mesmo no contexto de institucionalização dos sistemas de ensino, as escolas voltadas para a formação de trabalhadores (PONCE, 1995).

Assim, este capítulo do “direito à educação”, como apropriação formal dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, por parte das classes trabalhadoras, é um fato ainda recente na história da humanidade, sobretudo se tomarmos como referência a criação da primeira escola, ocorrida em 600a.C, a demanda dos burgueses pelos direitos civis no Sec. XVIII e esta entrada da massa trabalhadora na escola já no início do Sec. XIX.

É importante destacar, no entanto, que o compromisso da sociedade capitalista não se estabelece com homens, mulheres ou crianças, ele reside no próprio capital e o sujeito dessa relação não somos nós, os seres humanos, é, sim, o mercado, o verdadeiro sujeito da acumulação do capital (FRIGOTTO ET AL, 2005).

Assim, embora esse processo inicial de formação do trabalhador possa ser reconhecido como um avanço no contexto que ora analiso, não se pode perder de vista que os grandes beneficiados com este processo continuam a ser os proprietários dos meios de produção. Tal questão pode ser percebida pelo fato de que mesmo na tentativa de reestabelecer o vínculo entre trabalho e educação através dos currículos escolares, a sociedade mais uma vez reforça os benefícios às classes dirigentes, pois:

[...] a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (SAVIANI, 2007, p. 159).

A afirmação de Saviani (2007) reforça o posicionamento de Vieira Pinto (2003), quando este estabelece relações entre os fundamentos presentes nos processos econômicos e o desenvolvimento da educação, apontando que são estes processos que, se não determinam, interferem significativamente nas possibilidades e condições pertinentes a cada fase cultural, estabelecendo a distribuição das possibilidades educacionais no contexto social, tendo em vista o papel atribuído a cada sujeito; proporcionam os meios para a materialização do trabalho educativo, assim como para a sua extensão e sua profundidade; dita os fins gerais da

educação, que variam de acordo com o modelo de sociedade fechada/dividida ou democrática.

O movimento das sociedades ao longo da história revela forte vinculação a concepções inatistas de educação, defendendo o posicionamento de que o homem já nasce com certas características que justificam a posição social que cada um ocupa.

Assim, os processos educativos destacam, em sua grande maioria, compromisso e finalidades direcionadas à capacidade de acomodação do homem ao contexto social do qual faz parte. É necessário ressaltar que esta concepção de educação é apenas uma daquelas presentes no contexto histórico e foram exatamente as concepções pautadas numa perspectiva sócio histórica que promoveram a capacidade de contestação das ações humanas, enquanto construções sociais, levando o homem a lutar contra os processos de exploração e de desumanização por ele vividos.

É dessa capacidade de contestação que a história dos direitos humanos começa a se delinear. De acordo com Bobbio (2004, p. 09):

[...] os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas.

Segundo Freire (1987), tanto a humanização, quanto a desumanização se constituem concretamente como possibilidades do homem, como um ser histórico e inconcluso. Se ambas são reconhecidas como possibilidades, somente a humanização pode ser compreendida como vocação, que tem sido negada historicamente, em situações de injustiça, exploração e opressão, mas afirmada em cada anseio de liberdade daqueles que são oprimidos por tais situações.

É dentro desta perspectiva dialética de opressão e liberdade, humanização e desumanização que na próxima sessão é trazida, a partir da configuração social brasileira, a reflexão sobre como a educação tem se constituído como um direito.

2.3 A sociedade brasileira e o direito à educação

Assim como o contexto social, político e econômico do Sec. XVIII registrou o nascimento dos direitos civis ligados ao exercício da liberdade individual; o Sec. XIX registrou os direitos políticos, relacionados à possibilidade de participação no poder, que inclui a prerrogativa do voto; o Sec. XX registrou os direitos sociais, correspondentes ao acesso dos indivíduos ao nível mínimo de bem-estar segundo o padrão de civilização vigente (MARSHALL, 1967).

A historicidade da construção destes direitos, conforme já destacado anteriormente, emerge dos próprios contextos, quando estes desafiam os sujeitos a lutar pela defesa de novas liberdades (BOBBIO, 2004).

O Brasil, como país que vivenciou a condição de colônia, traz na constituição histórica de sua sociedade marcas como o autoritarismo, traduzido na invasão cultural²⁰ realizada por Portugal para imposição de seu poder e a partir da qual elementos como a desigualdade e a discriminação se tornaram práticas comuns.

Ao analisar o conjunto das constituições brasileiras, reconhecidas como instrumentos de formalização dos compromissos políticos do Estado para com a população, é possível verificar que a educação se constituiu como forma de distinção social, destinada, pela não garantia da gratuidade, àqueles que dispunham de recursos para financiá-la de forma privada.

Apesar de a instrução primária ser reconhecida como um direito público e gratuito, já na primeira carta constitucional brasileira (art. 179, § 32), datada de 1824, a efetivação deste direito ainda se apresenta como um desafio no Sec. XXI e início do Sec. XXI, mesmo com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, que se constituem como fortes instrumentos legais de luta por este direito.

No intervalo histórico existente entre estas leis, foram sancionadas outras seis Constituições que, dependendo do contexto político da época, apresentaram-se

²⁰ Para Paulo Freire (1987, p. 86) “invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão”.

mais abertas ou fechadas às garantias dos direitos sociais, como a educação, conforme destaca o quadro abaixo:

Quadro 2 – Constituições Brasileiras e o direito à educação

Constituições	Tratamento dado à educação
1824	Reconhece a educação como um direito público e gratuito (art. 179, § 32), a ser realizado em “Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes” (art. 179, § 33).
1834	Descentralização da educação para as Assembleias Legislativas provinciais para legislar sobre a instrução pública (art. 10º §2º). O poder central responderá pelas faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias já existentes (art. 10º).
1891	Dispõe sobre a laicidade do ensino (art. 72 § 6º), sobre a oferta pela livre iniciativa particular (art.72 § 24º) e silencia em relação à gratuidade já garantida desde a Constituição de 1824.
1934	Retoma o reconhecimento da educação como um direito público e subjetivo (art.149). Distribuição de competências entre União (art. 150), Estados e Distrito Federal (art. 151) e ao Conselho Nacional de Educação (art. 152). Definição de percentuais de investimento, frutos dos impostos arrecadados por Estados e Distrito Federal, nos sistemas de ensino (art. 156). O art. 113º (incisos 12 e 13) reafirma a possibilidade de continuidade da oferta do ensino em estabelecimentos não pertencentes à rede pública.
1937	É retirada a vinculação dos percentuais de impostos a serem aplicados nos sistemas educacionais. O Estado colocado como subsidiário da família e da iniciativa privada na educação escolar, numa perspectiva compensatória (art. 129) e não mais universalista. O ensino primário é gratuito somente aos que se declararem pobres (art.130).
1946	Retoma o direito (art. 166), a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, restringindo o ensino oficial ulterior aos que provarem insuficiência de recursos (art. 168, II). Reafirma a livre iniciativa particular de ensino (art. 167). Retoma a vinculação de recursos a serem investidos pela União, Estados, Municípios e Distrito Federal para manutenção e desenvolvimento do ensino (art. 169);
1967	Reafirma o direito (art. 168) e inclui a faixa etária (7 a 14 anos), no artigo que dispõe sobre o ensino primário (art. 3º, inciso II). Exclui a vinculação de recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino, apontando a prestação de “assistência técnica e financeira para o desenvolvimento dos sistemas estaduais e do Distrito Federal” (art. 169 §1º).
1988	Estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado a ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (art. 205). Estabelece princípios norteadores do ensino no país (art. 206), no qual se encontram ideias relacionadas a igualdade de condições, acesso e permanência; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; gratuidade; valorização dos profissionais; gestão democrática; garantia de padrões de qualidade e piso salarial. No art. 208, o direito à educação é especificado e detalhado em sete incisos, que abordam a educação básica obrigatória, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria; progressão da obrigatoriedade ao ensino médio; atendimento aos portadores de deficiência; atendimento das crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas; acesso a níveis mais elevados de ensino; oferta de ensino noturno regular;

	<p>atendimento ao educando através de programas suplementares de material didático, transporte, alimentação e saúde. É reafirmada a possibilidade de oferta de oferta do ensino à iniciativa privada (art. 209). É apontado o regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios na organização de seus sistemas de ensino (art. 211). É retomada a aplicação de receita resultante de impostos pela União, Estados, Municípios e Distrito Federal na manutenção e desenvolvimento do ensino (art. 212). Possibilita destinação de recursos às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei. Estabelece a elaboração do plano nacional de educação que visa, através da articulação do sistema nacional de ensino, a erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar, entre outras ações (art. 214).</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir das Constituições Brasileiras

A linguagem presente nestes documentos, não raras vezes tornou obscuro o compromisso do Estado com a oferta e com a efetivação da obrigatoriedade relativa à educação. Nesse sentido, concordo com Bobbio (2004), ao chamar atenção para a linguagem dos direitos que se apresenta historicamente de forma ambígua, com pouco rigor e geralmente utilizada de maneira retórica, pouco representando compromisso com a efetivação dos direitos proclamados.

A distância entre o escrito e o vivido no campo dos direitos sociais decorre do fato de que a realização das expectativas postas na lei, muitas vezes não corresponde às reais condições de materialização existentes na sociedade. Assim, a lei não pode ser compreendida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais, relacionando-se intimamente com processo histórico de construção da cidadania vivenciado pelo país (CURY, 2002).

Para Bobbio (2004, p. 10) “Não há direito sem obrigação”. Deste modo, ao analisar o contexto brasileiro, verificaremos que apesar de a educação como um direito ser proclamada em cinco das oito constituições existentes²¹, as condições para sua efetivação mediante a aplicação de recursos por parte do governo central (tanto no Império, quanto na República), aparece citada apenas nas constituições de 1934, 1946 e 1988.

Esta dinâmica de afirmação e negação dos direitos sociais decorre do embate de forças políticas existentes dentro dos contextos históricos específicos de cada época, que ora favorecem um projeto democrático de sociedade e ora favorecem o poder e os privilégios das classes dominantes.

²¹A definição da educação como direito aparece claramente posta nas constituições de 1824, 1934, 1946, 1967 e 1988.

No Brasil Colônia, a prioridade das ações educativas se voltava para os filhos de colonos e futuros sacerdotes (VIEIRA; FARIAS, 2003); na condição de Reino Unido foi priorizada a formação para o exercício de profissões liberais e cargos públicos (SODRÉ, 1970); no Império é destacado o compromisso com a nobreza, mediante a criação de Colégios e Universidades (VIEIRA; FARIAS, 2003); e com a instituição da República temos embates entre perspectivas distintas, dentre as quais é possível identificar desde a dualidade no sistema educacional²² até processos de busca pela democratização do acesso e universalização.

Os embates de natureza ideológica presentes no contexto brasileiro ao longo de sua história colocam em evidência algumas questões importantes para a atualização da luta pelo direito à educação. Pontua inicialmente o posicionamento de Bobbio (2004, p. 16) ao afirmar que “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político”.

De acordo com o autor, ao longo da história, a existência de diferentes concepções como o jusnaturalismo²³ e o juspositivismo²⁴ promoveram embates intensos acerca das referências teóricas consideradas mais adequadas para encontrar a razão e o argumento inquestionável para a defesa dos direitos “que se tem” ou “que se quer ter”. No entanto, a busca de um fundamento irresistível, ou seja, acima de qualquer possibilidade de refutação, encontrou como barreiras os seguintes aspectos:

- A expressão direitos humanos é muito vaga e quando se tenta dar a esta alguma referência ao conteúdo, automaticamente se põe em cena a introdução de termos avaliativos.

²² A dualidade no sistema educacional, que toma como critério a condição econômica, ao longo da história da humanidade promoveu processos distintos de acesso à educação.

²³ Jusnaturalismo: doutrina jurídica que se sustenta na defesa dos direitos naturais, inatos e racionais do homem, para cuja tutela se formou, pelo pacto, o Governo. A defesa dos direitos do indivíduo, do direito à vida, em primeiro lugar, mas, depois, também à liberdade e propriedade, é desconhecida nas épocas anteriores, que insistem mais nos deveres para com os outros, ignorando o individualismo próprio da Idade Moderna.

²⁴ Juspositivismo: doutrina jurídica que defende a existência do direito e, conseqüentemente, da justiça através de normas positivadas, ou seja, normas com poder coercivo, criadas pelos homens por intermédio do Estado. O direito positivo é aquele que o Estado impõe à coletividade, e que deve estar adaptado aos princípios fundamentais do direito natural.

- Os termos avaliativos, associados aos conteúdos dos direitos humanos, adquirem a ideologia e os valores de quem os interpreta.
- Quando se esgotam, após várias concessões entre os sujeitos, as polêmicas em torno dos direitos discutidos, estabelece-se um acordo, firmado através de uma fórmula genérica.
- A fórmula genérica obtida tanto oculta a contradição, quanto acaba por não resolvê-la, conservando a definição no mesmo nível de generalidade antes apresentado.
- As contradições afastadas ou negadas pelo estabelecimento do “consenso” acabam por renascer quando ocorre a passagem do momento da enunciação para o momento da aplicação da regra jurídica.

Associo o pensamento do autor ao posicionamento de Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1987, p. 44), quando aborda, na perspectiva da dialogicidade, a palavra que não é práxis:

A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também se transforma em palavreria, verbalismo, blablabla. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação.

Assim, reitero o posicionamento de que a defesa dos direitos precisa ser radicalmente humana e pensada a partir de um posicionamento político, que coloque em evidência a favor de quê e a favor de quem tais direitos existem. É necessário, portanto, que o direito proclamado possa concretizar-se em ações, superando a perspectiva dos discursos acalorados que muitas vezes não traduzem a fala e visão de mundo da população que se constitui como principal interessada na materialização do que está posto nas legislações.

Incluo nesta discussão, a perspectiva apresentada por Telles (1998), quando discute os direitos sociais, apontando que estes se inscrevem no contexto de apropriação de uma herança da modernidade, que tinha como promessa a construção de um mundo em que igualdade e justiça fossem valores presentes,

inclusive positivados pela lei. Essa herança, no entanto, precisa ser atualizada e tomar como referências as demandas existentes no mundo atual, reativando “o sentido político inscrito nos direitos sociais” (TELLES, 1998, p. 38).

A politicidade presente nesse processo demanda o reconhecimento da temporalidade dos conflitos. De acordo com Bobbio (2004, p. 9) “[...] os direitos não nascem todos de uma vez. Nascem quando devem ou podem nascer”. Tal questão põe em evidência o caráter histórico da sociedade como uma construção inacabada, o que permite colocar em destaque que cada momento histórico, apresenta demandas específicas que impulsionam a atualização dos direitos humanos.

No entanto, destaco que mesmo com o surgimento de novas demandas que emergem da sociedade contemporânea, como a bioética, por exemplo, os conflitos que historicamente existiram, como as diferenças de classe, de gênero, etnia, raça ou origem, entre outras, ainda se fazem presentes e se atualizam no problema básico da igualdade e da justiça.

O direito à educação se insere neste contexto, uma vez que na sociedade contemporânea, denominada por muitos como sociedade do conhecimento ou da informação, o domínio dos códigos escritos se apresenta como elemento fundamental para que cada indivíduo viva minimamente de forma autônoma.

Ao analisar os dados referentes ao analfabetismo no contexto brasileiro, é possível verificar que este é um problema que vem se arrastando ao longo da história do país e ainda hoje não foi solucionado. O quadro a seguir aponta os dados levantados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios realizada no ano de 2011, que apontam para as taxas de analfabetismo no Brasil, considerando as variáveis: região, sexo e idade.

TABELA 1 - TAXA DE ANALFABETISMO DAS PESSOAS DE 10 ANOS OU MAIS DE IDADE, POR GRANDES REGIÕES, SEGUNDO OS GRUPOS DE IDADE E O SEXO EM 2011

Grupos de idade e sexo	Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade (%)					
	Brasil	Grandes Regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-oeste
Total	7,9	9,2	15,3	4,4	4,5	5,8
Homens	8,1	9,8	16,8	4,1	4,1	5,9
Mulheres	7,7	8,7	14,0	4,7	4,9	5,7
10 a 14 anos	1,9	2,9	3,7	0,9	0,5	0,8
Homens	2,4	3,3	5,0	1,0	0,5	1,0
Mulheres	1,3	2,6	2,3	0,7	0,5	0,7
15 anos ou mais	8,6	10,2	16,9	4,8	4,9	6,3

Homens	8,8	10,8	18,5	4,4	4,5	6,4
Mulheres	8,4	9,6	15,4	5,1	5,3	6,3
15 a 17 anos	1,2	1,4	2,1	0,8	0,6	0,5
Homens	1,7	2,2	3,1	0,9	0,9	0,8
Mulheres	0,7	0,6	1,0	0,7	0,3	0,1
15 a 24 anos	1,5	2,0	2,9	0,8	0,8	0,6
Homens	2,1	2,8	4,1	1,1	1,0	0,9
Mulheres	0,9	1,2	1,7	0,5	0,6	0,3
18 anos ou mais	9,1	11,1	18,2	5,1	5,2	6,8
Homens	9,4	11,7	20,0	4,7	4,8	6,8
Mulheres	8,9	10,5	16,6	5,4	5,6	6,7
25 anos ou mais	10,6	13,3	21,3	5,8	6,0	8,0
Homens	10,9	13,9	23,4	5,4	5,5	8,1
Mulheres	10,3	12,7	19,5	6,2	6,5	7,9

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009/2011.

A análise do quadro aponta para alguns elementos importantes que evidenciam a distância entre os direitos proclamados e os direitos vividos pela população brasileira, no que se refere à educação:

- O primeiro ponto a observar é a, ainda alta, taxa de analfabetismo presente no Brasil. Se for tomada como referência a faixa etária superior a 15 anos de idade, percebe-se que o índice de 8,6% apresentado no ano 2011 registra a lenta queda desse indicador, quando comparada à mesma faixa etária no ano de 1992, que registrava o percentual de 17,2% (IBGE, 2014).
- A distribuição desse indicador nas regiões do país evidencia a desigualdade presente entre as mesmas, com destaque para a região Nordeste, que apresenta mais que o triplo do percentual de analfabetos (15,3%) em relação à região Sudeste, que tem menor índice (4,4).
- Ao observar o percentual de analfabetos em relação ao sexo, verifica-se que em termos de Brasil, a maior quantidade dos brasileiros que não sabe ler nem escrever é composta por homens, em todas as faixas etárias registradas no quadro.

Pela análise exposta, é possível verificar que os ideais de igualdade e justiça presentes nas Leis que disciplinam os direitos sociais, ainda estão postos no plano das utopias para uma grande quantidade de brasileiros. Para Bobbio (2004, p. 16), nossa tarefa hoje em relação aos direitos é a de “buscar, em cada caso

concreto, os vários fundamentos possíveis”, que coloquem em pauta as diferentes situações em que os direitos podem ser realizados.

Longe da busca por singularidades, presentes em cada contexto concreto, a pauta dos governos nos últimos anos do Sec. XX e do início do Sec. XXI tem promovido uma série de ações que mais massificam e generalizam a aplicação das legislações, do que promovem leituras mais situadas que possibilitem às populações as adequações necessárias à aplicação das normas em cada caso. Assim, o enfrentamento do analfabetismo nas diferentes regiões do país, por exemplo, não pode ser tratado da mesma forma, o que exige dos dirigentes estaduais e municipais posicionamentos específicos que possibilitem o real enfrentamento do problema.

No entanto, corroboro com a ideia apresentada por Saviani (2007, p. 52) ao apontar que no contexto brasileiro vem ocorrendo exatamente o contrário, ou seja, uma inversão nas responsabilidades relativas à garantia do direito à educação. Em nome de uma série de ajustes, de natureza administrativa, relacionados à otimização da gestão escolar, ao invés de convivermos com uma realidade que se aproxime das letras postas na lei que afirmam a educação como um direito de todos e dever do Estado, convivemos com uma realidade em que a Educação se apresenta como “dever de todos e direito do Estado”.

De acordo com o autor este fenômeno “[...] vai da cumplicidade entre o público e o privado, passa pelo favorecimento à privatização e chega à transferência do dever de educar para a sociedade civil, assegurando-se ao Estado o direito de controle” (SAVIANI, 2007, p. 52).

O movimento de distanciamento do Estado e de responsabilização da sociedade civil pela efetivação do direito à educação é recorrente na história da educação brasileira, como já identificado anteriormente. No entanto, o momento atual apresenta maior gravidade, pois se utiliza de elementos presentes na própria legislação para justificar, inclusive juridicamente, este certo grau de “abandono” da educação pública pelos órgãos que *a priori* seriam responsáveis pelo seu desenvolvimento.

A norma jurídica, dentro do contexto apresentado, adquire uma interpretação de ordem política. Assim, convém destacar a reflexão apresentada por

Bobbio et al (1998, p. 8) ao afirmarem que na linguagem política nenhum termo se apresenta ideologicamente neutro. “Cada um deles pode ser usado como base na orientação política do usuário para gerar reações emocionais, para obter aprovação ou desaprovação de um certo comportamento, para provocar, enfim, consenso ou dissenso”.

O que se tem verificado no contexto das diferentes instâncias de gerenciamento do ensino, como secretarias estaduais e municipais de educação, além de um significativo número de gestores escolares, é a apropriação de termos e ideias que fazem parte do ideário neoliberal sem a devida compreensão acerca de seus reais significados e seus desdobramentos na vida dos sujeitos. Dentro desta perspectiva, elementos como a meritocracia, a racionalização de recursos, a qualidade total, ganham espaço diante da autonomia, do respeito às identidades e da legítima participação popular nos processos de planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas pelas escolas e pelos sistemas de educação.

Urge, neste sentido, a necessidade de apropriação crítica, por parte dos sujeitos, das diferentes linguagens que historicamente tem cercado o campo dos direitos. Telles (1998, p. 38) aponta para a necessidade de superação de argumentos que reduzam o direito a uma dádiva concedida aos pobres ou a uma leitura objetiva da realidade que se possa resolver com um gerenciamento político tecnicamente fundado. Nas palavras da autora:

[...] a abismal distância entre a linguagem dos direitos e o discurso humanitário sobre os “deserdados da sorte” que constrói a figura do pobre carente e fraco, vítima e sofredor das desgraças da vida, fixados nas determinações inescapáveis das leis da necessidade.

Mas também a diferença em relação ao discurso técnico que fixa a pobreza como elenco de problemas identificáveis pela análise sociológica e postos como alvos de um possível gerenciamento político tecnicamente fundado.

A leitura crítica da realidade, dos contextos e dos discursos que cercam os direitos sociais é posta por Telles (1998; 1999), Bobbio (2004), Freire (1967), entre outros, como um importante passo para que sejam compreendidos os limites e as possibilidades de suas garantias.

É a partir dessa compreensão que apresento a seguir uma reflexão acerca da ausência histórica de garantias relacionadas à oferta da Educação de Jovens e Adultos no contexto brasileiro.

2.4 A educação de jovens e adultos como um direito no contexto brasileiro

As reflexões acerca da Educação de Jovens e Adultos como um direito no contexto brasileiro são bem mais densas que aquelas relacionadas à Educação Básica, tendo em vista que sua história se confunde com a história da população brasileira que vem sendo ao longo dos tempos excluída e a quem é negada, ainda nos dias de hoje, a vivência legítima dos direitos sociais.

Assim, esta discussão se inicia trazendo à tona a necessidade de tomar como referência para a discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos, a dimensão identitária de seus sujeitos. Este posicionamento apoia-se tanto na reflexão trazida por Rummert (2007), evidenciando o imaginário social ligado à juventude menos favorecida oriunda da classe trabalhadora, quanto em Arroyo (2007, p. 223), ao afirmar que:

A EJA nomeia os jovens e adultos pela sua realidade social: oprimidos, pobres, sem terra, sem teto, sem horizonte. Pode ser um retrocesso encobrir essa realidade brutal sob nomes mais nossos, de nosso discurso como escolares, como pesquisadores ou formuladores de políticas: repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos à suplência, discriminados, empregáveis... Esses nomes escolares deixam de fora dimensões de sua condição humana que são fundamentais para as experiências de educação. Podemos mudar os nomes, mas sua condição humana, suas possibilidades de desenvolvimento humano, entretanto, continuaram as mesmas ou piores. Não aumentou apenas o número de analfabetos, mas de excluídos.

De acordo com o autor, olhar primeiro para os educandos e para sua condição humana é uma valiosa herança deixada pela educação popular, uma vez que o estreitamento da visão de educação presente nas experiências de escolarização de jovens e adultos fez com a concepção de formação humana se perdesse.

Compreendida apenas pela dimensão da escolarização, ênfase dada nas duas últimas décadas, a EJA perde de vista as suas dimensões política, social e histórica e acaba por reduzir suas inúmeras possibilidades de leitura crítica da realidade e de conscientização dos sujeitos nela envolvidos a atividades voltadas unicamente para a instrução. Esta postura nega os contextos de vivência dos jovens e adultos, as lições aprendidas pelos mesmos nas suas interações cotidianas com a cultura e com o trabalho, os limites permanentemente enfrentados por cada um destes sujeitos para a manutenção das condições materiais de sua própria existência, onde se encontram as situações-limite que os impedem de desenvolver seu potencial humano de forma plena, ou de Ser Mais (FREIRE, 1987).

Longe de desejar compreender os alunos de EJA como “desvalidos da sorte”, a perspectiva de valorizar a sua identidade decorre da necessidade de atualização das discussões acerca dos direitos sociais proclamados e aqueles que são efetivamente garantidos. Esta atitude de expressão da fala, de escuta sensível, é capaz de promover a conscientização necessária à luta pela tão alardeada igualdade presente em nosso texto constitucional (TELLES, 1998).

As experiências de Educação de Jovens e Adultos, reduzidas uma perspectiva de instrução, tiveram seu nascedouro no Brasil Colônia, quando os portugueses, através dos jesuítas buscaram assegurar a hegemonia espiritual de Portugal sobre o Brasil, através da conversão dos indígenas, por meio da catequização e da instrução²⁵ tomando como referência o *Ratio Studiorum*²⁶. Esta ação inicial dos Jesuítas teve seu rumo redefinido pelas Constituições da Companhia de Jesus (1556), quando o trabalho dos religiosos passou a ter como principais beneficiados os filhos dos colonos e os futuros sacerdotes, o que fez com que os colégios jesuítas se constituíssem como principais instituições de formação da elite colonial (VIEIRA e FARIAS, 2003).

²⁵ A partir de 1556, quanto entraram em vigor as constituições da Companhia de Jesus, o trabalho dos religiosos passou a ter como principais beneficiados os filhos dos colonos e os futuros sacerdotes, o que fez com que os colégios jesuítas se constituíssem como principais instituições de formação da elite colonial (VIEIRA e FARIAS, 2003).

²⁶ *Ratio studiorum* foi o conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas.

Aproximadamente dois séculos depois da chegada dos jesuítas ao território brasileiro e da constituição de uma estrutura escolar composta por 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, entre outras instituições menores, os religiosos foram expulsos pelo então ministro plenipotenciário do Rei D. José, Sebastião José de Carvalho e Melo, mais conhecido como Marquês de Pombal, no ano de 1759.

Em estudo realizado sobre a histórica da escola no Brasil, Marcílio (2005, p. 3) aponta que ao ocorrer a expulsão dos jesuítas, o quantitativo de alunos atendidos em todas as instituições “[...] não passava de 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas”.

Com a saída dos padres jesuítas e o esfacelamento de praticamente toda a estrutura educacional construída no Brasil, só teremos registros de ações voltadas à Educação de Jovens e Adultos no período imperial (HADAD; DI PIERRO, 2007).

No entanto, é relevante evidenciar que com a transferência da família real para o Brasil e a passagem deste da condição de Colônia a Reino Unido apresentasse, no contexto nacional, o desenvolvimento e a valorização de uma cultura transplantada da Europa. Ganham impulso com o governo Joanino as atividades ligadas ao conhecimento do país, através do levantamento de fauna e flora, expedições científicas e provimento de modelos europeus, com recrutamento de discípulos para as áreas de arte e museus. A essas atividades ligadas a uma classe culta tiveram acesso aqueles que já dispunham de uma formação literária e retórica, promovida pelo ensino jesuítico, que não correspondia ao processo de instrução realizado junto aos nativos.

Assim, acentuava-se cada vez mais a distância entre trabalho físico e intelectual, entre elite e massa, senhores e escravos. É interessante observar que aqueles que se encontravam em situação intermediária, nascidos e educados em território brasileiro, ao invés de promover a elevação e valorização da cultura local,

mais facilmente aderiram à cultura transplantada, tornando-se interpretes naturais dos interesses da classe dominante²⁷ (SODRÉ, 1970).

Com o advento do Império, a educação foi proclamada como um direito de todos na Constituição de 1824, mas vivenciada como uma realidade para poucos. De acordo com Hadad e Di Pierro (2007, pp. 86-87) essa distância entre o escrito e o vivido foi agravada por fatores como:

[...] Em primeiro lugar, porque no período do Império só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia administrar a educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres. Em segundo, porque o Ato Adicional de 1834, ao delegar a responsabilidade por essa educação básica para as Províncias, reservou ao governo imperial o direito sobre a educação das elites, praticamente delegando à instância administrativa com menores recursos o papel de educar a maioria mais carente.

Esta postura de distanciamento do poder central indica a dualidade presente nos sistemas de ensino imperial e provincianos, apontando para os valores que prevaleciam na sociedade brasileira da época, para quem o compromisso maior da educação seria a formação das elites políticas e dos quadros profissionais de nível superior com vistas à garantia da estabilidade da monarquia e do regime oligárquico. Mais uma vez se verifica o processo de exclusão da maior parte da população brasileira dos processos educativos formais.

No início da República, o Estado assumiu a postura de animador das atividades desenvolvidas pelos sistemas educacionais, conforme reza a Constituição Federal de 1891, dando continuidade à tradição da formação de elites em detrimento das camadas sociais historicamente marginalizadas. É registrada neste momento a exclusão dos analfabetos da participação política através do voto, mesmo diante de uma população com alarmantes taxas de analfabetismo²⁸ e de um sistema educacional nitidamente precário. Tal questão se constituiu como mais uma

²⁷ Ao abordar a contradição entre oprimidos e opressores, Freire (1987) destaca o fenômeno existencial da aderência, no qual o oprimido “quase sempre num primeiro momento deste descobrimento [...] em lugar de buscar a libertação, na luta e por ela, tendem a ser opressores também [...]”.

²⁸ De acordo com HADAD; DI PIERRO (2007, p. 88) “o censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta”. Assim, a participação política só se constituía como direito apenas para 28% da população brasileira.

estratégia de defesa dos interesses das oligarquias regionais, que representavam a elite política deste período.

A década de 1920 se constitui como cenário para o surgimento de ideias e tendências pedagógicas envolvendo educadores influenciados pelos ideais da Escola Nova. Com a criação da Associação Brasileira de Educadores - ABE, no ano de 1924, instituiu-se um espaço social para defesa da educação pública (VIEIRA; FARIAS, 2003, p. 82), povoado por educadores que defendiam posicionamentos distintos, como liberais e católicos. Estes se contrapondo à intervenção do Estado na Educação e aqueles, defendendo questões relacionadas à elaboração de um plano nacional de educação, laicidade do ensino, entre outras. Os debates e propostas emergentes deste contexto se constituíram como importantes referências para elaboração no ano de 1932 do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

De acordo com Fávero (MEC, S/D), os anos de 1940 surgem como marco da constituição da EJA enquanto tema de política educacional, refletindo a necessidade de oferecer, de fato, educação aos jovens e adultos, uma vez que a definição desta responsabilidade pelo Estado já aparecia expressa desde a Constituição Federal de 1934. Essa questão tomou corpo em iniciativas concretas, expressas através de programas e ações, como a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário - FNEP (1942)²⁹; do Serviço de Educação de Adultos - SEA³⁰ e da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA³¹ (ambos em 1947) e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo - CNEA (1958)³².

²⁹O Fundo Nacional do Ensino Primário foi criado no ano de 1942, através do Decreto-Lei nº 4958. De acordo com o art. 3º seus "recursos se destinarão à ampliação e melhoria do sistema escolar primário de todo o país", incluindo o Ensino Supletivo para Adolescentes e Adultos.

³⁰De acordo com Hadad e Di Pierro (2007, p. 90) O serviço de Educação de Adultos (SEA) "[...] tinha por finalidade a reorientação a coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do Ensino Supletivo para adolescentes e adultos analfabetos".

³¹A CEAA nasceu da regulamentação do FNEP e seu lançamento se fez em meio ao desejo de atender aos apelos da UNESCO em favor da educação popular. No plano interno, ela acenava com a possibilidade de preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul, além de constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo" (PAIVA, 1987, p. 178).

³²Criada em 1958, a CNEA, pretendia ser um programa experimental destinado à educação popular em geral. Ela surgiu exatamente no momento em que se iniciava no país uma nova etapa da educação de adultos: reconhecia-se amplamente a ineficácia das campanhas lançadas pelo DNE, mobilizavam-se os educadores em busca de novas soluções para o problema [...] (PAIVA, 2003, pp. 241-242).

No período compreendido entre os anos de 1959 e 1964 o país presenciou o desenvolvimento de uma série de ações no campo da Educação de Jovens e Adultos, articulando instituições governamentais e não governamentais. Dentre tais ações destacam-se:

O Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé No Chão Também Se Aprende A Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e da Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire (HADAD; DI PIERRO, 2007, p. 94).

O Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (1964), fundamentado nas experiências de Paulo Freire que vinculavam a leitura da palavra à leitura do mundo numa perspectiva crítica e problematizadora, foi o último programa desta linha de ações desenvolvidas pelo governo federal antes do golpe militar. O método utilizava palavras geradoras que se constituíam tanto como material de análise do ponto de vista de apropriação do código escrito, quanto como pontos de partida para a reflexão sobre os contextos de vida dos adultos (FREIRE, 1967).

É importante registrar o retrocesso vivido no país, no ano de 1964, em decorrência da instituição de uma ditadura militar que desestruturou o Programa de Alfabetização de Adultos mencionado, por considerar seus fundamentos subversivos e extremamente “prejudiciais aos interesses do país”. Neste período, marcado pela censura e pelo autoritarismo militar, pela repressão dos movimentos populares, que teve seus materiais recolhidos e muitos de seus dirigentes presos, tendo, inclusive seus direitos políticos cassados.

Em substituição a este programa, foram inicialmente autorizadas pelo governo federal alternativas mais conservadoras de alfabetização, como a Cruzada da Ação Básica Cristã - ABC, criada no Recife em substituição ao Movimento de Cultura Popular – MCP.

Posteriormente, no ano de 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBREAL, pela Lei nº 5379, como programa oficial de alfabetização de adultos do governo militar. As discussões que antecederam a criação deste

programa sinalizaram para sua vinculação “[...] às prioridades econômicas e sociais e às necessidades presentes e futuras de mão de obra” (PAIVA, 2003, p. 320).

A ideia do MOBRAL foi vendida à sociedade civil como possibilidade de livrar o país do analfabetismo, formando contingentes de força de trabalho alfabetizadas. Esta propaganda interessava de maneira particular aos empresários que, junto à Loteria Esportiva, colaborariam com o financiamento do programa. Assim, o MOBRAL se caracterizava basicamente pelo paralelismo, uma vez que seus recursos financeiros independiam de dotação orçamentária e, portanto, não concorria com os outros programas de educação existentes; pela descentralização, mediante o trabalho de comissões municipais, coordenações estaduais e a concentração do processo educativo nas mãos do MOBRAL central, de forma a garantir a replicação da matriz ideológica presente em sua proposta.

Ao longo dos anos 70, o Mobral diversificou sua atuação visando a sua sobrevivência e, mais para o final do período, a responder às críticas em relação à falácia dos números que apresentava como resultado ou à insuficiência do domínio rudimentar da escrita que era capaz de promover. Um dos desdobramentos mais importantes nessa linha de diversificação foi a criação de um programa que correspondia a uma condensação do antigo curso primário, assentando as bases para a reorganização de iniciativas mais sistêmicas que viabilizassem a continuidade da alfabetização em programas de educação básica para jovens e adultos (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 61)

Cercado de críticas em relação aos resultados obtidos e ao princípio centralizador de suas ações, o MOBRAL foi extinto no ano de 1985. Em seu lugar foi criada a Fundação Educar (1985 – 1990), com o intuito de apoiar técnica e financeiramente governos e entidades civis que passaram a promover a escolarização de jovens e adultos, contando inclusive com apoio de educadores ligados à experiência de educação popular, nos espaços não formais de educação.

Na década de 1970, ocorreu a regulamentação do Ensino Supletivo, através da Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71, que propunha em termos gerais “recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola” (HADAD; DI PIERRO, 2007, p. 101).

Para alcançar seus objetivos, o Ensino Supletivo organizou-se a partir de quatro funções previstas na Lei nº 5692/71: suplência, na perspectiva de “suprir a

escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” (art. 22); suprimimento, que visava “proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte (art. 24); aprendizagem, correspondente à formação no trabalho e qualificação, voltada a formação de recursos humanos para o trabalho³³. Não esquecendo que seu desenvolvimento se deu dentro do contexto político da ditadura militar, o Ensino Supletivo priorizou soluções técnicas para os problemas sociais, afastando-se da dimensão política do problema relativo à baixa escolaridade da população brasileira, que resultava de sucessivos processos de negação do direito à educação, na pretensão de um agir neutro.

Em decorrência do processo de reabertura democrática, vivenciado no país no decorrer da década de 1980, foi registrada uma enorme mobilização da sociedade civil em torno dos direitos fundamentais dos cidadãos, dentre os quais se encontra a educação. A Constituição Federal, promulgada em 1988, apontava a Educação de Jovens e Adultos como um direito, ao determinar a garantia de “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, CF, Art. 208, I). Já na década de 1990 foi instituída a LDB 9394/96, como um importante marco legal, que apesar de apresentar apenas dois artigos, desprovidos do devido aprofundamento, tratam de importantes questões relacionadas à necessidade de articulação das ações a serem desenvolvidas nesta área, às características, interesses, condições de vida e trabalho dos alunos (Art. 37, § 1º); além de apontar para a articulação entre educação e profissionalização (Art. 37, § 3º) e o estabelecimento de cursos e exames mediante os quais o aluno tem a possibilidade de prosseguir os estudos em caráter regular.

