



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

JEFFERSON FALCÃO SALES

SER PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
EM BUSCA DA SUA CULTURA PROFISSIONAL

FORTALEZA
2007

JEFFERSON FALCÃO SALES

**SER PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM
BUSCA DA SUA CULTURA PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Isabel Maria Sabino de Farias

**FORTALEZA
06/2007**

JEFFERSON FALCÃO SALES

SER PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM BUSCA DA SUA CULTURA PROFISSIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Defesa em: 25/06/ 2007.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Isabel Maria Sabino de Farias – UECE
(Orientadora)

Prof. Dr. Jacques Therrien – UFC
(Examinador Externo)

Prof.^a Dr.^a Célia Maria Machado de Brito – UECE
(Examinadora)

Dedico este trabalho aos meus pais, Gerson Sales Macambira e Maria Vanda Falcão Sales, porque, com amor, interesse e dedicação, acompanham de perto meus projetos pessoais e profissionais; e também pelo firme, cotidiano e incansável apoio que deles sempre recebo.

Dedico, também, à minha mulher Márcia Lyanna, pelo amor, compreensão, paciência e apoio durante todo período de elaboração deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a DEUS, pelo dom da vida, pela graça de poder desenvolver as potencialidades com que me presenteou, e, especialmente, pela sua eterna misericórdia para conosco.

A todas as pessoas e instituições que me prestaram colaboração e, especialmente àquela da qual estive mais próximo e participou do desenrolar deste trabalho: o Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanaú.

À Professora Doutora Isabel Maria Sabino de Farias, pelo afeto, compreensão e competência nas orientações.

Aos professores e à direção do CEJAM, que me acolheram e participaram desta pesquisa, com bastante desprendimento e dedicação, e, também, ao secretário de Educação do Município de Maracanaú, Professor Marcelo Farias, bem como aos profissionais desta Secretaria, que facilitaram e colaboraram com o trabalho.

Ao Professor Doutor Jacques Therrien e à Professora Doutora Célia Brito, pelas contribuições pertinentes.

Aos professores do Mestrado Acadêmico em Educação da UECE, de modo especial às Professoras Doutoras Rita de Cássia Magalhães e Gláucia Meneses de Albuquerque, pelas contribuições a esta pesquisa, durante a disciplina Seminário de Dissertação.

A toda a minha família, especialmente àqueles que colaboraram de modo mais direto com este trabalho.

Sobre ensinadores e educadores

Há duas maneiras de entender a educação: como ação que prepara a mente e as mãos ou como arte-tarefa que forja pessoas.

No primeiro caso, trata-se de uma ação importante, mas que não chega ao âmago do que é educar. De fato, dar informação, ensinar teorias e ajudar os alunos a desenvolverem certas habilidades faz parte do processo de crescimento e de capacitação para a vida. Sem dúvida, todos nós precisamos disso para assumir nosso lugar no mundo.

Não se pode, porém, reduzir a educação à formação intelectual e prática. Isso corresponde a uma visão estreita da pessoa, motivada pelos excessos do racionalismo e do positivismo modernos. Embora também tenha o seu valor, trata-se mais de instrução do que de educação. Aos obreiros da instrução chamaremos “ensinadores”.

A outra forma compreender a educação, como arte tarefa que forja pessoas, é imensamente superior. Tal visão corresponde a uma antropologia mais que, sem fragmentar o educando, toma-o em sua totalidade. Assim compreendido, o educando é mais que um aprendiz de técnicas e de teorias, de fórmulas e de habilidades ou aptidões. Ele passa a ser sujeito de sua própria formação, ajudado pelo educador que, mais que simplesmente adestrar a inteligência ou a capacidade operativa, incentiva-o a tornar-se pessoa.

O ensinador precisa ser capaz de dominar as técnicas de ensino e as metodologias. Precisa ater-se ao conteúdo ensinado e aos meios adequados de mensuração do que foi repetido pelo aluno. Sua linguagem é técnica e o relacionamento que estabelece com os alunos é estritamente funcional: eu ensino vocês, aprendem.

Diferente da atuação do “ensinador”, a ação do educador depende não apenas de uma habilidade, mas de uma atitude. Isso significa que, além da ciência e da técnica, o educador transmite valores. Aqui está a raiz da espiritualidade do educador: ele aponta para o sentido da vida que não se resume apenas no aqui e no agora, mas que tende ao infinito.

A tarefa de educar transcende os limites do conhecimento racional e das aptidões técnicas e manuais. O educando não é apenas preparado para fazer, mas para ser. Uma vez inserido no mundo profissional, não é apenas o seu sucesso que importa, mas a sua realização como pessoa.

Isso pode soar como utopia, mas nada teria mudado no mundo se o homem não ousasse sonhar. Também a educação pode se transformar e vir a ser algo que contribua ainda mais para a formação de pessoas livres e felizes. É esse desejo, ainda não totalmente realizado, ainda utópico, que torna possível uma reflexão sobre a mística da arte-tarefa de educar. Pensando bem, não há educação nem espiritualidade sem utopia, porque talvez não haja humanidade sem sonho. Somos, afinal, o fruto do sonho de Deus.

(Paulo E. Oliveira, 2006)

LISTA DOS APÊNDICES

A Instrumental de Identificação e Perfil de Formação Profissional.....	118
B Roteiro de Caracterização da Escola.....	119
C Roteiro de Observação da Prática dos Professores.....	121
D Roteiro de Entrevista com os Professores.....	122
E Nota de Campo (Professor A).....	124
F Nota de Campo (Professor B).....	126
G Fotos da Escola.....	128

LISTA DOS ANEXOS

A Instrumentais de Uso do Professor do CEJAM

B Instrumentais da Secretaria Escolar do CEJAM

LISTA DE QUADROS

1 Documentos Utilizados na Pesquisa.....	25
2 Resolução nº. 363/2000.....	70
3 Lotação de Professores.....	77
4 Ambientes de Aprendizagem do CEJAM.....	79

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABC – Cruzada da Ação Básica Cristã

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEASA – Central de Abastecimentos S/A

CEB – Conselho de Educação Básica

CEBS – Comunidades Eclesiais de Base

CF – Constituição Federal

CEJAM – Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanau

CIC – Centro Industrial do Ceará

CIEE – Centro de Integração Empresa-Escola

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

CNTI – Centro de Treinamento de Educação de Luziânia - Goiás

CONFITEA – Conferência Internacional de Educação para Todos

CONTAG – Confederação dos Trabalhadores da Agricultura

CPCs – Centros populares de cultura

CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

DESU – Departamento do Ensino Supletivo

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EJA I – Educação de Jovens e Adultos (1º Segmento)

EJA II – Educação de Jovens e Adultos (2º Segmento)

ENEJA - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário

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

FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação

MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação e do Desporto
MEPF – Ministério Extraordinário de Política Fundiária
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST – Movimento dos Trabalhadores sem Terra
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAT – Serviço Nacional do Transporte
SEPS – Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus
SESC – Serviço Social do Comércio
SESI - Serviço Social da Indústria
SESU – Subsecretaria do Ensino Supletivo
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONU – Organizações das Nações Unidas
PAS – Programa Alfabetização Solidária
PEA – População economicamente ativa
PEI – Programa de Educação Integrada
PLANFOR – Programa de Formação e Qualificação Profissional
PNE – Plano Nacional de Educação
PRONERA – Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
SEA – Serviço de Educação de Adultos
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

RESUMO

Investiga cultura docente no Centro de Educação de Jovens e Adultos e suas implicações na formação continuada dos professores. Tem origem no seguinte questionamento: o que sabe, pensa e faz o professor da Educação de Jovens e Adultos que atua em contexto específico, e quais as implicações destes elementos para formação continuada? Teve como objetivo principal compreender a cultura dos professores que atuam no Centro de Educação de Jovens e Adultos, de Maracanaú, analisando as especificidades desta prática pedagógica e as implicações na sua formação continuada. O estudo foi desenvolvido com suporte nos referenciais teóricos de vários autores do Brasil e do Exterior, todos devidamente referenciados, que discutem o professor como profissional com saberes próprios e a cultura docente em ação. Caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa e contou com o suporte dos princípios metodológicos da Etnometodologia. Foram pesquisados dois (02) professores do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanaú - Ceará – Brasil, que atuam nos turnos em que funciona esse estabelecimento de ensino. Para a coleta de dados recorreu-se à entrevista semi-estruturada, à observação da prática pedagógica, análise de documentos pertinentes à iniciativa e à caracterização física e administrativa da escola. A análise da literatura evidenciou que a evolução histórica dos processos democráticos no Brasil permitiu nova configuração legal e mudança na idéia de Educação de Jovens e Adultos no País. Alguns problemas históricos dessa modalidade, no entanto, persistem em seu universo pedagógico, entre os quais a ausência de formação inicial e continuada contextualizada com a demanda de seus profissionais e de políticas públicas para jovens e adultos. Investigando o pensamento do professores do CEJAM acerca da EJA e sobre seu papel como educador de jovens e adultos, chegou-se às seguintes conclusões: 1)os professores do CEJAM relacionam sua identidade profissional com o perfil sociocultural de seu alunado; 2)consideram o trabalho realizado pelo CEJAM como indispensável para a sociedade, por possibilitar a reintegração de pessoas excluídas do mundo escolar; 3)apontam a capacidade de lidar com histórias de vida marcadas por fracassos sucessivos na aquisição do saber escolar como fundamental ao exercício da docência na Educação de Jovens e Adultos. A prática docente acompanhada revelou ainda mobilização de vários saberes profissionais, sobressaindo-se aqueles constituídos com base da experiência, os disciplinares e pedagógicos; e que prevalece uma cultura cooperativa “balcanizada” entre os professores. Neste sentido, as peculiaridades da docência no CEJAM devem constituir ponto de partida para um projeto de formação continuada renovador e fortalecedor de uma cultura docente verdadeiramente cooperativa nessa escola.