Apesar da evolução em termos legais, registrou-se no decorrer da década de 1990, período em que foi extinta a Fundação Educar, um vácuo nas iniciativas governamentais relacionadas à EJA, reduzidas a repasses para empresas e organizações não governamentais que cobriam de forma insuficiente a ausência do Estado nesta área. Assim, o contexto nacional vivenciou a implantação do Programa

³³ Este aspecto da formação ficava a cargo do Serviço Nacional da Indústria e do Serviço Nacional do Comércio.

Alfabetização Solidária, apoiado pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso e desenvolvido pela Organização Não Governamental Comunidade Solidária. Este programa, assim como as campanhas de alfabetização desenvolvidas nas décadas anteriores, visava reduzir os índices de analfabetismo no país até o final do Sec. XX. Para tanto, a Comunidade Solidária, responsável pela coordenação do programa, desenvolveu uma estratégia de expansão rápida, contando com financiamentos oriundos do Ministério da Educação, de empresas e doadores individuais, além do apoio logístico dos municípios e estados e das ações de capacitação e supervisão realizadas pelas universidades.

O vácuo nos investimentos governamentais para o desenvolvimento de ações voltadas para a EJA permaneceu, segundo Paiva (2009, p. 66), até meados do ano de 1997, momento em que se podia perceber “A expectativa positiva gerada com as reuniões preparatórias à V Confinteia, de 1997, acenando para a retomada de políticas governamentais na área”. O posicionamento do Governo Federal, no decorrer da Etapa Regional preparatória para esta Conferência foi o de reafirmar o compromisso prioritário com ações de prevenção à geração de demanda para EJA, através de investimentos prioritários no Ensino Fundamental para as crianças de 07 a 14 anos de idade.

Assim entre o final da Sec. XX e início do Sec. XXI permaneceu a existência do Programa Alfabetização Solidária, associada a uma retração do Estado nas políticas de EJA e atuação, através de doações, do empresariado nacional. De acordo com Rummert (2007, p. 68):

[...] tal quadro evidencia que o MEC, coadunado com os parâmetros da atual ordem estabelecida pelo sistema capital, executa um duplo movimento de terceirização: por um lado, terceiriza instituições de diferentes tipos, transferindo recursos públicos para que executem trabalho educativo (que deveria ser de responsabilidade estrita do Ministério) [...] por outro, é terceirizado pelo empresariado para gerenciar uma ação educativa que atende a seus interesses imediatos no que diz respeito a iniciativas que concorram para a manutenção da hegemonia do capital.

Assim, é pertinente a afirmação de Pastorini (1997) de que as políticas sociais são depositárias de uma materialidade contraditória e necessitam ser compreendidas como resultado das lutas das classes dominadas por melhores condições de vida; como estratégia de conquista de hegemonia das classes

dominantes, através da busca da direção, do consenso, da legitimação da ordem estabelecida; como meio de controle de eventuais crises sociais; e ainda como socialização dos custos de manutenção e reprodução da força de trabalho.

No final da década de 1990 ocorreu a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, por meio da Portaria 10/98, do então Ministério Extraordinário de Política Fundiária, para ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados, com ações que compreendem desde a alfabetização de adultos até a formação em nível superior. O desenvolvimento das ações, coordenadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, envolveu a parceria entre: o governo federal, como responsável pelo financiamento; as universidades, que respondem pela formação dos educadores e os movimentos sociais do campo, que se responsabilizam pela mobilização de educadores e educandos. Convém destacar que mesmo dentro de um contexto de descontinuidade vivido pelos programas voltados à EJA, o PRONERA vem subsistindo desde sua criação até os dias atuais, tendo sido responsável no período de 1998 a 2010, “pela escolarização e formação de cerca 400 mil jovens e adultos assentados e/ou acampados da reforma agrária [...]” (BRASIL, MDA, 2012, p. 13).

Desta maneira, concordo com a análise de Paiva, Machado e Ireland (2007, p. 205) em relação aos desafios para a Educação de Jovens e Adultos, após as reflexões realizadas no decorrer da V Confinteia (HAMBURGO, 1997), ao afirmarem que:

[...] a educação e a aprendizagem de adultos não receberam a atenção que merecem nas principais reformas educacionais e nas recentes iniciativas internacionais para eliminar a pobreza, alcançar a equidade de gênero, prover a educação para todos e fomentar o desenvolvimento sustentável (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, p. 205).

De fato, a mobilização internacional orientada pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), acabou por incidir, no Brasil, de forma específica, nas ações direcionadas ao Ensino Fundamental, para crianças de 07 a 14 anos, tendo sido excluída deste processo, a modalidade de Educação de Jovens

e Adultos³⁴. Tal questão se encontra impressa na criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado através da Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424 / 96 e pelo Decreto nº 2.264/97, instituindo a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. Convém ressaltar, que neste período “o veto presidencial à contagem de matrículas no ensino fundamental para efeito dos cálculos do FUNDEF representou a transferência aos estados e municípios da responsabilidade de responder à crescente pressão de demanda, sem que lhes fossem fornecidas as condições de atendê-la de maneira satisfatória” (HADAD; DI PIERRO, 2007, p. 121).

A política social é vista por Behring e Boschetti (2008) como a interação de um conjunto de determinações econômicas, políticas e culturais que fazem com que esta ocupe um papel estratégico na esfera do capitalismo monopolista, devendo ser observada em sua totalidade, em sua historicidade, sem perder de vista seus nexos internos e externos. Tal compreensão permite identificar, sobretudo à luz dos acordos internacionais assumidos pelo Brasil, como fatores determinantes para a efetivação das políticas educacionais surgidas a partir dos anos de 1990, em que se beneficia um segmento em detrimento de outros.

No início do Sec. XXI é registrada a criação do Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, através do Decreto 5478/2005, sendo posteriormente reformulado pelo Decreto 5840/2006. O PROEJA abrange, de acordo com o art. 1º (§ 1º Incisos I e II) os seguintes cursos e programas de educação profissional: formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio. Segundo a proposta inicial (Decreto nº 5478/2005), todos os Centros Federais de Educação Tecnológica³⁵ e Escolas Técnicas deveriam ofertar o

³⁴ Na mensagem nº 1.439, de 24 de dezembro de 1996, a Presidência da República, através da Casa Civil, apresentou os vetos ao projeto de implantação do FUNDEF. Além da recusa à contabilização das matrículas de EJA no Ensino Fundamental para efeito de cálculo do referido Fundo (Art. 2º§1º,II), foram vetados outros dois artigos, que tratavam da redistribuição de 70% da Quota Estadual entre o Estado e os respectivos Municípios (Art. 15º§2º) e da utilização de recursos da Contribuição Social do Salário-Educação (Art. 6º§5º),

³⁵ Os CEFETs foram transformados em Institutos Federais de Educação Tecnológica e Profissional – IFETs em 2008. Estas instituições, pelo seu caráter técnico não conseguiram, na prática, assumir a proposta pedagógica do PROEJA, de acordo com a perspectiva apontada no documento que a originou.

PROEJA, assim como reservar 10% do total de vagas de cada curso para o programa no ano de 2005, ficando a definição dos quantitativos para os anos posteriores sob responsabilidade do MEC. Além disso, as universidades federais deveriam promover a formação dos professores dessas instituições.

A partir da reformulação da proposta do PROEJA, em 2006, além das instituições que ofertavam o Programa no ano de seu lançamento, passaram a se constituir como parceiros para a oferta dos cursos tanto instituições governamentais, quanto instituições não governamentais, com destaque para as pertencentes ao Sistema S³⁶.

Rummert (2007, p. 76) aponta como principais críticas a este programa: a não ampliação do acesso, pois as vagas abertas inicialmente resultavam de um deslocamento das vagas já existentes para que pudesse ser realizado o atendimento aos alunos vinculados ao programa e a “forte capacidade de intervenção do Capital nas propostas de educação da classe trabalhadora”. De qualquer forma, é necessário destacar como positiva a vinculação da proposta à rede federal de educação, que se constitui como possibilidade de construção de novas propostas para esta modalidade de ensino.

Uma das recentes conquistas referentes à afirmação da EJA como um direito é sua inclusão, mediante frequência obrigatória e avaliação no processo, no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)³⁷, a partir do ano de 2007.

De acordo com o art. 11º (da Lei 11494/2007): “A apropriação dos recursos em função das matrículas na modalidade de educação de jovens e adultos [...] observará, em cada Estado e no Distrito Federal, percentual de até 15% (quinze por cento) dos recursos do Fundo respectivo”, o que possibilitaria o desenvolvimento

³⁶ “O sistema S é formado por organizações e instituições todas referentes ao setor produtivo, tais como indústrias, comércio, agricultura, transporte e cooperativas que tem como objetivo, melhorar e promover o bem estar de seus funcionários, na saúde e no lazer, por exemplo, como também a disponibilizar uma boa educação profissional. As instituições do Sistema S não são públicas, mas recebem subsídios do governo”. Fazem parte do Sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem na Indústria - SENAI; Serviço Social da Indústria – SESI; Serviço Social do Comércio – SESC; Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC; e Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR, dentre outros. (<http://www12.senado.gov.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>).

³⁷ O fundo de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, substituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, vigente no período de 1998 a 2006.

de ações voltadas à expansão da oferta de EJA. No entanto, o esperado movimento de expansão de vagas para jovens e adultos no ensino fundamental, que é objeto de nossas reflexões, não aconteceu.

As matrículas registradas na EJA, no ensino fundamental presencial, correspondentes a 3.367.032 alunos no ano de 2007 caíram para 2.561.013 no ano de 2012, representando uma queda de 23% no total de alunos atendidos (INEP, 2007, 2012).

No ano 2009, foi realizada em Belém do Pará, a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, doze anos após a quinta edição deste evento. Segundo Machado (2009, p. 2), este evento não pode ser avaliado de forma homogênea, pois se de um lado há “um sentimento geral de missão não cumprida, metas não alcançadas, desafios ainda recorrentes”, por outro há avanços de ordem qualitativa referentes a experiências regionalizadas, como o caso “dos países Iberoamericanos na implementação do Plano Iberoamericano de Alfabetização e Educação Básica de Pessoas Jovens e Adultas – PIA”, ou de experiências locais, como a do Brasil “que a partir de 1997 constituiu uma forte rede de diálogo para a construção das políticas de educação de jovens e adultos que são os Fóruns de EJA do Brasil”, fortalecidos desde a preparação da Conferência, período durante o qual foram construídos os documentos estaduais que compuseram o diagnóstico da EJA no Brasil (2006 e 2007).

Assim, é importante destacar no contexto nacional de desenvolvimento da EJA, a importante atuação da sociedade civil, que vem reconhecendo na organização e na mobilização social novas formas de busca da consolidação de direitos, interferindo de forma importante na indução de avanços em diferentes campos e do reconhecimento de novas práticas sociais que colocam o jovem e o adulto como sujeitos que assumem a centralidade das novas propostas pedagógicas. Assim, “novas políticas públicas acompanham um movimento da sociedade organizada, não como espaço de outorga do Estado, mas como movimento de resistência pelo direito à educação e em defesa da expressão da diversidade de sujeitos” (PAIVA, 2009, p. 69).

A EJA vem traduzindo, dentro das orientações curriculares expressas atualmente, uma preocupação com elementos que já vêm sendo alvo de reflexões dos movimentos sociais, como: o enfrentamento à homogeneização da cultura,

valorizando as peculiaridades dos diferentes grupos, configuradas como elementos de suas identidades (indígenas, quilombolas, pescadores); a busca de superação da fragmentação da vida societária através da compreensão de elementos ligados à coletividade, confrontando valores como individualismo e descompromisso com as gerações futuras em nome da satisfação de necessidades imediatas; entre outras questões (SCHERER-WARREN, 1999).

Para finalizar esta reflexão, aponto para a necessidade de aprofundamento das discussões acerca das questões históricas de desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, de forma que se consiga visualizar, tanto em termos teóricos, quanto práticos, os fatores que se constituem como limites e possibilidades de constituição da EJA enquanto direito e enquanto espaço de fortalecimento das identidades, no sentido de potencializar os processos de humanização promovidos por esta modalidade de ensino.

Ao longo deste capítulo, busquei refletir sobre a concepção de educação, considerando os elementos históricos e sociais que possibilitaram contraditoriamente a compreensão desta como possibilidade de humanização de desumanização do homem pelo próprio homem.

O desenvolvimento cultural e tecnológico construído pela humanidade, no qual se está incluída a sofisticação contínua dos meios de produção da existência, acabaram por gerar a divisão do trabalho e posteriormente a divisão da sociedade em classes. Dentro deste contexto a educação se formalizou, passando a traduzir ideais de homem e de sociedade, com predominância histórica da visão de mundo das elites econômicas sobre as classes trabalhadoras.

No contexto brasileiro, evidenciou-se que a educação foi um direito de poucos. A dualidade dos sistemas de ensino, registrada tanto nos documentos oficiais, quanto nas práticas sociais, sinaliza claramente para o compromisso político do Estado com as elites do país ao longo da história.

Os percursos atravessados pela Educação de Jovens e Adultos demonstram o quanto a classe trabalhadora foi privada do direito à educação, uma vez que as iniciativas voltadas para os processos de alfabetização de adultos e escolarização posterior se caracterizam como fragmentários, pontuais e descontínuos desde o Brasil colônia.

No contexto atual, quando se encontram registradas em lei as referências que qualificam a educação como um direito público e subjetivo, o grande desafio se encontra em garantir que este direito se efetive, qualificando os processos educativos desenvolvidos nas escolas, de forma que possam verdadeiramente contribuir com a emancipação humana.

No próximo capítulo, apresentarei o percurso metodológico realizado pela pesquisa, evidenciando elementos que permitiram a aproximação com o contexto investigado e com a compreensão do fenômeno do direito à educação e sua vinculação com as concepções e práticas de gestores escolares do município de Horizonte/Ce.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

*“Conhecer é sinônimo de viver.
E a experiência de existir em plenitude
com consciência dos limites que a história nos impõe,
construindo sentidos que fortalecem o nosso modo de ser,
ao mesmo tempo em que realizamos maneiras diferentes
de conhecer e fazer saber”.*
(Antônio Joaquim Severino)

Ao longo deste capítulo tive a oportunidade de reconstituir os itinerários que me possibilitaram realizar a definição de importantes elementos ligados a esta investigação, como os caminhos metodológicos da pesquisa. Assim, apresento inicialmente o desenho deste capítulo.

Início as reflexões relatando como o contexto, rico em informações e vivências, interferiu de forma importante na construção do objeto de estudo, sobretudo nas questões relacionadas à metodologia, às estratégias de aproximação com a realidade e com os sujeitos investigados.

A partir da definição da pesquisa ação como referência metodológica de desenvolvimento da investigação, busco evidenciar suas bases epistemológicas, as principais características e contribuições para o contexto investigado, com destaque para a possibilidade de transformação da realidade através de sucessivos processos de reflexão e de ação.

Enveredando pelos caminhos metodológicos, apresento as principais estratégias utilizadas para o registro de fatos, falas e interações entre os sujeitos, no decorrer dos anos de 2011 e de 2012 que se constituíram como período de minha permanência no lócus investigado.

Situo, por fim, o município de Horizonte e a escola onde se desenvolveu a pesquisa, apontando elementos de natureza social, política, econômica e cultural presentes em cada um desses espaços, assim como a dinâmica existente entre estes e a problemática da garantia do direito à educação de jovens e adultos, que se constitui como o objeto de pesquisa.

3.1 A (re)definição da trajetória metodológica e a escolha da pesquisa ação

Os caminhos metodológicos que trilhei para a aproximação com a realidade da Educação de Jovens e Adultos no município de Horizonte / Ceará me levaram a lugares que *a priori* não havia estabelecido como elementos que pudessem me ajudar na construção da presente pesquisa.

Na primeira versão do projeto de pesquisa, minha intenção era buscar na memória dos educadores desse município, elementos que pudessem se agregar e dar um novo sentido à história oficial da EJA, situando-a como um direito. A contribuição era reconhecidamente importante, uma vez que se constituiria como a presença da perspectiva do professor no registro da história educacional deste lugar, trazendo elementos que geralmente não aparecem nos relatórios que se produzem ou em livros que se publicam. Tal possibilidade encontrava fundamentos, tanto na abordagem qualitativa de pesquisa (MINAYO, 2004) pela aproximação com o universo de significados dos sujeitos investigados, quanto na metodologia de natureza autobiográfica, ao permitir que a história individual de cada sujeito sinalizasse para elementos que ajudariam a compreender e entender melhor a história coletiva (BASTOS, 2003). No entanto, a minha primeira aproximação com o *lócus* de investigação me colocou diante de uma realidade em que a colaboração, através de uma pesquisa de natureza interventiva, se tornaria mais relevante para os sujeitos e para mim, enquanto pesquisadora.

Ao apresentar o projeto de pesquisa para a gestora escolar e para o coletivo de professores, fui solicitada a adentrar no espaço da escola, não de maneira pontual, como geralmente ocorre em boa parte das pesquisas, com a finalidade de "coletar de dados", mas tornar sistemática a minha presença para que no momento de transformação vivido pela instituição, pudesse exercer o papel de colaboradora no processo de reconstrução de identidade da Educação de Jovens e Adultos naquele contexto.

A escola vivia no início do ano de 2011 uma situação singular, pois havia acolhido cerca de 90 alunos e 04 professores de EJA, vindos de outra instituição de ensino pertencente à mesma comunidade e à Rede Municipal que resolvera fechar o funcionamento noturno por não acreditar nesta modalidade de ensino.

Os relatos dos professores e de alunos “expulsos” da referida escola convergiam para a visão preconceituosa do então gestor escolar, que apontava como motivos para o fechamento das turmas de EJA, a falta de compromisso e competência dos professores e a baixa aprendizagem e frequência dos alunos.

Ao acolhê-los em sua escola, a gestora que recebeu minha pesquisa buscava meios de fortalecer a autoestima de alunos e professores e construir uma experiência de qualificação das ações desenvolvidas pela educação de jovens e adultos que pudesse não só desconstruir o discurso do gestor da outra instituição, que acabara ecoando no contexto municipal, mas construir referências positivas em relação a este trabalho.

Dentro deste contexto, justifico essa digressão inicial para contextualizar o fato que fez com que o projeto de pesquisa inicialmente elaborado sofresse modificações em sua metodologia, passando a ter uma nova orientação, sem que se perdesse de vista o seu foco inicial que era a compreensão da educação de jovens e adultos como um direito, a partir do olhar e das práticas de professores e gestores escolares.

Ao reavaliar a elaboração dos passos que seriam necessários para o desenvolvimento da pesquisa, pude compreender a necessidade de abertura por parte do pesquisador frente às questões que se abrem no contexto, concordando com Ghedin e Franco (2011, p. 33), quando pontuam que:

O método é sempre uma perspectiva de onde se parte que permite pressentir a chegada a algum lugar. Ele propicia o vislumbre de um percurso antes de ele chegar aos detalhamentos do caminho. Enseja a caminhada em determinada rota. Portanto, embora não possa ser exclusivamente definido antes do caminho, ele aponta sua direção. É isso que torna a pesquisa e o conhecimento científico possíveis.

Assim, considerando a dinâmica que desde o início se estabeleceu no contato com o campo, permeada pela dialogicidade, pela escuta sensível e pela postura dos sujeitos que demandavam de mim, enquanto pesquisadora, um engajamento político com o grupo, compreendi que precisava inspirar-me na metodologia da pesquisa-ação e em seus pressupostos epistemológicos.

A pesquisa-ação é definida como uma modalidade de investigação que visa a transformação de uma situação social concreta, inspirada nas descobertas e tomadas de consciência, desencadeadas no decorrer pesquisa, pelo grupo de pessoas nela implicadas (BARBIER, 2002). De acordo com Franco (2011, p. 213), a forma de entrada do pesquisador no grupo pode qualificar a pesquisa-ação de diferentes formas:

- É considerada colaborativa quando “[...] a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência da equipe de pesquisadores”;
- Constitui-se como crítica quando se é percebida “[...] a necessidade de transformação mediante os trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, como decorrência de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência [...]” e;
- Pode ser ainda considerada pesquisa ação estratégica se “[...] a transformação for previamente planejada sem a participação dos sujeitos e apenas o pesquisador acompanhar os resultados de sua aplicação” (FRANCO, 2011, p. 213).

Assim, considerando que a (re) definição da trajetória da pesquisa se deu em decorrência dos contatos iniciais com o coletivo de educadores e gestores da escola estudada, desejosos por transformarem conscientemente e de maneira crítica a realidade da Educação de Jovens e Adultos, posso considerar que a pesquisa ora apresentada configura-se como uma pesquisa-ação de natureza colaborativa.

Como o movimento de investigação-ação partiu de uma decisão de natureza coletiva, os passos da pesquisa foram negociados de forma geral com os sujeitos que dela participaram, numa perspectiva de contrato aberto. Nele estavam implicadas tanto as minhas responsabilidades como pesquisadora, quanto as responsabilidades do próprio grupo, que envolviam desde a construção de significados e respostas para o problema da pesquisa, até a redefinição das formas de caminhar do grupo.

Um dos principais desafios presentes neste processo foi a necessidade de desenvolvimento de uma postura reflexiva. Compreendendo a oportunidade de desenvolvimento da pesquisa, também como uma oportunidade de desenvolvimento profissional, cada educador deveria olhar investigativamente para si próprio, para a

instituição e para a profissão percebendo, dialeticamente, as contradições existentes no contexto mais abrangente onde estavam inseridos.

Ghedin (2005, p. 24) nos explicita a importância do pensamento reflexivo ao afirmar que ele:

[...] nos abre para a realidade, ao mesmo tempo em que amplia nossos horizontes de conhecimento. É no universo reflexivo que se encontra a possibilidade de rompimento com os valores de uma sociedade dominante e injusta. Isto quer dizer que o caminho da cidadania está na direção da construção de um pensamento reflexivo. Pensar, todo ser humano pensa. Mas pensar reflexivamente não é, ainda, uma tarefa de muitos.

Assim, as sucessivas ações desenvolvidas ao longo dos anos de 2011 e 2012 tomaram como principais referências a observação participante da pesquisadora no contexto escolar e o desenvolvimento de encontros de reflexão sobre a prática. A aproximação com o contexto escolar me possibilitou a apreensão da cultura institucional, das relações que se estabeleciam entre gestores, educadores e alunos, das contradições que evidenciavam muitas vezes a distância entre o dito e o feito.

Esses conhecimentos, que começaram a ser registrados desde a etapa exploratória da pesquisa, em um diário de campo, possibilitaram a organização do processo investigativo como um todo, compreendido para além da soma das estratégias de aproximação com a realidade. O que revela a pertinência do pensamento apresentado por Ghedin e Franco (2008, p. 14) ao afirmarem que “a realidade é um todo, uma totalidade articulada e não apenas a expressão de sua particularidade, manifesta pelo “olhar empírico de quem a investiga [...]”.

A dinâmica de desenvolvimento da pesquisa tomou como referência as espirais cíclicas da pesquisa-ação, vistas como retomada processual das ações, análises, reflexões realizadas pelo grupo, numa dinâmica sempre evolutiva (FRANCO, 2011).

O quadro abaixo sintetiza as fases propostas por Dione (2007, p. 86) para o desenvolvimento da pesquisa ação:

Quadro 3 – Síntese das etapas de desenvolvimento da pesquisa ação

Fases	Atividades
Fase I Identificação	a) Descrição da situação inicial e contrato b) Formulação do problema inicial c) Elaboração da problemática da situação com vistas à pesquisa e à ação
Fase II Projetação	d) Elaboração de certas hipóteses de solução e) Definição dos objetivos da pesquisa-ação f) Formulação de um plano de ação g) Projetação da avaliação da intervenção
Fase III Realização	h) Implementação da intervenção da pesquisa-ação i) Execução participante das atividades j) Avaliação contínua
Fase IV Avaliação	k) Análise dos resultados da pesquisa l) Difusão dos resultados: informação e relatório m) Avaliação final do processo e dos resultados n) Finalização e reativação da ação

Fonte: construído pela autora a partir de Dione (2007).

Este movimento permanente de reflexão sobre as práticas desenvolveu gradativamente no contexto institucional o seu reconhecimento como uma “escola reflexiva”, que corresponde a uma instituição que, de forma contínua, pensa sobre si própria, sobre sua organização e missão num processo que se compreende ao mesmo tempo avaliativo e formativo (ALARCÃO, 2011).

Como a leitura do contexto acabava sempre por trazer pontos de divergência e de tensão, um dos aspectos que se sobressaiu como aprendizagem inerente a esta abordagem metodológica foi o gradativo desenvolvimento da dialogicidade, compreendida como “[...] encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p. 91). Através do diálogo e da problematização das práticas emergia a abordagem dialética de diferentes fenômenos sociais relacionados ao cotidiano dos alunos e que interferiam de forma direta no contexto da sala de aula, como pobreza, exclusão, discriminação e violência entre outros.

Na busca de compreensão destes fenômenos, eram levantadas hipóteses e reflexões, sugeridas leituras, apresentados vídeos que se constituíam como

importantes referências teóricas e colaboravam no processo de alargamento da visão de mundo dos sujeitos e apreensão da realidade, numa perspectiva de totalidade³⁸, considerando o contexto histórico, social, cultural, político e econômico.

Nesse processo de análise da realidade, a práxis, como unidade da teoria e da prática (TRIVIÑOS, 2006, p. 122), se constituiu como importante referência para os sujeitos, que denunciavam incessantemente a distância entre o escrito e o vivido nas diferentes políticas sociais brasileiras, das quais a Educação de Jovens e Adultos faz parte. As compreensões de prática, enquanto processo social de atividade material adequado a objetivos, e de teoria como atividade que contribui para a transformação do mundo através de seus elementos cognoscitivos e teleológicos (VAZQUEZ, 1977), surgem como importantes referências para a apropriação crítica dos discursos e das práticas educativas desenvolvidas no contexto investigado, e ainda para a construção de novas propostas de ação que respondam aos desafios que cotidianamente se apresentam neste contexto.

O exercício de análise das práticas põe em movimento a articulação teórico-prática a que nos referimos, materializando-se:

- a) Na colocação de problemas a serem estudados conjuntamente por pesquisadores e participantes;
- b) Nas explicações e soluções apresentadas pelos pesquisadores e que são submetidas à discussão entre os participantes;
- c) Nas deliberações relativas à escolha dos meios de ação a serem implementados;
- d) Nas avaliações dos resultados da pesquisa e da correspondente ação desencadeada (THIOLLENT, 1988, p. 31).

É nesse sentido que, a partir do movimento dialético desencadeado pela pesquisa-ação “[...] o conhecimento não pode ser entendido isoladamente em relação à prática política dos homens, ou seja, nunca é questão apenas de saber, mas também poder” (SEVERINO, 2012, p. 116).

³⁸Para Ghedin e Franco (2008, p. 14) “[...] o real é um todo que se mostra nas partes, do mesmo modo que as partes se mostram no todo, mais do que nos limites do conhecer. Na verdade, o conhecimento nunca capta o todo, mas a sua manifestação expressa na singularidade das coisas”.

Por fim, destaco como um dos grandes contributos desta perspectiva metodológica de pesquisa o seu potencial emancipatório, que pode ser identificado através das respostas concretas que se apresentam aos problemas, tendo como propositores os próprios professores. Este processo redimensiona o estatuto hierárquico historicamente construído pela racionalidade técnica, que coloca o professor como consumidor de saberes produzidos por especialistas. No contexto da pesquisa-ação, o professor se compreende como intelectual crítico capaz de investigar sua própria realidade e sobre ela agir, transformando-a e sendo capaz de promover verdadeiramente mudanças e inovações.

3.2 As estratégias de aproximação com a realidade

Para aproximar-me da realidade busquei organizar-me em dois momentos distintos: o estudo exploratório e a pesquisa de campo.

Através da realização de **estudos exploratórios**, tive a oportunidade de construir o problema de pesquisa, definir os objetivos e o marco conceitual no qual sustento minha perspectiva de análise da realidade (MINAYO, 2004).

Algumas aproximações de natureza teórica se constituíram como fundamentais para o delineamento do problema de pesquisa, como a análise das produções apresentadas no GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED (2009-2011); a exploração do banco de teses Capes, das dissertações e teses depositadas no período de 2005 a 2009; e ainda a exploração dos dados estatísticos do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, considerando o período de 2007 a 2010.

A análise do conjunto de produções acima relacionadas³⁹ indicou que as discussões e problemáticas estudadas geralmente partiam dos seguintes pontos:

³⁹O conjunto de trabalhos analisados totaliza 49 pesquisas, dentre as quais 48 se constituem como trabalhos apresentados e publicados nas reuniões anuais da ANPED; e 03 teses depositadas no Banco de Teses da Capes.

- As estratégias políticas de elevação da escolaridade da população, relacionando-as ao contexto político e econômico atual;
- A formação profissional como uma necessidade da população;
- A necessidade de se considerar a cultura e a identidade dos alunos como uma importante referência para o processo educativo. Quem são os sujeitos da EJA?;
- A indicação da associação entre práticas pedagógicas, formação de professores e proposta de inclusão social;
- A necessidade de participação social na elaboração, desenvolvimento e avaliação de políticas públicas de EJA;
- A discussão sobre a história e a política da EJA no Brasil como importante referência para se pensar nos problemas de hoje.

No que se refere à análise do conjunto de achados apresentados pelas pesquisas estas apontam para:

- A necessidade de reconhecimento, respeito e valorização da identidade e da cultura de alunos e professores de EJA;
- A necessidade de discussão acerca do “aligeiramento” da formação dos alunos nessa modalidade de ensino;
- A urgência de realização de investigações e socialização de práticas educativas que efetivamente contribuam no processo de formação dos alunos de EJA;
- A necessidade de maior envolvimento da sociedade nas discussões, no desenvolvimento e na avaliação das políticas educacionais dessa modalidade de ensino;
- O imperativo de maiores investimentos na formação de professores;
- Reflexão sobre as práticas educativas que mais excluem que incluem os alunos;
- A existência de significativa produção acadêmica na EJA, ainda carente de maiores aprofundamentos;
- Reconhecimento do gestor escolar como um articulador da política de EJA.

Além das leituras relacionadas, que me possibilitaram a compreensão do desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos no contexto brasileiro recente, busquei suporte na análise de documentos, com o objetivo de identificar concepções, princípios e valores presentes no contexto das políticas educacionais voltadas para esta modalidade de ensino.

Foram consultados: Relatórios das Confinteas V (1997) e VI (2009); Declaração sobre Educação para Todos (1990); Constituição Federal Brasileira de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96; Plano Nacional de Educação (2001 e 2010); Diretrizes Operacionais da EJA (2010); Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA (2000); Resolução CEC 395/2005 e Plano Municipal de Educação de Horizonte / Ceará (2005 e 2010).

A exploração destes documentos me permitiu apreender questões contextuais que interferem de maneira direta na ação dos sujeitos em relação à temática estudada. Assim, parti da compreensão de Saviani (1976, p. 193), quando afirma que “para compreender o real significado da legislação não basta ater-se à letra da lei: é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto, é preciso examinar o contexto. Não basta ler as linhas, é preciso ler nas entrelinhas”.

Por fim, busquei uma aproximação inicial com o contexto e com os sujeitos, para situar a problemática nacional no lócus de investigação, verificando a pertinência dos questionamentos levantados e a possibilidade de desenvolvimento da metodologia traçada. Como já apontei anteriormente, este momento foi decisivo para o estabelecimento dos contornos metodológicos da pesquisa e da efetivação do compromisso dos sujeitos com o desenvolvimento das diferentes estratégias de aproximação com a realidade.

Definidas as questões gerais relativas à metodologia e ao referencial teórico, foi iniciada a etapa da pesquisa de campo, no princípio do ano letivo de 2011. Esta etapa da pesquisa constituiu-se num momento de imersão, que vislumbrava a ampliação das compreensões promovidas pela análise dos documentos e pelos estudos teóricos, além de iniciar o processo de investigação-ação sobre as concepções e práticas de educadores e gestores acerca da EJA como um direito.

A organização de minha ação, enquanto pesquisadora, tomou inicialmente como referência as questões norteadoras, presentes no projeto de pesquisa, assim como os objetivos nele propostos.

Com o passar do tempo, a familiaridade com o espaço e com os sujeitos, que se deu em contínuo processo de construção, proporcionou a elaboração de novas indagações e o surgimento de novas preocupações que foram gradativamente enriquecendo a leitura do fenômeno investigado (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

As principais estratégias para realizar a aproximação com o universo de concepções, práticas, valores, cultura e visão de mundo dos professores foram a observação participante das práticas cotidianas, os encontros de reflexão sobre a prática; registro de relatos autobiográficos; grupos focais e problematização da prática escolar cotidiana.

No **trabalho de campo**, a **observação das práticas cotidianas**, adquiriu um caráter permanente que alimentava com reflexões as demais estratégias de aproximação com a realidade. Busquei participar, interagir e acompanhar as ações desenvolvidas pela escola, compartilhando as vivências dos diferentes sujeitos, apreendendo os significados presentes no contexto escolar, identificando situações que se constituíam como limites e possibilidades ao desenvolvimento da EJA como direito (SEVERINO, 2012).

Este exercício demandou de mim o movimento de educação do olhar, que significa para Ghedin e Franco (2011, p.73) “aprender a pensar sistemática e metodicamente sobre as coisas vistas. Portanto, exige mais do que ver as coisas, implica perceber o que elas são e porque estão sendo do modo como se apresentam”.

As observações me permitiram caminhar por dentro do problema e por entre os sujeitos. Sem uma pauta específica a cumprir, a abertura do roteiro de observação me permitiu abrir espaço para o registro de elementos que se delineavam no processo de investigação ação e que não estavam previstos *a priori*. Estes elementos acabaram por enriquecer as observações e os achados da pesquisa, pois representavam o anúncio das intervenções realizadas pelos professores e gestores junto à EJA ao longo do processo de investigação-ação.

Os **encontros de reflexão sobre a prática**, considerados como espaço privilegiado de expressão dos professores e gestores, tomaram como uma importante referência a concepção de escola reflexiva apresentada por Isabel Alarcão, que pressupõe a implicação ativa dos sujeitos nas diferentes atividades por ela propostas e desenvolvidas.

Para a autora (2011, p. 40):

A escola reflexiva não é telecomandada do exterior. É autogerida. Tem o seu projeto próprio, construído com a colaboração de seus membros. Sabe para onde quer ir e avalia-se permanentemente na sua caminhada. Contextualiza-se na comunidade que serve e com esta interage. Acredita nos seus professores, cuja capacidade de pensamento e de ação sempre fomenta [...].

O desenvolvimento dos encontros configurou-se dentro desta perspectiva como um movimento duplo: de investigação, com vistas a identificar e problematizar concepções, valores, crenças presentes nas práticas educativas cotidianas; e de formação, pois no momento em que tinha suas práticas problematizadas pela pesquisadora e pelo próprio grupo, cada educador era convidado a refletir sobre os limites e as possibilidades de sua profissionalidade, definindo novas pautas e conteúdos necessários à ampliação de seus conhecimentos sobre a docência.

O processo de enriquecimento do grupo era uma das principais finalidades da pesquisa. Assim, outro importante referencial utilizado nos encontros foi o de desenvolvimento profissional docente, enquanto processo que a partir do contexto de trabalho procura promover a mudança, de forma coletiva, junto dos professores, promovendo o seu crescimento pessoal e profissional (MARCELO, 2009, p. 14). A partir desses referenciais, considerei como fundamentais estratégias que colocassem em pauta: a valorização pessoal e profissional dos professores; a dialogicidade como atitude profunda de respeito ao coletivo; a afetividade, na perspectiva freireana de afetar o outro e o compromisso com o desenvolvimento de si mesmo, da profissão e da escola.

Nesse caminhar, destaco as estratégias de aproximação com a realidade utilizadas no decorrer dos encontros de reflexão sobre a prática, quais sejam: registro de relatos autobiográficos, vivências grupais, grupos focais, problematização

da prática escolar cotidiana, e ainda a observação participante realizadas de forma paralela aos encontros.

Os **relatos autobiográficos**, como elementos vinculados às memórias dos professores, são considerados por Nóvoa (1995) como elementos de autoconhecimento e de autoformação. Constituem-se como estratégias metodológicas de aproximação com a realidade a partir das experiências pessoais e profissionais dos sujeitos, para que delas se extraíam elementos que se configurem como problemáticas a serem desveladas à luz das teorias e dos conhecimentos elaborados por outros sujeitos.

Assim, ao longo dos encontros foram intencionalmente criados espaços para socialização de relatos autobiográficos temáticos, abordando elementos que pudessem colaborar com o desenvolvimento da pesquisa, colocando em evidência as transformações vivenciadas pelos professores no desenvolvimento da EJA no contexto de Horizonte / Ceará.

O exercício de falar sobre experiências vivenciadas ao longo da trajetória pessoal e profissional permitiu aos professores além do processo de estruturação do pensamento e de uma organização lógica de ideias, a atribuição do sentido e do valor que as palavras são capazes de expressar em relação ao cada um é e ao que cada um fez ao longo de sua trajetória (BONDÍA, 2002).

Ao considerar os professores, gestores e suas histórias, foi possível evidenciar e aprofundar conteúdos pertinentes à história da EJA e aos seus sujeitos. Esta atitude permitiu romper com a perspectiva da racionalidade técnica, no momento em que foi articulada, a partir da própria vida do professor, teoria e prática.

As atividades desenvolvidas ao longo dos encontros de reflexão sobre a prática demandaram do grupo uma atitude de aceitação e respeito ao outro. Partindo da compreensão de que o estabelecimento de vínculos e atitudes de acolhimento são uma construção, busquei desenvolver **dinâmicas grupais** que facilitassem a criação de um clima favorável à expressão dos pensamentos.

Para tanto, busquei referências na experiência socializada por Furtado e Furtado (2000), relativa à utilização da metodologia de Intervenção Participativa dos Atores (INPA), para compreender que as dinâmicas “ajudam a estabelecer a

comunicação e a cooperação para descobrir a realidade, levantar e priorizar os problemas e formular ações conjuntas, realistas e possíveis de implementação”.

Assim, as dinâmicas se constituíram como portas de entrada para o mergulho no universo das percepções e atitudes individuais e coletivas do grupo, promovendo um processo criativo de mediação entre teoria e prática que facilitava a análise dos problemas existentes no contexto escolar e a elaboração de estratégias de intervenção por parte do grupo.

Nesse movimento tornaram-se referências importantes o sentido latente das verbalizações, as posturas corporais dos participantes, a sua distribuição espacial na sala, aos seus movimentos (ANDALÓ, 2001), entre outros que demandaram o exercício permanente da escuta sensível e do olhar investigativo por parte da pesquisadora.

O desenvolvimento de **grupos focais** foi uma importante estratégia de acesso às percepções, sentimentos, atitudes e dos participantes acerca de temáticas relacionadas à educação de jovens e adultos, facilitando a expressão da visão de mundo de cada um dos sujeitos e ao mesmo tempo a construção de uma intersubjetividade (DIAS, 2014).

Os resultados das discussões realizadas pelo grupo, sempre conduziam a compreensões amplas do tema, pois na medida em que cada sujeito de expressava os outros participantes se posicionavam em relação à ideia posta, ora complementando, ora discordando, ora reiterando.

Tal questão nos faz compreender e concordar com a reflexão apresentada por Johnson (1994), acerca da sinergia entre os participantes, que quase sempre conduz a resultados que ultrapassam a soma dos posicionamentos individuais.

O movimento dialógico realizado por ocasião dos grupos focais, gradativamente foi fortalecendo o posicionamento do grupo, como sujeito coletivo, em relação a diferentes perspectivas presentes na Educação de Jovens e Adultos.

Assim, a justaposição de ideias inicialmente expostas no processo de investigação, muitas vezes divergentes e desconexas, gradativamente evoluiu para um corpo coerente de posicionamentos político pedagógicos fundamentados tanto no amadurecimento das ideias do coletivo de professores, quanto nas referências teóricas e legais estudadas ao longo do período de pesquisa.

A **problematização das práticas escolares cotidianas** tomou como ponto de partida os problemas emergentes no contexto escolar e que demandavam do grupo de professores e gestores a capacidade de compreendê-los, a partir dos mais diferentes ângulos, para posteriormente planejar ações de intervenção.

A sistemática de reflexão colocava em jogo os conhecimentos, crenças, valores e práticas dos professores, articulando diferentes conhecimentos acerca da docência, dentre os quais podemos destacar: curricular, pedagógico, disciplinar, científico-pedagógico, conhecimentos acerca dos alunos e suas características, acerca do contexto, dos fins educativos, de si mesmo e de sua filiação profissional (ALARCÃO, 2011).

Na medida em que avançavam os encontros, as dificuldades encontradas pelos professores eram discutidas de forma mais fluida e mais construtiva. Compreendo que os diferentes referenciais postos a disposição para estudo e aprofundamento teórico de questões relacionadas às práticas presentes na Educação de Jovens e Adultos contribuiu de maneira significativa no fortalecimento da profissionalidade dos docentes e na constituição de sua identidade enquanto grupo.

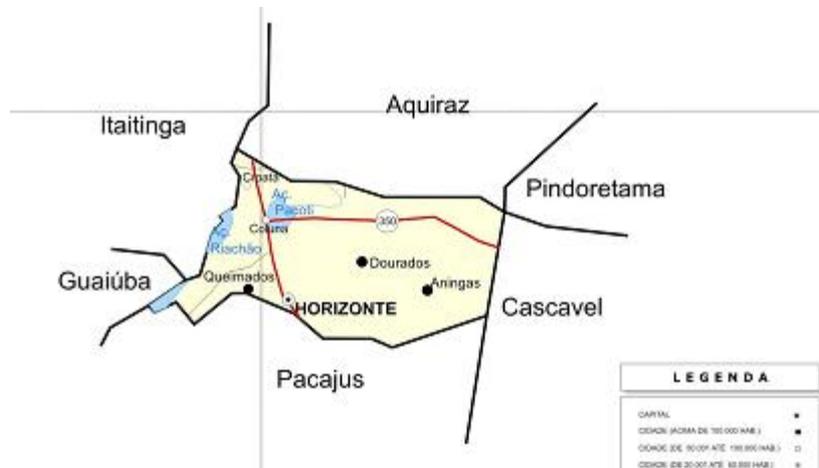
Apresentados os fundamentos, a metodologia e as estratégias de aproximação com a realidade, passo a apresentar o contexto investigado.

3.3 O contexto

3.3.1 O município de Horizonte

O município de Horizonte está localizado na Região Metropolitana de Fortaleza, distando 42 km da capital cearense. Sua área geográfica é de 191,9 km², dividida em quatro distritos: Aningas, Dourado, Queimadas e Sede. Os limites geográficos são: Norte – Aquiraz e Itaitinga; Sul- Pacajus; Leste – Cascavel e Pindoretama; Oeste – Itaitinga e Guaiuba. A principal via de acesso ao município é a BR-116, que o atravessa em toda a sua extensão, e ao longo da qual se desenvolveu o centro da cidade.

Figura 1- Mapa do município de horizonte



Fonte: IPECE (2012)

Em seus vinte e sete anos de história, Horizonte alcançou um importante patamar em termos de economia, despontando como a quinta maior potência econômica do Estado do Ceará, tomando como referência a renda per capita (R\$ 18.052, no ano de 2010) e oitava maior potência, tomando como referência o Produto Interno Bruto (R\$ 995.679.000, no ano de 2010). Esta colocação justifica-se pela implantação de um polo industrial no território municipal, viabilizado pelos investimentos realizados pela prefeitura em termos de infraestrutura, pela implantação da lei de incentivos fiscais, pela proximidade com Fortaleza, pela presença da BR 116 (que é uma das principais vias de escoamento da produção), situando-se, assim, em uma posição estratégica para implantação das indústrias. Além destas questões, soma-se a posição estratégica para travessias pelo Oceano Atlântico, que facilita o acesso à América do Norte e Central, pela proximidade com o Aeroporto Internacional Pinto Martins e com o Complexo Portuário do Mucuripe (47,8 km), assim como com o Porto de Pecém (89,9 km).

De acordo com o IBGE o município conta, atualmente, com uma população estimada em cerca de 60.584 habitantes (IBGE, 2014)⁴⁰ e com um parque industrial composto por mais de 40 indústrias, no qual predominam os

⁴⁰Quanto à distribuição da população em zona rural e urbana, o município apresenta os seguintes percentuais 92,50% reside na zona urbana e 7,5% reside na zona rural.

setores têxteis, de calçados, de granito e de automotivos, e mais de mil estabelecimentos comerciais, gerando juntos cerca de 20 mil empregos diretos⁴¹.

Todo esse contexto que engloba a geração de emprego e renda tem influenciado um acentuado movimento migratório, no qual famílias de cidades circunvizinhas mudam para Horizonte na expectativa de inserir-se no mercado de trabalho, chegando a representar a chegada de cerca 5,8 novos habitantes por dia, entre os anos de 2000 e 2010 (segundo dados do IBGE). O impacto desse movimento migratório pode ser visualizado através do crescimento da densidade demográfica apresentado nos censos populacionais, correspondentes a este mesmo período, que saltou de 176,91 hab./km² para 344,96 hab./km² (IPECE, 2012).

O crescimento populacional e o desenvolvimento econômico, influenciados pelos fatores acima expostos, têm vindo acompanhados de problemas sociais. Várias famílias que mudam de suas cidades em busca de uma ocupação que gere renda para sua sustentação encontram um contexto desfavorável à inclusão no mercado de trabalho.

A cada dia as exigências relativas ao perfil dos profissionais se tornam maiores e mais excludentes, se considerado o nível de escolaridade de grande parte da população. Fica difícil imaginar como uma pessoa analfabeta, por exemplo, possa ter chances de inserção no mundo do trabalho sem dominar o que hoje é considerado indispensável a qualquer cidadão: a leitura.

De acordo com o Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE, 2012), a taxa de analfabetismo funcional para pessoas com mais de 15 anos em Horizonte praticamente se encontra estacionada no recorte histórico compreendido entre os censos realizados nos anos 2000 e 2010, quando foram apresentadas respectivamente as taxas de 28,18% e 26,54%.

Para promover a universalização da educação básica, o município de Horizonte vem investindo continuamente na estruturação de seu parque escolar, contando hoje com 16 Centros de Educação Infantil; 29 Escolas de Ensino Fundamental, das quais 05 funcionam em Tempo Integral; 01 Centro de Educação de Jovens e Adultos (atualmente abdicado à Secretaria de Educação do Estado do

⁴¹ Segundo dados do IPECE, a grande tendência do município em relação a postos de emprego está situada sucessivamente: na indústria - 14.742 empregos formais, na administração pública - 1.802, no comércio - 1.354, na prestação de serviços - 864, na agropecuária - 573 e na construção civil - 408.

Ceará); 02 Escolas de Ensino Médio; 01 Centro de Atendimento Educacional Especializado e 01 cursinho pré-vestibular (destinado aos alunos egressos da Escola Pública).

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, das 29 escolas que compõem o parque escolar, apenas duas oferecem esta modalidade de ensino de modo presencial, sendo ambas localizadas na zona urbana do município. Considerando o total de escolas existentes no município e a quantidade de escolas que ofertam EJA, é possível verificar que a prioridade dada pela Secretaria Municipal de Educação é, claramente, aos alunos em idade regular.

Pelo processo de retração da oferta de EJA à população, o município deixa de cumprir com sua obrigação legal de garantir a educação como um direito público e subjetivo, não promovendo o processo de elevação da escolarização da população com idade superior a 15 anos. Tal fato implica diretamente na compreensão de que o planejamento das ofertas de matrícula pela gestão municipal, não tem considerado o seu próprio contexto, marcado pelas demandas de qualificação profissional para a população jovem e adulta, que se constitui como condição para inserção dos mesmos no mercado de trabalho.

Sem qualificação profissional, sem emprego e sem ter para onde voltar, várias famílias passam a se sustentar em subempregos, caracterizados pela informalidade e pela inconstância. As precárias condições de vida, às quais essas pessoas são submetidas, colocam-nas em situação de vulnerabilidade social, caracterizada por mazelas como desemprego, pobreza, violência, trabalho infantil, prostituição, riscos à saúde, entre outros.

O crescimento da violência urbana pode ser expresso através da evolução das taxas de homicídio do município entre os anos de 1999 e 2011, que apresenta a partir de 2006 um significativo crescimento, que chega no ano de 2010 a superar os dados do próprio país, como apresenta a figura a seguir:

Figura 2 – Evolução do número de homicídios em Horizonte (1999 a 2011)



Fonte: DeepAsk (2014).

A análise deste contexto implica, logo de saída, na fragilidade de interlocução entre as políticas públicas das diferentes áreas que ao invés de promover processos de fortalecimento da intersetorialidade, parecem distanciar-se desta perspectiva.

O acompanhamento das políticas sociais municipais, além de ser realizado pelas diferentes secretarias, conta com o controle social realizado pelos diferentes conselhos de direitos existentes. São eles Conselho Municipal de Educação, Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselho Tutelar, Conselho Municipal de Assistência Social, Conselho Municipal de Saúde, Conselho Municipal dos Direitos do Idoso; Conselho de Alimentação Escolar; Conselho do FUNDEB; Conselho Comunitário de Desenvolvimento Social e Conselho de Segurança Alimentar. O trabalho desses colegiados é, teoricamente, essencial para a elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas desenvolvidas no município dentro de cada uma das áreas de atuação dos mesmos.

Apesar de ter a qualidade de sua gestão reconhecida publicamente com os Prêmios Selo Unicef – Município Aprovado (em todas as edições) e pelo razoável

Índice de Desenvolvimento Humano de 0,6 (em relação ao Ceará que é de 0,8), é possível identificar no contexto municipal sérios desafios à gestão. Destaco dois indicadores relativos à atenção básica em saúde para ilustrar tais desafios: o crescimento da mortalidade infantil por diarreia em crianças menores de 2 anos de idade, no qual é possível verificar o percentual de 8 por mil nascidos vivos no ano de 2009, em relação ao percentual de 1,4 por mil nascidos vivos no ano de 2006; o percentual de cobertura da população pelo serviço de atenção básica em saúde que caiu de 94% no ano de 2004, para 81% no ano de 2009 (DATASUS, 2014).

É possível visualizar a partir dessa sucinta aproximação com a realidade local, que o desenvolvimento econômico de um município não corresponde necessariamente ao desenvolvimento humano e à efetivação dos direitos sociais. Estes se constituem, ainda, como um desafio para a gestão municipal de Horizonte.

3.3.2 A EMEF Parque Diadema II

A Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF Parque Diadema II, fundada em 1999, sediada à Rua Moreira da Silva, 90 – Bairro Diadema, no Município de Horizonte, é uma instituição pertencente à rede de ensino de Horizonte, mantida pela Prefeitura Municipal, subordinada técnica e administrativamente à Secretaria de Educação.

Tendo sido inaugurada na década de 1990, no contexto de mobilização nacional para universalização do acesso da população à escola, esta instituição vem, desde sua criação, desenvolvendo suas atividades em um imóvel particular, alugado à prefeitura, em decorrência da insuficiência da quantidade de prédios que compunham o parque escolar. Passados 15 anos de sua inauguração (1999-2014), a escola ainda continua desenvolvendo suas atividades no mesmo prédio escolar, que por não pertencer à prefeitura municipal, tem renovado anualmente o contrato de locação.

Tal situação revela uma contradição que se coloca cotidianamente aos educadores e à comunidade: se por um lado se percebe a permanência da situação provisória de funcionamento da escola em um prédio particular, justificada pela necessidade de atendimento à população e a garantia da educação como um direito;

por outro se vê a negação deste direito, considerando-o como algo que está para além das questões cartoriais (registro de matrículas), se estendendo até as condições mediante as quais se materializa o trabalho educativo. A observação do contexto institucional revela a deterioração do prédio, as condições inadequadas de trabalho, falta de condições materiais, entre outras.

A estrutura física conta com 09 salas de aula, 01 sala de atendimento educacional especializado - AEE, 01 biblioteca, 01 sala de informática, 01 pátio, 01 sala de professores, 01 secretaria escolar, 01 cozinha, 01 depósito de merenda escolar, 01 depósito para materiais diversos, 01 galpão que funciona como sala de aula, 01 campinho de futebol, banheiros masculino e feminino.

O Núcleo Gestor, no período de desenvolvimento da pesquisa era composto por 04 integrantes: 01 Diretora Geral, 02 Coordenadoras Pedagógicas que se revezam nos turnos manhã, tarde e noite e 01 secretária escolar. Todas as componentes do Núcleo Gestor tinham formação em nível superior, sendo 03 formadas em pedagogia e 01 em matemática. Em relação à formação para atuação como gestor, 02 apresentavam curso de especialização em gestão escolar, 01 possuía certificação como secretária escolar e 01 não possuía formação específica para a atuação na gestão escolar.

O corpo docente era composto por 11 professores. Todos concursados há mais de três anos, com nível superior completo e cursos de especialização. Um dos professores era, também, mestrando em educação. Todos participavam de programas de formação contínua promovidos pela Secretaria de Educação.

O corpo administrativo era composto por 03 vigilantes, 02 auxiliares de serviços gerais, 02 merendeiras e 01 agente administrativo, dos quais apenas um apresentava a educação básica concluída.

Com relação à equipe de professores de EJA, composta por quatro profissionais, é possível apontar que todos tinham nível superior completo, faziam parte do quadro efetivo da rede pública municipal e atuavam na educação de jovens e adultos há mais de cinco anos, tendo a maioria (03 professores) participado de programas de formação contínua para esta modalidade de ensino. No entanto, apenas 02 dos 04 professores participaram de cursos de especialização. Todos desenvolviam atividades no período diurno, sendo 01 na área contábil, 01 na polícia

militar, 02 como docentes (01 apenas na rede municipal de ensino e 01 ao mesmo tempo na rede municipal e na rede privada). Dos quatro professores, três trabalhavam três turnos e 01 trabalhava 02 turnos.

A escola atendia no ano de realização da pesquisa a 356 alunos, divididos entre Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos, distribuídos nos turnos da manhã e tarde e noite.

O Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, tinha como objetivo a formação básica do cidadão através do desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; da compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; e do fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social, dentre outros, tal como estabelecido no Regimento Escolar da Instituição.

A Escola, atendendo às exigências estabelecidas na Política de Inclusão, atende aos alunos com necessidades especiais, tanto nas salas de aula regulares, quanto no Atendimento Educacional Especializado – AEE.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2010, p. 28):

A Escola se inspira nos princípios de solidariedade humana, tendo como filosofia a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da Família e dos demais grupos que compõem a comunidade; a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; o respeito à dignidade, à liberdade e o apreço à tolerância fundamental do homem; a valorização profissional de educação escolar; a gestão democrática do ensino; e a articulação como a família e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.

Em relação aos objetivos desta Instituição, em consonância com os objetivos do ensino previstos pela legislação vigente, destacam-se aqueles que buscam: proporcionar o desenvolvimento do educando; assegurar a formação comum indispensável ao exercício da cidadania; conscientizar a comunidade no sentido de que também participe de maneira ativa do esforço comum (PPP, 2010).

Segundo o Núcleo Gestor Escolar são comuns a esta comunidade escolar situações de vulnerabilidade social, sobretudo fome, violência, exploração do

trabalho infantil, violência sexual contra crianças e adolescentes, drogas, abandono e maus tratos, entre outros. Tais questões se manifestam cotidianamente nas dependências da escola.

Por contar com um perfil de baixa renda, boa parte da população é atendida por Programas Sociais do Governo Federal, como Bolsa Família⁴², Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PET⁴³, Benefício Assistencial de Prestação Continuada⁴⁴, entre outros.

Tomando como referência as características da clientela atendida, no que diz respeito às especificidades de faixa etária, de desenvolvimento e de necessidades socioeconômicas e culturais, a escola desenvolve projetos que buscam fortalecer os processos de formação / proteção integral e inclusão socioeducativa. Podem ser citados:

- **Programa Alfabetização na Idade Certa:** desenvolvido em parceria com o Governo do Estado, voltado ao processo de alfabetização de crianças matriculadas na Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental;
- **Programa Luz do Saber Infantil:** desenvolvido em parceria com o Governo do Estado, voltado aos processos de alfabetização e inclusão digital de crianças matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- **Programa Tempo de Mais Aprender:** atividade de contraturno, voltada para o apoio pedagógico a crianças em processo de alfabetização;
- **Atendimento Educacional Especializado:** apoio pedagógico / terapêutico desenvolvido em parceria com o Governo Federal e voltado a

⁴² De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome o Programa Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, sendo legalizado através da Lei 10.836/2004 e do Decreto nº 5209 / 2004.

⁴³ O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, de acordo com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, articula um conjunto de ações voltada à retirada de crianças e adolescentes de até 16 anos das práticas de trabalho infantil, exceto na condição de aprendiz.

⁴⁴ O Benefício da Prestação Continuada, instituído pela CF 1988, regulamentado pela LOAS 8742/1993 e pelas Leis 12435/11 e 12470/11, é um benefício não vitalício e intransferível, que assegura a transferência mensal de 1 salário mínimo a idosos com idade superior a 65 anos de idade e a portadores de deficiência física, mental, intelectual ou sensorial que podem obstruir a participação plena na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais ou dificuldades de aprendizagem;

- **PROERD:** Programa desenvolvido em parceria com a Polícia Militar do Estado do Ceará, voltado a prevenção ao uso de drogas e violência, junto a crianças matriculadas no 5º ano do Ensino Fundamental;
- **Programa Mais Educação:** desenvolvido em parceria com o Ministério da Educação, em contraturno, voltado a alunos em situação de vulnerabilidade social, visando ampliação da jornada escolar e desenvolvimento de atividades artísticas, esportivas e culturais;
- **PSE** – Programa de Prevenção e Saúde na Escola, desenvolvido em parceria com a Secretaria de Saúde, com o objetivo de orientar ações de prevenção e tratamento da saúde dos adolescentes.

A articulação destes programas, segundo o Núcleo Gestor Escolar, proporciona a atenção ao aluno de forma mais completa, demonstrando preocupação não somente com a dimensão cognitiva relacionada à aprendizagem dos conteúdos, mas ao desenvolvimento socioafetivo, cultural e motor das crianças e dos adolescentes.

Quanto ao período noturno são desenvolvidas exclusivamente as atividades regulares, não apresentando registro de nenhum programa específico de atendimento complementar a estes sujeitos.

3.3.3 Os sujeitos da pesquisa

Do coletivo de educadores da EMEF Parque Diadema II, participaram como sujeitos da pesquisa os quatro professores lotados na Educação de Jovens e Adultos, uma coordenadora pedagógica, responsável pelo acompanhamento direto das turmas e professores de EJA e a gestora escolar.

Passo a apresentar o perfil de cada um desses sujeitos, de forma a situar elementos pertinentes à sua história profissional e sua experiência na Educação de Jovens e Adultos.

O professor “A” tem 42 (quarenta e dois) anos de idade, é casado, reside no município de Fortaleza, tem graduação em geografia, concluída na Universidade Estadual do Ceará no ano de 2001. Possui especialização em gestão ambiental, cursada no Instituto Superior de Teologia Aplicada, concluído no ano de 2010. Neste mesmo ano, participou de curso de formação contínua em Educação de Jovens e Adultos, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Horizonte. É professor efetivo do município de Horizonte há sete anos, dos quais cinco se relacionam com a Educação de Jovens e Adultos. Sua opção pela atuação na EJA se deu pela identificação com a modalidade de ensino e a indisponibilidade de horário para a lotação integral nos períodos manhã e tarde. Cumpre carga horária de 40 horas semanais no município, além de atuar na Polícia Militar do Ceará. Assim, trabalha durante os três turnos do dia.

O professor “B” tem 37 (trinta e sete) anos de idade, é casado, reside no município de Horizonte, tem graduação em pedagogia, concluída em regime especial na Universidade Estadual do Ceará no ano 2000. Cursa especialização em metodologia do ensino da matemática na Universidade Estadual Vale do Acaraú. Participou de curso de formação contínua em Educação de Jovens e Adultos, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Horizonte no ano de 2010. É professor efetivo do município de Horizonte há 17 (dezessete) anos, dos quais 11 (onze) se relacionam com a Educação de Jovens e Adultos. Sua opção pela atuação na Educação de Jovens e Adultos se deu pela identificação com a modalidade de ensino e a indisponibilidade de horário para a lotação integral nos períodos manhã e tarde. Cumpre carga horária de 40 horas semanais no município, além de atuar na Rede privada de ensino. Assim, trabalha durante os três turnos do dia.

O professor “C” tem 42 (quarenta e dois) anos de idade, é casado, reside no município de Horizonte, tem graduação em pedagogia, concluída em regime especial na Universidade Estadual do Ceará no ano 2000. Possui segunda graduação em matemática e física, concluída no ano 2005 na Universidade Estadual Vale do Acaraú. Participou de cursos de formação contínua em Educação de Jovens e Adultos, promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Horizonte nos anos de 2007, 2008 e 2010. É professor efetivo do município de Horizonte há 17 (dezessete) anos, dos quais 10 (dez) se relacionam com a Educação de Jovens e Adultos. Sua opção pela atuação na Educação de Jovens e Adultos se deu pela

identificação com a modalidade de ensino. Atua exclusivamente como professor na rede pública de ensino de Horizonte, cumprindo carga horária de 40 horas semanais nos turnos manhã e noite.

O professor “D” tem 60 (sessenta) anos de idade, é casado, reside no município de Fortaleza, sua primeira graduação é em Ciências Contábeis, concluída na Universidade de Fortaleza, no ano de 1984. Possui como segunda graduação Licenciatura Plena no Ensino Básico, concluída no ano 2000 na Universidade Estadual do Ceará. Não participou de cursos de formação contínua em Educação de Jovens e Adultos. É professor efetivo do município de Horizonte há 17 (dezesete) anos, dos quais oito se relacionam com a Educação de Jovens e Adultos. Sua opção pela atuação na EJA se deu pela indisponibilidade de horário para a lotação nos períodos manhã e tarde. Atua como professor na rede pública de ensino de Horizonte, onde cumpre carga horária de 20 horas semanais no município, além de atuar como contador em uma Empresa Privada. Assim, acumula atividades nos turnos manhã, tarde e noite.

A coordenadora pedagógica (CP) tem 37 (trinta e sete) anos de idade, é casada, reside no município de Horizonte, é graduada em Pedagogia, concluída na Universidade Estadual Vale do Acaraú, no ano de 2002. É especialista em gestão escolar, concluída no ano 2011 na Universidade Federal do Ceará. Não participou de cursos de formação contínua em Educação de Jovens e Adultos. É professora efetiva do município de Horizonte há 15 (quinze) anos, dos quais dois se relacionam com a EJA. Sua opção pela atuação nesta modalidade de ensino se deu por circunstâncias pessoais. Atua exclusivamente como coordenadora na rede pública de ensino de Horizonte, cumprindo a carga horária de 40 horas semanais, divididas nos turnos manhã e noite.

A gestora escolar (GE) tem 42 (quarenta e dois) anos de idade, é casada, reside no município de Horizonte, é graduada em Pedagogia em regime especial, concluída na Universidade Estadual do Ceará, no ano de 2000. É especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de EJA (PROEJA), em 2009 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará; e em gestão escolar, concluída no ano 2011 na Universidade Federal do Ceará. Participou de cursos de formação contínua em Educação de Jovens e Adultos, ofertados pela Secretaria Municipal de Educação de Horizonte nos anos

2002, 2004, 2005, 2006, 2007 e 2010. É professora efetiva do município de Horizonte há 16 (dezesesseis) anos, dos quais quatro se relacionam com a Educação de Jovens e Adultos. Sua opção pela atuação nesta modalidade se deu pelas experiências anteriores, inclusive como coordenadora municipal de programas de alfabetização e da EJA no ensino fundamental. Atua exclusivamente como gestora na rede pública de ensino de Horizonte, cumprindo a carga horária de 40 horas semanais, divididas nos turnos manhã, tarde e noite.

Da análise dos perfis dos professores e gestores é possível verificar que:

- A formação pedagógica dos mesmos se deu prioritariamente no contexto da universidade pública (05 sujeitos), com destaque para a Universidade Estadual do Ceará.
- Quanto à formação contínua, quatro sujeitos possuem títulos de especialista, sendo dois obtidos em instituições privadas e dois obtidos em instituições públicas; no que diz respeito especificamente à participação dos mesmos em cursos voltados à Educação de Jovens e Adultos, quatro sujeitos participaram de formação contínua, ao passo que dois sujeitos não participaram.
- Um dos sujeitos iniciou recentemente suas atividades na EJA, enquanto os demais acumulam em média sete anos de experiência nesta modalidade de ensino.
- Quanto aos motivos que determinaram suas lotações na EJA, a identificação com a modalidade de ensino aparece nas falas de cinco sujeitos, a indisponibilidade de tempo aparece três vezes e questões de natureza pessoal aparecem na fala de um sujeito.
- No que se refere ao acúmulo de atividades, verifica-se que três sujeitos dedicam-se exclusivamente à docência no município de Horizonte, ao passo que três sujeitos dedicam-se a outras atividades, preenchendo integralmente o seu dia com o trabalho.
- Além destas questões, cabe destacar que dos seis sujeitos investigados, apenas dois desenvolvem atividades somente na EMEF

Parque Diadema, fato que dificulta a integração com os outros educadores e com a própria comunidade escolar.

A análise do perfil dos professores e gestores implicados como sujeitos na pesquisa evidencia elementos que interferem no desenvolvimento da EJA, como o motivo que tem justificado a permanência dos educadores nesta modalidade de ensino. Por mais que se aponte a identificação com a EJA como principal justificativa para a solicitação de lotação, o fator da indisponibilidade dos professores em outros horários para o exercício da docência se destaca.

Outro elemento diz respeito ao acúmulo de atividades pela grande maioria dos professores, que dividem o seu tempo entre a docência na rede pública municipal de ensino e outras atividades. Tal fato evidencia a precarização do trabalho docente que, mal remunerado, demanda dos professores a complementação de renda com outras atividades.

Por fim, cabe destacar que o contato dos professores com a escola ocorre somente no horário das aulas, fato que os impede de participar da vida da escola, do contato com os demais professores e com a comunidade escolar.

Ao longo deste capítulo, busquei situar elementos relacionados ao percurso metodológico, evidenciando os movimentos investigativos realizados no desenvolvimento da pesquisa, seus fundamentos e suas finalidades. Apresentei dados relativos ao município de Horizonte, situando os desafios da efetivação da educação como um direito e suas implicações na vida dos jovens e adultos pouco ou não escolarizados, expus dados gerais relativos à Escola Municipal de Ensino Fundamental Parque Diadema II, que permitem identificar de forma ampla sua identidade institucional e por fim apresentei o perfil dos sujeitos da pesquisa, assim como a análise do mesmo.

No próximo capítulo, aprofundarei o olhar sobre a escola, situando-a como locus de materialização das políticas educacionais contemporâneas, através da análise do Plano Municipal de Educação de Horizonte, relacionando-o com outros documentos onde se encontram expostos os compromissos da educação em âmbito nacional e internacional.

4 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS E A ESCOLA

*“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”.*
(PAULO FREIRE)

Entre o final do Sec. XX e início do Sec. XXI o cenário das políticas educacionais passou por significativas transformações que desencadearam a democratização do acesso da população brasileira à educação básica.

As estratégias de inclusão educacional que promoveram o aumento quantitativo de matrículas e a entrada das classes populares na escola vieram acompanhadas de estratégias de regulação elaboradas como meios de controle da qualidade dos processos educativos desenvolvidos pelas instituições escolares.

A perspectiva da economia, de matriz neoliberal, apresenta-se como um forte elemento de natureza ideológica presente nos documentos oficiais que norteiam grande parte das ações voltadas à educação pública brasileira. Tal fundamento, muitas vezes, não é apreendido pelos sujeitos das práticas educativas, que passam a aderir acriticamente e a defender os princípios desse ideário político econômico.

Neste capítulo discuto as matrizes político-ideológicas presentes no processo de formulação das políticas educacionais no contexto brasileiro e mais especificamente em Horizonte / Ceará, com destaque para as estratégias de regulação e seus impactos na educação de jovens e adultos.

Assim, destaco o movimento dialético que envolve a escola e os sujeitos das práticas educativas em processos permeados por contradições, embates, tensões, diálogos e transformações em face das orientações estabelecidas pelos sistemas oficiais de ensino. Para discutir o Plano Municipal de Educação de Horizonte (2010-2020) parto da ideia apresentada por Freire (1967) de que a análise da realidade é, também, uma forma amorosa de intervir na mesma.

4.1 O Plano Municipal de Educação de Horizonte / Ceará e suas relações com as políticas educacionais no Brasil contemporâneo

Ao longo das últimas décadas, a educação foi apresentada, em âmbito internacional, como peça fundamental para a solução dos problemas sociais e econômicos existentes, passando a ter papel estratégico na inserção de países periféricos em lugar de destaque no cenário econômico internacional e inclusão nos blocos hegemônicos internacionais.

Assim, os diferentes compromissos assumidos entre países induziram o desenvolvimento de políticas educacionais que dessem materialidade às propostas apresentadas em documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (JOMTIEN,1990) e Declaração de Dakar – Educação para Todos (DAKAR, 2000), entre outras.

A tradução destes compromissos em termos práticos desencadeou ao longo das últimas duas décadas processos de descentralização que conferiram às gestões estaduais e municipais de educação a responsabilidade direta pela garantia de acesso da população à educação, pelo uso eficiente e eficaz de recursos direcionados à manutenção das escolas, a maximização de resultados e, ainda, pela formulação de planos municipais de educação, que localizassem no tempo e no espaço tais ações.

O município de Horizonte, dentro deste contexto, registrou formalmente seus compromissos com a educação através da elaboração do Plano Municipal de Educação - PME, Lei Municipal nº 744/2009, com vigência prevista para o período compreendido entre os anos de 2010 e 2020, se configurando como um documento norteador das políticas públicas da educação municipal. Na apresentação do documento é relatado que este foi

Construído a partir de um processo de participação da comunidade escolar e da sociedade civil organizada do município. Este documento orientador consta na pauta de solicitação dos educadores, movimentos sociais e agora parte integrante do projeto político da secretaria municipal de educação com o conselho municipal de educação (HORIZONTE, 2009, p. 10).

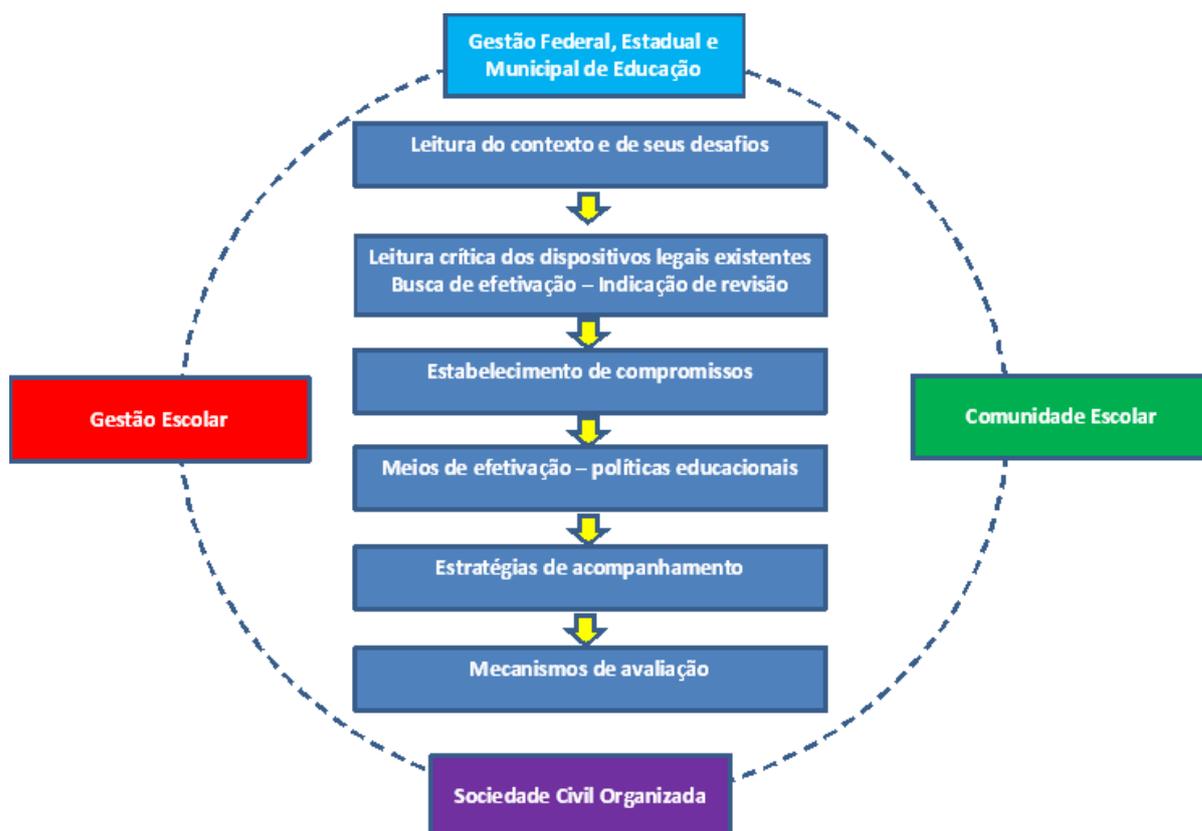
A participação popular, de acordo com o documento norteador para a elaboração de plano municipal de educação, publicado pelo MEC em 2005, se constitui como forma de materialização do princípio constitucional da gestão democrática, que visa entre outras questões, a garantia de princípios como a “transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência” (BRASIL, CF 1988, art. 206, inciso VI).

Compreendido como um instrumento de gestão, mas também como um instrumento de controle social, o Plano Municipal de Educação de Horizonte proclama legalmente a educação como um direito reconhecido pelo poder público. Neste sentido, Saviani (2001, p. 46) aponta para a responsabilidade da gestão pública municipal de estabelecer meios para que este direito se efetive. Assim, a estrutura do Plano Municipal de Educação em análise além de apresentar elementos relacionados à leitura da realidade local e sua relação com os desafios postos à educação, anuncia elementos relacionados a diretrizes, objetivos, metas e ações estratégicas para a educação, conforme é possível observar (HORIZONTE, 2009):

- **Parte I - Caracterização e diagnóstico educacional** – onde são dispostos a introdução do documento, dados relativos ao município – aspectos geográficos, demográficos, econômicos e educacionais, a identidade organizacional da secretaria municipal de educação – em que são trazidas as concepções de educação, escola e educador, assim como sua missão, valores e princípios, e o diagnóstico da educação municipal – apresentando dados relativos à educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos, educação especial e infraestrutura.
- **Parte II – Diretrizes, objetivos, metas e ações estratégicas da educação** – em que são dispostas as diretrizes da educação municipal de acordo com os seguintes eixos temáticos: I) gestão democrática, qualidade da educação e avaliação; II) democratização do acesso, permanência e sucesso escolar; III) formação e valorização dos trabalhadores em educação; IV) financiamento da educação e controle social. São postos, ainda, os objetivos e metas da educação municipal e ações estratégicas para os referidos eixos e, por fim, as formas de acompanhamento e avaliação do plano.

Para identificar relação deste plano com as políticas educacionais nacionais e sua contribuição para a reafirmação da educação como um direito proclamado e efetivado no contexto do município de Horizonte / Ceará apresento a seguir discussões consideradas fundamentais para esta questão, como: a leitura do contexto e seus desafios para a educação; a leitura crítica dos dispositivos legais existentes, evidenciando as buscas de efetivação dos mesmos ou a indicação de sua revisão; o estabelecimento dos compromissos da gestão com a educação pública; as políticas educacionais como meios de efetivação de tais compromissos; as estratégias de acompanhamento do plano municipal, assim como os mecanismos de avaliação.