ABSTRACT

It investigates teaching culture in the Adults and Young Education Center and its implications in the continued formation of the professors. It has origin in the following questioning: what it knows, thinks and makes the professor of Adults and Young Education of e that acts in specific context, and which the implications of these elements for continued formation? It had as objective main to understand the culture of the professors who act in the Adults and Young Education Center, of Maracanaú, analyzing the peculiarities of this practical pedagogical and the implications in its continued formation. The study it was developed with support in the theoretical referenciais of some authors of Brazil and the Exterior, all duly with references, that the professor as professional with knowing proper and the teaching culture in action argue. It was characterized as a qualitative research and counted on the support the principles of the Etnometodology. Two (02) professors of the Adults and Young Education Center, of Maracanaú - Ceará - Brazil, had been searched, that act in the turns where this educational establishment functions. For the collection of data the half-structuralized interview was appealed to it, to the practical comment of the pedagogical one, analysis of pertinent documents to the initiative and the physical and administrative characterization of the school. The analysis of literature evidenced that the historical evolution of the democratic processes in Brazil allowed to new legal configuration and change in the idea of Adults and Young Education in the Country. Some historical problems of this modality, however, persist in its pedagogical universe, between which the absence of formation initial and continued related with the demand of its professionals and adults and young public politics. Investigating the thought of the professors of the CEJAM concerning the EJA and on its paper as adult young educator of e, it was arrived the following conclusions: 1) the professors of the CEJAM relate its professional identity with the sociocultural profile of its students; 2) consider the work carried through for the CEJAM as indispensable for the society, for making possible the reintegration of people excluded from the pertaining to school world; 3) point the capacity to deal with histories of life marked by successive failures in the acquisition of knowing pertaining to school as basic to the exercise of the teaching in the Adults and Young Education. The educational practical by professors still disclosed mobilization of several to know professionals, consisting with base of the experience, to discipline them and pedagogical; e that takes advantage “balcanizada” a cooperative culture between the professors. In this direction, the peculiarities of the teaching in the CEJAM must constitute starting point for a new project of continued formation for teachers that stimulates and it favors a truly cooperative teaching culture in this school.

RESUMEN

Investiga la cultura de enseñanza en centro de la educación de jóvenes y adultos sus implicaciones en la formación continuada de los profesores. Tiene origen en preguntar siguiente: ¿qué sabe, piensa y hace el profesor de la educación de jóvenes y adultos que actúe en contexto específico, y que las implicaciones de estos elementos para la formación continuada? Tenía mientras que cañería objetiva entender la cultura de los profesores que actúan en el centro de la educación de jóvenes y adultos, de Maracanaú, analizando las particularidades de este pedagógico práctico y las implicaciones en su formación continuada. El estudio fue desarrollado con la ayuda en los referenciais teóricos de algunos autores del Brasil y el exterior, todo debido con referencias, que el profesor como profesional con saber apropiado y la cultura de enseñanza en la acción discuten. Fue caracterizado como una investigación cualitativa y contado en la ayuda los principios del Etnometodología. Habían buscado a dos (02) profesores del centro de la educación de jóvenes y adultos, de Maracanaú - Ceará - Brasil, que actúan en las vueltas donde funciona este establecimiento educativo. Para la recogida de datos la entrevista de la mitad-structuralized fue abrogada a ella, al comentario práctico de el pedagógico, al análisis de documentos pertinentes a la iniciativa y a la caracterización física y administrativa de la escuela. El análisis de la literatura evidenció que la evolución histórica de los procesos democráticos en el Brasil permitido a la nuevos configuración y cambio legales en la idea de adultos y la educación joven en el país. Algunos problemas históricos de esta modalidad, sin embargo, persisten en su universo pedagógico, entre el cual la ausencia de la inicial de la formación y continuada relacionado con la demanda de sus profesionales y adultos y política pública joven. Investigando el pensamiento de los profesores del CEJAM referente al EJA y en su papel como educador del jóvenes y adultos, fue llegado las conclusiones siguientes: 1) los profesores del CEJAM relaciona su identidad profesional con el perfil sociocultural de sus estudiantes; 2) consideran el trabajo llevado a través para el CEJAM como indispensable para la sociedad, porque hacer posible la reintegración de la gente excluida de referente al mundo de la escuela; 3) puntos la capacidad de ocuparse de las historias de la vida marcadas por faltas sucesivas en la adquisición de saber referente a escuela como básica al ejercicio de la enseñanza en la educación del jóvenes y adultos. El práctico educativo de los profesores todavía divulgó la movilización de varios saberes de los profesionales, consistiendo con la base de la experiencia, para disciplinarlos y pedagógico; e que toma a ventaja “balcanizada” una cultura cooperativa entre los profesores. En esta dirección, las particularidades de la enseñanza en el CEJAM deben constituir el punto de partida para un nuevo proyecto de la formación continuada para los profesores que estimula y favorece una cultura de enseñanza cooperativa en esta escuela.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
1.1 As trilhas metodológicas.....	20
1.2 A trajetória do texto.....	27
2. EJA E SEU PROFESSOR: O CONTEXTO DO DEBATE.....	29
2.1 Um começo marcado pelo descaso.....	31
2.2 A emergência da EJA como política educacional.....	33
2.3 A formação dos educadores de jovens e adultos no contexto da LDB nº. 5692/71.....	39
2.4 Da Constituição de 1988 à década de 1990: a EJA como modalidade da Educação Básica.....	41
2.5 A EJA no terceiro milênio: a ênfase na educação ao longo da vida.....	47
3. DOCÊNCIA NA EJA: ALGUNS ELEMENTOS PARA COMPREENDER A CULTURA DE SEUS PROFESSORES.....	54
3.1 Professor, um sujeito de cultura.....	54
3.2 Cultura docente, uma elaboração sempre singular.....	57
3.2.1 O individualismo.....	58
3.2.2 A colaboração.....	60
3.3 A razão prática do professor, elemento constitutivo de sua cultura profissional.....	63
4. O CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE MARACANAÚ: POSIÇÕES E CONTRAPOSIÇÕES.....	68
4.1 O CEJA e a emergência da superação da suplência.....	68
4.2 A organização do trabalho pedagógico no CEJAM.....	74
5. DOCÊNCIA NO CEJAM: UM MAPA PARA CONHECER A CULTURA DE SEUS PROFESSORES.....	83
5.1 O perfil sociocultural do aluno jovem e adulto: componente da identidade profissional do docente no CEJAM.....	84
5.2 Cultura docente em Ação no CEJAM: cartografia dos saberes e práticas.....	95
5.2.1 Os professores ante a gestão disciplinar.....	97
5.2.2 Os professores ante a gestão das atividades curriculares.....	100
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS – A DOCÊNCIA NA EJA E OS DESAFIOS À FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES.....	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	111
APÊNDICES.....	117
ANEXOS.....	132

1. INTRODUÇÃO

É tomando a experiência como um processo que acontece num espaço-tempo vivido, como uma forma de dizer de si e do mundo, que acredito na sua grande potência criativa para a construção de conhecimentos e saberes em relação à formação de professores (as).

Valdo Barcelos in **Formação de Professores para Educação de Jovens e Adultos**

Estamos convictos de que um trabalho acadêmico expressa muito das experiências e questionamentos do seu autor, como também das circunstâncias de como foi produzido. A vivência como educador e pesquisador de Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹ e, em particular, como integrante de um Centro de Educação de Jovens e Adultos na condição de professor, instigou-nos a refletir, concatenar idéias e buscar respostas sobre a cultura profissional dos professores atuantes nessa modalidade educativa.

A Educação de Jovens e Adultos constitui interesse diretamente articulado à nossa trajetória profissional. Logo que concluímos a graduação em Filosofia, pela Universidade Estadual do Ceará tivemos a oportunidade de lecionar num programa de formação de adultos trabalhadores, no contexto do Ensino Fundamental e Médio, no Serviço Social da Indústria/Departamento Regional do Ceará. Nesta modalidade iniciamos a trajetória como docente. Dela advém a preocupação com a circunstância de ser professor nessa área.

Este interesse se mantém nos estudos realizados na pós-graduação *lato sensu*, quando nossa atenção se voltou para a *Gestão de Aprendizagem em Educação de Jovens e Adultos*: percepção de docentes sobre a contribuição da psicopedagogia (SALES, 2003). Esse trabalho monográfico², produzido no âmbito do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos promovido pela Universidade de Brasília, investigou a importância dos conhecimentos da Psicologia de adultos para a ação docente junto a este educando. Contribuiu também para o delineamento do foco da pesquisa aqui apresentada, pois os pontos abordados

¹ Com o intuito de tornar o discurso menos redundante e repetitivo, será usada, de agora em diante, a sigla EJA referindo-se a Educação de Jovens e Adultos.

² Este trabalho se propôs investigar o conhecimento dos docentes sobre a Psicopedagogia, sua importância e contribuição para a ação docente na EJA. Foram pesquisados 14 professores que atuam no “Programa Educação do Trabalhador”, do SESI-CE. Constatamos que a Psicopedagogia pode contribuir para que os professores compreendam melhor a realidade psicossocial do aprendente adulto. Os resultados dessa investigação foram apresentados no III Telecongresso Internacional de Jovens e Adultos do SESI e na sexta edição do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (VI ENEJA).

envolveram diretamente a docência na EJA e suas especificidades, fomentando ainda mais a curiosidade de conhecer os saberes, experiências e valores dos docentes que trabalham nesta modalidade de ensino.

O ingresso no magistério público estadual³ reforçou nosso interesse por esta área de estudo, haja vista que passamos a atuar no Centro de Educação de Jovens e Adultos Moreira Campos, situado na Secretaria Regional IV do Município de Fortaleza⁴. Este contexto de trabalho contribuiu no afloramento de inquietações acerca do conjunto de valores e crenças, bem como práticas que constituem os docentes da EJA como um coletivo. A ação docente nesta modalidade educativa de ensino apresenta especificidades, as quais produzem um modo próprio de ser professor, de exercer a docência em tal ambiente de trabalho.

A legislação vigente (Constituição Federal de 1988; LDB nº. 9.394/96; e o Parecer CNE/CEB nº. 11/2000) recomenda a busca de condições, de opções e de currículos adequados aos jovens e adultos atendidos nesta modalidade, levando em consideração suas experiências, saberes e conhecimentos. Observa-se, contudo, de forma geral, que são professores sem formação inicial, muito menos continuada, no campo da Educação de Jovens e Adultos. Em decorrência, muitos deles transferem as experiências de salas de aulas regulares para as salas de Educação de Jovens e Adultos, situação que resulta, na maior parte das vezes, na “infantilização” do ensino/aprendizagem ou na “síndrome do coitadinho” (que pode ser traduzida em expressões como: “está muito cansado; tem muitos problemas; não vai conseguir mesmo, deixa seguir; ninguém sabe como e nem pra onde ele vai” etc.).

A ausência de formação específica dos professores que atuam na EJA é discutida por diversos autores, entre eles Ribeiro (1999), como um dos problemas que agrava as dificuldades no ensino/aprendizagem de jovens e adultos. Embora esta seja questão preocupante, não é alvo de atenção nos estudos produzidos no âmbito de programas de pós-graduação do Brasil. Haddad (2002) em balanço recente, constatou que, num universo de 198 teses e dissertações sobre a Educação de Jovens e Adultos produzidas entre os anos de 1986 a 1998, apenas 23 contemplavam a formação e prática docente. Tais estudos evidenciaram a falta de formação específica dos educadores de EJA como um dos principais entraves desta experiência educativa.

³ Embora atuássemos desde 1999 na Educação de Jovens e Adultos, (“Programa Educação do Trabalhador - SESI-CE), somente em agosto de 2004 ingressamos no magistério público.

⁴ O Município de Fortaleza tem a gestão político-administrativa descentralizada, sendo organizada em secretarias regionais (SER). Ao todo, são seis SERs.

Este, aliás, é um dos problemas que os fóruns de EJA espalhados por todo o País denunciam e exigem do Poder Público ações que o possam sanar. Numa perspectiva emancipatória (FREIRE, 1982), esses ambientes de debate fomentam a discussão tanto teórica e metodológica sobre a EJA, como integram frentes de batalhas em prol de uma política pública consistente e contínua para esta modalidade de ensino. É também nessa direção que pode ser compreendida a posição da penúltima edição do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos⁵, ao defender a inclusão da EJA no FUNDEB⁶, repudiando a exclusão ocorrida por ocasião do FUNDEF⁷ (fundo contábil que atendeu somente a demanda do Ensino Fundamental regular).

É no quadro das contradições político-pedagógicas que permeiam a EJA no Brasil que seus professores estabelecem um modo próprio de pensar e fazer nesta modalidade educativa. É esta forma particular de ser professor que este ensaio buscou investigar, considerando que é pela análise dos mundos constituídos pelos indivíduos desde a sua experiência social que podemos reconstituir as identidades típicas pertinentes num campo social específico. Estas percepções ativas estruturam os discursos sobre as práticas sociais especializadas, graças ao domínio de um vocabulário específico, à interiorização de normas, à incorporação de um programa e à aquisição de um saber legítimo, que permite simultaneamente a elaboração de estratégias práticas e a afirmação de uma identidade reconhecida (GOMES, 1993).

Esta compreensão motivou a sistematização da presente busca, cujo foco incidiu sobre a cultura profissional do professor da EJA e suas implicações para a formação continuada. De modo mais específico, este experimento investigou o conteúdo da cultura docente no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, isto é, os valores, crenças, atitudes, hábitos e pressupostos substantivos compartilhados por este grupo profissional (GÓMEZ, 2001). O conteúdo da cultura docente traduz, assim, o que pensam, sabem e fazem os professores que atuam em dado contexto de trabalho.

Iniciamos com arrimo no seguinte questionamento: o que sabe, pensa e faz o professor atuante na Educação de Jovens e Adultos, e quais as implicações destes elementos para sua formação continuada? Quando questionamos sobre o que sabe o professor, estamos nos

⁵O VII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos foi realizado no Centro de Treinamento de Educação/CNTI de Luziânia, em Goiás. O tema abordado foi a “Diversidade na EJA: Papel do Estado e dos Movimentos Sociais nas Políticas Públicas”.

⁶O Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica já se encontra em fase de implementação.

⁷O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério foi implementado na primeira gestão de Fernando Henrique Cardoso, pela Emenda Constitucional n°. 14/96.

reportando aos conhecimentos profissionais que ele detém para atuar nesta modalidade da Educação Básica; em relação ao que o professor pensa, estamos nos referindo a sua visão acerca da EJA e sobre o seu papel como educador de adultos; e, quando cogitamos a respeito do que faz o professor, estamos aludindo a sua ação docente e aos princípios pedagógicos que a norteiam. Em torno desta pergunta de partida - subdividida noutras perquirições - agregaram-se mais indagações:

- quem são e qual a formação (inicial) dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos no Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanaú?
- qual a prática pedagógica desses mestres (planejamento, gestão de conteúdo, relação professor-aluno e avaliação)?
- o que sabem esses docentes sobre as especificidades da modalidade de ensino em que atuam (política educacional, aprendizagem adulta, currículo e métodos de ensino para pessoas adultas)?
- qual a visão deles a respeito da Educação de Jovens e Adultos e do aluno atendido, e qual é seu papel de educador nesta modalidade do ensino básico?
- quais as implicações da cultura docente predominante no CEJA de Maracanaú para a formação continuada de seus docentes?

Como é possível perceber, a problemática pesquisada incidiu sobre o fato de ser professor no âmbito da Educação de Jovens e Adultos em um contexto específico de trabalho, no caso, o CEJAM. Considerando este fato, o objetivo principal da pesquisa foi **compreender a cultura dos professores atuantes no CEJAM, analisando as especificidades desta prática pedagógica e suas implicações para a formação continuada desses docentes**. Os objetivos específicos, por sua vez, foram assim formulados:

- compor um quadro teórico sobre a cultura docente na EJA e sua articulação com a formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional;
- situar a proposta do CEJAM no quadro das políticas voltadas para EJA, analisando suas repercussões na cultura profissional dos docentes desta modalidade de ensino;
- estampar um retrato dos professores que atuam no CEJA de Maracanaú;
- caracterizar o pensamento e a prática pedagógica dos professores do CEJAM, discutindo de que modo esses elementos concedem forma à cultura docente nesse espaço de trabalho; e

- refletir a respeito da cultura docente predominante no CEJAM e suas implicações na formação continuada dos profissionais que agem neste espaço de trabalho.