Figura 3 – Mapa de análise do Plano Municipal de Educação de Horizonte / Ceará



Fonte: criado pela autora (2014)

A figura 3 - mapa de análise do Plano Municipal de Educação de Horizonte / Ceará indica a relação de coerência que deve haver entre realidade, o planejamento e a efetivação da educação como um direito a ser constantemente reafirmado enquanto compromisso não só da gestão de educação nos âmbitos federal, estadual e municipal, mas da gestão e comunidade escolar e da sociedade civil. A abordagem desses elementos acontecerá de maneira não linear, buscando articulá-los concomitantemente aos pontos que seguem relacionados.

4.2 Caracterização e diagnóstico educacional

A construção da caracterização e diagnóstico educacional, o Plano Municipal de Educação, em tese, deve apresentar elementos relacionados às perspectivas histórica, demográfica, econômica, política e social do município, com vistas a contextualizar os limites e as possibilidades da política educacional, considerando não só a educação infantil e o ensino fundamental, que se constituem como responsabilidades primeiras da gestão municipal de educação, mas o ensino médio, o profissionalizante e o superior com os quais estabelece parcerias importantes para a garantia da continuidade de estudos pela população.

4.2.1 Os aspectos sociodemográficos de Horizonte e suas relações com as políticas sociais

De acordo com o documento norteador para a elaboração do Plano Municipal de Educação (MEC, 2005, p. 30), o diagnóstico corresponde à:

Contextualização objetiva e precisa dos problemas da educação, com base em estudos existentes e em dados de órgãos oficiais como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, de modo a garantir uma visão exata da realidade educacional.

Os aspectos sociodemográficos apresentados no Plano Municipal de Educação de Horizonte atêm-se a elementos de natureza descritiva, apontando aspectos relacionados a: um breve histórico do município; a listagem de características físicas e geográficas, sem estabelecer correlações entre estes e suas vocações econômicas; a quantidade de munícipes residentes e sua distribuição por moradia em zonas rural e urbana e por fim uma breve descrição dos aspectos econômicos, sem pontuar os desafios ainda existentes para a inserção sociolaboral da população economicamente ativa e sua relação com a educação.

A forma como a dinâmica histórico-social da cidade é resumida mantém veladas as contradições presentes no cotidiano do município, traduzidas na convivência entre a riqueza econômica gerada pelo polo industrial e a desigualdade oriunda de processos de exclusão social.

Em seus 22 anos de existência, Horizonte vem construindo uma história de crescimento econômico e desponta hoje como um dos principais polos industriais do estado do Ceará. Aliado ao crescimento econômico, **destaca-se, ainda, o compromisso social com a qualidade de vida da população**, o que tem concedido ao município reconhecimento de órgãos internacionais como Fundação Abrinq e Unicef (grifos meus) (HORIZONTE, 2009, p. 22).

Ao confrontar este recorte do Plano Municipal de Educação com os levantamentos realizados no decorrer desta pesquisa, pude perceber certo descompasso, manifesto em dados relativos à qualidade de vida da população e sua materialização em termos de ações e resultados concretos. Tal descompasso pode ser evidenciado em indicadores relacionados à educação, anteriormente mencionados, como: o estacionamento das taxas de analfabetismo entre o final do século XX (28,18%) e início do século XXI (26,54%) (IPECE, 2012); baixa proporção de escolas ofertando educação para jovens e adultos pouco ou não escolarizados (02 das 29 escolas), mesmo diante das demandas por formação presentes no município, ocasionando a queda vertiginosa nas matrículas em Educação de Jovens e Adultos entre os anos 2007 e 2012 (68%). É necessário ressaltar, ainda, que o investimento na educação, e mais especificamente na educação de jovens e adultos, poderia interferir positivamente na melhoria de outros indicadores, como os relacionados à mortalidade infantil e à violência urbana, por exemplo.

A partir do confronto entre o texto apresentado no Plano Municipal de Educação acerca dos aspectos sociodemográficos de Horizonte e suas relações com as políticas sociais era esperada a visualização de certo diálogo entre as características mais abrangentes da dinâmica socioeconômica e demográfica deste contexto e dados objetivos que traduzissem em maior escala “o compromisso com a qualidade de vida da população” anunciado pela gestão pública municipal.

Assim, confirmo a afirmativa feita no início deste estudo, de que “o desenvolvimento econômico de um município não corresponde necessariamente ao desenvolvimento humano e à efetivação dos direitos sociais”.

Diante dos desafios postos pelos elementos socioeconômicos e a dinâmica da desigualdade e da exclusão neles presentes, é geralmente observada uma postura de negação ou de não reconhecimento das situações-limite que se colocam cotidianamente à população e aos gestores. Tal questão pode ser visualizada na exposição dos aspectos educacionais do município de Horizonte, em que são superficialmente elencadas informações acerca da estrutura que compõe o parque escolar, a distribuição de matrículas por dependência administrativa e os indicadores de rendimento escolar compreendidos entre os anos de 2005 e 2009. A única expressão de leitura crítica da realidade educacional apresentada neste trecho do documento evidencia mais uma contradição que diz respeito exatamente à EJA, modalidade de ensino que menos tem se desenvolvido no contexto deste município ao longo da última década. De acordo com o plano:

Considerando as informações já citadas, percebe-se um forte movimento pela democratização do acesso escolar, contudo, verificamos que **e elevar o nível de escolaridade dos municípios é um grande desafio**, mesmo diante da taxa de escolarização líquida no ensino fundamental de 90,7% (IBGE, 2000). O analfabetismo no município ainda é elevado: de 28, 2% (IBGE, 2000) da população com 15 anos ou mais (grifos meus) (HORIZONTE, 2009, p. 24).

A postura adequada ao discutir a questão dos direitos seria, no dizer de Telles (1988, p.37), “[...] repensar os direitos sociais não a partir de sua fragilidade ou da realidade que deixaram de conter, mas a partir das questões que abrem, dos problemas que colocam”. Para tanto, o reconhecimento dos limites presentes nas diferentes ações políticas que buscam garantir os direitos fundamentais da

população seria um importante passo para a abertura de canais de diálogo necessários à avaliação e ao planejamento por parte da gestão municipal. Possivelmente, a superação da postura fatalista que leva a população a acreditar na naturalização da má qualidade e do pouco alcance das políticas sociais esteja no exercício de escuta dos sujeitos, como afirma Telles (1998).

Assim, é necessário reconhecer a complexidade do processo de planejamento que se inicia na leitura crítica da realidade e se estende ao longo dos demais processos, articulando necessariamente as dimensões política e ética. Conforme Vieira e Albuquerque (2001, p. 30) o planejamento:

[...] depende dos referenciais simbólicos dos atores envolvidos. A teorização sobre planejamento deve ser situada, na medida em que este não pode ser tratado indistintivamente do sistema social. Dizer que o planejamento é uma prática situada significa negar o caráter tecnocrático deste como um instrumental de organização racional, neutro. Portanto, o planejamento em suas diferentes acepções apresenta, implícita ou explicitamente, um caráter ideológico.

A caracterização e diagnóstico educacional analisados inicialmente apresentam-se distantes de uma leitura crítica da realidade, constituindo-se como o mero atendimento a uma formalidade prescrita pelo Ministério da Educação (2005) para a formulação do plano municipal de educação, pouco dialogando com os demais elementos que o compõem. A suposta neutralidade na apresentação dos dados pode se configurar tanto como ausência de competência técnica para a identificação das relações entre o contexto e as ações políticas presentes no documento, quanto como uma ação deliberada de ocultamento das contradições existentes no município.

4.2.2 Convergências entre as concepções presentes no Plano Municipal e os documentos oficiais brasileiros

Todo projeto de educação traz, em si, a defesa de um modelo de sociedade e de homem que se deseja ajudar a formar. Nesse sentido, todos os documentos oficiais trazem expressos, de forma mais evidente ou mais velada,

concepções que sustentam suas propostas e estabelecem suas prioridades (SAVIANI, 1976).

Na análise do Plano Municipal de Educação de Horizonte / Ceará, pode identificar as concepções que seguem relacionadas.

A **Educação** é concebida como:

Um **direito humano e social** de todas as crianças, jovens, adultos e idosos, **sem distinção** alguma decorrente de origem geográfica, caracteres de fenótipo, de etnia, de nacionalidade, de sexo, de deficiências física, sensorial ou intelectual, de nível socioeconômico ou de classe social, de nível de instrução, de religião, de opinião política ou de orientação sexual, visando à formação do cidadão consciente das diversidades, que valorize o saber, a humanização e a justiça, agindo como protagonista da história individual e coletiva, compreendendo a educação como **um bem** primordial à vida (grifos meus) (HORIZONTE, 2009, p. 28).

A concepção de educação apresentada no plano municipal associa-se a um direito humano e social, destacando elementos relativos à construção das subjetividades dos sujeitos, mediante o respeito às identidades individuais. Tal questão alinha-se à política educacional brasileira que, desde a constituição de 1988, vem buscando construir referenciais político pedagógicos que valorizem a diversidade, presentes nas diretrizes curriculares ou operacionais publicadas pelo Ministério da Educação a partir da década de 1990 e que se debruçam sobre: as relações étnico-raciais⁴⁵; a educação do campo⁴⁶; a educação especial⁴⁷; a educação de jovens e adultos⁴⁸, inclusive em situação de privação de liberdade nos

⁴⁵ BRASIL. MEC /CNE. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. DOU de 22 de junho de 2004.

⁴⁶ BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº 1, de 03 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. DOU de 09 de abril de 2002.

⁴⁷ BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. DOU de 05 de outubro de 2009.

⁴⁸ BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. DOU de 16 de junho de 2010.

estabelecimentos penais⁴⁹; a educação escolar indígena⁵⁰; educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância⁵¹; educação em direitos humanos⁵² e educação ambiental⁵³.

Apesar de convergir com os documentos oficiais no que diz respeito às identidades dos alunos, compreendo que a concepção apresentada no plano municipal é limitada, pois não situa a educação como uma prática social que não ocorre somente na escola, mas em outros espaços de socialização, conforme disposto no Art. 1º da LDB 9394/96:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A concepção apresentada pela LDB 9394/96 amplia o entendimento acerca do que é educação, contribuindo para a superação da compreensão que a relaciona apenas como instrução, que retira do processo ensino aprendizagem a abordagem das questões contextuais que dão vida e significado aos conteúdos propostos nos currículos escolares, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos.

Ainda assim, a concepção de educação presente no Plano Municipal de Educação alinha-se à formação defendida no contexto dos compromissos internacionais⁵⁴ que tem os países em desenvolvimento como signatários, ou seja, aquela que se refere às necessidades básicas de aprendizagem - NEBAs, definidas a partir das condições mínimas de inserção da população no campo produtivo.

⁴⁹ BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. DOU de 20 de maio de 2010.

⁵⁰ BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Operacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. DOU de 25 de junho de 2012.

⁵¹ BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº 3, de 16 de maio de 2012**. Define Diretrizes para o atendimento de Educação Escolar para as populações em situação de itinerância. DOU de 17 de maio de 2012.

⁵² BRASIL. MEC /CNE. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. DOU de 30 de maio de 2012.

⁵³ BRASIL. MEC /CNE. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. DOU de 15 de junho de 2012.

⁵⁴ Dentre os compromissos internacionais firmados por diferentes países, a partir da década de 1990, com vistas à superação da pobreza e que têm reflexos diretos sobre a educação destacam-se A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), Encontro de Nova Delhi (1993), Conferência de Kingston (1996) e Encontro de Dakar (2000).

Reduzida a dimensão formativa a questões de instrumentalização, é possível verificar no cenário nacional um grande número de iniciativas que derivam do “entendimento do trabalho como mercadoria, capaz ela própria de ampliar suas possibilidades de exploração pelo capital”⁵⁵ (RUMMERT, 2007, p. 65).

Outro elemento que chama atenção é o entendimento da educação como um bem, conforme foi destacado na concepção apresentada pelo Plano. Este termo possui um duplo sentido: por um lado pode ser compreendido como um bem de consumo, portanto ligado à perspectiva individualista, que valoriza elementos como a competitividade e o egoísmo, validando a perspectiva neoliberal presente na sociedade contemporânea; por outro lado pode ser entendido como um bem público que, conforme Sobrinho (2013, p. 109):

[...] tem como finalidade essencial a formação de sujeitos e, por consequência, o aprofundamento da cidadania e da democratização da sociedade. O conceito de bem público é aqui entendido como um princípio, isto é, como um imperativo moral que sobrepõe a dignidade humana aos interesses, inclinações e circunstâncias individuais.

A ambiguidade presente no termo revela uma tensão presente no cotidiano dos educadores e gestores escolares: ora se destaca o discurso da igualdade de oportunidades, da valorização das diferenças e da inclusão social e educacional; ora se valoriza o mérito e a performatividade, expressos nos resultados das avaliações de larga escala e das pontuações obtidas no IDEB.

A questão acima mencionada tem se traduzido em pressões exercidas pelas diferentes instâncias de gerenciamento da educação, em busca de resultados positivos. Neste contexto, a Educação de Jovens e Adultos, historicamente discriminada pelas políticas educacionais brasileiras, tem registrado um movimento de retração no processo de democratização do acesso da população jovem e adulta à escolarização. Uma recorrente recusa da matrícula desses sujeitos pela escola tem se dado em nome da “prevenção” de altos índices de evasão que interferem

⁵⁵ Em decorrência da concepção reducionista do trabalho como mercadoria foram desenvolvidos no contexto brasileiro programas voltados à certificação, para que a população jovem e adulta pudesse dispor de uma escolarização mínima e de uma formação técnica (como o Projovem, a Escola de Fábrica, o PROEJA e o ENCEJA, entre outros) para que fossem incluídos no mercado de trabalho. No entanto, tais formações vêm sendo geralmente marcadas pelo aligeiramento e pela superficialidade, que destituem o aluno trabalhador de uma visão crítica da realidade e, portanto, de condições fundamentais da luta por seus próprios direitos.

negativamente no cálculo do IDEB e tem sido referendado por professores e gestores que se veem como reféns de tais resultados.

Assim, a atuação dos educadores e gestores é, muitas vezes, marcada por apologias, destituídas de críticas, às formas de regulação e controle do trabalho pedagógico, em função da busca por resultados. É fortalecida, nesse sentido, a perspectiva da “qualidade como uma meta compartilhada”, em que a qualidade, mais que um simples termo, “transforma-se em um discurso fora do qual não é possível o diálogo, porque os interlocutores não se reconhecem como tais senão através de uma linguagem comum” (ENGUIITA, 2003, p.95).

A validação do discurso da qualidade, hegemonicamente construído pela lógica neoliberal, tem justificado ações empreendidas por diferentes instâncias de execução das políticas educacionais que traduzem diferentes formas de reducionismo: o reducionismo político, em que a identidade de educadores e educandos é deslocada da condição de sujeitos politicamente situados à condição de clientes e gerentes, comprometidos com resultados e o reducionismo social, que restringe o papel da escola, deslocando-o de *lócus* de formação humana, numa perspectiva integral, a um *lócus* de formação de capital humano, relacionado aos interesses meramente econômicos.

De acordo com Silva (2001, pp. 21 - 22), o discurso da Qualidade Total, que implanta na escola uma visão gerencial voltada para a potencialização de resultados e satisfação da comunidade escolar, tratada neste contexto como cliente,

[...] reprime e desloca o discurso da igualdade/desigualdade, da justiça/injustiça, da participação política numa esfera pública de discussão e decisão, tornando quase impossível pensar numa sociedade e numa comunidade que transcendam os imperativos do mercado e do capital [...] o neoliberalismo geral e o neoliberalismo educacional, em particular, estreitam e restringem o campo do social e do político obrigando-nos a viver num ambiente habitado por competitividade, individualismo e darwinismo social.

A partir desta reflexão, compreendo a exclusão vivenciada pela população jovem e adulta na escola, quer pela negação do acesso à matrícula ou pela formação de baixa qualidade, como um dado praticamente natural na perspectiva neoliberal, onde se validam processos de peneiramento social que em última

instância favorecem os grupos que historicamente se beneficiaram dos processos de formação, pela reafirmação de seus valores e cultura.

Avançando na estrutura do documento é apresentada a **concepção de escola**, identificada como:

Espaço de convivência democrática, propício ao desenvolvimento integral do ser, que respeita as diversidades, valoriza os saberes e a troca de experiências, favorecendo a construção de aprendizagens dos cidadãos, em **parceria com as famílias e a comunidade** (grifos meus) (HORIZONTE, 2009, p. 29).

Ao reconhecer a escola como espaço de convivência democrática, o Plano Municipal de Educação se alinha com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 que apresenta em seus artigos 14 e 15 os princípios relativos à gestão democrática na rede pública de ensino brasileira:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

O exercício da democracia no desenvolvimento da gestão escolar é respaldado pela legislação educacional, conforme visto nos artigos apresentados. No entanto, é necessário atentar para o fato de que a escola é uma organização e, portanto, têm institucionalizadas diretrizes que definem contornos às suas ações. Dessa forma, a gestão escolar deve observar criteriosamente os preceitos legais que regulam a sua autonomia, para que não realize encaminhamentos que firam a legislação vigente, prejudicando a escola, assim como para ser capaz de discutir os limites de suas ações, propondo encaminhamentos que viabilizem a efetivação de seu compromisso social com o direito à educação.

É através do conhecimento da legislação, dos diferentes fundamentos da educação e da reflexão sobre a própria prática que a escola tem a possibilidade de

se reinventar e colaborar, de maneira historicamente situada, com o desenvolvimento de seus alunos. Nessa perspectiva, concordo com Pimenta (2010); Franco (2010) e Libâneo (2010) ao afirmarem que as práticas educativas, dentre as quais incluem aquelas que se dão nos processos de gestão escolar e na comunidade, não se dão no vazio epistemológico. É necessário conhecimento e entendimento sobre as formas como este se produz para poder intervir na realidade de forma crítica e responsável.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013, p. 16):

A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada: priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção [...].

Para que a escola se reinvente é necessário o desenvolvimento do trabalho coletivo entre os profissionais que nela trabalham e a comunidade escolar. É necessário que a escola compreenda a si própria como uma instituição aprendente em que todos os sujeitos, com seus diferentes pontos de vista e conhecimentos, possam dialogar, refletir, planejar, agir e avaliar coletivamente. Dentro deste contexto, a perspectiva compartimentalizada das práticas educativas perde espaço, entrando em cena uma perspectiva mais orgânica e colaborativa. Em decorrência da conceptualização de escola apresentada, é necessária a reflexão acerca de como é concebida a figura do educador.

O educador, dentro do contexto do plano municipal de educação, é concebido como: “articulador (a) de ações individuais e coletivas que impulsionam o processo ensino-aprendizagem, respeitando princípios e valores, assim como o ritmo de desenvolvimento de cada sujeito, favorecendo a formação integral do ser” (HORIZONTE, 2009, p. 29). Esta concepção destaca o papel do professor como aquele responsável pelas mediações necessárias à construção da aprendizagem por parte dos alunos, tanto individual, quanto coletivamente, considerados os contornos institucionais de seu trabalho. A breve conceituação deixa de lado a

dimensão política, um dos elementos da competência profissional que, aliado às dimensões técnica, ética e estética (RIOS, 2008) conferem uma visão mais abrangente do exercício da docência dentro na sociedade contemporânea.

Como já foi possível visualizar anteriormente, o professor, no cenário atual, é conclamado a atuar como agente de transformações, sendo responsável não só pela dinâmica dos processos de ensinar e aprender que ocorrem nas salas de aula, mas atuar coletivamente, colaborando para a efetivação das políticas educacionais.

Na LDB 9394/96, são indicadas como incumbências dos professores (art. 13): a participação nos processos de elaboração e revisão da proposta pedagógica da escola; o cumprimento, mediante a elaboração e efetivação de seu plano de trabalho, da proposta pedagógica da instituição; o zelo pelo aprendizado de seus alunos, inclusive estabelecendo modos de recuperação para aqueles que não obtiveram rendimentos adequados; o cumprimento do calendário escolar e participação nos momentos de planejamento, avaliação e formação; além da colaboração com a articulação entre escola e comunidade.

É fato que o papel do professor é cada vez menos individual e cada vez mais coletivo. Essa transformação do trabalho docente responde aos indicativos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013, p. 39), que pontuam:

[...] no geral, é tarefa da escola, palco de interações, e, no particular, é responsabilidade do professor, apoiado pelos demais profissionais da educação, criar situações que provoquem nos estudantes a necessidade e o desejo de pesquisar e experimentar situações de aprendizagem como conquista individual e coletiva, a partir do contexto particular e local, em elo com o geral e transnacional.

Apesar de restrita, a concepção de professor apresentada pelo Plano Municipal de Educação dialoga com as perspectivas presentes nos documentos oficiais da educação brasileira. No entanto, é necessário ressaltar, mais uma vez, que o professor tem sua atuação profissional situada em uma instituição chamada escola. Esta, por sua vez, surge como palco das diferentes e contraditórias transformações que se dão nas práticas sociais e que a desafiam no seu papel de

promotoras de formação humana, a buscarem um posicionamento crítico e politicamente situado diante das mesmas. Cito como exemplo claro desta questão o direito à educação, que é garantido na forma da Lei, conforme disposto na CF 1988 e a LDB 9394/96, e negado em termos práticos pelas condições materiais das escolas públicas. Garante-se o respeito parcial à lei promovendo, através da superlotação de salas de aula, a presença do aluno neste espaço sem que lhe seja necessariamente concedido o direito de aprender.

É nesse cenário de contradições presentes nas demandas diversas que chegam às salas de aula todos os dias, que concordo com Charlot (2008, p. 31) no momento em que afirma que o professor é, sobretudo, um trabalhador da contradição:

Herói, o professor brasileiro? Vítima? A meu ver, na sociedade contemporânea, ele é, antes de tudo, um trabalhador da contradição. Como o policial, o médico, a assistente social e alguns outros trabalhadores, ele consta daqueles cuja função é manter um mínimo de coerência, por mais tensa que seja, em uma sociedade rasgada por múltiplas contradições. São trabalhadores cujo profissionalismo inclui uma postura ética.

Gestores e professores são constantemente conclamados a atuarem como agentes de transformação social, implicados tanto na garantia dos direitos de cada cidadão à escolarização, quanto à formação dos mesmos para o mundo contemporâneo, marcado por contrastes diversos, como o desenvolvimento das tecnologias e ciências, convivendo com um contingente gigantesco de analfabetos na dita sociedade do conhecimento; a redução das fronteiras geográficas e econômicas entre os países, convivendo com o asseveramento das desigualdades sociais, frutos das desigualdades econômicas.

Como se situar então, diante de tais questões? Assumir o papel de agente dessas transformações, formando cidadãos capazes de se adaptar a elas? Ou de forma diferente, ler dialeticamente estas transformações, compreendendo que o papel assumido por cada sujeito diante desse contexto tem a possibilidade de contribuir para a transformação do mesmo e construção de novos horizontes?

Adiante, abordo o diagnóstico da educação do município de Horizonte, assim como as diretrizes, objetivos e metas, contexto em que serão retomadas as

perspectivas apresentadas no campo das conceituações, de forma que seja analisada a coerência interna do documento em questão.

4.2.3 Diagnóstico da educação municipal: um olhar sobre a educação de jovens e adultos

O Plano Municipal de Educação, logo após a caracterização do município e da secretaria, apresenta o diagnóstico da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e das modalidades de ensino Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, elencando elementos relacionados ao acesso, à permanência e ao sucesso escolar dos alunos matriculados na rede pública municipal de ensino.

De forma distinta do que visualizei na caracterização do município, a abordagem de cada uma das etapas e modalidades de ensino, com exceção da Educação de Jovens e Adultos, buscou contextualizar a realidade local e estabelecer uma relação entre esta e a educação. Os principais desafios mencionados referem-se a:

- **Educação Infantil:** “universalização do acesso, construção e reforma de espaços e formação dos profissionais para o atendimento às crianças com deficiência” (p. 34);
- **Ensino Fundamental:** salas de aula superlotadas em decorrência do “constante aumento populacional, devido ao grande número de famílias que migram de outros municípios para Horizonte, está intimamente associado à grande procura por vagas na sede do município” (p. 35);
- **Educação Especial:** “[...] ampliação, com qualidade, do atendimento a Educação Especial em salas regulares” (p. 42);
- **Educação de Jovens e Adultos:** “a ampliação do atendimento da Educação de Jovens e Adultos e a permanência e o sucesso escolar dos alunos, se apresentam, também como um desafio, considerando a taxa de analfabetismo de 28%” (p.39).

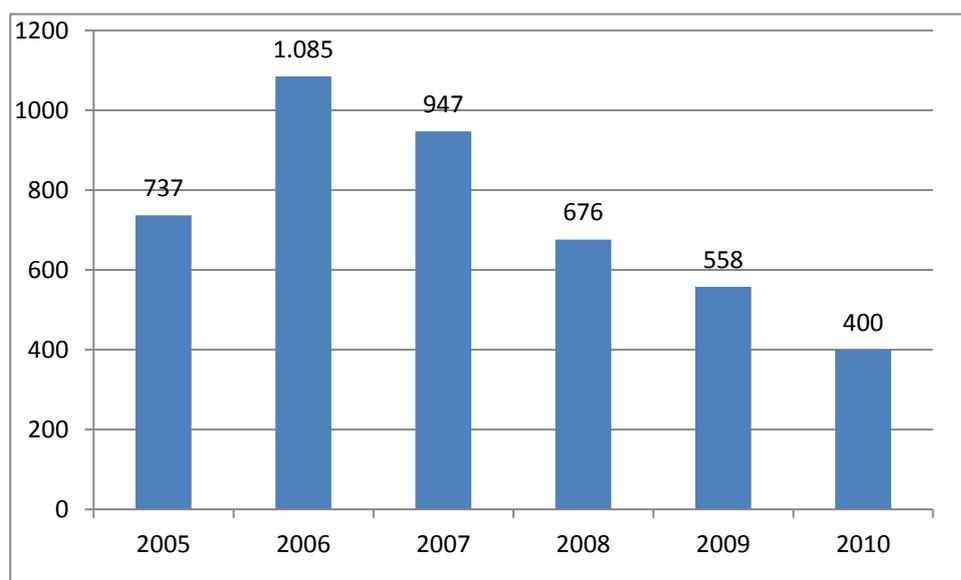
Como o foco dessa investigação é a Educação de Jovens e Adultos, apresentarei de forma mais detalhada os elementos constituintes do Plano Municipal de Educação relativos a esta modalidade de ensino.

A caracterização da EJA aponta para a estrutura existente e para o total de matrículas e professores lotados no ano de 2010, informando que:

[...] a Educação de Jovens e Adultos, no município, é ofertada em três escolas municipais, com atendimento presencial, envolvendo os segmentos da EJA I a EJA IV e em um Centro de Educação de Jovens e Adultos com atendimento semipresencial (CEJAH). São 22 professores desenvolvendo um trabalho voltado para essa modalidade de ensino. Sendo que 11 atuam na EJA presencial e 11 no regime semipresencial.

Apesar de apresentar os dados acima de forma bastante otimista, a secretaria municipal de educação, ao fazer a demonstração da evolução da matrícula da EJA presencial no Ensino Fundamental entre 2005 e 2010 acaba por revelar a gradativa e contínua queda no atendimento aos jovens e adultos pouco ou não escolarizados.

Figura 4 – gráfico da evolução de matrícula da EJA presencial ensino fundamental – 2005 - 2010



Fonte: Plano Municipal de Educação de Horizonte (2009, p. 40).

O comentário que segue a figura aponta para a falta de coerência entre o dado apresentado e sua interpretação pela gestão municipal, ao afirmar que:

Como mobilização social em prol do retorno dos alunos à escola para a conclusão dos estudos foi estruturado o movimento MIRAH – Movimento de Inclusão pela Redução do Analfabetismo em Horizonte. Esse movimento resultou no aumento, considerável, do número de matrículas da EJA (HORIZONTE, 2009, p. 40).

Quando comparado às demais etapas ou modalidades descritas no Plano Municipal de Educação, o diagnóstico da Educação de Jovens e Adultos apresenta-se superficial e inconsistente, pouco contribuindo para a compreensão dos limites e das possibilidades dessa modalidade de ensino no contexto de Horizonte / Ceará.

Tal questão nos remete à compreensão de que não são os jovens e adultos pouco ou não escolarizados o foco prioritário das políticas municipais de educação, da mesma forma que não o são para o governo federal. Tal fato pode ser evidenciado pela tardia inclusão da EJA no FUNDEB e ainda pela não aplicação do percentual máximo de recursos do citado fundo previstos para a manutenção desta modalidade de ensino, a saber, 15%.

Ao analisar o conjunto de programas propostos pelo Ministério da Educação, verifiquei que o foco prioritário das políticas educacionais brasileiras, desde a década de 1990, tem sido declaradamente as crianças e os adolescentes, em decorrência dos acordos firmados com organismos internacionais como a UNESCO. É necessário ressaltar que, aos poucos, a EJA tem ganhado espaço no contexto das políticas sociais, mas mesmo assim vivencia um processo de inclusão excludente, evidenciando a distância entre o escrito e o vivido na legislação educacional brasileira. De acordo com Kuenzer (s/d, p. 14) estas estratégias de inclusão, que não dizem respeito somente à EJA, mas aos demais níveis e modalidades de ensino, “não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo”.

A historicidade do fenômeno de exclusão dos jovens e adultos da educação formal é abordada por Arroyo (2005, p. 221), quando afirma que:

A educação de jovens e adultos – EJA tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos.

Se antes a Educação de Jovens e Adultos não se constituía como pauta das políticas públicas, hoje esta modalidade de ensino se encontra perdida no labirinto de instituições cada vez mais burocráticas, como as secretarias de educação, que fazem uso da linguagem dos direitos para interpretar ao seu modo e validar legalmente a negação do acesso e da permanência e, ainda, a naturalização do fracasso escolar (BOBBIO, 2004).

No contexto do município investigado, assim como no contexto cearense como um todo, justifica-se que há a oferta das matrículas em sala de EJA, mas que não há procura por parte dos alunos jovens e adultos pouco ou não escolarizados, mesmo aqueles oriundos dos programas de alfabetização de adultos. Assim, é bastante comum verificar a existência de um número mínimo de salas de aula funcionando com esta clientela para que se configure a existência da modalidade de ensino no município e este não possa ser responsabilizado pela ausência da oferta.

Destarte, posso apontar como principais marcas presentes na apresentação do diagnóstico da Educação de Jovens e Adultos em Horizonte / Ceará: a insuficiência de dados, assim como a superficialidade na abordagem dos mesmos, a incoerência entre dados e comentários e, por fim, a ausência de sinalização dos aspectos relevantes que se constituam como referenciais para o planejamento de ações futuras.

No próximo bloco, analisarei os objetivos, metas e ações estratégicas da educação de Horizonte, com vistas a identificar os compromissos da gestão pública municipal de educação com a EJA.

4.3 Diretrizes, objetivos, metas e ações estratégicas da educação: analisando os compromissos com a EJA em Horizonte

Os objetivos, metas e ações estratégicas devem, segundo o documento norteador para construção do Plano Municipal de Educação (MEC, 2005, p. 30):

[...] tomar um caráter particularizado de cada Município para definir claramente o que quer, explicitando as quantidades precisas, em um determinado espaço temporal. É importante ter presente que, numa linha de colaboração com os entes federados, há necessidade de serem incluídas novas ações como forma e/ou condição para o alcance dos objetivos e das metas.

O documento aponta ainda que “Durante a execução do plano para o alcance das metas, faz-se necessário que, em cada exercício, sejam dimensionados e disponibilizados os recursos imprescindíveis a cada meta” (MEC, 2005, p. 30).

Estas observações, feitas pelo Ministério da Educação, visam orientar a construção de documentos que se constituam muito mais que cartas de intenção e que planos de governo. Ao sugerir a transformação do Plano Municipal de Educação em lei, o MEC busca contribuir para a superação da descontinuidade das políticas educacionais tão presentes no contexto brasileiro. Segundo o documento norteador (2005, p. 99):

A construção de um Plano Municipal de Educação significa um grande avanço, por se tratar de um plano de Estado e não somente um plano de governo. A sua aprovação pelo poder legislativo, transformando-o em lei municipal sancionada pelo chefe do executivo, confere poder de ultrapassar diferentes gestões. Nesse prisma, traz a superação de uma prática tão comum na educação brasileira: a descontinuidade que acontece em cada governo, recomeçar a história da educação, desconsiderando as boas políticas educacionais por não ser de sua iniciativa. Com um plano com força de lei, respeitado por todos os dirigentes municipais, resgata-se o sentido da continuidade das políticas públicas.

Os objetivos e metas propostos devem, dentro deste contexto, se configurar como nortes para o planejamento e a avaliação das políticas municipais de educação, dentro das quais estão dispostas as que se referem à Educação de Jovens e Adultos. É importante verificar, no entanto, a relação entre os objetivos e metas propostos e os compromissos assumidos pelo governo federal brasileiro no Plano Nacional de Educação vigente no período e nos acordos internacionais estabelecidos, com destaque para o Marco de Belém (2009).

4.3.1 Diretrizes e objetivos da educação municipal

O Plano Municipal de Educação de Horizonte apresenta Diretrizes da educação municipal divididas em quatro eixos:

- **Eixo I – Gestão Democrática, Qualidade da Educação e Avaliação:** que “concebe a ideia de gestão participativa, a partir do planejamento, execução e avaliação da Política de Educação [...] assegurando a qualidade da Educação para todos” (HORIZONTE, 2009, p. 51);
- **Eixo II – Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar:** que “defende o princípio de que é necessário combater o fracasso escolar no ensino fundamental e propiciar o acesso de crianças e jovens à escola com sucesso e qualidade” (HORIZONTE, 2009, p. 54);
- **Eixo III – Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação:** “[...] traduz-se na busca de instrumentos e recursos que impliquem a qualificação dos profissionais da educação, e conseqüentemente, uma melhor formação dos educandos” (HORIZONTE, 2009, p. 54);
- **Eixo IV – Financiamento da Educação e Controle Social:** “Este eixo propõe questões referentes à distribuição e à gestão dos recursos constitucionalmente destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, visando atender a demanda para a Educação, com qualidade social” (HORIZONTE, 2009, p. 54).

Ao analisar o conjunto de diretrizes propostas para cada um dos eixos acima descrito, pode visualizar os elementos que seguem abaixo dispostos.

Das 11 diretrizes propostas no eixo I, três dizem respeito ao fortalecimento dos mecanismos de gestão já existentes, como Conselho Municipal de Educação, Conselho do FUNDEB, Conselho Municipal de Alimentação e Conselhos Escolares; em seguida sobressaem-se ações de regulamentação e institucionalização, presentes em três diretrizes, voltadas à criação do sistema municipal de educação, a regularização das instituições escolares junto ao Conselho

de Educação, implantação sistemática de avaliação da aprendizagem e institucional e implementação de programa de formação contínua de profissionais da educação; uma diretriz diz respeito à participação popular na elaboração e avaliação do plano municipal; uma diz respeito ao estabelecimento de parcerias objetivando a melhoria da qualidade; uma diz respeito ao cumprimento de diretrizes legais e uma diz respeito à construção de espaços escolares prazerosos. Posso dizer que os focos principais desse eixo são a implantação e a implementação de mecanismos de gestão, buscando garantir tanto o respeito à legislação vigente, quanto estabelecer formas de acompanhamento da aplicação de recursos, de planejamento, desenvolvimento e avaliação de ações voltadas à construção da qualidade em educação.

Das 16 diretrizes estabelecidas para o eixo II, quatro dizem respeito à ampliação do parque escolar e à aquisição de materiais para as instituições de ensino. Das diretrizes que surgem como desdobramento daquela que se refere à universalização do acesso ao Ensino Fundamental, duas dizem respeito à ampliação do atendimento – Educação Infantil e Educação Integral –, duas dizem respeito apenas ao acesso, sem fazer menção à ampliação do atendimento – Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial – e uma faz referência ao atendimento – escolas do campo e das comunidades Quilombolas. Duas diretrizes se voltam à construção e acompanhamento de mecanismos curriculares, como as diretrizes pedagógicas para os anos finais do ensino fundamental e a sistemática de acompanhamento pedagógico para os professores destas turmas. Uma diretriz faz menção à oferta de programas suplementares e de apoio escolar, como alimentação, transporte, fardamento, material didático, entre outros. Outra trata da inclusão e permanência de adolescentes em regime de liberdade assistida. E a última aponta para a garantia da formação dos profissionais de educação física e uma aponta para a educação pautada na diversidade. Os focos principais deste eixo estão voltados para a estruturação da rede física para a universalização do ensino fundamental. É necessário ressaltar, no entanto, a forma como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação do Campo e das Comunidades Quilombolas são tratadas neste contexto. Enquanto o Ensino Fundamental aparece acompanhado do termo universalização; a Educação Infantil, e a Educação Integral aparecem acompanhadas do termo ampliação do acesso, aquelas que dizem

respeito às minorias historicamente excluídas (EJA, Educação Especial, Educação do Campo e das Comunidades Quilombolas) surgem acompanhadas do termo garantia do acesso, que revela uma tendência à não ampliação do atendimento desses sujeitos no contexto da políticas municipais de educação. Tal questão pode ser confirmada, na Educação de Jovens e Adultos, pela queda nas matrículas, apresentada nos últimos censos escolares realizados após a implantação do plano municipal de educação.

As nove diretrizes voltadas ao eixo III dizem respeito à profissionalização, que conjuga as questões de formação (cinco diretrizes), às condições efetivas de trabalho (duas) e ao desenvolvimento na carreira (duas).

As três diretrizes relacionadas ao eixo IV dizem respeito: uma, às políticas de financiamento; outra, ao regime de colaboração técnica e financeira com as esferas estadual e federal de educação; e uma outra à transparência no uso de recursos públicos.

No conjunto de diretrizes, é possível observar uma tendência voltada às questões de ordem jurídica, física, material e pedagógica. O documento traz em sua redação um compromisso claro com as crianças e os adolescentes, citados inúmeras vezes, ao passo que a Educação de Jovens e Adultos aparece pontualmente mencionada, sem apresentar muitas expectativas de desenvolvimento para além da instrução.

Ao analisar os objetivos da educação municipal propostos para o período compreendido entre 2010 e 2020, verifiquei que entre os treze objetivos apontados, dois dizem respeito à educação de jovens e adultos (HORIZONTE, 2009). São eles:

- “Diminuir o analfabetismo, de 26,3%, para 8%, até 2019, garantindo o acesso e a permanência de jovens e adultos na escola” (p. 57);
- “Ampliar o atendimento à Educação de Jovens e Adultos nas escolas do campo e nas Comunidades Quilombolas, na própria localidade dos municípios” (p. 57).

O Plano Municipal de Educação de Horizonte propõe a redução de 18,3% na taxa de analfabetismo no período de nove anos. Esta meta parece bastante ousada, diante dos desafios enfrentados pelo contexto municipal no que se refere ao intenso fluxo migratório nele existente e ainda pela tendência das estatísticas

apresentadas nos censos populacionais realizados pelo IBGE em 2000 e 2010, que apresentaram a redução de apenas 1,6% no recorte de dez anos.

Outro elemento que merece destaque é a ampliação do atendimento de EJA em escolas do campo e de comunidades quilombolas, uma vez que a estratégia da gestão municipal nos últimos anos, sobretudo aqueles que dizem respeito ao período posterior de implantação do plano municipal, é de centralizar as turmas de EJA na sede do município, conforme é possível acompanhar através do censo realizado pelo INEP (2010, 2011, 2012).

Para visualizar a forma como estes objetivos e diretrizes se materializarão até o ano de 2020, sigo apresentando as ações estratégicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos.

4.3.2 Ações estratégicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos

A apresentação das ações estratégicas do Plano Municipal de Educação de Horizonte encontra-se distribuída conforme os eixos anteriormente apresentados, que agregaram as diretrizes para a educação municipal.

O eixo que apresenta ações específicas para as etapas e modalidades de ensino é aquele que corresponde à Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar – eixo II.

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, o documento aponta para as seguintes ações estratégicas:

1. Assegurar o acesso ao **uso de tecnologias** e de recursos midiáticos, além de espaços que **favoreçam a aquisição e o aperfeiçoamento da leitura e da escrita** (laboratórios de informática, salas de multimeios, bibliotecas, entre outros);
2. Inserir, na EJA, ações da **educação especial**, que possibilitem a ampliação da oportunidade de **escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social**;
3. Buscar estabelecer parceiras com empresas locais, visando à **inserção dos alunos de EJA no mundo do trabalho**;
4. Inserir, semestralmente, cerca de 200 **jovens, adultos e idosos** em programas de alfabetização;

5. Definir diretrizes para a coordenação pedagógica, visando ao fortalecimento da prática pedagógica dos professores;
6. Garantir padrões de funcionamento das salas de EJA, em relação a condições materiais e funcionários de apoio, visando ao atendimento com qualidade;
7. Acompanhar o censo educacional, visando ao planejamento dos processos de mobilização para os projetos de alfabetização de adultos;
8. Estabelecer parceria entre a secretaria de educação, a secretaria de ação social SESI, SENAI e CVT, visando à **participação dos alunos da EJA em cursos profissionalizantes, proporcionando a inserção dos mesmos no mercado de trabalho ou o aumento da renda familiar**;
9. Assegurar no PPP das escolas municipais de ensino fundamental a inclusão da EJA;
10. Redefinir o funcionamento do CEJAH;
11. Implantar turmas de EJA no período diurno, nas escolas de ensino fundamental (HORIZONTE, 2009, pp. 64-65).

Ao analisar o conjunto de ações estratégicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos, percebi que a preocupação primeira referente ao acesso no ensino fundamental é negligenciada. A estatística apresentada no diagnóstico da EJA em Horizonte / Ceará, que aponta para o decréscimo de matrículas ao longo da última década, foi desconsiderada, contradizendo a proposta, apresentada pelo próprio Plano Municipal de Educação, de acompanhar o censo escolar para promover o planejamento da oferta.

O foco das ações estratégicas para a EJA é voltado para questões não menos importantes, mas secundárias diante do desafio da universalização da Educação Básica, enquanto compromisso do Plano Nacional de Educação vigente para o período (BRASIL, 2001). Assim, são destacadas no corpo do documento questões relacionadas ao desenvolvimento curricular como o uso de tecnologias, ações de educação especial, definição de diretrizes e padrões de funcionamento, o estabelecimento de parcerias, a revisão dos Projetos Político Pedagógicos e a implantação de salas de EJA no período diurno.

Tais destaques que indicam, ainda, elementos relacionados ao domínio de habilidades de leitura e escrita necessárias à continuidade dos processos de aprendizagem, a relação com o mundo do trabalho e com a participação social, além de estratégias de inclusão sociolaboral, mencionadas de forma mais específica nos objetivos um, dois, três e oito, aproximam as ações estratégicas apresentadas à

concepção de aprendizagem ao longo da vida, conceituada no Marco de Ação de Belém (2010, pp. 3-4), como:

[...] uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento.

Apesar do avanço no campo conceitual, presente no corpo do documento, que se relaciona ao direito de aprender, é necessário destacar que o plano municipal carece de maiores articulações que possam dar organicidade às diferentes ações voltadas a EJA no município, viabilizando o direito ao acesso e sua continuidade como:

- A articulação entre a coordenação dos programas de alfabetização de adultos e a coordenação municipal de EJA, com vistas à inclusão dos alunos egressos dos programas nas turmas de ensino fundamental;
- Estabelecimento de cooperação institucional entre secretaria municipal e estadual de educação, com vistas à garantia de continuidade de estudos dos alunos egressos do ensino fundamental no ensino médio, em turmas de EJA;
- Levantamento de demandas, para a educação de jovens e adultos nas comunidades, articulado à chamada pública de matrículas prevista em lei;
- Articulação entre as ações de correção da distorção idade x série no ensino fundamental regular e a Educação de Jovens e Adultos.

A análise do conjunto de dados, concepções, diretrizes e ações do plano municipal de Horizonte / Ceará, indica uma predominância da retórica sobre as ações que possam, verdadeiramente, efetivar a EJA como um direito.

A falta de diálogo entre realidade e ações estratégicas definidas, associada à preocupação demasiada com a construção de propostas de desenvolvimento curricular que traduzam as orientações presentes em documentos oficiais como Constituição Brasileira de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), demonstra que a

perspectiva de qualidade presente no Plano Municipal de Educação de Horizonte / Ceará se volta mais para ações documentais / cartoriais do que para a mobilização social e a efetivação da inclusão educacional da população jovem e adulta pouco ou não escolarizada no contexto do município ora estudado.

Isto não quer dizer que o desenvolvimento curricular não se constitua como uma preocupação relevante, uma vez que retrata o direito à qualidade do ensino e ao direito de aprender. No entanto, destaco que quando o alcance das propostas construídas se restringe a um número reduzido de educandos, como ocorre no município no atual contexto, tal ação não interfere significativamente nas dinâmicas sociais vivenciadas, contribuindo, portanto, para a perpetuação da exclusão, da pobreza e da desigualdade.

As matrizes político ideológicas presentes no plano municipal de Horizonte / Ceará dialogam com a política educacional brasileira, valorizando estratégias de inclusão educacional na Educação Básica, privilegiando crianças e adolescentes em detrimento de jovens, adultos e idosos pouco ou não escolarizados na Educação de Jovens e Adultos.

Tal realidade, no entanto, aparece velada por ações voltadas a um número mínimo de educandos de EJA, configurando, por um lado, a existência da modalidade de ensino, e por outro, a negação do direito à educação um grande número de munícipes.

Este movimento evidencia a dialética que envolve a escola e os sujeitos das práticas educativas nas contradições vividas pelos sistemas oficiais de ensino, que se constituem como instituições que contraditoriamente promovem tanto a inclusão, quanto a exclusão dos sujeitos na sociedade contemporânea.

No próximo capítulo, como forma de complementar as discussões já apresentadas em relação à Educação de Jovens e Adultos como um direito, explorarei as concepções e os olhares de educadores e gestores de EJA de uma escola pública municipal de Horizonte / Ceará. Para tanto, tomarei como referência os encontros de reflexão sobre a prática realizados ao longo desta investigação, que se constituíram como importantes referências para a compreensão das formas como o direito à educação é vivenciado no contexto da escola.

5 CONCEPÇÕES E OLHARES DE EDUCADORES E GESTORES ESCOLARES DO MUNICÍPIO DE HORIZONTE / CEARÁ

"É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática".

(Paulo Freire)

Neste capítulo, as discussões referentes à história da EJA, políticas educacionais e escola são retomadas como forma de colaborar na interpretação dos dados relativos à pesquisa de campo realizada durante os anos de 2011 e 2012.

A organização do capítulo retoma o desenvolvimento dos encontros de reflexão sobre a prática e a dinâmica vivenciada pela escola ao longo dos dois anos de pesquisa.

A pormenorização das pautas, das falas dos sujeitos, da impressão da pesquisadora e da relação entre o escrito e o vivido retomada através do diário de campo permite identificar as mudanças e permanências ocorridas na escola, a partir de movimentos reflexivos vivenciados pelos professores.

A dinâmica retratada põe em evidência o universo de crenças, valores, saberes e práticas dos educadores e gestores situados no contexto escolar e relacionados, ainda, ao contexto social mais abrangente, evidenciando as formas como contraditoriamente se processam tanto a afirmação quanto a negação da EJA como um direito.

A reflexão sobre a distância ou a proximidade entre o que se diz e o que se faz é fundamental para que cada sujeito compreenda as contradições presentes nos fenômenos educativos onde a ação docente está situada para que, de forma consciente e crítica, possa refazer seus trajetos e tecer fios mais coerentes entre suas concepções e suas práticas, como nos ensina Paulo Freire na epígrafe que abre este capítulo.

5.1 Os encontros de reflexão sobre a prática

Ao longo dos anos 2011 e 2012 foram desenvolvidos junto aos professores e gestores da EMEF PD encontros de reflexão sobre a prática para discussão de elementos relativos à Educação de Jovens e Adultos na perspectiva dos direitos. Estes encontros assentaram-se teórica e metodologicamente em concepções que entendem a pessoa do professor em diferentes perspectivas:

- O professor como pessoa (NÓVOA, 1995), valorizando as referências pessoais e profissionais como elementos indispensáveis para a percepção da visão de mundo e valores dos mesmos diante das diferentes questões abordadas nos encontros;
- O professor como pesquisador (ELLIOT, 1990 e STENHOUSE, 1987), compreendendo a escola como campo que possibilita a construção do conhecimento acerca da docência, enquanto prática social, oportunizando o desenvolvimento da autonomia profissional em relação ao desenvolvimento do currículo, compreendido como práxis;
- O professor como profissional (IMBERNÓN, 2009) que precisa preparar-se constantemente para lidar de forma crítica e reflexiva com a mudança e a incerteza presentes no contexto da contemporaneidade;
- O professor como profissional reflexivo (SCHON, 1992), que toma sua própria prática como elemento de relevante importância no quadro de desenvolvimento da docência.

A seguir serão apresentadas: a pormenorização das pautas, as falas dos sujeitos com as devidas análises e a relação entre o escrito e o vivido retomada através do diário de campo.

As temáticas abordadas nos encontros se constituem como referências para a estruturação das reflexões acerca da EJA como um direito, considerando não só a questão cartorial de efetivação de matrícula, mas a consolidação dos processos formativos intencionalmente postos nos diferentes referenciais teóricos e legais apresentados ao longo deste estudo.

5.1.1 Encontro I - Sensibilização

O encontro inicial de Sensibilização teve como objetivo apresentar a proposta da pesquisa aos educadores e gestores da EMEF PD, de forma que os mesmos pudessem visualizar os compromissos a serem estabelecidos no decorrer do processo de investigação-ação. Para tanto, busquei partir da contextualização do projeto de pesquisa, situando os elementos contextuais que me levaram a definir o município de Horizonte, e mais especificamente a escola PD, como lócus de investigação.

O contexto de desenvolvimento deste encontro inicial de sensibilização apresentava uma mobilização muito grande de alunos e gestores em torno da Educação de Jovens e Adultos, relacionada tanto ao acesso, quanto à qualidade.

A pauta de desenvolvimento do encontro segue abaixo pormenorizada.

Quadro 4 – Síntese do encontro de sensibilização

Título do Encontro I: Sensibilização
Dinâmica de abertura
Dinâmica de socialização - dança em pares
Vivência introdutória da temática
Roda de conversa: o que sabemos sobre nossos alunos de EJA?
Desenvolvimento de aporte teórico
Emissão e discussão de vídeo Histórias de um Brasil alfabetizado.
Discussões sobre a educação de jovens e adultos e o cotidiano escolar
Leitura de trechos do texto “Os sujeitos da EJA”
Aprendizagens e encaminhamentos
O que aprendi com o encontro de hoje?

Fonte: construído pela autora.

Na dinâmica de abertura, foi proposto aos participantes que dançassem em pares, de forma a promover uma aproximação inicial entre os mesmos e quebrar com a hegemonia da linguagem verbal nos processos de formação, valorizando a leitura de mundo a partir de referenciais diversos, como propunha Freire (1967) em Educação como prática de liberdade. Apesar de certa falta de jeito, todos participaram, se mostrando a vontade no final da experiência. A proposta de dançar traz, em si, a possibilidade de desenvolvimento da expressão corporal e da

sensibilidade nas formas de perceber o outro e aceitar as diferenças de ritmo de cada um, aliando estética e ética, de forma que decência e boniteza andem sempre de mãos dadas (FREIRE, 1996).

Após o término da música foi realizada uma roda de conversa em que cada participante deveria expressar uma reflexão acerca da relação entre o trecho da música utilizada na dinâmica inicial e os alunos da Educação de Jovens e Adultos. O referido trecho diz:

De você, sei quase nada.
Pra onde vai, ou porque veio.
Nem mesmo sei qual é a parte da tua estrada no meu caminho.
Será um atalho ou um desvio?
Um rio raso, um passo em falso?
Um prato fundo pra toda fome que há no mundo? (ZECA BALEIRO)

Nas falas dos professores foi possível verificar que pouco ou nada se sabia sobre os alunos de EJA no contexto inicial da investigação:

Eu **nunca tinha parado para pensar** o que eu significo para os alunos de EJA, nem sobre o que eles significavam pra mim! (Professor A).

O que eu sei sobre eles é muito pouco. Conheço a história de um ou outro que se aproxima mais e acaba contando um pouco da sua vida (Professor B).

Eu sei algumas coisas sobre os alunos, porque eles acabam contando um pouco de suas histórias na sala (Professor C).

Sei muito pouco. Um ou outro conta seus problemas pra mim. Mas não posso dizer que conheço bem os meus alunos (Professor D).

Eu sei que conhecer os alunos é importante, mas **a gente não tem um esforço organizado pra dizer que conhece realmente os alunos** (CP).

A gente se acostuma a dizer que é importante conhecer nossos alunos, mas, de verdade, **a gente não sabe realmente quem são eles, de onde vêm, o que esperam da gente.** De um ou outro a gente até sabe. Mas dizer que conhece [...] a gente não pode, não! (GE).

O não conhecimento das características, das histórias e das expectativas dos alunos em relação à escola é comum não só à Educação de Jovens e Adultos, quanto às outras etapas, níveis e modalidades de ensino da educação brasileira. Os Projetos Político Pedagógicos -PPP não são pensados com os alunos, mas para os alunos. Não são pensados com os professores, mas para os professores. Tal perspectiva tem suas raízes nas concepções político pedagógicas que tratavam do currículo e dos PPPs como instrumentos meramente técnicos e neutros, pensados a

partir de critérios pertinentes a um referencial objetivo de qualidade total e não de um referencial subjetivo de qualidade socialmente referendada (SILVA, 2007).

A não consideração das subjetividades dos sujeitos na composição dos projetos e propostas pedagógicas têm historicamente marcado as experiências de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, com exceção daquelas verdadeiramente pautadas na proposta freireana (ARROYO, 2007). Assim, é bastante comum a infantilização dos processos educativos e a simples replicação dos planos de ensino utilizados nas turmas compostas por adolescentes.

Para aprofundar a discussão acerca das identidades dos alunos da EJA, foi realizada a emissão de trechos do vídeo “Histórias de um Brasil Alfabetizado”⁵⁶, que traz relatos autobiográficos de alunos e professores alfabetizadores de diferentes regiões brasileiras, situando a relação entre vida, trabalho e formação.

Ao se confrontarem com a dura realidade dos canaviais nordestinos, com os dramas dos centros urbanos e a luta permanente de professores e alunos para permanecer nas salas de alfabetização de adultos, os professores começaram a entender melhor a problemática do direito à educação, pontuando:

Essas professoras e esses alunos são muito batalhadores. **No lugar deles, muitos de nós já teria desistido** (Professor A).

Não é fácil viver levando não da vida e ter que continuar a acreditar que a educação vá mudar alguma coisa. **Admirei muito essa professora não desistir dos seus alunos** (Professor B).

Só vai até o fim quem realmente é guerreiro. Porque a gente tá vendo aí que **todo dia essas professoras e esses alunos vencem uma batalha** (Professor C).

A gente acha que as pessoas desistem de estudar porque não tem interesse. Mas **quando a gente vê histórias de tanto sacrifício como essas aí, dá até pra entender o porquê de não ir até o fim** (Professor D).

Acho que a gente tem que tomar essas professoras e esses alunos como exemplos pra nós. Nossos alunos querem estudar, mas nem sempre a vida facilita. **A gente tem a obrigação de fazer valer a pena cada um sair de casa pra vir até aqui** (CP).

Eu vejo a nossa história na história dessas professoras. **Se elas lutam pelos seus alunos das salas de alfabetização, nós também estamos lutando pelos nossos alunos**. Espero que esse esforço todo faça a diferença na vida deles (GE).

⁵⁶ O vídeo, lançado pelo Ministério da Educação no ano 2008, traz recortes da vida cotidiana de alunos e professores do programa Brasil Alfabetizado, mostrando as dificuldades enfrentadas por estes sujeitos para conciliar vida, formação e trabalho, além de identificar o processo de alfabetização como possibilidade de conquista da autonomia e de exercício da cidadania.

O contato com os relatos autobiográficos de alunos e professores do Programa Brasil Alfabetizado contribuiu para o alargamento da compreensão dos participantes acerca dos inúmeros desafios enfrentados por estes sujeitos no cotidiano de suas vidas dentro e fora da sala de aula. Permitiu compreender que as identidades se constroem tanto individual, quanto coletivamente, no cenário político, econômico, social e cultural no qual cada indivíduo está inserido.

O estudo de trechos do texto “A identidade dos alunos e alunas de EJA” permitiu compreender que considerar as subjetividades dos sujeitos implica em uma postura histórica e situada da ação docente. Assim, é reafirmado o compromisso com as reais necessidades dos alunos e o respeito às experiências que cada um carrega consigo, dentre as quais merece destaque a construção da identidade mediante os processos de socialização vividos pelos jovens, adultos e idosos pouco ou não escolarizados (BRASIL, 2006).

Como desdobramento desta atividade, é importante destacar duas ações de natureza coletiva: a aula inaugural das turmas de EJA e uma pesquisa realizada junto aos alunos da escola, através de um instrumental de pesquisa aplicado pelos professores em sala de aula, que permitiu chegar a algumas informações relevantes para a organização do trabalho pedagógico.

Na aula inaugural, “os alunos foram solenemente recebidos e participaram de uma programação coletiva que abordou elementos do encontro de sensibilização relatado” (Diário de campo, fevereiro / 2011). Houve a tradicional fala da gestora escolar, da coordenadora municipal de EJA e a apresentação dos professores. A mim, como colaboradora, coube mediar uma conversa com os alunos acerca de suas expectativas em relação à escola e sua importância na vida de cada um, a partir do vídeo “Vida Maria”⁵⁷. Após a emissão do vídeo e da reflexão sobre a educação como possibilidade de emancipação humana, tiveram início inúmeras falas de alunos que se identificaram com Maria ou com seus irmãos, sendo possível destacar a negação do direito à educação em decorrência das precárias condições materiais de existência das famílias. A emoção expressa por inúmeros alunos em

⁵⁷ O curta de animação Vida Maria, dirigido por Márcio Ramos, no ano de 2006, retrata o ciclo vicioso de reprodução da ignorância e da pobreza no contexto nordestino, em decorrência do não alcance das políticas públicas e pela negação de direitos sociais, como a educação.

frequentar pela primeira vez uma escola, ou a este espaço retornar, aumentou mais ainda o compromisso de todos em construir naquele espaço uma EJA com qualidade.

Os resultados obtidos pela pesquisa realizada junto aos alunos apontaram para importantes achados como:

Dos 70 alunos que responderam ao questionário, 48,5% correspondiam ao **sexo** masculino e 51,5% ao sexo feminino. As **faixas etárias** encontravam-se distribuídas da seguinte forma: 47,1% apresentava idades entre 15 e 25 anos; 41,5% entre 26 e 40 anos de idade; 10% entre 40 e 59 anos e 1,4% com idade superior a 60 anos. Quanto ao **estado civil** 45,9% se declarou solteiro(a), 28,5% casado (a), 15,7% se classificou como outros, 5,7% é viúvo (a) e 4,2% se reconhece como separado(a). No que diz respeito à **naturalidade** 30,7% se declarou naturais de Horizonte; 24,4% é natural de municípios do Sertão Central; 12,8% da Região Metropolitana de Fortaleza; 7,7% nasceu em municípios pertencentes ao Maciço de Baturité; 5,7% era natural de outros estados brasileiros e 30% pertencentes a outros municípios cearenses. Dos alunos que não são naturais de Horizonte, 35,7% tiveram sua **migração** motivada pela busca de empregos; 21,8% mudaram de cidade para acompanhar a família; 9,7% queria mudar de vida e escolheu Horizonte por considerar um lugar bom para viver e 32,8% não apresentou justificativa para a migração. No que se refere ao **trabalho**, dos alunos que preencheram o questionário, apenas 12,8% estavam inseridos no mercado formal de trabalho; ao passo que 20,2% se encontra no mercado informal, atuando como autônomo; 62,8% informou estar desempregado e os outros 4,2% não informaram. As **motivações** que fizeram com que estes sujeitos procurassem a educação foram aprender a ler e a escrever, apontado por 27, 3%; conseguir um emprego, mencionado por 40, 7%; melhorar de vida, indicado por 16,5%; adquirir mais autonomia no dia a dia, citado por 11,9%; ocupar o tempo, citado por 3,5% (RELATÓRIO, PD, 2011, pp. 5-6).

Os dados coletados ajudaram a equipe da escola a pensar estratégias que considerassem as especificidades dos alunos e, ao mesmo tempo, buscassem responder de alguma forma às expectativas dos mesmos em relação à escola. Às aspirações iniciais dos alunos foram agregados outros elementos que pudessem alargar sua visão de mundo, atribuindo a esta, certo nível de criticidade que permitisse compreender, por exemplo, que as relações entre escolaridade e inserção no mundo do trabalho não são automáticas, sendo mediadas por questões de natureza política, econômica, social e cultural (VIEIRA PINTO, 2003).

Estas ações de acolhida e busca de aproximação com a realidade dos alunos foram duas importantes iniciativas da escola, na busca de aproximar o escrito

do vivido nas práticas escolares cotidianas. Constituíram-se como o início da efetivação do movimento de investigação-ação no contexto escolar.

5.1.2 Encontro II – dimensão histórica da Educação de Jovens e Adultos

O II encontro de reflexão sobre a prática teve como objetivo refletir sobre a dimensão histórica da EJA, como forma de compreender os limites e as possibilidades dessa modalidade de ensino, assim como estabelecer estratégias de reorganização curricular.

O contexto de desenvolvimento deste encontro inicial de reflexões sobre a prática, com temáticas específicas definidas era, ainda, de mobilização e de muito otimismo, diante das ações já implementadas pela escola, no início do ano letivo, em decorrência do encontro de sensibilização. Esse contexto favoreceu o fortalecimento da parceria entre os sujeitos da pesquisa, o que se constitui como aspecto importante da investigação-ação (PIMENTA, 2005).

O quadro a seguir apresenta a pormenorização da pauta do II Encontro.

Quadro 5 – Síntese do II encontro de reflexão sobre a prática

Título do Encontro II: Dimensão histórica da EJA
Dinâmica de abertura
Leitura e reflexão a partir do texto Vanguarda – Luiz Oswaldo Santiago.
Vivência introdutória da temática
Produção de mandalas (como me vejo; como vejo o outro, com vejo a educação e como vejo a relação destes elementos com o mundo - escrevendo um pequeno texto que explique a mandala).
Desenvolvimento de aporte teórico
Emissão e discussão de vídeo sobre a História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil (MEC, s/d).
Discussões sobre a educação de jovens e adultos e o cotidiano escolar
Realização de grupo focal a partir das indagações: o que mudou na história da EJA? Que desafios ainda permanecem? Como me vejo na construção dessa história?
Aprendizagens e encaminhamentos
Questões: me enriqueci com... estou deseioso(a) de ...

Fonte: construído pela autora.

Na dinâmica de abertura, foi trabalhada junto aos professores a leitura e discussão do texto “Vanguarda”, sendo solicitado a cada um que apontasse a

relação que conseguia fazer entre o texto lido e o momento vivido pelo coletivo de EJA naquele momento. O texto diz:

Quem vai na frente Não vê caminho Cai no buraco Pisa no espinho (...). Quem vai na frente Não vê estrada Em plena mata Abre picada. Cavando a terra, Joga a semente Não colhe flores Quem vai na frente. Quem vai na frente Não tem asfalto	Não tem conforto Só sobressalto (...). Mas abre estradas, Planta caminhos, Buracos tapa, Arranca espinhos. E deixa as flores Quem sempre faz Feliz e alegre Quem vem atrás. (Luiz Oswaldo Santiago)
--	--

Os professores, em suas falas, destacaram:

É muito bonito o que estamos fazendo neste ano. **Estamos preparando o terreno para a EJA** dos próximos anos. **Fico feliz** com isso (Professor A).

Eu vejo a **beleza** do nosso trabalho, mas vejo também o **sacrifício**, a **incompreensão**, o peso da **responsabilidade** (Professor B).

Eu sei que o nosso trabalho é muito importante. Sei que **quem vai desfrutar dos resultados não somos nós**. Mas mesmo assim **fico feliz** (Professor C).

Eu vejo muito trabalho, pra abrir as estradas da EJA, como diz aí na poesia. A única coisa que me deixa **triste** e fazer esse trabalho todo **sem a ajuda da Secretaria de Educação** (Professor D).

A minha compreensão vai no sentido de dizer que **os caminhos** que nós estamos desbravando neste ano **não são fáceis**, mas que **tem um valor que nenhum de nós sabe calcular**, pela importância que tem pra nós e vai ter pros outros professores e alunos (CP).

Eu pensei no tamanho da **responsabilidade** que nós temos nas mãos. Estamos propondo mudanças, mesmo sabendo que **não temos o apoio que gostaríamos de ter**. O **desafio não vai tirar a beleza** do que nós estamos fazendo, **nem tornar menos valiosos** os frutos que nós vamos colher na EJA (GE).

As falas dos professores e gestores destacam o movimento dialético do processo histórico de desenvolvimento do trabalho docente, que decorre das tensões existentes no contexto, marcado por desafios e contradições. Neste momento, os professores e gestores vivenciavam na pele a perspectiva das políticas educacionais contemporâneas que os coloca na condição de agentes de

transformação da realidade e responsáveis pela materialização das políticas, conforme aponta Saviani (2007).

A ação dos professores, dentro da perspectiva apresentada, precisa se dar de maneira cada vez mais coletiva, associando-se a importantes relações que estabelece: consigo mesmo, com suas crenças e valores; com o outro, portador de história e de uma identidade singular; com a educação, enquanto prática social situada e com a sociedade, como contexto que congrega a ação dos diferentes sujeitos da prática educativa.

Para dar conta desta reflexão, foi proposto aos professores que construíssem mandalas⁵⁸ com desenhos que expressassem sua visão acerca de si, do outro, da escola e da sociedade. A proposta gerou, inicialmente, espanto, uma vez que dentro dos contextos de formação, a linguagem que hegemonicamente impera é a escrita. Nesse sentido, os professores relataram a dificuldade de produzir desenhos; a vergonha de expor sua produção e ainda as experiências negativas vividas no processo de escolarização no que se refere à arte. Vencidas as resistências iniciais, pude observar a crescente mobilização dos professores em realizar e expor tanto seus desenhos, quanto sua fala sobre eles.

Em relação a si mesmos, a totalidade dos desenhos apontou para sentimentos próprios da condição humana, como fragilidade, desequilíbrio, buscas e desejos. Os professores veem a si mesmos da seguinte forma:

A árvore **consegue espalhar seus galhos, raízes, frutos e folhas. É o que desejo** pra mim (Professor A).

O sinal de adição mostra que **sou muito exigente comigo mesmo** (Professor B).

O gráfico me mostra como uma **pessoa de altos e baixos** (Professor C).

A corrente me mostra como um elo, que **busca ajudar o outro** (Professor D).

A folha é **pequena, leve, conduzida** por ventos / ventanias (CP).

A pomba simboliza a mim mesma, **buscando paz** (GE).

⁵⁸ Representação geométrica circular que representa a dinâmica de relação entre o homem e o cosmo. Constitui-se como exposição plástica e visual do retorno à unidade entre homem e universo.

Tal constatação remete à importância de se trabalhar nos processos de formação, a perspectiva da compreensão do professor como pessoa, que requer o reconhecimento de sua integralidade, como propunha Nóvoa (1995). O processo de autoconhecimento colabora de maneira importante na avaliação da própria ação docente e na visualização de seus limites e possibilidades, o que se constitui como uma importante referência para a construção de itinerários de formação contínua e desenvolvimento profissional docente.

No que diz respeito ao outro foram evidenciados sentimentos de fraternidade, de desconfiança e incerteza e de respeito às diferenças.

As mãos dadas indicam o **desejo de ajudar o outro** (Professor A).

O sinal de igualdade diz que **tenho que ser compreensivo e tolerante com o outro** (Professor B).

Os sinais de igual e diferente mostra que somos todos seres humanos, que **dependem um do outro**, apesar das diferenças (Professor C).

A faca de dois gumes representa o outro em que **não posso confiar totalmente** (Professor D).

O outro é folha, e é **conduzido por ventos** (CP).

A corrente simboliza **o outro como elo de ligação comigo**, de dependência (GE).

Nas visões dos professores havia um sentimento ambíguo, misto de reconhecimento da dependência do outro, da necessidade de respeito às diferenças e, ao mesmo tempo, de desconfiança. Este último sentimento é destacado por Freire em *Pedagogia do oprimido* (1987) como vinculado à atitude de enfraquecimento das coletividades e, por consequência, das possibilidades de transformação da realidade e da vivência dos direitos coletivos. O desafio que surge no contexto de trabalho desses profissionais é o reestabelecimento da fé no outro e a crença na possibilidade de revitalização de valores como a solidariedade e a fraternidade tão esquecidos no contexto neoliberal.

Quanto à educação, foi possível apreender sentimentos de incerteza, desafio, preocupação, crença e atitude de não neutralidade.

A interrogação indica que **estou muito preocupado** com o desafio da educação (Professor A).

Pontos de interrogação mostram que **por vezes me admiro e acredito, às vezes tenho dúvidas** se a educação está funcionando (Professor B);

Os ventos movem, **levam** o outro **para diversos caminhos** (Professor C);

Armas representam que **a educação é um desafio** (Professor D);

Frutos representam que **a educação sempre é capaz de gerar algo novo** (CP);

A boca e o megafone indicam que a **minha atitude como educadora é de divulgar saberes** adquiridos (GE);

Tais sentimentos são, como já mencionados anteriormente, comuns aos professores no contexto contemporâneo, marcado por transformações relacionadas à velocidade das informações, das relações do homem consigo mesmo, com o outro e com o tempo (D'ÁVILA, 2008). Assim, os professores se veem diante de sentimentos de incompetência diante das novas, e incessantes, demandas e, ainda, de impotência diante das questões sociais que afetam a escola e os profissionais que nela trabalham.

Nas ideias relacionadas à sociedade, os professores mostraram, de forma geral, aspectos que remetem à descrença e a conformidade.

O indicador mostra que tenho informações e devo **indicar à sociedade quais os direitos e os deveres** (Professor A);

Sinal de diferença a sociedade se mostra como **indiferente** (Professor B);

A árvore simboliza que as várias ramificações, galhos, modelada a grande ventanias, fixa, **firme (a essência não muda)** (Professor C).

A balança representa que **a sociedade é justa**, dá a cada um o que merece (Professor D);

Os bonecos de mãos dadas simbolizam **a necessidade de união** da sociedade (CP);

Um nó que está rompido. Queria acreditar que pode ser reatado (GE).

A predominância de sentimentos de inércia e descrença acaba por traduzir os efeitos históricos do que Freire (1987) denominou de educação bancária, marcada pelo distanciamento da reflexão e da crítica e pela presença da conformidade, que juntos promovem a perpetuação das relações de desigualdade presentes na sociedade brasileira. Há que se destacar, a postura do Professor A e da CP, que traduzem a importância do reconhecimento da educação como um ato político, que deve colaborar com os sujeitos para a transformação de si mesmos e da sociedade (FREIRE, 1996).

Ao realizar a exposição das mandalas e dialogar sobre suas visões, os professores afirmaram que pela primeira vez tinham parado para pensar sobre sua relação consigo mesmo, com o outro, com a educação e com a sociedade e que se não fossem capazes de compreender-se criticamente em relação a todos esses elementos, dificilmente teriam a capacidade de se constituírem como agentes de mudanças.

Para aprofundar estas reflexões foi realizada a emissão e discussão do vídeo “História da EJA no Brasil”⁵⁹ que trouxe, a partir da fala de educadores brasileiros como Fávero e Gadotti, elementos que situam a EJA como um campo de luta pela efetivação do direito a educação. Nele são retomados importantes aspectos históricos, como o trabalho desenvolvido por Freire em Angicos e outras experiências dele decorrentes. O vídeo situa, ainda, o reconhecimento da educação e do trabalho dos professores como atos políticos, circunscritos em uma realidade que, quase sempre, nega aos sujeitos os seus direitos fundamentais (FREIRE, 1967).

Ao questionar aos educadores o que mudou na história da EJA do país, os professores e gestores foram unânimes em apontar que houve alguns progressos, como a legislação e o financiamento, por exemplo, mas que as precárias condições de trabalho das escolas ainda é muito presente. A única coisa que precisava ser mantida, segundo a opinião dos participantes, era o papel político dos professores e sua atuação na mobilização em torno de melhorias para a EJA.

Como decorrência das reflexões ocorridas neste encontro, foi proposto pelo coletivo a realização de estudos que permitissem compreender como a EJA pode efetivar no contexto da sala de aula a dimensão política da formação dos alunos. Foi ainda proposta a criação de um projeto chamado “roda de conversas”, que traria convidados pertencentes a instituições diversas para tratar de assuntos relacionados aos interesses dos alunos. “Ao longo do intervalo entre os encontros, os professores trabalharam no processo de construção do projeto e na articulação

⁵⁹ O vídeo História da EJA no Brasil se constitui como parte do acervo enviado à escola pelo Ministério da Educação e é componente do Projeto Salto para o Futuro.

com os convidados⁶⁰ (Diário de campo, março, 2011). Mais uma vez o escrito e o vivido buscaram se aproximar.

5.1.3 Encontro III – dimensão política da Educação de Jovens e Adultos

O III encontro de reflexão sobre a prática teve como objetivo refletir sobre a dimensão política da EJA, relacionando o projeto político pedagógico existente nas escolas, com projetos de homem, educação e sociedade.

O contexto de desenvolvimento deste encontro apresentou um pouco de diferença em relação ao encontro inicial, pois a efetivação das ações começou a recair de forma excessiva sobre os gestores. Estes, por sua vez, demandavam o envolvimento de todos nas ações da escola, por se tratar de um trabalho coletivo que precisava congrega o pensamento e os esforços de todos (ALARCÃO, 2011). A relação entre os sujeitos revelou o movimento de tensão, embate e mobilização de dos mesmos diante dos projetos desenvolvidos na escola e não se constituiu como algo que prejudicasse a dinâmica da escola ou da pesquisa, mas como um elemento a mais para reflexão dos sujeitos.

O quadro a seguir apresenta a pauta trabalhada no III Encontro.

Quadro 6 – Síntese do III encontro de reflexão sobre a prática

Título do Encontro III: Dimensão política da EJA
Dinâmica de abertura Dinâmica – meu corpo fala
Vivência introdutória da temática Vivência – relacionamento em rede
Desenvolvimento de aporte teórico Leitura e discussão do texto: “O planejamento da escola”. Emissão e discussão do vídeo: A Escola Nacional Florestan Fernandes – Experiência da escola de formação política dos militantes do MST
Discussões sobre a educação de jovens e adultos e o cotidiano escolar

⁶⁰ Para a ação roda de conversas, foram convidados ao longo do período da pesquisa: médico da Estratégia Saúde da Família, para abordar questões relativas a sexualidade e doenças sexualmente transmissíveis; Representante da Controladoria Geral da União para abordar a transparência no uso de recursos públicos; Representante do Ministério Público Federal para abordar a questão dos crimes eleitorais; Representante da Companhia de Gestão de Recursos Hídricos do Ceará, para abordar a degradação ambiental vivida pelo município de Horizonte.

Realização de grupo focal a partir das indagações: - Quais as dificuldades presentes no processo de formação dos alunos?
Aprendizagens e encaminhamentos
Avaliação: Que bom... que pena... que tal...

Fonte: construído pela autora.

A dinâmica inicial, denominada meu corpo fala, buscou chamar atenção dos sujeitos para si mesmos, de forma que percebessem como o próprio corpo reage diante dos desafios diários, gerando (in) disposição física para a realização de seu trabalho e das outras atividades cotidianas (ESTEVE, 1995). Cada professor deveria complementar, verbalmente, no interior de um círculo, as frases de comando abaixo relacionadas:

Meus olhos me dizem que...
 Minha cabeça me faz lembrar que
 Meus ombros gritam...
 Minhas costas falam que...
 Minha barriga me faz compreender que...
 Meus joelhos anunciam que...
 Meus pés demonstram que...
 Meu corpo inteiro grita ...