Conforme se nota, esta pesquisa tomou como sujeito o professor da Educação de Jovens e Adultos, que vivencia no cotidiano profissional uma singular experiência na qualidade de formador de pessoas. Sua ação pedagógica neste âmbito laboral exige habilidades, capacidades e atitudes específicas visando ao atendimento das demandas de formação do seu público-alvo.

Realizadas estas considerações, vamos ao caminho metodológico da investigação.

1.1 As trilhas metodológicas

Este ensaio pode ser identificado como estudo etnometodológico, pois o propósito é deixar patente o que pensam e fazem os professores da Educação de Jovens e Adultos do Município de Maracanaú, localizado na Região Metropolitana de Fortaleza – Ceará – Brasil. Com efeito, se distanciou dos pressupostos inerentes ao positivismo e ao método hipotético-dedutivo, apoiando-se nas suposições básicas da Ontologia, da Epistemologia e da Metodologia, próprias do paradigma interpretativo-qualitativo.

Como anuncia a própria denominação, etnometodologia é o estudo dos etnométodos, isto é, os procedimentos usados cotidianamente pelos agentes sociais como meios práticos de cumprimento de normas e regras inerentes aos sistemas de interação social em que estão inseridos. Consoante ensina Garfinkel, citado por Lapassade (2005, p.43-44), esses procedimentos são realizações práticas (instituintes) que produzem os fatos sociais (instituídos). Os estudos dos etnométodos na escola buscam desvendar os caminhos utilizados pelos agentes sociais escolares (professores, alunos, diretores etc) nas tomadas de decisão relativas a aprendizagem, métodos de ensino, paralisações e outras situações presentes no *moto continuo* da escola. No caso específico desta investigação, procuramos pesquisar como vivem, pensam, trabalham os professores da Educação de Jovens e Adultos, seus desafios e lutas perante a problemática desta modalidade de ensino. A Etnometodologia insere-se no grupo das teorias microssociológicas integrantes de um conjunto de métodos de pesquisa que conferem ênfase ao estudo da atitude natural do homem em seu mundo-vida e da maneira pela qual este é por ele constituído (LAPASSADE, 2005).

Na abordagem etnometodológica, consideram-se os fatos sociais como realizações práticas; se privilegiam a idéia de que a sociedade é constituída mediante as ações de seus agentes, reiterando as palavras do criador da Etnometodologia, H. Garfinkel, os agentes sociais não são idiotas culturais. As pessoas agem não como máquinas ou por puro automatismo, nem sob o domínio das leis sociais ou psicológicas (por exemplo), mas em função de objetivos, projetos, finalidades, meios e deliberações (TARDIF e LESSARD, 2005).

Foi nesta perspectiva investigativa que inserimos este trabalho, pois apóia-se no argumento de que os professores, ao realizarem seu trabalho, apresentam uma lógica interna própria que transcende e dribla determinações e normas de caráter mais universais. Para acessar as razões que norteiam a ação, a Etnometodologia:

- faz uso de técnicas tradicionalmente associadas à Etnografia⁸;
- defende a interação constante do pesquisador com o objeto pesquisado. O pesquisador é concebido como instrumento principal na coleta e análise de dados;
- concede ênfase ao processo, no que está ocorrendo, não nos resultados finais;
- preocupa-se com o significado, com a maneira própria de as pessoas verem a si e o mundo que as cerca;
- enfatiza o trabalho de campo, com aproximação do pesquisador em relação às pessoas, situações, locais e eventos, mantendo contato direto e prolongado; e
- faz uso de grande quantidade de dados descritivos.

Em síntese, a abordagem etnometodológica privilegia as atividades interacionais que compõem o conjunto dos fatos sociais. É no contexto destas orientações metodológicas que este estudo se desenvolveu, haja vista este método possibilitar a compreensão do docente – educador de jovens e adultos - como trabalhador da realidade sociopedagógica que vive como professor, identificando os pensamentos, crenças e práticas componentes do conteúdo de sua cultura docente expressa nos padrões de relacionamento efetuados no contexto de trabalho. Como assinala Farias (2000), a Etnometodologia permite compreender o professor como “um

⁸ Os antropólogos são considerados exímios pesquisadores da cultura (hábitos, práticas, crenças, valores, linguagens e significados) de um povo ou determinado grupo social. A Etnografia neste contexto apresenta-se como método ideal de investigação, pois suas técnicas de pesquisa permitem ao pesquisador fazer uma descrição bem aproximada do real. No início dos anos 1980, a pesquisa educacional no Brasil teve grande influência da Etnografia e diversas teses e dissertações foram produzidas com etnografia (ANDRÉ, 1998). Ao mesmo tempo surgiram muitos questionamentos sobre a possibilidade de se fazer pesquisa em educação com técnicas tradicionalmente associadas à Etnografia (observação participante, entrevista intensiva e a análise documental), pois estas exigem do pesquisador, além de outras coisas, uma longa permanência em campo. Posteriormente, o entendimento de que em educação se faz pesquisa do tipo etnográfico e não Etnografia no seu sentido restrito contribuiu para arrefecer tais críticas e preocupações (IBIDEM).

ator racional, competente e que utiliza diversos procedimentos e regras de ação na sua atividade cotidiana” e, portanto, com capacidade de explicar as razões que orientam sua ação profissional.

Os argumentos apresentados até aqui ressaltam as razões que motivaram a escolha da Etnometodologia como caminho de pesquisa. Elegemos como *locus* da pesquisa o Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanaú (CEJAM). Este é um município com vocação industrial, pois o maior pólo-industrial do Ceará está localizado em suas imediações territoriais. Com a distância de apenas quinze quilômetros de Fortaleza, integra a chamada região metropolitana. Possui a segunda maior arrecadação do Estado, de sorte que sua importância política e econômica é inquestionável. Maracanaú, entretanto, como a maioria das aglomerações urbanas, apresenta problemas da ordem de segurança, saúde e educação.

No que se refere a educação, várias iniciativas são experimentadas pelo Poder Público local para melhorar o nível de escolarização de seus munícipes, pois a ausência de qualificação destes resulta na perda de vagas de trabalho para pessoas de municípios vizinhos como Fortaleza, Caucaia e Maranguape. Uma das ações envidadas pela Prefeitura de Maracanaú, por meio de sua Secretaria de Educação, desde 1989, foi a implantação de estabelecimentos destinados exclusivamente a esta tarefa⁹ política, visando a incentivar a escolarização de jovens e adultos nos níveis fundamental e médio. Trata-se de uma experiência inovadora, pois, até então, predominava o atendimento da EJA em salas de aula alocadas no turno da noite, como um apêndice do ensino regular oferecido nas escolas públicas de Educação Básica.

Assim surgiu o CEJA de Maracanaú. Este estabelecimento exclusivo de EJA trabalha visando a atender as demandas do Distrito Industrial, no município: mão-de-obra qualificada e certificada, ou seja, formação de jovens e adultos trabalhadores com as condições de integrar os quadros de empregos de empresas e indústrias, isto porque, em Maracanaú, vive-se uma inversão de demandas: existem ocupações, mas falta pessoal capacitado. Os professores do CEJAM, portanto, atendem um público que retorna à escola em busca de inserção no mundo do trabalho, cujas exigências são crescentes em torno de maior nível de escolarização. Estes profissionais do ensino são os sujeitos investigados, pois tomamos por amostra dois professores que aí trabalham. Eles desenvolvem sua ação num estabelecimento cuja

⁹ Esta temática será retomada e detalhada no Capítulo 4 deste trabalho.

organização do trabalho pedagógico é específica para o público a ser atendido. Desenvolvem ações singulares que merecem uma atenção especial no sentido de lhes permitir uma formação continuada que atenda as demandas por elas sinalizadas. Assim, investigar a cultura profissional desses professores, examinando as especificidades de suas práticas pedagógicas, bem como as implicações sobre a formação continuada, constituiu o foco desta investigação.

A escolha dos dois professores do CEJAM que participaram deste estudo considerou os seguintes critérios:

- **lecionar no CEJAM há pelo menos cinco anos.** Com este fundamento pretendemos assegurar a participação de docentes que tivessem familiaridade com o modo de trabalho desse espaço formativo;
- **ser funcionário público concursado do Município,** por entendermos que a estabilidade funcional traz conseqüências positivas ao exercício profissional, no sentido de que os professores se acham mais motivados e seguros a investir seu profissionalismo nas instituições onde estão atuando; e
- **ter formação de nível superior,** preferencialmente em Pedagogia ou demais licenciaturas, considerando a importância de uma formação pedagógica inicial para a ação docente em qualquer contexto de trabalho.