O conjunto dos professores afirmou que apesar de reconhecer a necessidade de cuidar melhor do corpo, não sentia “mal estar” ou indisposição para a realização das diferentes atividades que desenvolvia. As sínteses podem ser identificadas em suas falas:

[...] não sou de ferro, mas **sou bastante resistente** (Professor A).
 [...] sou humano, tenho meus limites, mas isso **não me impede de viver plenamente em todos os sentidos** (Professor B).
 [...] não sou mais aquele menino de antes, mas **tenho energia suficiente para conduzir minha vida com alegria e saúde** (Professor C).
 [...] preciso reconhecer que estou cansado, mas **ainda disposto a trabalhar e a aproveitar muito a minha vida** (Professor D).
 [...] **tenho a disposição de uma criança** para encarar tudo de frente (CP).
 [...] **tenho mais vontade de fazer as coisas do que corpo pra dar conta.** Mesmo assim vou em frente (GE).

A expressão dos professores remete aos resultados da pesquisa desenvolvida por Huberman (1995), pois apontam que o caminhar pela profissão é dialeticamente plural e singular. Diante dos inúmeros desafios postos pelo contexto, é possível verificar que todos os professores passam por crises que independem da geração a qual pertencem. Tais crises são capazes de tornar alguns mais e outros menos competentes, mobilizando-os a permanecer, ou não, na profissão, com mais ou menos vigor e vontade. Assim, as dinâmicas que se propõem a abordar a articulação entre formação, vida e trabalho se constituem como importantes referências para a aprendizagem e vivência da docência, agregando novas dimensões ao trabalho, como a política, a estética e a ética (FREIRE, 1996).

A introdução à temática do estudo foi realizada através de uma vivência denominada relacionamento em rede, que consistia em um movimento de dança em que cada participante deveria manter-se conectado aos outros através de suas mãos. Inicialmente o grupo se organizou em pares, com as mãos direitas dadas. Na medida em que uma música tocava, os praticantes deveriam trocar de pares, alternando as mãos, sem perder a conexão. O desafio era não ficar sozinho.

As reflexões trazidas ao final da vivência deveriam ser relacionadas ao desafio de viver e trabalhar junto. Nas falas dos professores, eles destacaram:

Fiquei tenso, porque tive **medo de ficar sozinho** (Professor A).

A gente tem que **ficar ligado, de olho em tudo** o que se passa ao redor, senão já era (Professor B).

Eu **me atrapalhei** todo. Ficava tanto procurando alguém para dar a mão que não via as outras pessoas estendendo a mão pra mim (Professor C).

Vi que quanto mais **eu me preocupava só** comigo, mais eu **me perdia!** (Professor D).

Viver junto **não é fácil** (CP).

Fazer qualquer coisa junto, mesmo uma brincadeira como essa aqui, **não é algo simples** (GE).

Trazendo a reflexão para o cotidiano de trabalho, os professores verificaram que a forma como se comportaram na vivência era muito parecida com a forma como se comportam no dia a dia. A preocupação com o próprio trabalho é tão grande, que cada um acaba agindo sozinho, sem perceber o outro, quer como alguém que pode dar apoio ou que precisa ser apoiado. O trabalho coletivo, apesar de se constituir como um desafio na atualidade, se apresenta, também, como

condição indispensável para a transformação da escola (ALARCÃO, 2011). Sem o trabalho articulado dos diferentes sujeitos, as forças se dissipam, os objetivos se perdem e a escola não consegue alcançar seus propósitos, tampouco cumprir com seu compromisso social junto à comunidade escolar.

O aprofundamento das questões desencadeadas pela vivência inicial foi realizado através da leitura e discussão de trechos do texto “O planejamento da escola”, que abordou diferentes níveis de materialização do planejamento educacional, considerando desde as políticas educacionais até o cotidiano de sala de aula e da emissão e discussão do vídeo “A Escola Nacional Florestan Fernandes – experiência da escola de formação política dos militantes do MST”⁶¹, que traz a experiência de formação política vivenciada neste espaço a partir das visões de diferentes sujeitos, apontado para os horizontes epistemológicos presentes em um projeto comprometido com a dimensão política da formação humana.

A articulação entre o texto e o vídeo apresentado possibilitou a reflexão acerca da necessária clareza das intencionalidades das instituições educativas, de forma que cada uma de suas ações - sejam realizadas pela gestão, pelos professores ou demais funcionários – tenham a possibilidade de traduzir essa intencionalidade e fortalecer o norte formativo com o qual se compromete.

A partir das discussões desses dois referenciais, foi solicitado aos professores que evidenciassem o tipo de cidadão que o projeto político pedagógico da instituição em que trabalham se propunha a ajudar a formar. Eis algumas respostas:

Crítico, consciente e sabedor de seus direitos e deveres (Professor A).

Um cidadão capaz de compreender seu espaço micro e macro através de conhecimentos construídos epistemologicamente no ambiente escolar. Dessa forma, tornando-se um sujeito **crítico** (Professor B).

Cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e capazes de reivindicar seus direitos (Professor C).

Pode parecer utopia, mas penso que se conseguirmos torná-lo um cidadão crítico já seria um grande passo (Professor D).

Sujeitos **atuantes, críticos e transformadores** sociais (CP).

⁶¹ Inaugurada em janeiro de 2005, a escola é considerada como um elemento de grande importância para o processo de formação da militância do MST e outras organizações.

Nosso objetivo é ajudar a ter uma compreensão maior som do mundo à sua volta, **ser crítico e participativo, sujeito** da sua aprendizagem (GE).

O desenvolvimento da criticidade esteve presente na maioria das falas dos educadores e gestores, sendo apontada como condição necessária à luta dos educandos pelos seus direitos. Tal perspectiva demanda dos professores uma ação pedagógica concreta que possibilite a construção da consciência crítica, alinhando-se com o pensamento de Freire (1987, p. 56), ao afirmar que “o que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se. (E aos povos também). É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas”.

Para continuar a discussão iniciada, indaguei aos professores e gestores quais eram as dificuldades presentes no processo de formação dos alunos, na perspectiva crítica apontada por eles. Cinco respostas apontaram para fatores externos à prática pedagógica, ao passo que uma apontou a ação docente como principal dificuldade existente para a formação dos alunos numa perspectiva crítica.

Falta de políticas públicas educacionais voltadas para esse tipo de educação; falta de consciência de parte dos **alunos** (Professor A).

Uma luta muitas vezes injusta com **poder público** que deveria priorizar e garantir de fato a excelência educação brasileira (Professor B).

A maioria deles é a **desigualdade social** e à **falta de perspectivas por parte da população** em almejar uma melhor estabilidade social através do estudo (Professor C).

O tipo de **aluno** que encontramos na maioria das vezes está em busca de simplesmente um pedaço de papel, do sistema entre outros. (Professor D).

Nossas teorias e a nossa prática pedagógica (CP).

A **conscientização do educando** em olhar para a educação e vê-la como caminho para ele fazer mudanças em sua vida (GE)

É necessário ressaltar que a visão polarizada da questão, privilegiando exclusivamente fatores externos, ou exclusivamente fatores internos da ação docente, não contribui para o entendimento e para a superação da dificuldade. Na realidade, é a conjugação dialética dos fatores apresentados pelos educadores e gestores que possibilita o desenvolvimento dos processos formativos críticos. Tais processos precisam, como bem ensinou Freire (1967), tomar a realidade e suas

contradições como conteúdo programático a ser explorado em sala de aula pelos professores. A prática educativa, enquanto prática social situada histórica e politicamente, deve constituir-se como possibilidade de desvelamento da realidade e de superação das contradições nela existentes.

O desafio posto pelas discussões remeteu o grupo a refletir sobre a própria prática, reconhecendo suas limitações em relação ao desenvolvimento de uma proposta dialógica que conduzisse à construção da criticidade por parte dos alunos. Assim, a temática definida pelo grupo para o encontro posterior foi a dimensão cultural da EJA que se constituiria como possibilidade de construção de metodologias que facilitassem a leitura crítica dos contextos.

No período posterior ao encontro, a coordenação pedagógica procurou atuar junto aos professores na formulação e análise de práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. “A partir das observações realizadas, foi identificado que a abordagem dos professores colocava os alunos na condição de expectadores, o que impossibilitava qualquer expressão relacionada à visão de mundo, experiências ou leituras da realidade” (Diário de campo, abril / 2011). Minha colaboração, neste sentido, foi acompanhá-la nos momentos de planejamento para problematizar as práticas, de forma que os professores pudessem compreender a que tipo de formação as práticas bancárias desenvolvidas por eles alcançariam (FREIRE, 1987).

Foi um período mais tenso, de resistência, mas também de despertar para o grupo. Como diria Cortella (2005) foram momentos graves que se constituíram como momentos grávidos. Assim, foi possível compreender que a gravidade do momento já continha, em si, a semente da transformação e da mudança.

5.1.4 Encontro IV – dimensão cultural da Educação de Jovens e Adultos

O IV encontro de reflexão sobre a prática teve como objetivo discutir a dimensão cultural da Educação de Jovens e Adultos, relacionando-a com as dimensões ética e estética da educação.

O contexto de desenvolvimento do IV encontro foi marcado pela ansiedade dos educadores e gestores em construir propostas de atuação que pudessem dar conta do desafio político pedagógico de formar para a cidadania, tendo como referência principal o despertar da criticidade dos alunos. Apesar da ânsia por referenciais, foi interessante perceber que em momento algum os educadores e gestores demandaram receitas ou projetos prontos.

A pauta explorada neste encontro segue sintetizada no quadro 7.

Quadro 7 – Síntese do IV encontro de reflexão sobre a prática

Título do Encontro IV: Dimensão cultural da EJA
Dinâmica de abertura
Ciranda
Vivência introdutória da temática
Apresentação da temática com o vídeo: paisagem do interior, de Jessier Quirino ⁶²
Desenvolvimento de aporte teórico
Apresentação dialogada de data-show sobre cultura popular e Educação de Jovens e Adultos
Discussões sobre a educação de jovens e adultos e o cotidiano escolar
Qual a cultura vivida pelo povo de Horizonte? Qual a cultura ensinada nas nossas escolas? Que estratégias de inserção da cultura popular podem ser utilizadas em nossa escola?
Aprendizagens e encaminhamentos
Reflexões de hoje relevantes para minha formação? Reflexões futuras necessárias à minha formação?

Fonte: construído pela autora.

Na dinâmica de abertura desse encontro, resolvi trabalhar com a uma ciranda, exercitando a sintonia do grupo, o respeito aos diferentes ritmos e a valorização da expressão corporal. A letra da ciranda também se constituiu como um referencial para reflexão no encontro, pois dizia:

Minha Ciranda

Essa ciranda não é minha só
É de todos nós
A melodia principal quem tira
É a primeira voz

Pra se dançar ciranda
Juntamos mão com mão
Fazendo uma roda
Cantando essa canção.

⁶² Disponível em http://www.youtube.com/watch?v=geB3yCT_-bk. Acesso em 01 de maio, 2011.

(Lui Coimbra).

A perspectiva do trabalho com o corpo e com o movimento, nesta altura da pesquisa, já conseguia ser trabalhada de maneira mais tranquila com o grupo, que já se sentia à vontade para participar das diferentes propostas apresentadas. Ao falar sobre a experiência e fazer um paralelo entre vivência, letra da música e o trabalho com a EJA, os educadores e gestores se manifestaram da seguinte forma:

O exercício foi bom, **me senti acolhido** pelo grupo. A letra da música diz do nosso **compromisso conjunto** com a EJA (Professor A).

Gosto de dançar. **Pra mim foi fácil**. Assim como trabalhar com a EJA, pra dançar a ciranda **precisamos dar as mãos** (Professor B).

Sozinho ninguém faz nada. Nem faz a ciranda, nem faz um bom trabalho na EJA (Professor C).

Gostei de terem sido pacientes comigo, que demorei a entrar no ritmo. Pra EJA funcionar **a gente tem que afinar os ritmos** (Professor D).

O **respeito ao ritmo dos outros** é muito importante, tanto na experiência aqui da ciranda, como no nosso trabalho lá na EJA (CP).

A ciranda **inclui, agrega, traz unidade sem negar a diversidade**. A EJA também é assim! Gostei da ciranda! (GE).

As dinâmicas de grupo trazem a tona, como já mencionado anteriormente, aspectos relacionados ao comportamento dos participantes que se manifestam não só no desenvolvimento desta atividade, mas no cotidiano (FURTADO; FURTADO, 2000). As perspectivas apontadas pelo grupo, como acolhimento, compromisso conjunto, trabalho coletivo, diferentes ritmos, inclusão e unidade na diversidade demonstram que para o desenvolvimento de um bom trabalho, a perspectiva técnica, isolada, não é suficiente. A aprendizagem da profissão agrega, como afirma Alarcão (2011) vários tipos de conhecimento, inclusive o autoconhecimento. O alinhamento de propósitos, por sua vez, fala de compromissos coletivos assumidos pelo grupo, que revela a dimensão política da profissão, deixando claro a favor de quê e a favor de quem o grupo desenvolve o seu trabalho.

Para introdução da temática, foi trabalhada a emissão e discussão do vídeo “Paisagem do Interior”, de Jessier Quirino, que traz a récita de uma poesia

sobre o cotidiano das populações rurais e visões, mais ou menos estereotipadas, acerca vida no campo.

Matuto no meio da pista
 menino chorando nu
 rolo de fumo e beiju
 colchão de palha listrado
 um par de bêbo agarrado
 preto véo rezador
 jumento, jipe e trator
 lençol voando estendido
 isso é cagado e cuspidado
 paisagem de interior [...].

Ao assistir o vídeo, os professores concordaram em parte com a forma com que o autor vê o interior do Brasil, manifestando que muito do que se coloca na poesia é uma visão já ultrapassada. Quando convidados a falar sobre o lugar onde moram e trabalham, os professores relataram:

É muito confuso falar daqui, porque **é um misto ainda de interior com cidade urbana** (Professor A).

O jeito de viver do povo daqui mudou muito com a industrialização. Antes a gente via muita coisa que o vídeo mostra. Mas hoje em dia não (Professor B).

Horizonte não tem mais nada a ver com paisagem do interior. Inclusive a **nossa cultura matuta que era tão rica está se perdendo** (Professor C).

Não consigo ver Horizonte como interior. Parece mais um bairro de Fortaleza, com os mesmos problemas, inclusive (Professor D).

O Horizonte de hoje não é mais o Horizonte de dez anos atrás. Tudo está se transformando muito rápido e **a referência de cultura do interior já nem existe mais** (CP).

Aqui não tem mais paisagem do interior. Até as quadrilhas que eram a nossa manifestação mais forte de cultura já estão se acabando! (GE).

A valorização da cultura da população rural, assim como das populações economicamente desprivilegiadas em geral, foi muitas vezes concebida no contexto das instituições de ensino como uma cultura menos valiosa. Por se constituir como um espaço de reprodução, historicamente a escola não se propôs a valorizar a cultura popular, mas negá-la em nome de uma cultura erudita.

Ao negar a cultura dos alunos, a escola nega também o direito à expressão de suas subjetividades, deslocando-se do seu papel de construtora de conhecimentos. Para alcançar um novo patamar de educação, que contribua para a emancipação dos sujeitos, é necessária a valorização tanto da cultura popular, quanto de seus criadores. De acordo com Freire (1967, p. 109), a inserção da cultura nos processos formativos, ajuda o homem / mulher a entender “que cultura é toda criação humana”.

A partir das discussões suscitadas pelo vídeo, foi realizada a apresentação de ideias acerca da dimensão cultural da EJA, com destaque para elementos relacionados à cultura vivida pelos alunos e a cultura ensinada pela escola. Trabalhar a cultura local significa trabalhar com o respeito à identidade dos educandos, de modo a fortalecê-la. De acordo com os referenciais curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (MEC, 2000, p. 165): “o conceito de cultura é um dos principais elementos explicativos da condição humana, da condição de um ser que é capaz de pensar, acumular conhecimentos e transmiti-los às novas gerações”. Dessa forma, a cultura deverá ser constantemente abordada no trato dos conteúdos curriculares.

Ao discutir com os professores e gestores os assuntos pertinentes à abordagem da cultura local no contexto escolar, os professores apontaram que tal ponto é muito pouco explorado pelos mesmos, a não ser pontualmente em eventos como o aniversário do município.

Eu trabalho **muito pouco** (Professor A).

Não vejo muito como fazer relação entre minha disciplina e cultura (Professor B).

Como trabalho com alfabetização, eu **trabalho cordel**, que eles gostam muito (Professor C).

É difícil trabalhar com esse ponto. **Nunca pensei muito nisso** (Professor D).

A gente pede que os professores considerem, mas **só vê mesmo quando tem alguma data especial** (CP).

Eu sei que é muito importante, mas **no dia a dia vejo pouco acontecer** (GE).

A diversidade cultural é um ponto chave no contexto educacional contemporâneo. Na Educação de Jovens e Adultos é um aspecto já muito trabalhado na perspectiva freireana. O esforço de abordar os elementos da cultura local colaboram não só para a sua valorização, mas também para a ampliação da compreensão de mundo dos sujeitos das práticas educativas. Explorando os objetivos propostos para a EJA pelas Diretrizes Curriculares, relaciona-se a esta perspectiva aquele que diz respeito ao reconhecimento do caráter dinâmico da cultura, valorização do patrimônio cultural de diferentes grupos sociais, reconhecimento e respeito à diversidade étnica e cultural da sociedade brasileira (MEC, 2001).

O desprezo à cultura e à sua dimensão formativa é mais uma das faces do direito à educação negligenciada. A partir dessa constatação, foi indagado aos professores e gestores, quais poderiam ser estratégias de inclusão desta importante dimensão no contexto cotidiano da escola. O grupo elencou as seguintes sugestões:

- Seleção de letras de músicas ou poesias para análise em sala de aula, articulada com os conteúdos abordados;
- Produção de textos (cordel) abordando as temáticas exploradas em sala;
- Realização de dramatizações com assuntos relacionados às aulas;
- Produção de pinturas, gravuras, esculturas ou outras formas de expressão plástica com os assuntos discutidos em sala;
- Estudo da biografia de artistas populares;
- Criação de paródias com temas estudados em sala;
- Realização de sessões de cinema⁶³ abordando a cultura nordestina;
- Realização de mostras de arte popular (PRODUÇÃO COLETIVA).

A chuva de ideias possibilitou aos professores o registro de diferentes possibilidades metodológicas que se constituíssem como facilitadoras da utilização da cultura em seus planos de aula. A tomada de consciência acerca da negligência relacionada à cultura no desenvolvimento das aulas e a composição do acervo inicial de referências fortaleceu uma das importantes características da pesquisa-ação que é a transformação de uma situação concreta pelo grupo de pessoas nela implicadas (BARBIER, 2002).

⁶³ Na atividade Cine EJA foram trabalhados os seguintes filmes: Narradores de Javé; Ai que vida; Invictus; Desafiando Gigantes, entre outros.

Após a abordagem de questões relativas à cultura, foi definida como pauta para o próximo encontro a relação dos processos formativos de EJA com o trabalho.

No período posterior ao encontro, o coletivo de professores da escola desenvolveu um projeto de trabalho abordando a relação entre a cultura local e os festejos juninos. Sem acreditar muito no potencial dos alunos, os professores propuseram levar as atividades prontas para distribuição em sala, com posterior ensaio e apresentação para a escola. No entanto, o grupo gestor retomou as discussões realizadas no encontro e os desafiou a colocar na mão dos alunos a responsabilidade pelo desenvolvimento das atividades.

Sem muita crença nessa possibilidade, mas convencidos pelas gestoras, o grupo resolveu apostar na ideia do desenvolvimento do projeto a partir da efetiva participação dos alunos como sujeitos. “O resultado das atividades apresentadas, como pesquisas, paródias, exposições, coreografias, organização de um arraiá, surpreendeu a todos os professores, tanto pelo compromisso expresso pelos alunos, quanto pela qualidade das apresentações” (Diário de campo, junho / 2011).

A construção de referenciais pedagógicos pelos professores da EJA é um elemento que fortalece o direito à qualidade na educação.

5.1.5 Encontro V – O trabalho e sua centralidade no processo educativo de Jovens e Adultos

O V encontro de reflexão sobre a prática teve como objetivo discutir o trabalho e sua centralidade no processo educativo de jovens e adultos, de forma a compreender o papel do professor na construção de problematizações acerca da inter-relação entre formação, vida e trabalho.

O contexto de desenvolvimento do V encontro foi marcado pela satisfação dos educadores e gestores com os resultados de seu trabalho, que já começavam a aparecer. A atitude participativa e ativa dos alunos diante das propostas levadas pelo grupo, assim como o salto na qualidade das ações desenvolvidas em sala de aula, mobilizou mais ainda o grupo a continuar buscando caminhos possíveis para o

desenvolvimento da EJA na EMEF PD. Esse sentimento de satisfação promoveu a mobilização mais intensa dos sujeitos, reforçando o seu compromisso com o desenvolvimento da proposta de investigação-ação. A percepção de que o direito à educação extrapola a dimensão cartorial da simples matrícula e se estende ao cotidiano da sala de aula era patente no grupo neste momento.

A pauta explorada no V encontro segue sintetizada no quadro 8.

Quadro 8 – Síntese do V encontro de reflexão sobre a prática

Título do Encontro V:
O trabalho e sua centralidade no processo educativo de jovens e adultos
Dinâmica de abertura
Roda de embalo com Guerreiro Menino
Vivência introdutória da temática
Apresentação da temática com o vídeo “Ilha das Flores”
Desenvolvimento de aporte teórico
Leitura e discussão do texto “Operário em construção”
Discussões sobre a educação de jovens e adultos e o cotidiano escolar
Que lugar ocupa o trabalho no processo formativo dos jovens e adultos? Como suas aulas vêm abordando essa questão?
Aprendizagens e encaminhamentos
Minhas considerações sobre o encontro de hoje Minhas proposições para a próxima formação

Fonte: construído pela autora.

O V encontro de reflexão sobre a prática teve início com a realização de uma roda de embalo, com a música Guerreiro Menino, de Raimundo Fagner. A vivência buscou trabalhar tanto a integração e a acolhida do grupo, como suscitar reflexões relativas ao lugar que o trabalho na vida de cada um. Os professores e gestores participaram de maneira muito tranquila da vivência e após o término da mesma declararam o seguinte em relação à temática:

Vida é trabalho. Não dá para ter uma vida sem trabalho, a vida só tem sentido com ele (Professor A).

O homem se humilha sem trabalho. **O trabalho nos dignifica** (Professor B).

Sem o trabalho o homem não tem honra. **Todo trabalho tem o seu valor** (Professor C).

O trabalho é a forma de o homem mostrar que é capaz, que tem vez e que ocupa um lugar no mundo (Professor D).

O sonho (do trabalho) não é só dos jovens, é dos idosos também. O sonho é uma dinâmica (CP).

O nosso sonho é o trabalho. Eu não consigo me ver sem trabalho (GE).

Os professores e gestores expressaram em suas visões acerca do trabalho aquilo que compreendem ser a sua importância na vida de cada um. As perspectivas da sua relação com a vida, com a dignidade, com o reconhecimento das potencialidades, com o sonho e com a valorização indicam o importante papel do trabalho na formação e na construção da própria humanização do homem (SAVIANI, 2007).

Para iniciar o estudo da temática, foi apresentado aos professores e gestores para posterior discussão o vídeo “Ilha das Flores⁶⁴” que retrata o processo de desumanização vivido por catadores de lixo no Rio Grande do Sul, ao terem que disputar restos de alimentos com porcos. O filme alerta para a naturalização do processo de desumanização, ao mesmo tempo em que o questiona. Ao discutir o filme, as seguintes falas puderam ser registradas:

Comparação do Homem com o porco. A gente fica se perguntando sobre o trabalho e se **os alunos não acordavam ainda para isso. Eles pensam muito pequeno.** Nossos alunos poderiam estar na ilha das flores. O que desejo é despertar os alunos. Isso já está no ensino fundamental a diferença é que o mesmo do ensino fundamental o ensino é mais rápido (Professor A).

Isso mostra uma **lógica cruel.** Sai do produtor e vai para o lixo. Onde estão as pessoas excluídas. O tempo todo o filme evidencia a crueldade do ser humano (Professor B).

Os que dão mais retorno são os trabalhadores. Há aqueles que não querem nada. Ele precisa entender que nada não adianta que **é preciso correr atrás** (Professor C).

Somos inteligentes. Como podemos ser vítimas. As pessoas parecem não ter tanta inteligência assim. **Não concordo que ninguém é vítima da realidade** (Professor D).

Os alunos não participam. Eles próprios se excluem. Nós mostramos o caminho para eles e eles não querem. **Eles é que têm que buscar** (CP).

O grande nó está na família, que na maioria é constituída por jovens que não sabem cuidar nem orientar os filhos. **Só sabem dizer que são vítimas.** (GE).

⁶⁴ Ilha das Flores foi um documentário dirigido por Celso Furtado e aborda o processo de desumanização vivido em um lugar que recebe a mesma denominação do vídeo, retratado através do itinerário percorrido pelo lixo gerado em Porto Alegre que finaliza com a divisão de restos de alimentos entre humanos e porcos.

É possível perceber, nas falas dos participantes, que a compreensão dos processos de exclusão carece de maior aprofundamento crítico. A ênfase demasiada nos alunos, em suas iniciativas pessoais e em sua capacidade de “correr atrás”, evidencia uma perspectiva neoliberal dos processos de socialização, formação e inclusão sociolaboral. Sem perceber, os professores e gestores reforçam a lógica excludente do contexto socioeconômico e político da contemporaneidade, marcado por processos permanentes de peneiramento social que mais excluem do que incluem os sujeitos, colocando nos indivíduos a responsabilidade total por estes processos.

Dentro deste contexto, concordo com o posicionamento de Figotto et al (2005), quando estes apontam que não se pode pensar no trabalho de forma inocente, sem considerar suas condições de produção. É necessário lembrar que muitas vezes a experiência de trabalho vivida por jovens, adultos e idosos pouco ou não escolarizados não se constitui como uma experiência formativa, pois “há relações de trabalho concreto que atrofiam o corpo e a mente, trabalhos que embrutecem, que aniquilam, fragmentam, parcializam o trabalhador” (FRIGOTTO ET AL, 2005, p. 8).

O aparente desinteresse dos alunos pela inclusão imediata nos postos de trabalho que se adequam à sua formação, ou à falta dela, pode ser causada pelas condições degradantes e desumanas neles presentes. Os professores, no entanto, só se deram conta dessa questão após algumas intervenções e problematizações. De todo modo, o posicionamento dos mesmos em relação à culpabilização dos alunos continuava firme.

A leitura e discussão do poema “Operário em construção”, que pela sua ambiguidade tanto podia significar “o operário na construção civil” como “o operário durante a construção de si próprio”, movimento que traduz a tomada de consciência de sua posição na sociedade, trouxe novas luzes para a questão.

Ao indagar sobre “o lugar que o trabalho ocupa na formação dos alunos de EJA”, os professores e gestores pontuaram a relação com a conquista de postos de trabalho, possibilidades de desenvolvimento pessoal mais abrangente e a contradição presente nos contextos de trabalho que muitas vezes obrigam o aluno a abandonar a escola:

Deve ocupar **um lugar de destaque**, haja vista, ser a única forma de alcançar seus objetivos e de sentir-se uma pessoa ativa dentro da sociedade (Professor A).

Lugar onde eles possam fazer uma **reflexão** de como estão, o que pode melhorar o que falta porque o estudo que realizam faz sentido para sua vida! A formação, a compreensão não só dos conhecimentos cognitivos, mas a construção como agente formador e consciente de seus direitos (Professor B).

Lugar essencial, porque a grande maioria dos alunos da EJA estudam não só pra crescer intelectualmente, mas para almejar melhores trabalhos crescer nas empresas que estão (Professor C).

O trabalho é importante para cada um. Pois, é pela **construção do conhecimento** que fortalece a necessidade de buscar um bom desempenho e interagir com o meio social forte e firme (Professor D).

O que possibilita a dignidade, crescimento de perspectiva. É uma **porta aberta para o seu desenvolvimento** (CP).

Penso que de **destaque**, em determinadas situações que são eles obrigados a abandonar a escola para poder trabalhar onde há necessidade de sobrevivência grita mais alto, onde a opção primeira é o trabalho depois quando puder ou sei lá ele volta (GE).

As tensões presentes no contexto social mais abrangente se anunciam nas falas dos professores neste momento da discussão. A compreensão da dimensão formativa do trabalho para além do preparo específico é ampliada e nela são inseridos conteúdos relativos aos direitos, à reflexão, à consciência crítica, entre outros elementos.

Nesse sentido, é necessário destacar o caráter ideológico que o próprio currículo escolar guarda ao privilegiar nas ações e discursos a ideia de maximização de resultados e rendimentos, numa perspectiva individualista que nega a solidariedade e a inclusão como se esta fosse chave para o sucesso de cada sujeito (SILVA, 2000). Tentando captar o teor das abordagens dos professores e gestores acerca desta questão, solicitei que eles apontassem como o desenvolvimento da aulas vêm considerando esta questão. Suas respostas foram:

Constantemente tenho abordado a importância de uma pessoa traçar objetivos na vida os quais só serão alcançados através do trabalho (Professor A).

Abordagem se reflete através da valorização do ser humano da importância dele se perceber como a gente processo trazendo textos críticos assuntos de seus interesses agindo com seu contexto de vida (Professor B).

Minhas aulas vêm sempre abordando temas como ser livre, amor, paz, trabalho e educação familiar (Professor C).

A partir do novo livro didático que já foi lançado nesta temática a discussão sobre trabalho e consumo está sendo posta diariamente nas várias disciplinas, cada uma com sua abordagem de conteúdo próprio (Professor D).

Através da conscientização debate reflexão da própria vida do educando (CP).

Ainda de forma muito tímida na escola fala um pouco (GE).

A maioria das ações indica discursos feitos pelos professores em relação ao trabalho, abordagem que privilegia, mais uma vez, a perspectiva bancária na formação dos alunos. A relação entre o trabalho e a educação precisa levar em conta o desenvolvimento de atitudes como a iniciativa, o trabalho em equipe, a leitura crítica da realidade, além, evidentemente, de conteúdos das diferentes áreas do conhecimento que possibilitam o desenvolvimento de diferentes atividades. O discurso proferido pelos professores, sem a devida implicação ativa e crítica dos alunos neste processo, torna-se vazio de significado, torna-se prática ideologizante, que reforça a relação hierárquica dos contextos de formação e de trabalho (FREIRE, 1996).

Os resultados do encontro apontaram para a necessidade de alargamento da compreensão dos professores acerca de seu trabalho, em decorrência dos muitos aspectos discutidos e considerados inéditos para a ação docente. Assim, ficou definida como pauta para o próximo encontro a temática “Reflexão sobre a prática”.

No período posterior ao encontro, o grupo de educadores se reuniu com o Núcleo Gestor e elaborou uma pauta de propostas para o desenvolvimento de questões que relacionassem de forma mais efetiva trabalho e educação. Os pontos constituintes desta proposta foram:

- Palestras com pessoas que passaram por EJA;
- Oficinas (detergente, jóias, biscuit, etc);
- Aulas iniciais de informática;
- Textos diferenciados (formulário, cheque, músicas, poemas);
- Exposição de produtos feitos pelos alunos;
- Palestra com profissionais das instituições (CVT, SENAI, SESI, outros);
- Feira das profissões;
- Feira do empreendedorismo;

- Aulas de campo (DIÁRIO DE CAMPO, JUNHO, 2011).

No decorrer da discussão, o grupo atentou para o fato de que sozinho muito pouco poderia fazer para o desenvolvimento da proposta. Nesse sentido, solicitou apoio da Secretaria Municipal de Educação para atuar como mediadora no estabelecimento de parcerias com outras secretarias pertencentes à Gestão Municipal e outras instituições como Centro Vocacional Tecnológico, Serviço Nacional da Indústria, Serviço Social da Indústria.

O pensamento do grupo alinhou-se com a perspectiva ampliada de educação, apontada em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o Marco de Belém (BRASIL, 2000), congregando os esforços de diferentes espaços de formação humana - tanto formais, quanto informais – que possibilitem a construção do conhecimento e o aperfeiçoamento de qualificações profissionais.

5.1.6 Encontro VI – A reflexão sobre a prática como estratégia de autoconhecimento e autoformação docente

O VI encontro de reflexão sobre a prática teve como objetivo compreender o papel da reflexão sobre a prática como estratégia de autoconhecimento e autoformação docente.

O contexto de desenvolvimento do VI encontro foi marcado tanto pela crescente satisfação dos educadores e gestores com os resultados de seu trabalho, como pelas tensas relações estabelecidas com a Secretaria Municipal de Educação, em decorrência do posicionamento cada vez mais crítico dos professores junto à coordenação municipal de EJA⁶⁵. O gradativo empoderamento dos educadores e gestores demonstrava os frutos já colhidos pela participação do grupo nos

⁶⁵ Além dos encontros de reflexão sobre a prática, os professores resolveram participar mensalmente dos encontros do Fórum EJA Ceará, realizados na Universidade Federal do Ceará. A partir desses encontros passaram a entender de forma cada vez mais ampliada a questão da educação de jovens e adultos como um direito e o papel da Secretaria Municipal de Educação nesse contexto. Os novos conhecimentos proporcionaram aos educadores e aos gestores o fortalecimento de argumentos e a fundamentação de suas críticas, promovendo certo clima de tensão junto à coordenação municipal de EJA.

processos de reflexão sobre a prática e pela interlocução com outros sujeitos e espaços de discussão sobre a EJA, como o Fórum de EJA.

A pauta explorada no VI encontro segue apresentada no quadro 9.

Quadro 9 – Síntese do VI encontro de reflexão sobre a prática

Título do Encontro VI:
Reflexão sobre a prática como estratégia de autoconhecimento e autoformação docente
Vivência introdutória da temática
Dinâmica da colaboração entre trios - toque
Desenvolvimento de aporte teórico
Emissão e discussão do vídeo Sete Minutos
Discussões sobre a educação de jovens e adultos e o cotidiano escolar
Que lugar a reflexão coletiva vem ocupando no trabalho e no processo dos educadores de jovens e adultos?
Aprendizagens e encaminhamentos
O que já tinha e foi fortalecido com o encontro de hoje? O que preciso desenvolver e espero trabalhar nos próximos encontros?

Fonte: construído pela autora.

O encontro foi iniciado com a realização da vivência “colaboração em trios”, que consiste em um dos participantes em posição de recolhimento (parado, com os braços cruzados sobre o peito e cabeça baixa) ser tocado pelos dois companheiros e começar a movimentar-se de acordo com o ritmo de uma música. A cada toque, os companheiros liberavam braços, pernas, cabeça e tronco de forma que, ao final da música, aquele que se encontrava imóvel pudesse estar liberto para dançar com todo o corpo. A vivência se repetiu com os dois outros companheiros, de forma que todos experimentassem a sensação de afetar o outro e ser por ele afetado.

O resultado dessa vivência foi traduzido em palavras-chave pelos participantes, que destacaram: cuidado; responsabilidade; afetividade; respeito; mudança e libertação. Estas palavras serviram de porta de entrada para a apresentação da temática “reflexão sobre a prática”, que demanda do coletivo de trabalho as mesmas posturas destacadas no desenvolvimento da vivência inicial, de forma que a compreensão de afetividade freireana (1996), que traduz a capacidade de afetar o outro de maneira amorosa, pudesse ser vivenciada pelos participantes.

Para dar sequência à discussão, foi apresentado e discutido o vídeo do espetáculo teatral “Sete Minutos”⁶⁶, que aborda o drama vivenciado por um consagrado ator no processo de democratização do acesso da população à cultura, e mais especificamente o teatro, que traz nos novos comportamentos da plateia a ruptura com os padrões preestabelecidos, demandando dos atores a capacidade de desenvolvimento de novas atitudes e de novas compreensões acerca de seu trabalho e de seu público. Muitas das discussões trazidas pelo autor assemelham-se àquelas travadas no contexto escolar, possibilitando férteis discussões sobre a dimensão reflexiva da profissão docente.

Indagando que reflexões o vídeo poderia suscitar acerca dos desafios presentes no cotidiano dos professores em sala de aula, os educadores e gestores indicaram:

O conhecimento sobre a dificuldade de **entender o comportamento do aluno** / público. Hoje pude refletir um pouco mais (Professor A);

As mudanças na sociedade que acompanha a vida dos nossos alunos e que precisamos refletir e procurar enquanto educadores o que podemos fazer para mudar a maneira de pensar desses educandos (Professor B);

A reflexão da nossa prática diária. **Não julgar os alunos antes de procurar conhecê-los** (Professor C);

A necessidade de **compreender o problema de cada aluno** da EJA (Professor D);

A **autoavaliação e a reflexão** na prática docente (CP);

A necessidade de **estar refletindo sobre nossa prática pedagógica**, de ter um olhar diferenciado para nosso aluno (GE).

O processo de universalização do acesso à educação, desencadeado na década de 1990, trouxe para a escola a população que se encontrava excluída desse espaço. Novas linguagens, novas culturas, novas formas de relacionamento com o conhecimento e novos desafios vêm, desde este período, fazendo parte do cotidiano das instituições de ensino, que precisam sistematicamente questionar a si mesmas acerca de suas formas de organização e seus compromissos sociais. Esses questionamentos devem levar em conta os sujeitos da prática educativa, sua

⁶⁶ Sete Minutos é um espetáculo teatral produzido no ano de 2007, com direção de Cavi Borges, Júlio Peclý e Paulo Silva, e protagonizado por Antônio Fagundes. Traz as mudanças vividas na dinâmica do teatro e no trabalho dos atores em decorrência do processo de democratização do acesso da população à cultura.

cultura, suas histórias de vida e suas expectativas em relação à educação, de modo que a educação de fato se constitua como uma prática social situada (PIMENTA, 2005). Nesse sentido, antes de culpar os alunos pela “falta de interesse” ou pelo “baixo nível de aprendizagem”, cada professor deve pensar sobre quem são estes sujeitos, o que eles vivenciam no cotidiano e quais oportunidades têm ou não. A partir desses referenciais, os professores terão novas e reais referências para reprogramar sua prática docente (ARROYO, 2007).

A prática de pensar a prática, apontada por Freire (1996) como possibilidade de revisão e desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, vem sendo recorrentemente citada como referência nos processos de formação docente. No entanto, tal postura é, ainda, pouco praticada nos contextos escolares, que são marcados muito mais pelo ativismo, decorrentes da fluidez do tempo e do sem número de atividades a serem desenvolvidas.

Para verificar a validade dessa afirmativa no contexto investigado, questionei aos professores “Que lugar a reflexão coletiva vem ocupando no trabalho e no processo de formação dos educadores de jovens e adultos?”. Suas respostas indicaram a existência de processos reflexivos, reafirmando a sua importância. No entanto, tal processo precisa ser aperfeiçoado.

A meu ver não podemos sequer pensar em educação de jovens e adultos sem reflexão coletiva quanto mais trabalhar esse tipo de educação na escola. **Hoje já dispomos de um momento para reflexão coletiva e temos tido ótimos resultados**, pois de lá, nascem novas ideias e sugestões que vem melhorando o bastante nível das aulas o rendimento geral dos alunos (Professor A).

Um lugar para construção do processo educativo onde professores, núcleo gestor, merendeira, vigias e alunos e comunidade como um todo, sejam interligados na construção do saber. **Vivências e experiências de todos, possam contribuir no processo** (Professor B).

Ainda precisa melhorar, apesar de ter avançado muito, por conta da necessidade de desenvolver um espaço democrático onde todos os sujeitos possam atuar de maneira que os objetivos sejam alcançados com sucesso (Professor C).

Existe uma preocupação mínima não só por parte dos professores como também de determinados profissionais quanto a investir na sua própria formação, visto que alegam não haver uma motivação que desperte essa necessidade. **Quanto ao trabalho, já existe uma postura mais reflexiva parte do coletivo**, sempre acompanhada da ação com intuito de trazer manter nossos jovens na escola (Professor D).

Vem acontecendo de forma tímida e pouco consciente. Temos que tomar decisões e ações já embasadas nesta reflexão coletiva, mas precisa aprofundar (CP).

Mudança de postura, autoavaliação, reflexão da prática pedagógica, socialização de atividades realizadas. Enfim um outro olhar para a EJA. (GE).

A reflexão sobre a prática tem a possibilidade de promover uma ampliação na compreensão do professor acerca de seu próprio trabalho, saindo da ideia relacionada à simples transmissão de conteúdos para a possibilidade de construção de conhecimentos de forma crítica, com a possibilidade de promover a emancipação humana e a luta pelos direitos sociais. No entanto, é necessário chamar atenção para os limites dessa perspectiva de formação e de desenvolvimento do trabalho, uma vez que os contextos sociais e institucionais nem sempre favorecem a realização de experiências dessa natureza.

Franco (2010) aponta como principais limites para a materialização da reflexão coletiva sobre a prática: questões de natureza política, associadas à falta de interesse dos governantes em promover condições de trabalho que oportunizem verdadeiramente a atuação crítica e autônoma dos professores; questões relacionadas à formação docente, marcada muitas vezes pela superficialidade, pelo aligeiramento e pela falta de qualidade; e ainda questões de natureza metodológica, relativa à pouca quantidade de referenciais para promover a organização e sistematização das reflexões, com vistas à transformação da realidade.

Assim, o investimento na reflexão sobre a prática necessita de condições institucionais para o seu desenvolvimento: tempo, planejamento e suporte para a materialização das decisões. A constatação desses elementos levou o grupo a optar por continuar as discussões sobre a temática no próximo encontro, de modo a fortalecer a perspectiva reflexiva que foi reconhecida como forma de efetivação do direito de aprender dos alunos da EJA.

No período posterior a este encontro, a escola preparou-se para a participação no desfile cívico de Independência do Brasil. A temática definida para a organização da escola foi “Direitos Humanos” e contou com a participação efetiva dos alunos da EJA nos pelotões organizados. “Para não reduzir o papel dos alunos da escola ao de meros suportes de cartazes sem sentido, nem significado, a

temática se constituiu como tema transversal das aulas durante o mês de agosto” (Diário de campo, agosto, 2011).

A presença dos alunos da EJA na rua, devidamente integrados a todos os pelotões, reafirmou mais uma vez o compromisso da escola com a inclusão dos mesmos, compreendendo-os como sujeitos de direitos.

5.1.7 Encontro VII – Trabalho coletivo em uma escola reflexiva

O VII encontro de reflexão sobre a prática teve como objetivo compreender o conceito de professor reflexivo e de escola reflexiva como referências para o fortalecimento do trabalho coletivo nas Escolas que ofertam EJA.

O contexto de desenvolvimento do VII encontro foi marcado tanto pela sensação de dever cumprido dos educadores e gestores com a repercussão positiva da participação dos alunos da EJA no desfile cívico de Independência. Cada vez mais a compreensão do direito à educação como uma luta e uma conquista diária no contexto da escola se faz presente nas falas dos professores e gestores.

A pauta explorada no VII encontro segue apresentada no quadro 10.

Quadro 10 – Síntese do VII encontro de reflexão sobre a prática

Título do Encontro VII: Trabalho coletivo em uma escola reflexiva
Dinâmica de abertura Dança em pares
Vivência introdutória da temática Produção e análise da escala de avaliação do trabalho pedagógico
Desenvolvimento de aporte teórico Estudo coletivo dos textos: “Aula: microcosmo da formação” e “A formação do professor reflexivo”
Discussões sobre a educação de jovens e adultos e o cotidiano escolar A serviço de quê você desenvolve o seu trabalho na EJA?
Aprendizagens e encaminhamentos - Aspectos positivos / - Aspectos negativos / - Propostas

Fonte: construído pela autora.

A dinâmica de abertura “dança em pares” buscou evidenciar a capacidade do grupo se adequar a diferentes ritmos de trabalho. Para tanto, os participantes deveriam dançar diferentes ritmos e trocar de pares na medida em que a música

fosse trocada. Percebi certa resistência quando a constituição de pares era formada por dois homens. Tal resistência era manifesta na disputa pela constituição dos pares formados por um homem e uma mulher. Ao término, indaguei sobre a relação entre a dinâmica de grupo e a dinâmica de trabalho. As respostas dos participantes indicaram:

Tem ritmo que eu gosto mais e tem ritmo que eu gosto menos. Assim como **tem atividades na escola com as quais eu me identifico e outras não!** (Professor A).

Tenho dificuldade de adequar meu ritmo ao ritmo dos outros. Tem horas que eu quero que me esperem e tem horas que eu mesmo não quero esperar por ninguém! (Professor B).

Tem pessoas com quem eu trabalho com mais tranquilidade e outras não (Professor C).

Por mim, **eu seguia sempre num mesmo ritmo**, sem muitas mudanças (Professor D).

A gente tem dificuldade de sair da zona de conforto, por isso resiste na dança e no trabalho (CP).

A gente só gosta de fazer o que já sabe, e é acostumado a fazer. Quando surge uma proposta de mudança, a maioria das pessoas faz corpo mole (GE).

As falas dos professores indicam as dificuldades que encontram no trabalho, sobretudo àquelas que se referem à mudança, sejam estas de ritmo, de parceiros ou de atividades. Tal resistência pode traduzir os permanentes avanços e retrocessos que dizem às formas como são planejadas as ações voltadas para as salas de EJA, vezes replicando as metodologias utilizadas no ensino fundamental regular, vezes adequando as aulas às características e necessidades dos jovens e adultos pouco ou não escolarizados. Diz respeito ainda à dialética entre o direito à igualdade e à diferença na educação escolar, que segundo Cury (2002) não é uma relação simples, traduzida no pensamento de Santos (2003, p. 56), ao afirmar que “temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza e o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

Para dar sequência às reflexões, situando-as no contexto mais específico da escola, foi solicitado aos professores a construção individual de uma escala de avaliação do trabalho pedagógico, que constituía na elaboração de um gráfico, com escalas de zero a dez, relativas aos seguintes pontos: frequência, evasão, aprendizagem, motivação / participação dos alunos, desempenho do docente,

trabalho coletivo. Cada professor produziu individualmente sua escala e posteriormente apresentou para o coletivo.

A síntese dos resultados obtidos pelo confronto das avaliações do grupo segue apresentado no quadro 11.

Quadro 11 – síntese da escala de avaliação do trabalho pedagógico

Aspecto avaliado	Média	Justificativas
Frequência	6,0	Liberação do trabalho – horas extra; Falta de quem tomasse conta das crianças para que as mães fossem às aulas; Atrito entre companheiros, por ciúmes; Medo da violência urbana; Falha nos transportes escolares.
Evasão	6,0	Mudança nos turnos de trabalho; Mudança de residência; Saúde, sobretudo aspectos relacionados à visão; Problemas familiares; Não adaptação à escola (Construção coletiva).
Aprendizagem	8,0	Metodologias diferenciadas; Organização do trabalho pedagógico (grupos e individual); Formas diferenciadas de avaliação; Inserção de temáticas de interesse dos alunos; Cooperação entre os alunos.
Motivação / participação dos alunos	9,0	Incentivo à participação; Promoção do diálogo; Valorização das experiências de cada um.
Desempenho docente	8,0	Mudança na forma de compreender os alunos; Diversificação dos métodos; Planejamento.
Trabalho coletivo	9,0	Diálogo / Reflexão; Respeito às diferenças; Planejamento; Avaliação do trabalho.

Fonte: construído pela autora a partir das escalas de avaliação do trabalho pedagógico

O movimento de autoavaliação realizado pelo grupo foi muito importante, pois permitiu a identificação dos limites e possibilidades do desenvolvimento do trabalho pedagógico, assim como a reflexão sobre os aspectos que contribuem para a permanência do aluno de EJA no contexto escolar.

Para aprofundar a discussão da temática, foram explorados os textos “Aula: microcosmo da formação” e “A formação do professor reflexivo”. Destacaram-se nas discussões, as seguintes ideias: o professor precisa ter consciência de sua capacidade de pensar e refletir, pois estas o caracterizam como um ser criativo e

não como mero reproduzidor de ideias e práticas (ALARCÃO, 2011); A aula se constitui, dentro deste contexto, como uma obra de arte, e o professor como um artista criador (MASETTO, 2010).

Considerando tais questões, solicitei aos professores e gestores que evidenciassem “a serviço de que cada um desenvolve o seu trabalho”. As respostas apresentadas neste grupo focal foram as seguintes:

Despertar o aluno para uma melhor compreensão do mundo, tornando-se um agente ativo, capaz de transformá-lo para o bem estar coletivo (Professor A).

A serviço de uma educação que atenda aos nossos educandos, visto que, sua modalidade de ensino retrata uma complexidade de vivências diversas, histórias de contexto de vida que abrilhantam tanto a nós profissionais deste processo (Professor B).

Para **oportunizar a melhoria da vida dos alunos em vários aspectos**: conhecimentos, tomar decisões, entre outras (Professor C).

A serviço de **transmitir meus conhecimentos didáticos para que eles tenham uma boa aprendizagem** (Professor D).

Para que os alunos tenham melhores oportunidades (CP).

A serviço de uma **educação de qualidade, que garanta de fato o sucesso dos educandos** (GE).

Todos os participantes, com exceção de um (Professor D) apontaram para a relação de seu trabalho com o contexto mais abrangente de vivência dos alunos e com o compromisso de contribuir para uma visão de mundo mais abrangente e para a melhoria de vida.

Perez Gomez (2000) aponta que “o desafio educativo da escola contemporânea é atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender, nas melhores condições possíveis, no cenário social”. No que se refere à EJA destaco, ainda, a ideia de aprendizagem ao longo da vida, presente nas Confiteas V e VI (HAMBURGO, 1997; BRASIL, 2010), e que

Engloba todo processo de aprendizagem formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade (HAMBURGO, 1997, p. 19).

A compreensão alargada do compromisso social da escola relaciona-se à capacidade de reorganização da vida em contextos complexos, que envolvem rápidas mudanças no trabalho, na família e na cultura, decorrentes de inúmeras situações, como as de migração, vivenciadas no contexto desta investigação. Assim, traz para o cenário da sala de aula a necessidade de contextualização e problematização dos conteúdos abordados, privilegiando a análise de situações concretas das quais emergem os conceitos, princípios e fatos estudados. Tal abordagem permite ao aluno problematizar a própria vida no cotidiano e dela extrair conteúdos importantes para sua formação e construção de sua autonomia.

Como decorrência das reflexões levantadas, o grupo definiu como pauta para o VIII encontro de reflexão sobre a prática a temática avaliação da aprendizagem.

Na retomada dos trabalhos na escola pude verificar a transformação das posturas dos professores em relação às suas aulas, manifestas nas falas da coordenadora pedagógica nos momentos de observação da prática. Ela relatou: “achei incrível como este último encontro mexeu com os professores! Estou vendo cada um se mobilizar pra fazer uma aula diferente, que se aproxime das discussões que a gente vem tendo nos encontros”. O relato da Coordenadora pode ser confirmado no movimento dos professores, que buscaram utilizar com mais frequência os materiais e espaços da escola, planejando e procurando inserir os alunos como sujeitos em suas aulas (Diário de campo, setembro / 2011).

Através das observações do contexto escolar pude perceber que a “reflexão sobre a prática”, “na prática” e “sobre a prática refletida” começou a fazer diferença no cotidiano da escola (SCHON, 1992).

5.1.8 Encontro VIII – Avaliação na Educação de Jovens e Adultos

O VIII encontro de reflexão sobre a prática teve como objetivo refletir sobre avaliação no processo ensino aprendizagem, situando-o como elemento norteador da ação docente e componente do Projeto Político Pedagógico.

O contexto de desenvolvimento do VIII encontro foi marcado por um clima de cansaço e de desmobilização do grupo, decorrente do grande esforço realizado pela escola e pela falta de apoio para a realização das atividades propostas. A contradição presente no processo de efetivação do direito à educação tornava-se cada vez mais evidente e o trabalho solitário da escola começava a abalar o ânimo dos professores. Tais questões se fizeram presentes nas falas dos professores e gestores. O desafio de continuar a motivá-los para o desenvolvimento de um trabalho comprometido com a Educação de Jovens e Adultos se tornava cada vez maior.

A pauta explorada no VIII encontro segue apresentada no quadro 12.

Quadro 12 – Síntese do VIII encontro de reflexão sobre a prática

Título do Encontro VIII: Avaliação na Educação de Jovens e Adultos
Dinâmica de abertura
Leitura e reflexão do texto “Estatuto do Homem” – Thiago de Mello
Vivência introdutória da temática
Análise de situações concretas de avaliação
Desenvolvimento de aporte teórico
Leitura e discussão do texto “Considerações sobre avaliação no cotidiano escolar”
Discussões sobre a educação de jovens e adultos e o cotidiano escolar
Composição de texto coletivo: O estatuto da EJA
Aprendizagens e encaminhamentos
Produção de proposta de integração entre escolas O que aprendi?

Fonte: construído pela autora.

O VIII encontro de reflexão sobre as práticas foi iniciado com a emissão de um vídeo⁶⁷ que continha a récita do texto “Estatuto do homem”, de Thiago de Mello.

ESTATUTO DO HOMEM

Artigo I

Fica decretado que agora vale a verdade.
agora vale a vida,
e de mãos dadas,
marcharemos todos pela vida verdadeira.

⁶⁷ Disponível em < <http://www.youtube.com/watch?v=tQgkOHIAreE>>. Acesso 01 set, 2011.

Artigo II

Fica decretado que todos os dias da semana,
inclusive as terças-feiras mais cinzentas,
têm direito a converter-se em manhãs de domingo.

Artigo III

Fica decretado que, a partir deste instante,
haverá girassóis em todas as janelas,
que os girassóis terão direito
a abrir-se dentro da sombra;
e que as janelas devem permanecer, o dia inteiro,
abertas para o verde onde cresce a esperança.

Artigo IV

Fica decretado que o homem
não precisará nunca mais
duvidar do homem.
Que o homem confiará no homem
como a palmeira confia no vento,
como o vento confia no ar,
como o ar confia no campo azul do céu.

Parágrafo único:

O homem, confiará no homem
como um menino confia em outro menino.

Artigo V

Fica decretado que os homens
estão livres do jugo da mentira.
Nunca mais será preciso usar
a couraça do silêncio
nem a armadura de palavras.
O homem se sentará à mesa
com seu olhar limpo
porque a verdade passará a ser servida
antes da sobremesa.

Artigo VI

Fica estabelecida, durante dez séculos,
a prática sonhada pelo profeta Isaías,
e o lobo e o cordeiro pastarão juntos
e a comida de ambos terá o mesmo gosto de aurora.

Artigo VII

Por decreto irrevogável fica estabelecido
o reinado permanente da justiça e da claridade,
e a alegria será uma bandeira generosa
para sempre desfraldada na alma do povo.

Artigo VIII

Fica decretado que a maior dor
sempre foi e será sempre
não poder dar-se amor a quem se ama
e saber que é a água
que dá à planta o milagre da flor.

Artigo IX

Fica permitido que o pão de cada dia
tenha no homem o sinal de seu suor.
Mas que sobretudo tenha
sempre o quente sabor da ternura.

Artigo X

Fica permitido a qualquer pessoa,
qualquer hora da vida,
o uso do traje branco.

Artigo XI
Fica decretado, por definição,
que o homem é um animal que ama
e que por isso é belo,
muito mais belo que a estrela da manhã.

Artigo XII
Decreta-se que nada será obrigado
nem proibido,
tudo será permitido,
inclusive brincar com os rinocerontes
e caminhar pelas tardes
com uma imensa begônia na lapela.

Parágrafo único:
Só uma coisa fica proibida:
amar sem amor.

Artigo XIII
Fica decretado que o dinheiro
não poderá nunca mais comprar
o sol das manhãs vindouras.
Expulso do grande baú do medo,
o dinheiro se transformará em uma espada fraternal
para defender o direito de cantar
e a festa do dia que chegou.

Artigo Final.
Fica proibido o uso da palavra liberdade,
a qual será suprimida dos dicionários
e do pântano enganoso das bocas.
A partir deste instante
a liberdade será algo vivo e transparente
como um fogo ou um rio,
e a sua morada será sempre
o coração do homem (Thiago de Mello).

Depois da emissão do vídeo, cada participante foi convidado a ler em voz alta um dos artigos que compunham o texto, evidenciando a justificativa de sua escolha. Nas suas falas tiveram destaque valores como a verdade, a fraternidade e a justiça:

Destaco a ideia de que **o homem não precisará duvidar do homem**, porque isso me diz que não seríamos capazes de enganar o outro em benefício próprio (Professor A).

Acho interessante quando ele fala que **o dinheiro vai se transformar em uma espada fraternal**. Entendi que ele quis dizer que o dinheiro seria usado para fazer o bem (Professor B).

Queria destacar a parte em que os homens ficarão **livres da mentira** que destrói e que vai a cada dia nos tornando seres piores (Professor C).

Me chamou atenção a ideia do **reinado permanente da justiça**, porque se houvesse realmente justiça não existiria tanta desigualdade! (Professor C).

Pra mim o que chamou atenção foi quando ele diz que **não será preciso usar nem a couraça do silêncio, nem a armadura de palavras**. Assim, cada um de nós ia ter liberdade pra falar o que pensa, sem rodeios (CP).

Acho importante quando ele fala que **o que vale é a verdade**. Se a verdade vale, tudo o que a gente escuta de discurso sobre igualdade, justiça e outras coisas aconteceria de verdade (GE).

Ao término das falas dos participantes problematizei as respostas, indagando se tudo o que foi colocado por eles em relação ao texto era vivenciado, também, em seu cotidiano de trabalho e se os valores ressaltados se tornavam orientação para a forma como eles tratavam seus alunos e seus colegas de trabalho. As respostas todas foram afirmativas.

Para ajudar nesta reflexão, de forma situada, introduzi a temática “avaliação” através da análise em duplas de situações problema. Após a análise, cada dupla deveria dizer seu posicionamento acerca do problema. As situações elencadas foram as seguintes:

Situação A - Meus alunos entendem tudo o que falo. Participam das minhas aulas, fazem perguntas, tiram dúvidas, é tudo muito bom. Mas na hora da prova, acaba o mundo! Os resultados deles são péssimos. Daí, já viu, como a nota da prova é o peso maior na avaliação. Eles sempre se saem mal!

Situação B - Tive uma discussão com meus colegas por causa de um aluno. Ele só chega atrasado, dizendo que é culpa do trabalho. E todo mundo passa a mão na cabeça dele, deixando ele entrar depois do horário. No dia da minha prova não aceitei isso não. Ele não fez, não chegou cedo pra segunda chamada e ficou com zero. Já os outros professores, deixaram ele entrar e disseram que ele se deu muito bem, apesar dos atrasos e faltas. Resultado: o culpado pela possível reprovação deste aluno serei eu, e não ele mesmo!!!

Situação C - Comecei o ano fazendo um diagnóstico. Vi que a turma era muito fraca e não sabia o básico para estar numa turma de EJA IV. Insisti em trabalhar o conteúdo proposto para esta série. No entanto, meus esforços nunca davam certo. Daí resolvi trabalhar em cima das dificuldades deles e ir gradativamente colocando o que era primordial na série. Não é que deu certo!!!

As situações, ao serem analisadas pelos professores, indicaram as contradições presentes entre o discurso e a forma de agir dos participantes.

Ao analisar a situação A, a primeira dupla apontou que “a prova escrita não deve ser o principal instrumento de avaliação, ela deve se conjugar com outras formas de avaliar os conhecimentos dos alunos” (Professor A e CP). No entendimento da dupla, essa seria a forma mais justa. No entanto, uma das duplas questionou: “Daqui a pouco não teremos mais prova! Eles têm que se preparar pros concursos e se não fizerem provas nunca vão aprender” (Professores C e D).

O posicionamento das duplas coloca em evidência uma tensão vivida pela escola que diz respeito à diferença entre avaliar e examinar. Para Luckesi (2005) a avaliação é mais abrangente que o exame, pois permite a superação das dificuldades encontradas no processo ensino aprendizagem mediante o diagnóstico e a intervenção. O exame se restringe apenas à classificação, identificar quem sabe mais e quem sabe menos, o que é adequado a concursos e seleções, não a processos formativos como os que acontecem na escola.

Ao analisar a situação B, a dupla responsável concordou com o posicionamento do professor, apontado que “se eles não vêm pra aula ou se eles não chegam no horário correto servem de “mal exemplo” pros outros. O fato de ele não vir pra aula, tirar nota boa e passar é desestimulante pros demais!” (Professores C e D). Os outros participantes se posicionaram de maneira oposta, destacando que “o fato de o aluno não desistir, mesmo com as adversidades do trabalho, já é um fator a considerar. Se ele aprende, então, melhor ainda! Temos que ter cuidado com nossa postura. Se formos rígidos demais, podemos afastar o aluno da escola!”.

O posicionamento dos participantes novamente foi divergente. A escola precisa estar atenta para o fato de que os alunos vivem situações diferenciadas que provocam neles maior ou menor disposição para frequentar as aulas (MEC, 2006). Um dos fatores que conduzem à evasão, como já foi visto na escala de avaliação do trabalho pedagógico, é o trabalho, quando sua jornada provoca atrasos ou faltas às aulas. Se o grupo de professores e gestores não for capaz de relativizar as questões que dizem respeito à frequência ou à pontualidade, fatalmente os alunos trabalhadores serão sérios candidatos à evasão.

Na análise da situação C, a dupla apontou ser a postura do professor a mais adequada, considerando que “é dever do professor conhecer a turma e trabalhar em cima das dificuldades que eles têm. Caso contrário não vai fazer

diferença nenhuma vir pra escola!” (Professor B e GE). As outras duplas concordaram, evidenciando em suas falas que “o livro didático, na forma como está organizado, tem muita coisa boa, mas não adianta de nada se não se adequar ao nível dos alunos. Não pode ser nem fácil demais, nem difícil demais, porque assim desestimula os alunos!” (Professores C e D). Outro fator apontado é que “o planejamento deve seguir as necessidades dos alunos e não o índice do livro didático. Afinal quem conhece os alunos somos nós e não os autores! A gente tem que adequar tudo mesmo!” (Professor A e CP).

As falas evidenciam a necessidade de uma avaliação formativa que possibilite o diálogo entre os limites e as possibilidades de aprendizagem dos alunos, além de sinalizar as formas e estratégias de recuperação ao longo do ano letivo como indica a LDB 9394/96. A avaliação, dentro deste contexto, é uma forma permanente de inclusão dos alunos no contexto educativo, uma vez que reafirma o direito de todos a aprender.

Ao final desta atividade, foi realizada a leitura e discussão do texto “Considerações sobre avaliação no cotidiano escolar”, de Luckesi (2004). A reflexão sobre a relação entre a atividade e o texto evidenciou a complexidade do ato de avaliar. Tal complexidade se dá em decorrência das ligações existentes entre sociedade e escola, que evidenciam as inúmeras contradições presentes nestes espaços. O movimento contraditório vivido pelos professores e alunos coloca em xeque os valores que teoricamente norteiam as ações da escola, como a verdade, a fraternidade e a justiça, indicadas verbalmente e posteriormente contestadas pelas posturas do próprio grupo de educadores participantes da pesquisa.

Assim, retomei o texto “Estatuto do Homem” e solicitei aos participantes que compusessem uma nova produção que deveria ter como título “Estatuto da EJA”. Esta nova produção se constituiria como uma carta dos valores e princípios que deveriam nortear a Educação de Jovens e Adultos no contexto da EMEF PD, com vistas à efetivação do direito de aprender dos alunos.

Art. 1º Fica decretado que agora teremos uma **educação de qualidade**. Onde todos os alunos tenham a melhoria na aprendizagem e uma maior **confiança em seus potenciais**.

Art. 2º Fica decretado que todos os professores para atuarem em EJA devem ter **qualificação**.

Parágrafo Único. **Todos os professores devem ter especialização em EJA** ou estar cursando.

Art. 3º Fica decretado agora que, **o aluno de EJA terá oportunidade de vivenciar o conteúdo de forma concreta e de acordo com a sua necessidade.**

Art. 4º Fica decretado que **a avaliação será contínua e fará parte do cotidiano do aluno**, não mais será usada para dar nota somatória e sem avaliar a aprendizagem integral.

Art. 5º Fica decretado que **o estudante da EJA tem direito de acesso a uma educação com qualidade** semelhante a qualquer outra modalidade de ensino.

Art. 6º Fica decretado que a partir desse momento todo professor deve **compreender as limitações dos alunos da EJA, desenvolvendo o processo de ensino e aprendizagem e aplicando metodologias compatíveis com a realidade vivida por ele (PRODUÇÃO COLETIVA).**

O exercício de produção textual retomou boa parte das discussões já realizadas ao longo do ano. Assim, o direito de aprender destacou aspectos relativos tanto à formação dos professores de EJA, quanto à sua atuação, envolvendo elementos como planejamento, metodologia e avaliação. Em decorrência da intensidade e da qualidade das discussões desta atividade, foi definido pelo grupo que a temática do próximo encontro seria concepções e práticas em EJA.

No período posterior ao encontro, dois eventos mobilizaram professores, gestores e alunos: a realização da Mostra de Educação Inclusiva em Horizonte / Ceará e a realização da festa de conclusão do ensino fundamental das turmas de EJA. Os alunos foram convidados a discutir as formas de participação da escola nestes dois momentos.

Ficou definida pelo grupo, além da participação da turma de EJA IV no evento promovido pela Prefeitura, a realização de uma festa de encerramento do ano letivo, com a participação de todos os alunos da escola e não apenas os concludentes. Ficou definida como forma de participação dos alunos na mostra de educação inclusiva uma apresentação de coral composto por todos os alunos que quisessem participar. Estas ações promoveram a mobilização intensa dos alunos, professores e gestores, que pode ser traduzida na fala da gestora escolar ao afirmar: “eu nunca vi uma coisa dessas. Todos esses alunos envolvidos junto com os professores para a realização de uma atividade. É muito bom ver todos eles se sentindo importantes! Era esse o meu sonho desde o início!” (Diário de campo, outubro / 2011).

É interessante observar que uma simples ação, como a de ensaiar um coral ou organizar uma festa de encerramento possa se constituir como uma verdadeira atitude de inclusão social e educacional.

5.1.9 Encontro IX – Rearticulando conceitos e ações

O IX encontro de reflexão sobre a prática teve como objetivo refletir sobre diferentes conceitos relacionados à EJA, situando a relação destes com o Projeto Político Pedagógico e a ação docente.

O contexto de desenvolvimento do IX encontro foi marcado por um clima de otimismo, diante do crescente envolvimento dos alunos nas atividades da escola e do fortalecimento do compromisso destes com a sua aprendizagem. Foi manifesto ainda o evidente amadurecimento do grupo no que diz respeito às questões relativas à EJA, que vinha fazendo com que a experiência do grupo se tornasse referência para outros professores do município.

A pauta explorada no IX encontro segue apresentada no quadro 13.

Quadro 13 – Síntese do IX encontro de reflexão sobre a prática

Título do Encontro IX: Rearticulando conceitos e ações em EJA
Vivência introdutória da temática
Emissão e discussão do vídeo: Formigas – trabalho em equipe
Desenvolvimento de aporte teórico
Emissão e discussão do vídeo: Novos paradigmas da educação – de Mário Sérgio Cortella
Discussões sobre a educação de jovens e adultos e o cotidiano escolar
Quem são os alunos da EJA? Que desafios eles trazem para a escola?
Aprendizagens e encaminhamentos
Avaliação: revisão do projeto pedagógico da EJA

Fonte: construído pela autora.

O IX encontro de reflexão sobre a prática iniciou com a emissão e discussão do vídeo “Trabalho em Equipe – formigas⁶⁸”. O enredo do filme trata da invasão de gafanhotos a um formigueiro, com a finalidade de tomar posse do estoque de alimentos armazenados para o período de inverno. A exploração e o

⁶⁸ Disponível em http://www.youtube.com/watch?v=covn_WvU8qk. Acesso em 02 de nov, 2011.

desrespeito eram comuns à relação entre formigas e gafanhotos até que um dia uma das formigas resolveu quebrar com este ciclo, conclamando suas companheiras a lutar pela sua liberdade. Assim, o filme abordou a importância da conscientização e da coletividade para a conquista dos direitos sociais e do respeito.

Ao refletir sobre o vídeo os professores e gestores destacaram elementos como a crítica, o trabalho coletivo, a união e o engajamento político.

A EJA não deve se levar o conteúdo pelo conteúdo, mas a crítica. Nossos alunos tem liberdade pra criticar tudo, as festas, nossas posturas, tudo. Isso é uma aprendizagem importante pra vida deles (Professor A).

Todos tem valor, a escola é todo mundo, desde o vigia até o diretor. **As escolas que trabalham em conjunto fazem melhor seu trabalho** (Professor B).

Porque é tão difícil de fazer parte, valorizar? As pessoas preferem validar a ideia dos outros, sem sequer pensar em outras formas de entender as coisas (Professor C)

Na EJA a gente pensa que tem que ter a partilha. A sociedade das formigas nos ensina que **o que vale é a união** fazendo a força (Professor D).

Eu destaco a noção de coletividade. Quando eu faço parte, é meu, eu me doo, eu me vejo! (CP).

O movimento educa. Lembram do vídeo que vimos sobre o MST, quando doutores, filósofos e agricultores discutiam de igual pra igual? Todos contribuem! (GE).

As questões apontadas pelo grupo reforçaram a ideia da educação como uma possibilidade de emancipação humana. Compreendida dessa maneira, na medida em que se luta pelo direito a uma educação de qualidade, se contribui com a luta pelos demais direitos sociais (GADOTTI, 2013). Tal luta deve considerar o contexto e os desafios nele postos, uma vez que as demandas dos diferentes tempos e espaços são dinâmicas e singulares.

Assim, é necessário considerar o paradigma sociopolítico, econômico e cultural no qual a docência se insere, de forma a organizar um trabalho historicamente situado.

Para aprofundar as reflexões foi realizada a emissão e a discussão do vídeo “Novos Paradigmas da Educação”⁶⁹, a partir do qual foram apontados alguns importantes pontos para reflexão:

Precisamos alterar o nosso modo de fazer educação, porque os alunos não são mais os mesmos. **Se os alunos não são mais os mesmos não podemos fazer educação do mesmo jeito** (Professor A).

Concordo com o autor quando ele diz que o passado é referência, não é direção. Assim, **a gente precisa parar de ficar comparando os nossos alunos** com os alunos que já passaram por nós. O que conta são eles, o aqui e o agora! (Professor B).

Gostei da reflexão sobre cautela reflexiva e cautela imobilizadora. **A gente tem que parar pra pensar como fazer melhor o nosso trabalho e não parar e ficar só esperando que as coisas se resolvam** (Professor C).

Foi a primeira vez que eu ouvi a expressão competência coletiva. Eu concordo com ele quando fala que **minha competência começa quando começa a do outro e termina quando a do outro termina** (CP).

A gente precisa ter humildade pedagógica e precisa ser companheiro, porque como diz o vídeo “quem sabe reparte e quem não sabe procura” (NG).

A reflexão sobre a prática e sobre os novos paradigmas da educação impulsiona os educadores a buscarem novas formas de agir diante dos novos desafios que se colocam em seu contexto de trabalho. A consciência crítica dessas questões só pode ser alcançada quando o educador reflete sobre si e torna-se consciente dos diferentes determinantes de ordem material, histórica e social que interferem em seu trabalho (VIEIRA PINTO, 2003) e limitam ou potencializam a concretização do direito de aprender dos alunos.

Para situar a discussão no tempo e no espaço, indaguei quem são os alunos de EJA e quais são as suas características. O grupo destacou o seguinte:

É o aluno que está fora de faixa, que trabalha, que é dono de casa, pai de família, que apresenta grandes dificuldades de aprendizagem, mas que possui uma grande vontade de vencer na vida e sabe que somente a escola pode realizar seus sonhos (Professor A).

São sujeitos que trazem consigo saberes, experiências e que devem ser respeitados pelos educadores. São jovens e adultos que na sua totalidade

⁶⁹ O vídeo Novos Paradigmas da Educação, de Mário Sérgio Cortella, foi lançado pela Atta Vídeo no ano de 2004 e traz discussões relativas às transformações vividas no campo da educação e a necessidade de construção de uma competência coletiva por parte dos educadores.

oriundos das classes trabalhadoras, marginalizados, pobres, subempregados e oprimidos (CP).

É o aluno que não conseguiu concluir o ensino fundamental e médio. É aquele que está há muito tempo sem estudar. Esse aluno foi marginalizado. Ele tem "sede" de aprender, que ser visto e respeitado. Ele é capaz e traz uma bagagem de conhecimentos (Professor B).

É o trabalhador, pai de família que deixou passar a idade certa para escolarizar-se. E que deve recuperar o tempo perdido. São pessoas que chegam cansadas em casa por conta do trabalho, do cuidar da família e por isso merecem uma melhor atenção (Professor C).

É o aluno que, em sua maioria, se sente deslocado no recinto escolar principalmente em decorrência do avançado da idade, suas características principais são a dificuldade de aprendizado por alguns fatores: cansaço de trabalho, responsabilidade dos encargos da família, necessidade de trabalhar, topar trabalhar até no turno noturno (Professor D).

É um indivíduo que não teve a escolarização no tempo certo. Hoje esse aluno é proveniente dos turnos manhã e tarde da modalidade regular (alunos fora de faixa etária) (GE).

O perfil dos alunos apontados pelo grupo traduz características que os inserem nas camadas populares, de trabalhadores, que vivenciam cotidianamente precárias condições de vida, a exploração nos contextos de trabalho e, ainda, a negação de direitos sociais, como a educação. São sujeitos que vivenciam diferentes faces da desigualdade social, que acabam por comprometer tanto seu acesso, como sua permanência na escola.

Furtado (2009, p. 85) aponta que “o direito à educação foi, ao longo dos anos, negado às classes mais pobres da população brasileira, dando origem à luta por uma educação que respeite e atenda as necessidades dos povos do campo, os mais atingidos pela exclusão educacional”. Assim, o desafio dos educadores de EJA não diz respeito somente ao papel de transmitir conteúdos ou promover uma formação de natureza livresca. O desafio reside em articular a formação à leitura da realidade à possibilidade de intervenção desses sujeitos na mesma, de forma que cada um possa posicionar-se criticamente diante das diferentes situações cotidianas de discriminação, exploração ou desrespeito aos seus direitos.

Essa visão ampliada de formação foi apontada como o principal desafio vivenciado pelo grupo junto aos alunos da EJA:

Meu desafio é além de transmitir conhecimentos e formar esses alunos para o trabalho e para a vida, resgatar a autoestima deles, respeitando suas especificidades e peculiaridades (Professor A).

Meu desafio é entrar na vida e no mundo desse aluno ajudando-o a construir o conhecimento e dar sentido à sua estadia na escola (Professor B).

Na minha opinião, o principal desafio é ajudar os alunos a construir seus saberes científicos, torná-los críticos e conscientes de suas ações para transformação do meio no qual estão inseridos (Professor C).

Meu desafio é incentivar a permanência destes alunos em sala de aula (Professor D).

O principal desafio é possibilitar que o ato de educar contribua para a cidadania desses alunos (CP).

O desafio é preparar esse aluno para enfrentar a realidade do dia-a-dia, mesmo consciente de suas dificuldades (GE).

A dificuldade dos professores e gestores em promover uma formação que contribua efetivamente para o exercício da cidadania reside nas lacunas dos processos formativos por eles vivenciados. Apesar da formação de professores ter adquirido, a partir das últimas décadas do século XX, uma dimensão política, que permitisse desvelar a realidade para nela intervir (SILVA, 2007), é possível perceber que nos dias atuais essa perspectiva ainda se encontra distante dos espaços de formação.

Considerando o limite evidenciado pelo grupo de professores e gestores, é possível compreender a dimensão formativa da problematização das práticas e da inserção da dimensão reflexiva na formação e no trabalho do professor. A partir dessas duas referências a escola se constitui como uma comunidade de aprendizagem de onde emergem conteúdos situados historicamente que simbolizam a possibilidade de intervenção e superação dos problemas por ela enfrentados (ALARCÃO, 2011).