Foram selecionados dois professores de turnos de trabalho diferenciados, pois entendemos que dessa forma seria possível perceber possíveis matizes da ação docente, considerando o público atendido no CEJAM nos diferentes horários de seu funcionamento¹⁰. Estes dois professores possuem mais de dez anos de exercício docente no CEJAM, sendo um da área de Linguagens e Códigos (Professor B) e outro de Ciências da Natureza e Matemática (Professor A). O professor A atua nos turnos manhã e tarde; o professor B nos períodos tarde e noite. A prática investigativa envolveu momentos distintos¹¹:

- o CEJAM, seus professores e seus alunos;
- prática pedagógica e saberes profissionais mobilizados no contexto de trabalho; e
- pensamento docente sobre a EJA.

¹⁰ Vale ressaltar que até o mês de abril de 2007 o horário de trabalho do CEJAM era corrido obedecendo a seguinte lógica: 7h30min às 14h30min e 14h às 21h. A partir do mês de maio o horário de funcionamento passou a vigorar em turnos de quatro horas cada, que junto às horas de planejamento equivale a 120h (um turno de trabalho) ou 240h (dois turnos de trabalho).

¹¹ Essa distinção na investigação tem um caráter mais didático do que metodológico, pois os momentos ocorreram quase que simultaneamente e se complementaram, apresentando-se assim, como interdependentes.

O CEJAM, seus professores e seus alunos consistiu no momento de aproximação inicial com a escola e seus agentes. Esta etapa teve início com uma coleta de dados para composição de um retrato dos professores do CEJAM, o que foi concretizado por meio de um questionário (Apêndice A). Também propiciou a caracterização do CEJAM em seu aspecto físico, material, humano e pedagógico, efetuada com apoio de um roteiro prévio de observação (Apêndice B). Neste sentido, o intuito primordial deste momento foi mergulhar no cotidiano da instituição mediante a observação direta, caracterizando o trabalho pedagógico no CEJAM, o atendimento aos alunos, o tempo de trabalho, os usos do espaço físico e as diversas atividades nele desenvolvidas (a exemplo das reuniões com a direção). As observações do cotidiano foram realizadas nos três turnos de funcionamento deste estabelecimento de ensino. Elas permitiram conhecer a rotina dos professores, a dinâmica da unidade de ensino e dos demais segmentos; registrar conversas informais e identificar as ações realizadas pelo professor nesse contexto de trabalho, além de possibilitar o acesso aos documentos sobre o CEJAM.

Na etapa investigativa seguinte – *Prática pedagógica e saberes profissionais mobilizados no contexto de trabalho* - a atenção foi centrada na racionalidade da ação pedagógica dos professores. O objetivo principal foi mapear e compreender o que faz o professor do CEJAM, buscando identificar os saberes mobilizados na ação pedagógica e descobrir as certezas que dão suporte às suas decisões nesta instituição de ensino. Buscou assim, compreender o *ethos*¹² que permeia a ação destes profissionais em relação a sua cultura de trabalho. Ao mesmo tempo visa à identificação dos modos de associações entre os docentes e demais sujeitos desse contexto em seu cotidiano. Foram realizadas observações, acompanhando o professor em diversas situações que caracterizaram seu dia-a-dia. Para tanto, foi utilizado um roteiro prévio de observação (Apêndice C) que contemplou os seguintes elementos relacionados ao trabalho dos professores do CEJAM: a) interação com o aluno no processo de ensino; b) interação com os pares e funcionários nas atividades pedagógicas; c) interação com o núcleo gestor; e d) interação com a comunidade. As informações colhidas durante as observações foram organizadas e registradas em notas de campo (Apêndice E e Apêndice F)

As observações da prática pedagógica subsidiaram as entrevistas de explicitação, procedimento predominante noutro momento importante da investigação aqui identificado

¹²O *ethos* do professor representa, recorrendo às formulações de Brzezinski (2005), a sua identidade e racionalidade em relação ao trabalho que realiza.

como *Pensamento Docente sobre a EJA*. Esta etapa buscou colher dados sobre o que pensam os professores sobre esta modalidade, seu alunado e a instituição em que atuam, bem como acerca das políticas, conteúdos, objetivos e metodologias de ensino neste contexto de trabalho. Objetivamente, investigamos as concepções dos professores sobre essa modalidade de ensino e os conhecimentos profissionais mobilizados no contexto de trabalho. Usamos a entrevista semi-estruturada com a intenção de fazer emergir as justificativas, os motivos e razões que norteiam a ação profissional do professor no cotidiano do CEJAM. Dado o seu caráter argumentativo, este tipo de entrevista impulsionou o professor a discorrer abertamente sobre o que pensa, sabe e acredita. Nesta etapa, foram realizadas três sessões de entrevista com cada um dos professores selecionados, conversa orientada por um roteiro prévio (Apêndice D).

Além dos dados coletados junto aos professores, recorreremos também à análise de documentos como estratégia para contextualizar o tema no âmbito do discurso oficial. Não é demais ressaltar que não foi realizada uma leitura exaustiva de cada documento. Antes buscamos destacar aspectos importantes à compreensão da temática investigada. Os documentos utilizados estão indicados no Quadro 1

Quadro 1 - Documentos Utilizados na Pesquisa

Instância	Documentos	Natureza	Data
Internacional	Declaração Mundial de Educação para Todos: novos rumos à Educação.	Declaração	1990
	Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos: agenda para o futuro	Declaração	1997
	Declaração do Balanço Intermediário da V CONFITEA	Declaração	2001
Nacional	Relatório do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos	Relatório	1996
	Constituição Brasileira de 1988	Lei	1988
	LDB 9.394/96	Lei	1996
	Parecer CNE/CEB nº. 11/2000	Diretrizes	2000
	FUNDEF – Lei nº. 9.424/96	Lei	1996
	Programa Fazendo Escola	Programa	1997
	Relatórios dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos	Relatórios	1999-2005
Estadual	Plano de Educação Básica-Todos pela Educação Básica para Todos	Plano	1995
	Plano de Educação Básica – Escola Melhor, Vida Melhor	Plano	2003
	Diretrizes Norteadoras para os Centros de Educação de Jovens e Adultos	Diretrizes	2005
	Resolução CEC nº. 363/00	Diretrizes	2000
Municipal	Plano de Educação Básica do Município de Maracanaú	Plano	1995
	Plano de Educação Básica do Município de Maracanaú	Plano	2005
	Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanaú	Projeto	2005
	Regimento Escolar do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanaú	Diretrizes	2006

Fonte: Elaboração própria.

A seleção de documentos desde o final da década de 1980 decorre do fato de a Constituição de 1988 sinalizar mudanças conceituais e estruturais na educação brasileira. No âmbito internacional, a “Declaração de Mundial de Educação para Todos” (1990) abre

discussão que se trava até os dias atuais sobre os novos rumos da educação mundial, destacando a Educação de Jovens e Adultos como central na superação dos desafios socio-políticos do século XXI. Tentando responder a esta demanda, o Ceará, em parceria com representações da sociedade civil, implementa políticas que incentivam planos de educação que contemplem, cada vez mais, o alunado jovem e adulto.

Contemporâneo a todo este movimento de transformação e valorização da Educação de Jovens e Adultos está a criação, em 1989, do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanaú (CEJAM), política de incentivo à formação de adultos que perdura até os dias atuais. Inicialmente pensado para atender a demanda de professores leigos do Município, por meio do projeto Logos (Programa de Formação de Professores Leigos), esta instituição atualmente é uma escola aberta de ensino semipresencial que oferece Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos em Ensino Fundamental e Médio (MARACANAÚ, 2005).

Os elementos apresentados até aqui revelam os sujeitos, espaços e opções do estudo, os quais constituem as trilhas percorridas na concretização da pesquisa, cujos resultados ora estão sendo socializados. Sua efetivação, da forma como está aqui registrada, não dá conta dos dilemas e desafios enfrentados na caminhada. Podemos salientar que, por diversas vezes, nos identificamos com os alunos da Educação de Jovens e Adultos que procuram conciliar trabalho e estudo. Vivenciamos momentos de muita alegria e realização, como também de muitas decepções e contratempos. Realização e alegria no sentido de que pudemos realizar uma pesquisa contextualizada com o trabalho que realizamos como professor; Decepções e contratempos em virtude da incongruência que vivenciei anos ao tentar conciliar trabalho e estudo.

Acreditamos como o faz Gatti (2002), que em pesquisa não há caminho único, bem como não existe conhecimento absoluto. Este é sempre um processo de aproximação. No nosso caso, esta é a interpretação possível neste momento histórico e nas condições em que se concretizou o estudo do fenômeno investigado. Sua possível contribuição não reside no caráter exaustivo do tema, e sim na ampliação das possibilidades de compreensão do fato de ser professor na Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade. Deste modo, como assinala a epígrafe desta seção, a concretizar desta incursão foi ato motivado pelo entendimento de que é pela sucessiva aproximação à experiência docente em um dado espaço-

tempo vivido que é possível revelar esse contexto de ação e elaborar modos mais eficientes de intervenção, visando a melhorar a formação de seus professores e o exercício da docência. Este esforço de análise resultou no texto ora apresentado, cuja estrutura é detalhada a seguir.