No período posterior ao encontro, o coletivo de professores encabeçou a proposta de elaboração de um projeto para integração das escolas que ofertam EJA, que teve como objetivo geral “Promover a integração e o fortalecimento das ações de EJA do município de Horizonte, através da realização I Mostra de Arte, Cultura e Ciência da EJA e de Jogos da Amizade”. As atividades previstas para o desenvolvimento do projeto foram: Jogos da amizade, utilizando espaços dos Ginásios e Estádio Municipal; Mostra de Arte, Ciência e Cultura, englobando as áreas de Linguagens (apresentações musicais, esquetes teatrais, récita e leitura de

poesias), Estudos da Sociedade e da Natureza (Maquetes, Experimentos e Exposições de Fotografias) e Matemática (Desafios e Jogos).

A proposta foi elaborada e enviada à Secretaria Municipal de Educação para análise e busca de parceiras. “Infelizmente, o projeto se desenvolveu apenas no contexto das escolas, sem integração, tendo em vista que a Secretaria Municipal de Educação, responsável pelas articulações necessárias à cessão dos espaços, não cumpriu com seu papel” (Diário de Campo, novembro, 2011). Por iniciativa dos professores e gestores, foi realizado, em um Estádio Municipal, um amistoso entre as escolas que mobilizou a presença de alunos, professores, gestores e funcionários.

Apesar de ainda contar com dificuldades de apoio no desenvolvimento dos projetos é animador ver a escola mobilizada a não desistir de suas propostas.

5.1.10 Encontro X – Avaliação do movimento de investigação ação na Educação de Jovens e Adultos de Horizonte

O último encontro teve como objetivo avaliar os encontros de reflexão sobre a prática, considerando os ganhos obtidos pela escola e pelos professores, enquanto pessoas e profissionais.

No contexto de desenvolvimento do X encontro a sensação presente foi a de dever cumprido, considerando os inúmeros desafios vividos pelo coletivo ao longo da caminhada. Esse sentimento mobilizou o grupo a olhar pra si de forma mais crítica, sinalizando para o seu crescimento, mas também para a necessidade de estabelecimento de novos desafios.

A construção do conhecimento e o autoconhecimento; assim como a formação e a autoformação foram perspectivas presentes no conjunto os encontros e que agora se manifestam de forma mais tranquila, ressignificando a compreensão da incompetência, que sai da perspectiva da incapacidade em direção ao “ainda não”.

A pauta explorada no X encontro segue apresentada no quadro 14.

Quadro 14 – Síntese do X encontro de reflexão sobre a prática

Título do Encontro X:
Avaliação do movimento investigação ação na Educação de Jovens e Adultos de Horizonte
Vivência introdutória da temática
Produção de desenhos: o que aprendi no movimento da pesquisa em relação à formação, vida e trabalho?
Aprendizagens e encaminhamentos
Avaliação dos encontros: aspectos positivos e negativos

Iniciei o encontro solicitando aos participantes que produzissem três desenhos que retratassem “O que aprendi no movimento da pesquisa em relação à formação, à vida e ao trabalho”, considerando que os processos investigativo-formativos têm a possibilidade de oferecer ganhos nos aspectos pessoais, profissionais e institucionais (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008).

No que se refere à formação, os participantes deram destaque à troca de experiências entre os docentes e a necessidade/aprendizagem de fundamentação das práticas:

As mãos simbolizam que a formação me ensinou a **partilhar experiências**. Para crescer, **a possibilidade de crescimento** é maior (PROFESSOR A).

A árvore com raízes significa que apesar dos atritos na formação tivemos segurança. A parte didática tem que andar com a prática. **Precisamos estar fundamentados. A troca de experiências foi salutar** (PROFESSOR B).

A figura da pessoa pensando quer dizer que a formação me ajudou a refletir. Começamos aos trancos e barrancos na EJA e temos tempo para refletir. A **fundamentação** me ajuda a refletir sobre a minha prática em sala de aula (PROFESSOR C).

A lâmpada quer dizer que a gente tem experiência, mas é importante quando se **chama atenção em relação ao que faço** (PROFESSOR D).

O sinal de adição diz que toda discussão, mesmo que seja sobre o mesmo assunto, acrescenta. Eu não tinha a visão de EJA e eu me alimentava na formação. Fui compreendendo e **minha visão foi se fortalecendo entre os relatos dos professores e a teoria. Nossa prática é boa, ela já tem um fundamento**. O nosso plano de ação traduz nosso crescimento (CP).

Nunca tinha participado de um momento tão intenso. O desenho do olho diz que **ampliei demais a visão que tinha sobre mim mesma, compreendendo o quanto eu sou importante como pessoa e como profissional** (GE)

De acordo com Alarcão (2011), o diálogo acerca da prática pedagógica, promovido pela troca de experiências e pela reflexão, “[...] não pode quedar-se a um

nível meramente descritivo, pois seria extremamente pobre. Tem de atingir um nível explicativo e crítico que permita aos profissionais do ensino agir e falar com o poder da razão”. Neste aspecto, o pensamento da autora reforça a perspectiva apontada por Freire (1996, pp. 43-44), ao afirmar que: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”.

No que se refere à vida, os desenhos dos participantes expressaram tanto elementos que se constituem como situações-limite, nos aspectos pessoais e profissionais, quanto a perspectiva da esperança presente em seu cotidiano:

[...] tive problemas familiares. Achemos que temos amigos, colegas. E vemos que são poucos, mas a gente tem. O sol simboliza que há Deus acima de todos nós, iluminando nossa caminhada. **Amigo é difícil, mas nessa hora é que a gente sabe e sente a presença** (PROFESSOR A);

Vejo algo diferenciado. A luz acesa diz que ações de trabalho são mais visíveis. A gente ouvia muito dizer que não íamos dar certo. A escola foi muito feliz em nos abraçar para que a EJA acontecesse. **Para mim o ensinamento foi provar que deu certo** (PROFESSOR B);

A mulher parindo simboliza o renascimento – **passei a ver a vida de outro jeito, valorizar a vida.** A gente doa a vida para o município e é tratado como lixo mesmo. Mas esse ano acho que mudou algo em minha vida, vou ver se consigo melhorar (PROFESSOR C);

As pegadas na areia simbolizam que sempre há **necessidade de se aprender mais e mais.** A cada dia se aprende algo novo (PROFESSOR D).

A nota musical quer retratar as mudanças de ritmo. Vim para cá desorientada, vim para resolver um problema. Quando cheguei à noite e vi alunos e professores e disse: vou aproveitar esse momento para aprender. **O trabalho que tive na escola me enriqueceu,** o fórum (de EJA) também. Tenho que aproveitar o máximo. **Vi um despertar, aproveitando cada segundo como o melhor.** Poderia ter feito mais, vivido intensamente o hoje (CP).

Desenhei pessoas conversando. Acho que **aprendi a ouvir mais ainda o outro,** respeitando seu ponto de vista, sem querer que todo mundo pense igual a mim. Acho que isso é o que Paulo Freire chama de diálogo amoroso (GE).

A leitura dialética da realidade pode se constituir como um importante aspecto formativo para os educadores. Diante das situações-limite, onde geralmente são observadas a apatia e a desesperança, comportamento denominado por Cortella (2005) como cautela imobilizadora, os educadores tiveram a possibilidade

de gradativamente adotar uma postura pessoal e profissional pautada no verbo “esperançar”. De acordo com Freire (1987, p. 47):

Não é esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero. Se o diálogo é encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso.

A preocupação com a pessoa do professor, sua história de vida, seus limites e possibilidades, valores e cultura é apontada por Nóvoa (2002) como uma importante referência para os processos de formação. Ao desconsiderar a identidade, a dimensão histórica é desvalorizada, assim como o sujeito que lida diariamente com desafios pertinentes à sua existência e formula ações para enfrentá-los e superá-los. A descrença nas potencialidades do professor e no reconhecimento deste como um intelectual crítico aponta para o risco de restabelecimento da lógica presente no tecnicismo, que reduz o profissional a consumidor de conhecimentos produzidos por especialistas e a executor de planos elaborados por estes mesmos sujeitos, pouco interferindo no plano político.

Em relação ao trabalho, os educadores ressaltaram a evolução obtida ao longo do ano, como fruto de uma maior consciência acerca da necessidade de valorização da EJA, da qualificação dos docentes, do reconhecimento da importância do trabalho coletivo, da motivação dos profissionais e da relação das pautas de formação com o cotidiano de sala de aula. Em suas falas eles expressaram o destacaram em seus desenhos:

O desenho do olho diz que passei a dar um olhar para o trabalho. Valorização. Vê-se que está melhorando. O que me motiva é a EJA. Na EJA, apesar de todas as dificuldades, a gente tem retorno. É um negócio diferente (PROFESSOR A).

O quebra cabeças diz que a cada dia que passa no trabalho da gente, **precisamos estar nos qualificando**, inclusive na vida pessoal e espiritual. Diante da complexidade dos nossos alunos precisamos estar preparados (PROFESSOR B).

O desenho da pessoa acordando simboliza que eu estava repensando o meu trabalho, porque estava me cansando e afastando da família. Mas **o trabalho nesse ano foi tão bom que estou renovado** e me propondo a ficar mais um ano na escola (PROFESSOR C).

A moeda revela duas faces da mesma realidade, pois os conteúdos absorvidos ao longo do ano foram revertidos em prol dos alunos em sala de aula (PROFESSOR D).

A ciranda diz respeito ao espírito coletivo – não só amizade, mas o valor de cada um na coletividade. Eu vi muito respeito. Nunca forjamos nada. Sempre nos colocamos e nos comunicamos muito bem. Cada um se coloca sem negar o outro. Entre os alunos não havia concorrência, havia solidariedade. Havia a consciência do valor de cada um. Não havia destaque para grupo, mas a valorização de todos (CP).

A montanha quer dizer como o nosso trabalho é difícil, mas como vale a pena lutar pelos nossos alunos. Me senti muito mais digna de ser chamada de educadora agora (GE).

Os elementos trazidos pelos professores permitem uma associação com a concepção de profissionalidade docente abordada por Nóvoa (2002), com destaque para a necessidade de que as formações reflitam sobre as especificidades de ser professor e busquem a articulação entre o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores. Assim, a formação contínua é concebida como um direito do professor, que de acordo com Lima (2001, p.43):

[...] precisa realizar um trabalho de boa qualidade e em condições de dignidade. Essa questão é ao mesmo tempo individual e social, pois envolve a ética (direção de sentido que damos ao exercício da profissão) e a autonomia (relativa ao processo social da docência). Sendo um direito do professor, subentende-se que esse direito corresponda concomitantemente a um dever que precisa ser exercido. Então, como cumprir esse dever, dentro das condições de vida e trabalho que temos e como exercemos esse direito?

Nesse sentido, a reflexão sobre a prática, alimentada durante o conjunto de encontros teve a possibilidade de ampliar sua extensão para além de conceitos ou procedimentos próprios da ação docente estendendo-se até as atitudes e valores presentes no modo de ser e de agir dos educadores, considerada fundamental para revisão dos elementos pertinentes à profissionalização e à profissionalidade docente, assim como a relação destas com a dimensão política da competência.

Revendo a profissão, os professores foram capazes de rever também os seus papéis, dentre os quais se coloca a responsabilidade de refletir sobre a própria prática e fazer com que esta seja um instrumento a mais de luta pelo direito de aprender dos alunos de EJA.

Como avaliação final dos encontros, foi construído um quadro, a partir de ideias chaves destacadas pelo grupo que faziam referências aos aspectos positivos e negativos.

Quadro 15 – Síntese dos aspectos positivos e negativos dos encontros

Aspectos positivos	Aspectos negativos
As dinâmicas e trocas de experiências Entrosamento e compromisso dos professores O reconhecimento das especificidades dos alunos de EJA Mudança da visão em relação à EJA O despertar do encantamento com a EJA Amadurecimento das reflexões Puxou pra reflexão sobre o que eu faço e em cima dela contribuir para o meu trabalho Habilidade de pegar o que é teórico e articular com a prática e vice-versa Estímulo à participação no fórum EJA Desenvolvimento de ações na escola a partir das formações Não trouxe nada pronto, construiu junto conosco Crescimento profissional Avanço nas práticas pedagógicas Ajudou-nos a fundamentar nossas ações Os filmes, vídeos, textos e músicas nos ajudaram a refletir sobre a prática Despertou o desejo de estudar	Pauta extensa Atividades para casa / Atividade a distância Atraso dos professores na chegada Pouco tempo Ausência do secretário de educação A falta da prioridade do município em relação a EJA Dispersão nas falas O dia e o horário

Fonte: construído pela autora a partir da fala dos participantes.

Os aspectos positivos elencados pelos professores reafirmam as ideias postas pelos referenciais teóricos que tratam da pesquisa ação-crítico colaborativa e que a colocam como uma possibilidade investigativo-formativa que contribui para o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008).

Entre os aspectos negativos destacaram-se aqueles que diziam respeito às barreiras operacionais que interferiram na dinâmica de realização dos encontros, como tempo, atrasos, datas, horários; seguidos da distância e da falta de apoio da secretaria municipal de educação. No que dizia respeito às questões inerentes à epistemologia da pesquisa, foram destacadas as atividades a distância e a “dispersão” nas falas dos sujeitos. Assim, em relação à estrutura dos encontros, em si, seria necessário repensar o tempo que ela ocupa na agenda dos sujeitos, de

forma a não sobrecarregá-los e interferir negativamente na sua dinâmica cotidiana de vida e trabalho.

Como síntese de todas as aprendizagens construídas ao longo dos encontros, é pertinente destacar o discurso lido por um dos professores participantes dos encontros por ocasião da festa de conclusão do ensino fundamental, direcionada não só aos alunos, mas às autoridades locais (Prefeito, Representante da Secretaria Municipal de Educação e Coordenadora da 9ª CREDE):

Boa noite a todos e a todas!

Primeiramente gostaria de registrar a honra de poder representar meus colegas professores nesse momento de reconhecimento de todo um trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo junto aos alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos.

Em segundo lugar gostaria de destacar o papel da educação na vida de cada um de nós! É necessário compreender que nos educamos desde o momento em que Deus nos dá o sopro da vida e continuamos a nos educar até o fim da nossa existência. Por muito tempo, a sociedade compreendeu que aqueles mais maduros não tinham mais a mesma capacidade de aprender que uma criança. Que engano! Basta só olhar pra esse teatro e ver como a sociedade estava enganada. Continuamos, sim, a aprender! Só que aprendemos de maneira diferente:

- Queremos compreender o porquê das coisas;
- Queremos ver a relação do conteúdo trabalhado na escola com aquilo que nós vivemos;
- Compreendemos o professor como um companheiro e como um amigo que nos ajuda a entender melhor o mundo;
- Entendemos a escola como um espaço de resgate daquilo que há de mais importante na vida de qualquer pessoa e que por inúmeras questões nos foi negado: que é o direito de estudar e receber a herança que é de todos nós por direito, que é o conhecimento construído pela humanidade. Sem eles, deixamos de entender nossas raízes como seres históricos e culturais, como se fôssemos desenraizados. Sem essas raízes, e sem essas referências, acabamos presos no presente, e sentimos dificuldades para nos projetar para o futuro.

É a partir do reconhecimento dessas formas de aprender que o nosso grande Mestre Professor Paulo Freire lutou pelo respeito do direito à educação para os jovens e os adultos pouco ou não escolarizados desde a década de 1950 no Brasil. Hoje, praticamente 60 anos depois, continuamos a sua luta, na condição de educadores comprometidos com a democracia na sociedade. Diariamente nos esforçamos para que a história desses alunos seja valorizada, para que sua experiência de vida possa ser estendida e enlace presente-passado-futuro como uma liga necessária para a construção de suas histórias como homens e como mulheres. Diariamente reafirmamos nossa crença na educação como instrumento de libertação, de inclusão social, mas, sobretudo, de conquista da autonomia por cada de forma que sejam capazes de resolver os problemas postos pela vida, sem que dependam de outras pessoas para realizar tarefas simples, como preencher um formulário, buscar informações, reclamar seus direitos, entre outras tantas.

Hoje se encerra um ciclo na vida de formação desses alunos e alunas. Nesse sentido, chamo atenção para um terceiro aspecto: a possibilidade de continuação dos estudos.

O Brasil, hoje, se configura como uma das maiores potências econômicas do mundo. Contraditoriamente ainda são alarmantes os indicadores que se referem ao analfabetismo e à baixa escolaridade, principalmente na região nordeste.

São vários os investimentos na Educação. Hoje, a EJA recebe recursos para desenvolver-se. No entanto, considero ainda muito tímidas as ações de universalização deste direito pelos estados e municípios.

Hoje estamos festejando a conclusão do ensino fundamental, na modalidade EJA, em Horizonte. É importante, no entanto, compreender este momento como celebração, mas também como luta pelo direito ao ensino médio. Não faz sentido, despertarmos o desejo de aprender nesses homens e mulheres se não existirem espaços onde possam continuar investindo em sua formação. É momento, também, de reafirmação do compromisso do município com a modalidade, no sentido de ampliar, e cada vez com mais qualidade, o número de escolas a abrir suas portas para a EJA.

No ano que vem esperamos estar novamente reunidos neste espaço, ou em outro quem sabe, festejando com a mesma alegria de hoje o encerramento do ensino fundamental por jovens e adultos horizontinos que frequentam as escolas no turno da noite.

A vocês alunos e alunas, desejamos sucesso e perseverança na caminhada de formação. Agora novas portas se abrirão para vocês. E pedimos que cada oportunidade seja compreendida como uma nova porta que se abre e que dá acesso a outras portas, e assim por diante. Acreditamos na capacidade de vocês e deixamos, neste momento, nosso muito obrigado pela confiança que depositaram em nós e em nossas escolas!

Um grande abraço a todos e a todas! (PRODUÇÃO COLETIVA).

Como desdobramento da carta, que traduzia um movimento já iniciado pelo grupo junto ao Fórum EJA, os alunos concludentes do ensino fundamental organizaram-se, demandando da Secretaria de Educação do Estado do Ceará a abertura de turmas de EJA – ensino médio para recebê-los, proporcionando a continuidade dos estudos (Diário de campo, dezembro, 2011). As turmas foram abertas e no início do ano de 2014, os alunos matriculados estavam novamente juntos, festejando, nessa oportunidade, a conclusão do ensino médio.

O encerramento dos encontros de reflexão sobre a prática, coroado com a abertura de novas turmas de EJA para promover a continuidade de estudos pelos alunos egressos do ensino fundamental, mostrou o potencial transformador da pesquisa ação crítico colaborativa. Foram transformadas as pessoas e foram, em diferentes níveis, transformados os contextos.

O direito a educação apresentou inúmeras faces, foi objeto de inúmeras leituras, foi motivador de diferentes ações. Ao final da caminhada fica evidenciada a complexidade da efetivação desse direito, que tem as dimensões política e cartorial

apenas como ponto de partida de uma jornada que se efetiva na escola e nas articulações que esta é capaz de fazer com outros espaços de vivência e com outros sujeitos. É no cotidiano, no dia a dia, nos desafios que se colocam aos diferentes sujeitos das práticas educativas que o direito a EJA é conquistado, reafirmado e redefinido.

6 CONCLUSÃO

Ao longo deste estudo busquei compreender de que forma as concepções e olhares de educadores interferem na dinâmica de afirmação da EJA como um direito no contexto escolar no município de Horizonte / Ceará. Os diferentes caminhos trilhados, que articularam elementos teóricos e práticos no cenário da EMEF PD em Horizonte / Ceará, possibilitaram evidenciar a complexidade desse fenômeno social.

O movimento investigativo realizado, inspirado na pesquisa-ação crítico colaborativa, me colocou em contato com o cotidiano da escola e com os sujeitos das práticas educativas de EJA, possibilitando a apreensão das dinâmicas que se processam neste espaço e que se constituem como cenários em que se manifesta de maneira mais evidente a dialética entre a afirmação e a negação do direito à educação. Permitiu, ainda, a construção de processos de colaboração, com vistas a materializar propostas que conferissem qualidade socialmente referendada às ações desenvolvidas pela escola junto à comunidade escolar.

Compreendo que os objetivos específicos estabelecidos para este estudo foram alcançados, mediante os processos que seguem relacionados.

Para “identificar as principais contradições presentes nos movimentos históricos dentro dos quais a educação vem se constituindo como um direito proclamado e positivado pela lei no contexto brasileiro” articulei as discussões em torno da compreensão da educação como possibilidade de humanização e desumanização do homem àquelas que dizem respeito à luta pelos direitos sociais, dentre os quais se encontra a educação.

Com vistas a “identificar as transformações ocorridas na Educação de Jovens e Adultos, enquanto elemento do contexto histórico da Educação Brasileira, e como estas repercutem no município de Horizonte”, analisei o conteúdo das constituições brasileiras que diz respeito à educação e recapitulei a história da EJA no Brasil, evidenciando tanto os itinerários percorridos, quanto os limites e possibilidades presentes na consolidação da educação como um direito.

Para “Investigar como a Educação de Jovens e Adultos vem sendo discutida e compreendida no contexto das atuais políticas educacionais brasileiras, no âmbito das escolas que ofertam esta modalidade de ensino no município de Horizonte / Ceará” e “Verificar como professores e gestores de uma escola pública do município de Horizonte compreendem e vivenciam as transformações ocorridas na Educação de Jovens e Adultos que vem se materializando neste início de Século” foi desenvolvida a análise do plano municipal de Horizonte / Ce, verificando sua articulação com os documentos oficiais brasileiros e ainda a pesquisa de campo que permitiu o contato com o universo de significados, concepções e valores dos sujeitos investigados em relação a Educação de Jovens e Adultos.

Do conjunto de ações investigativas, foi possível chegar aos seguintes achados:

- A compreensão da garantia dos direitos, no contexto político brasileiro, é reduzida a uma dimensão cartorial. Assim, é possível perceber que há um sem número de leis, decretos, diretrizes e resoluções que tratam do direito à educação, mas há também um cotidiano em que as condições materiais de desenvolvimento do trabalho docente, no qual está situada a perspectiva da inclusão social, se distanciam do que está previsto nas letras da lei.
- A Educação de Jovens e Adultos tem contraditoriamente vivenciado momentos de avanços e retrocessos no contexto educacional brasileiro, alcançando, ao longo dos últimos anos, ganhos, em termos de legalização e de financiamento; e perdas, em termos de acesso da população à escola e de qualidade aos processos formativos nela vivenciados.
- Ao explorar o contexto do município de Horizonte / Ceará foi possível verificar a tensão existente entre a afirmação e a negação do direito à educação em diferentes instâncias, que vão desde a gestão municipal de educação até a sala de aula, onde se encontra de maneira mais concreta este fenômeno.
- A análise do plano municipal de educação, considerado como o grande referencial político para o desenvolvimento das ações da Secretaria Municipal de Educação de Horizonte até o ano de 2020, permitiu a

compreensão de que este instrumento, como outros tantos no contexto nacional, tem maior valor formal / documental do que norteador para a mobilização social em torno da universalização com qualidade das etapas iniciais da educação básica (educação infantil e ensino fundamental), com todas as modalidades de ensino presentes, inclusive a EJA.

- As escolas são compreendidas na atualidade como lócus de desenvolvimento das políticas educacionais. No entanto, a falta de conhecimento de gestores e educadores acerca das matrizes político ideológicas presentes em tais políticas, muitas vezes, os reduzem a consumidores de informações e conhecimentos produzidos e socializados por especialistas, sem a devida apropriação crítica. Dessa maneira, o trabalho desses profissionais geralmente é reduzido a uma dimensão técnica, de operacionalização de ações pensadas por outros sujeitos e em outros espaços. Tal realidade os impede de atuar como agentes políticos na luta pela garantia do direito à educação.
- Os processos formativos vivenciados pela EJA na escola têm se reduzido à perspectiva da instrução, distante de se constituir verdadeiramente como possibilidade de emancipação humana para os jovens e adultos pouco ou não escolarizados que nela estão inseridos.

Ao longo do período da pesquisa, em que estudei referenciais teóricos, analisei documentos norteadores das políticas e compromissos nacionais, e convivi com a escola e seus sujeitos pude apreender que as possibilidades de afirmação da EJA como um direito neste contexto, sofrem interferências de natureza social, política, cultural e econômica. Tais interferências tanto limitaram, como abriram possibilidades ao funcionamento da escola e ao trabalho dos docentes e das gestoras. No que diz respeito às interferências de ordem social, destacaram-se os limites vividos pelos próprios alunos em seus cotidianos, marcados pela desigualdade e pelos processos de exclusão, que acabam por definir a própria sobrevivência como prioridade absoluta, não restando energias para mobilizá-los em torno da própria educação e qualificação profissional. No que se refere às interferências de natureza política destaco desde a perspectiva da descontinuidade, da pontualidade e da superficialidade de ações voltadas para a EJA, historicamente presentes no Brasil, como as próprias políticas educacionais contemporâneas, cujos

olhares se voltam para outros públicos prioritários, não restando interesse pela ampliação do atendimento aos jovens e adultos pouco ou não escolarizados. As questões de ordem cultural se associam ao (des)valor dado à EJA no contexto nacional, de onde emergem preconceitos que fazem com que se naturalize a compreensão desta modalidade de ensino na perspectiva do direito a educação como uma dádiva, como uma ação compensatória, que pode ser promovida de qualquer forma e por qualquer profissional, reduzindo a concepção de qualidade socialmente referendada na educação a aspectos formais / cartoriais, expressas na matrícula e na frequência diária, sem que se levem em consideração os processos formativos desenvolvidos neste espaço. É possível dizer que as questões de natureza econômica aparecem em um plano transversal, interferindo em planos que vão desde as condições materiais de existência da população, até a definição das políticas educacionais, imprimindo nestas valores próprios do neoliberalismo, como a eficiência e a eficácia, a competitividade, a prestação de contas e a performatividade.

Em meio a essa constelação de determinantes, defendo a tese de que a Educação como um direito, no sentido pleno da palavra é, na verdade, um horizonte, pois na medida avançamos em determinadas conquistas políticas, outras tantas se desenham. Neste contexto, as concepções e olhares dos educadores e gestores escolares interferem de forma dialética na dinâmica de afirmação da EJA como um direito no contexto escolar, uma vez que ora privilegiam os princípios neoliberais que hegemonicamente tem sido impressos nas políticas educacionais do final do século XX e início do século XXI, traduzidos em elementos como a competitividade, a prestação de contas e a performatividade, de forma descontextualizada e a-histórica; ora adotam uma postura contra hegemônica que privilegia os sujeitos, suas demandas e identidades. É no movimento de tensão entre os elementos hegemônicos e contra – hegemônicos que os olhares e concepções desses sujeitos acabam por reafirmar a EJA como um direito, definindo permanentemente novos horizontes.

Que os diferentes itinerários desta pesquisa, encharcados de sonhos e desafios, possam se constituir como pistas para novas investigações e novas práticas educativas para a EJA, colaborando para experiências que tenham a emancipação humana como verdadeiro norte e referencial de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escolar reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDALÓ, Carmen Silvia de Arruda. O papel de coordenador de grupos. In **Psicol. USP**. vol.12. nº1. São Paulo 2001. pp. 135-152.

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? In **REVEJ@** - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, pp. 1-108, ago. 2007. NEJA – FaE - UFMG. Belo Horizonte. Agosto de 2007. ISSN: 1982-1514. P. 5-19.

_____. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos** — Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Trad. Lucie Dídio. Brasília: Liber Livro, 2002.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Memoriais de professoras: reflexões sobre uma proposta. In MIGNOT, ACV e CUNHA, MTS. **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção cultura, memória e currículo, v.3).

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2008.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 7ª Reimp. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

_____; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. (Trad) Carmen C. Varriale, Gaetano Lo Mônaco, João Ferreira, Luís Guerreiro Pinto Cacaís e Renzo Dini. **Dicionário de política**. Vol. 1. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

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

BONDIA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In **Seminário Internacional de Educação de Campinas**. Campinas, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 49ª Reimp. São Paulo. Brasiliense, 2007. (coleção primeiros passos).

BRASIL. IBGE. **Horizonte: informações estatísticas**. Disponível em <<http://www.cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em 03 jan 2014.

_____. INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em 01 de fev 2014.

_____. INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb>>. Acesso em 01 de fev 2014.

_____. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. INEP. **Sinopse estatística do censo escolar 2012**. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 15 jan 2014.

_____. **Censo da educação básica: 2012** – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.41 p

_____. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Manual de operações**. Brasília, 2012.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2011**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Resolução nº 3**, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. DOU de 16 de junho de 2010.

_____. **Decreto Nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: Casa Civil, 2010.

_____. DATASUS. **Cadernos de informação de saúde no Ceará 2010**. Disponível em <<http://tabnet.datasus.gov.br/tabdata/cadernos/ce.htm>>. Acesso em 01 de fev de 2014.

_____. INEP. **Sinopse estatística do censo escolar 2010**. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 01 mai 2012.

_____. INEP. **Sinopse estatística do censo escolar 2007**. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 15 mar 2010.

_____. **Lei Nº 11.494**.Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, 2007.

_____. MEC / SECAD. **Emprego e Trabalho**. Brasília, 2006. (Coleção Cadernos de EJA).

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Alunos e alunas de EJA**. Brasília, 2006. (Coleção Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos).

_____.**Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, 2006.

_____.**Decreto nº 5.478**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília: 2005.

_____. **Lei nº. 10.172/01**. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1/2000.** Estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

_____. **Lei 9424.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 24 de dezembro de 1996.

_____. **Emenda constitucional nº 14.** Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 12 de setembro de 1996.

_____. **Lei 9394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996.

_____. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Taxa de analfabetismo, por grupos de idade (1992 – 2011).** Disponível em <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=PD171>>. Acesso em 13 de fev 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

_____. **Lei nº 5.692,** de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, 1971.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1967.

_____. **Lei Nº 5.379,** de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Brasília, 1967.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro, 1946.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro, 1937.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro: Sala das Sessões da Assembleia Nacional Constituinte, 1934.

_____. **Lei nº 16, de 12 de Agosto de 1834.** Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Rio de Janeiro: Palácio do Rio de Janeiro, 1834.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro: Sala das Sessões da Assembleia Nacional Constituinte, 1891.

_____. **Constituição Política do Império do Brasil.** Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negócios do Império do Brasil, 1824.

CEARÁ. IPECE. **Perfil básico municipal de Horizonte.** Ceará, 2012.

_____. **Resolução Nº 395/2005.** Estabelece diretrizes para a elaboração de instrumentos de gestão das instituições de educação básica integrantes do Sistema de Ensino do Estado do Ceará. Ceará, 2005.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade,** Salvador, vol.17, n.30, p.17-31, jul./dez., 2008.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Não se desespere**: provocações filosóficas. 2ed. São Paulo: Vozes, 2013.

_____. **Novos paradigmas da educação** (DVD). Atta Mídia, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. In **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245 – 262, julho/ 2002.

DEEPASK. **Evolução do índice de homicídios em Horizonte / Ceará**. Disponível em <https://www.deepask.com/goes?page=horizonte/CE-Confira-a-taxa-de-homicidios-no-seu-municipio>. Acesso em 01 de fev se 2014.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. p. 58-77.

DIAS, Cláudia Augusto. **Grupo Focal**: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/viewFile/330/252>>. Acesso em 01 fev 2013.

DIONE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Trad. Michel Thiollent. Brasília: Liber Livro, 2007. (Série Pesquisa).

DUAYER, Mario; ESCURRA, María Fernanda; SIQUEIRA, Andrea Vieira. **A ontologia de Lukács e a restauração da crítica ontológica em Marx**. In R. Katál., Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 17-25, jan./jun. 2013.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In GENTILI, Pablo A.A; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

ELLIOT, J. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Morata, 1990.

EMEF PARQUE DIADEMA II. **Projeto Político Pedagógico**. Horizonte, 2010.

ESTEVE, José M. **Mudanças sociais e função docente**. In NÓVOA, António (org.). Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93-153

FÁVERO, Osmar. **Educação de Jovens e Adultos**: história e memória. In Salto para o Futuro. Vol II. Brasília: Ministério da Educação, s/d. (DVD).

FRANCO, Maria Amélia. **Pedagogia da pesquisa ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática e Pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação, FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs). **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo, Loyola, 2010, 154p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Extensão ou comunicação?** 8ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação Integral e Sistema de**

Reconhecimento e certificação educacional e profissional. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005. p. 63-71.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. **Políticas públicas de EJA no campo:** do direito na forma da lei à realização precária e descontinuidade. Disponível em <http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq8/5_politicas-publicas_cp8.pdf>. Acesso em 10 mai 2014.

FURTADO, Ribamar; FURTADO, Eliane Dayse Pontes. **A intervenção participativa dos atores** – INPA: uma metodologia de capacitação para o desenvolvimento sustentável. Brasília: IICA, 2000.

GADOTTI, Moacir. Educação de Adultos como um direito humano. In **EJA em debate**, Florianópolis, Ano 2, n. 2. Jul. 2013. pp. 12-29.

GHEDIN, Evandro. A reflexão sobre a prática cotidiana – caminho para a formação contínua e para o fortalecimento da escola enquanto espaço coletivo. In Formação contínua de professores. **Salto para o futuro**. Boletim 13. Agosto. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

_____; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Introdução. In GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Introdução. In PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação:** alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2008.

HADAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis. Educação como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO, MEC, Anped, 2007.

HORIZONTE. **Projeto Político Pedagógico da EMEF Parque Diadema II**. Horizonte, 2010.

_____. **Plano Municipal de Educação de Horizonte:** 2006 – 2008. Horizonte: Secretaria de Educação, Premius Editora: 2006.

_____. **Plano Municipal de Educação de Horizonte:** 2010 – 2020. Horizonte: Secretaria de Educação, 2009.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JOHNSON, D. Focus groups. In: ZWEIZIG, D. et al. **Tell it!** Evaluation sourcebook & training manual. Madison: SLIS, 1994.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Exclusão incluyente e inclusão excluyente:** a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/exclusao_incluyente_acacia_kuenzer.pdf>. Acesso em 01 mai 2014.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a Ontologia de Lukács**. 3ed. Maceió: UFAL, 2004

LIBÂNEO, José Carlos. O Campo Teórico e Profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo, Loyola, 2010, 154p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem**. Salvador: Malabares, 2005.

LUKÁCS, G. As Bases Ontológicas da Atividade e do Pensamento do Homem. **Revista Temas**. São Paulo: Ciências Humanas, nº 4, 1978.

_____. **Ontologia do ser social**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1972.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. In **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. In **sísifo / revista de ciências da educação** · n.º 8 · jan/abr 2009. pp. 7-16.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo, Imprensa Oficial, 2005.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

MASETTO, Marcos. **O professor na hora da verdade**. São Paulo: Avercamp, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1974.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2004.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa: 2002.

_____. O passado e o presente dos professores. In NÓVOA, António (Org). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia de. A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia. **Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa ação**. Vol.2. São Paulo: Loyola, 2008. P. 27-39

PAIVA, Jane. A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil. In **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 5-6, nov. 2009.p. 59-72.

_____; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996 – 2004**. Brasília: UNESCO, MEC, 2007.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5º Ed. São Paulo: Loyola, Ibrades, 1987.

_____. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. Edições Loyola, 2003 - 527 páginas.

PASTORINI, Alejandra. Quem Mexe nos fios das políticas sociais? Avanços e limites da categoria “concessão – conquista”. **Revista Serviço Social e Sociedade**, nº 53, São Paulo: Cortez, 1997.

PÉREZ GOMEZ, A.I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ PEREZ GÓMEZ, A.I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In SACREISTÁN, J. Gimeno; PEREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática ressignificando a Didática. In FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo, Loyola, 2010, 154p.

_____. ; FRANCO, Maria Amélia. **Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. Vol.1. São Paulo: Edições Loyola, 2008. 155p

_____. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, pp. 521-539, set./dez. 2005.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 17^o edição. São Paulo. Cortez, 1995.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 7^a Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Vozes, 1995.

RUMMERT, Sônia Maria. Gramsci, trabalho e educação: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil actual. In **Cadernos Sísifo**, nº 4. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2007. 86p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

SAVIANI, Dermeval. O direito à educação e a inversão de sentido da política educacional. In **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.11, n. 23, p 45-58, jan/jul. 2011.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2007.

_____. Contribuição a uma definição do curso de pedagogia. **Didata: revista do educador (O que é Pedagogia)**, São Paulo, Arlette D'Antola, n. 5, pp. 13-22, 1976.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização**. São Paulo: Hucitec, 1999

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2012.

SCHÖN, D. A . Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 156 p.

_____. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In In GENTILI, Pablo A.A; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.).

Neoliberalismo, qualidade total e educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SOBRINHO, José Dias. Educação Superior: bem público, equidade e democratização. In **Avaliação.** Campinas; Sorocaba / SP, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese de história da cultura brasileira.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970 (Coleção Retratos do Brasil).

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza.** Madrid: Ediciones Morata, 1987.

TELLES, Vera da Silva. A nova questão social brasileira: ou como as figuras de nosso atraso viraram símbolo de nossa modernidade. In **Caderno CRH.** Salvador, n 30/31, p. 85-110, jan/dez, 1999.

_____. Direitos sociais: afinal do que se trata? In **Revista USP,** São Paulo (37): 34-45, março / maio 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 4ª ed. São Paulo: Cortez: autores associados, 1988.

TRIVIÑOS, Augusto Silva. A dialética materialista e a prática social. In **Movimento.** Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 121-142, maio/agosto de 2006.

UNESCO. **Marco de Ação de Belém.** Brasília: UNEC, MEC, 2010.

_____; CONSED. **Educação para todos: o compromisso de Dakar.** Brasília: Ação Educativa, 2001.

_____. **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro.** Hamburgo: UNESCO, 1990.

_____. **Declaração mundial sobre de educação para todos.** Jomtien: UNESCO, 1990.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora?** Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (Tese de Doutorado). Niteroi: UFF, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. In **R. bras. Est. pedag.,** Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

_____; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil: introdução histórica.** Brasília: Editora Plano, 2003.

_____; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes Albuquerque. **Política e Planejamento Educacional.** 2.ed. Fortaleza: EdUECE / FDR, 2001.

VIEIRA PINTO, Alvaro. **Sete lições sobre a Educação de Jovens e Adultos.** 13ed. São Paulo: Cortez, 2003.