1.2 A trajetória do texto

Além da introdução, onde foi justificada a opção pela temática, o objeto de estudo, a problemática a ser pesquisada, seus objetivos e, por fim, os caminhos que definimos como trilhas metodológicas desta investigação, os resultados deste estudo estão organizados em seis capítulos, seguidos das referências bibliográficas, apêndices¹³ e anexos.

O segundo capítulo *A EJA e seu Professor: o contexto do debate*, destaca a evolução histórica da Educação de Jovens e Adultos, com origem em marcos legais que constituem o discurso oficial em âmbito internacional, nacional e local. Este percurso é tomado como esteio para contextualizarmos a docência nesta modalidade educativa e os desafios relativos à formação inicial e continuada dos professores que atuam nessa modalidade educativa.

O terceiro segmento - *Docência na EJA: Alguns Elementos para Compreender a Cultura de seus Professores* traz uma discussão teórica sobre a relação entre a razão prática do professor e a conquista de sua cultura docente. Procuramos no capítulo fazer uma aproximação do objeto de estudo com as bases conceituais da investigação. Nele abordamos o professor como sujeito de cultura, o conteúdo e as formas da cultura docente, apontando a racionalidade prática do professor como elemento constitutivo de sua cultura profissional.

Em *O Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanaú: posições e contraposições*, apresentamos a estrutura de funcionamento desta escola para jovens e adultos, levando em consideração seus aspectos físicos, administrativos e pedagógicos, dando ênfase ao trabalho realizado pelos docentes neste contexto organizacional. Ressalta-se aqui a importância da criação de espaço próprio para desenvolvimento dessa modalidade com marco da superação da concepção de suplência incrustada historicamente no processo de escolarização de pessoas jovens e adultas. A organização do trabalho pedagógico nesse estabelecimento de ensino é detalhada em seguida, tomando como referência documentos locais (estaduais e municipais).

¹³ Fotografamos os ambientes de aprendizagem com autorização da direção imediata.

O quinto capítulo – *Docência no CEJAM: um Mapa para Conhecer a Cultura de seus Professores* - congrega a análise dos dados. Tendo como base o conceito de cultura docente em ação, buscamos mapear as idéias, crenças, atitudes e práticas pedagógicas que caracterizam a docência na EJA, no intuito de explicitar a racionalidade prática do professor do CEJAM, e que, por conseguinte, forjam a identidade do educador de jovens e adultos.

Considerações finais - *A Docência na EJA e os Desafios à Formação de seus Professores* – é o título do Capítulo 6, que traz as inquietações iniciais, como mote para destacar as constatações acerca das indagações norteadoras da investigação. Consta também uma reflexão sobre as implicações das características da cultura docente em ação no Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanaú e a formação continuada de seus professores. As ponderações que fecham este relatório de pesquisa tiveram a intenção de participar e contribuir com o debate, quer como sujeito docente que atua na EJA, quer como pesquisador interessado em assunto tão importante, complexo e, nem sempre, devidamente privilegiado nas pautas da agenda política e dos estudos na área.

2. A EJA E SEU PROFESSOR – O CONTEXTO DO DEBATE

Declarar um direito é muito significativo. Equivale a colocá-lo dentro de uma hierarquia que o reconhece solenemente como um ponto prioritário das políticas sociais. Mais significativo ainda se torna esse direito quando ele é declarado e garantido como tal pelo poder interventor do Estado, no sentido de assegurá-lo e implementá-lo.

Carlos Jamil Cury in **Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença**

A profissão de professor no Brasil, ao longo de sua história, enfrenta dificuldades no sentido de ser valorizada e respeitada pelo Poder Público e pela sociedade. E o que falar do professor da Educação de Jovens e Adultos? Ora, antes da LDB vigente (Lei nº. 9.394/96) esta modalidade de ensino era considerada suplência, ou seja, complementação dos estudos não concluídos. Este descaso nacional pode ser entendido ou explicado à medida que nos debruçamos nos descaminhos e desencontros da formação histórica do povo brasileiro. Os educandos jovens e adultos e os seus professores nos dias atuais, ainda que “livres”, permanecem alojados na senzala que aparentemente aberta, tem seus mecanismos de exclusão disfarçados.

Conhecer esta trajetória é fundamental para a compreensão do problema de pesquisa aqui abordado. Revisitando a literatura, buscamos situar, sem a pretensão da exaustividade, a EJA e o seu professor nos diferentes períodos da nossa história, estabelecendo uma relação entre eles. De modo geral, não seria equivocado dizer que a análise dessa trajetória evidencia serem incipientes as modificações ocorridas ao longo de várias décadas. A partir das conferências internacionais sobre a educação, percebe-se uma reflexão mais contundente sobre esta modalidade de ensino, movimento registrado nos últimos anos do século XX.

Estes eventos foram decisivos no delineamento de acordos e compromissos pautados nos direitos humanos e voltados à superação das desigualdades sociais, visando à modernização e à democratização de nações diversas. Entidades internacionais (UNESCO, UNICEF, OMS etc.), governantes e órgãos públicos, organizações não governamentais e

movimentos sociais discutiram diversos temas e problemas relativos ao desenvolvimento de países, definiram metas e assumiram responsabilidades em relação a elas (SOARES, 2002).

A “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada em Jomtien na Tailândia, em março de 1990, foi um dos marcos na definição de diretrizes e metas educativas para vários países¹⁴. No caso do Brasil, os referenciais de Jomtien foram considerados na legislação promulgada a partir de então, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9.394/96) e do Plano Nacional de Educação. No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, este evento internacional trouxe à tona a avaliação de resultados nas aprendizagens, contribuindo com o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem das pessoas jovens e adultas. Sinalizou ainda a importância do tratamento de questões curriculares na Educação de Jovens e Adultos. A EJA passou a ser vista como uma educação diferenciada, com suas especificidades e sem o estigma de não alcançar resultados semelhantes aos de outras modalidades educativas.

Dando continuidade às idéias e proposições de Jomtien, em julho de 1997, em Hamburgo, aconteceu a V Conferência Internacional de Educação para Todos – V CONFITEA¹⁵. Teve a participação dos países-membros da UNESCO, juntamente com cerca de 400 representantes de organizações não governamentais. Os representantes dos governos e das organizações participantes decidiram, unanimemente, explorar o potencial e o futuro da educação de adultos, concebida no contexto da educação continuada por toda a vida. A Educação de Jovens e Adultos foi considerada um dos principais meios para se enfrentar, com criatividade e produtividade, os complexos problemas de um mundo caracterizado por ligeiras transformações com o advento das novas tecnologias informacionais. Defendeu o reconhecimento do “Direito à Educação” e do “Direito a Aprender por Toda a Vida” às mulheres, aos indígenas, aos negros e aos que possuem necessidades especiais.

A importância da V CONFITEA consistiu na promoção de ampla reflexão, envolvendo governos e sociedade civil, sobre as questões atuais e rumos futuros da Educação

¹⁴ Tendo assinado a Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, os 155 governos que firmaram o acordo se comprometeram a garantir uma educação básica para crianças, jovens e adultos, independentemente de sexo, etnia, classe social, religião e ideologia (UNESCO, 2004, p.7).

¹⁵ Na Agenda para o Futuro para Educação de Adultos (V CONFITEA), são detalhados novos compromissos em favor do desenvolvimento da educação de adultos (idem, p. 54-79): “1- Educação de adultos e democracia: o desafio do século XXI; 2- A melhoria das condições e da qualidade da educação de adultos; 3- Garantir o direito universal à alfabetização e à educação básica; 4- A educação de adultos como meio de promover o fortalecimento das mulheres; 5- A educação de adultos em relação ao meio ambiente, à saúde e à população; 6- A educação de adultos, cultura, meios de comunicação e novas tecnologias de informação; 7- A educação para todos os adultos: direitos e aspirações dos diferentes grupos; 8- Os aspectos econômicos da educação de adultos; 9- A promoção da cooperação e da solidariedade internacionais”.

de Jovens e Adultos, bem como na assunção de compromissos específicos para ação nos diversos países que participaram do evento. No Brasil, essa discussão resultou na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, regulamentada pelo Parecer CNE/CEB nº. 11/2000 (IBIDEM).

É neste contexto que se observa a emergência de uma política pública para a EJA e para a formação de seu professor, sobretudo com a aprovação da LDB e do Parecer do Conselho Nacional de Educação, anteriormente citados, legislação que apontou para superação de uma visão restrita da EJA, ampliando-a para uma perspectiva de educação como continuum ao longo da vida, contudo como, apontamos inicialmente, nem sempre foi assim...

2.1 Um começo marcado pelo descaso

A educação para pessoas jovens e adultas no Brasil-Colônia começou pela catequese realizada pelos padres católicos aos nativos da Terra *brasilis*. Neste período, a ação educativa missionária tinha como objetivo transmitir normas comportamentais e ensinar ofícios aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Após a expulsão dos Jesuítas do Brasil em 1759, pelo Marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo), a educação no país tornou-se um caos e somente nos registros históricos do Império podem ser encontradas informações mais sistematizadas sobre a EJA (BRASIL, 2000).

Na Constituição de 1824, foi garantida legalmente a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, incluindo, então, os adultos. Iniciam-se na história jurídica brasileira as contradições entre a palavra escrita e a palavra viva, pois pouco ou quase nada foi realizado para que realmente a norma constitucional não se tornasse apenas intenção legal.

O contexto social e econômico da época imperial acentuava a distância entre o proclamado e o realizado. Numa sociedade fruto de um sistema escravocrata não havia interesse da elite em expandir o acesso à leitura e à escrita aos segmentos sociais desfavorecidos - negros, indígenas e mestiços. Com a implementação do Ato Adicional de 1834 esta situação tornou-se ainda mais evidente, pois coube ao governo imperial garantir apenas a educação das elites e às províncias a responsabilidade da educação da maioria da população brasileira, desconsiderando a insuficiência de recursos para atender tal demanda. Anos mais tarde (1878 e 1879), novas intenções de reforma foram registradas, por meio do

projeto de criação de cursos noturnos para adultos analfabetos nas escolas públicas de instrução primária no Município da Corte (Decreto nº. 7.031, de 6 de setembro de 1878) e da reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte e do superior em todo o Império (Decreto nº. 7.247, de 19 de abril de 1879). Tais proposições se tornaram conhecidas pelo nome de Reforma Leôncio de Carvalho¹⁶(VIEIRA e FARIAS, 2003).

Com o advento da República não houve melhoras no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos. O primeiro marco legal da República brasileira foi a Constituição de 1891. A Constituição Republicana deu continuidade à descentralização da educação escolar promovida pelo Ato Adicional de 1834. Ao Estado reservou-se o papel de animador das atividades referentes ao Ensino Básico e uma presença maior no Ensino Secundário e Superior. Estava garantida a formação das elites em detrimento de uma educação para amplas camadas sociais marginalizadas. A Educação Básica e a Educação de Adultos permaneceram dependentes dos interesses das oligarquias regionais e da fragilidade de seus recursos financeiros das mesmas para seu provimento (BASBAUM, 1982).

Em geral, na Primeira República (1889-1930), os cursos de instrução primária para adultos eram noturnos, propostos por associações civis, que poderiam oferecê-los em estabelecimentos públicos, desde que pagassem a conta de gás. Esse período se caracterizou pela grande quantidade de reformas educacionais, entre elas a Reforma Benjamin Constant (Decreto nº. 981 de 08/11/1890), que instituiu o exame de madureza aos estudantes do Ginásio Nacional que houvessem concluído exames finais das disciplinas cursadas e que pretendesse matrícula nos cursos superiores de responsabilidade federal. Estes exames poderiam ainda ser feitos por pessoas que já tivessem obtido o certificado de conclusão dos estudos primários (7 a 13 anos) e que estivessem preparadas à submissão a estes exames. Pode-se dizer que, de certa forma, o exame de madureza serve de inspiração aos populares exames supletivos (IBIDEM).

Além disso, nos anos 1920, movimentos liderados por professores e pela sociedade civil, empenharam-se na luta contra o analfabetismo, buscando ampliação do número de escolas e da sua qualidade, criando condições propícias à exigência de políticas públicas para

¹⁶Embora revele uma preocupação com a população adulta não escolarizada, a Reforma Leôncio de Carvalho também parece não ter logrado êxito ou mesmo extrapolado o plano da intenção. É o que se pode depreender, considerando que no final do século XIX o sistema educacional brasileiro atendia apenas a 250 mil crianças, em uma população total estimada em 14 milhões e 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta (BRASIL, 2000).

a Educação de Jovens e Adultos. Na Conferência Interestadual de 1921¹⁷ foi discutida a problemática do analfabetismo no País, sendo sugerida a criação de escolas noturnas voltadas para os adultos. Este indicativo é incorporado na Reforma João Alves (1925). Naquele momento, a União passou a oferecer escolas noturnas para os adultos dos centros urbanos e das comunidades rurais. Parte do salário dos professores era pago pela União e a outra pelos estados federados, incumbidos ainda de garantir residência, escola e material didático aos mestres (BASBAUM, 1981).

A despeito da profusão de reformas dos primeiros anos da República, estas não contemplavam, nem de longe, a formação do magistério na EJA, que continuava sendo praticamente fruto do autodidatismo. É no ideário reformista da década de 1910 a 1920 que se configurou a reforma do ensino dos anos 1930, cuja perspectiva salvacionista¹⁸ destacava as intervenções educativas como solução dos problemas socioeconômicos do País (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2000). Embora impulsionada com este matiz, é nesse momento que se vê emergir uma preocupação com a EJA, conforme detalha a próxima seção.

2.2 A emergência da EJA como política educacional

As iniciativas de Educação de Jovens e Adultos ocorridas durante o período do Brasil-Colônia, do Império Luso-Brasileiro e da Primeira República constituem uma “espécie de pré-história” da escolarização de jovens e adultos no País. É somente após o advento da industrialização e da urbanização, na década de 1930, que esta modalidade de ensino se delinea como uma política pública nacional (IBIDEM).

Os movimentos sociais e políticos ocorridos nos anos 1920, o impacto da urbanização e industrialização, o embate de forças entre as diferentes concepções de mundo presentes no Brasil e as experiências advindas de outros países fizeram da Constituinte de 1933 um momento de grande discussão e mobilização. Um de seus resultados foi a promulgação de uma Constituição (1934) que reconhecia, pela primeira vez, em caráter nacional, o fato de que a educação é um direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos.

¹⁷ A proposta de vinculação de recursos à Educação já era discutida no País em 1921, quando da realização da Conferência Interestadual do Ensino Primário, porém, em uma mensagem presidencial em 1925, ficou registrado que “infelizmente as condições financeiras do país não permitiam a realização do programa por ela traçado” (BRASIL, 1987).

¹⁸ Esse espírito salvacionista enfatizava a função da escola no trato social, na qual Educação Rural deveria conter o êxodo rural, visando à resolução dos problemas de superpopulação nas grandes cidades (BASBAUM, 1981).

Seu artigo 150 aponta que o Plano Nacional de Educação deve obedecer ao princípio do Ensino Primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos. Pela primeira vez, a Educação de Jovens e Adultos era reconhecida e recebia tratamento específico (SOARES, 2002).

Tal fato é decisivo à constituição, nos anos subseqüentes, da EJA como uma política pública. Um avanço nesse sentido foi a vinculação de parte dos recursos previstos no Fundo Nacional do Ensino Primário¹⁹ (FNEP) para a EJA. Este fundo previa que 25% dos recursos aplicados deveriam atender ao Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos. Neste período há avanços na oferta da EJA, embora alinhados à ideologia da fixação do homem do campo como fator de desenvolvimento social e econômico do País. O crescimento populacional urbano, causado pela imigração do homem do meio rural expulso pelas secas freqüentes, na época, situava como preocupação para o Poder Público o desenvolvimento de políticos disseminando o trabalho com a higiene e profilaxia (MAGALHÃES JUNIOR e FARIAS, 2006). Esta linha de pensamento, que encontrou terreno fértil nos ideais da “ruralização do ensino”, visava a diminuir o fluxo migratório do homem do campo que começava a causar problemas nos meios urbanos. É na esteira desse movimento que se delineia a política, destinado à pessoa jovem e adulta, quer para “educá-la” a viver na cidade, quer para fixá-la no campo, mediante sua valorização como sujeito importante no desenvolvimento do País.

Finda a Segunda Guerra Mundial, a ONU e a UNESCO alertavam o mundo sobre a necessidade de procurar soluções para as profundas desigualdades entre os povos. Além disso, com o término da gestão Vargas (1930-1945) o Brasil vivia a efervescência política da redemocratização, que trouxe de volta à cena os movimentos sociais para a luta política em favor de uma educação gratuita e para todos.

Outra conquista, em boa parte decorrente das pressões internacionais e nacionais, foi a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), em 1947, que integrou os serviços existentes na área, produziu e distribuiu material didático, mobilizou a opinião pública, bem como os governos estaduais, municipais e a iniciativa particular. A “Campanha de Educação

¹⁹ Este fundo foi instituído pelo Decreto n°. 4.958 de 14/11/1942 e era constituído de tributos federais criados para este fim e voltados para ampliação e melhoria do Ensino Primário de todo o País, no entanto, somente com o Decreto n°. 19.513 de 25/08/1945, foi regulamentada a concessão de auxílio pelo Governo Federal com o objetivo da ampliação e do desenvolvimento do Ensino Primário dos estados, onde 25% de cada auxílio federal seriam aplicados na Educação Primária de adolescentes e adultos analfabetos. As verbas e convênios que resultaram deste fundo possibilitariam a “Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos” (CEAA), após 1946 (BRASIL, 2000).

de Adolescentes e Adultos” (CEAA)²⁰, implementada pelo SEA, estendeu-se até o final dos anos 1950, criando uma infra-estrutura nos estados e municípios para atendimento à EJA, posteriormente repassada para as administrações locais que deveriam mantê-la. Esta Campanha atingiu um contingente significativo de adolescentes e adultos. Foram organizadas 10.416 classes, no primeiro ano, atendendo 659.606 alunos. Esse percentual aumentou entre 1951 e 1953, para 17.000 classes e 850.885 alunos. Pela primeira vez um programa de educação é oferecido sistematicamente à população de jovens e adultos. É pertinente ressaltar ainda nesse processo a “Campanha Nacional de Educação Rural²¹” (1952) e a “Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo²²” (1958), organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura (HADDAD e DI PIERRO, 2000a).

A respeito da formação de professores, a CEAA sedimentou uma discussão teórico-pedagógica sobre o analfabetismo e a Educação de Adultos no Brasil, ainda que permeada de preconceitos e estigmas sobre o adulto aprendente, considerado incapaz e marginal, identificado psicologicamente e socialmente com a criança. No trabalho intitulado “Fundamentos e Metodologia do Ensino Supletivo”, de uma formadora de educadores da campanha, o adulto era considerado como

(...) dependente do contato, face a face, para o enriquecimento de sua experiência social, ele tem que, por força, sentir-se uma criança grande, irresponsável e ridícula (...). E, se tem as responsabilidades do adulto, manter uma família e uma profissão, ele o fará em plano deficiente. (...) O analfabeto, onde se encontra, será um problema de definição social quanto aos valores: aquilo que vale para ele é sem mais valia para os outros e se torna pueril para os que dominam o mundo das letras. (...) inadequadamente preparado para as atividades à vida adulta, (...) ele tem que ser posto à margem, como elemento sem significação nos empreendimentos comuns. Adulto-criança, como as crianças ele tem que viver num mundo de egocentrismo, que não lhe permite ocupar os planos em que decisões comuns têm que se tomadas (RIBEIRO, 1999, p.23).

²⁰ A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) emerge aliada a fatores externos e internos favorecidos pelo fim do Estado Novo que recolocaram o País no caminho da redemocratização. Com recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, o Ministério da Educação destinou a esta Campanha 25% do total de suas verbas (SILVA, 1988).

²¹ Resultado da ampliação do CEAA por meio das missões rurais que desenvolviam um trabalho com uma equipe multidisciplinar formada por um médico, dois agrônomos, um veterinário, uma enfermeira, uma educadora sanitária, uma especialista em Educação Doméstica, uma assistente social e dois funcionários operacionais. Seus objetivos eram formar lideranças, as quais deveriam assumir o papel de facilitadoras junto à população local na busca da melhoria das condições de vida no campo (IBIDEM).

²² Seguindo a mesma filosofia da Campanha Nacional de Educação Rural, esta iniciativa trouxe inovações e mudanças nos materiais didáticos, atendendo a críticas realizadas por diversos educadores no “Primeiro Congresso Nacional de Educação” em 1949. Esses materiais ficaram mais voltados para o contexto dos adultos (IBIDEM).

Embora o SEA tenha desenvolvido uma concepção medíocre e limitada do adulto, foi com as ações empreendidas na década de 1940 que a EJA ganhou espaço como política educacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo Brasil. Pode-se dizer que os últimos anos da década de 1950 constituíram momento especial na história da Educação de Jovens e Adultos. Houve redução dos índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7% no ano 1960 (SCOCUGLIA, 2003). Muito ainda, porém, havia que ser feito.

Emerge no âmbito governamental e da sociedade civil um movimento em apoio aos ideais de uma educação que promova justiça social em prol daqueles dela excluídos e marginalizados na história nacional. É neste período de efervescência socio-política que se inicia mobilização em torno de uma política educacional específica para a Educação de Jovens e Adultos.

Entrou em declínio a Campanha Nacional de Educação de Adultos (CEAA), levando o Ministério da Educação a convocar o Segundo Congresso de Educação de Adultos (realizado no Rio de Janeiro, em 1958). Muitas foram as críticas registradas neste evento às campanhas até então implementadas no País, consideradas fábricas de eleitores. Neste Congresso se fazia presente um grupo de educadores pernambucanos, entre eles, o professor Paulo Freire que, com arrimo nas críticas, apresentou o relatório chamado “A Educação de Adultos e Populações Marginais: o problema dos mocambos” (PAIVA, 1983). Este documento tornou-se linha divisória no argumento histórico da EJA, pois propunha uma alfabetização de jovens e adultos fundamentada essencialmente no cotidiano político-existencial dos alfabetizandos advindos das classes populares. Esse Congresso colaborou para mudanças no pensamento pedagógico brasileiro da época. A Educação de Adultos é postulada como meio de conscientização e mobilização de grupos sociais excluídos, assim como instrumento de afirmação e desenvolvimento da cultura popular.

Iniciam-se os movimentos de Educação Popular, compostos por intelectuais e militantes preocupados com as questões educacionais. Expressam bem esses movimentos: os Centros Populares de Cultura, os celebrados CPCs da UNE, que levavam “o teatro ao povo”, improvisando a encenação de peças políticas em fábricas, sindicatos, favelas; os Movimentos de Cultura Popular, originários de Pernambuco e Rio Grande do Norte, que inauguraram programas de alfabetização eficientes e altamente politizados, como o de Paulo Freire e o “De

pés no chão também se aprende a ler”, liderado por Moacyr de Góes; o Movimento de Educação de Base, o MEB, ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e às forças progressistas da Igreja, a qual chegou a criar um sistema de radiofusão educativa (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2000). Um dos frutos destes movimentos é o método freireano de alfabetização para adultos.

Dos citados, merecem atenção especial os Movimentos de Cultura Popular, iniciado na gestão de Miguel Arraes em Pernambuco, no ano de 1959. Este governo incentivou a alfabetização em massa, pretendendo, por um lado, promover uma conscientização política e, por outro, aumentar o número de eleitores. Neste contexto, Paulo Freire desenvolveu seu método de alfabetização de adultos, concebendo a leitura como uma força no jogo da dominação social. Trabalhando com palavras-chaves, o método buscava levar o analfabeto à palavra escrita com a consciência de sua situação política. A intenção da proposta freireana é, pela conscientização e politização, organizar as classes populares visando à transformação da cultura brasileira e, por conseguinte, alterar as estruturas de Poder Político. O método freireano se apresenta de formação política dos adultos, por proporcionar ao educando uma formação que o emancipe de objeto a sujeito da ação social. Para tanto, é necessário ir além da decodificação mecânica das palavras, contribuindo para que o adulto tome consciência da realidade a sua volta e assuma sua posição de sujeito. As formulações de Freire constituem referencial singular para a história da Educação de Jovens e Adultos nacional, contrapondo-se às concepções ingênuas e perversas dos processos de alfabetização e práticas mecanicistas e alienantes.

Os movimentos de cultura popular e as iniciativas de alfabetização de adultos fundamentados nas idéias de Paulo Freire propagaram-se por todo país até 1964, culminando no “Programa Nacional de Alfabetização” lançado pelo Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire (HADDAD e DI PIERRO, 2000a). Quando ocorreu o golpe de Estado²³, os militares passaram a monitorar e reprimir todas as ações que consideraram pôr em risco o poder. Iniciou-se no País um período de perseguições políticas e cerceamento crescente de liberdades democráticas.

Freire, como outros intelectuais e lideranças políticas, é obrigado a deixar o Território nacional. Suas idéias são negadas. Exilado no Chile, continua seus trabalhos, tornando-se o

²³Sobre o assunto vide VIEIRA e FARIAS (2003); SCOCUGLIA (2003); PAIVA (1983).

educador brasileiro de maior reconhecimento internacional. Poucos programas de Educação de Jovens e Adultos organizados pela sociedade civil sobreviveram. Princípios como consciência política e participação deixaram de fazer parte do ideário das ações voltadas aos jovens e adultos não escolarizados. Ganharam terreno iniciativas assistencialistas e conservadoras, então autorizadas a continuar seus trabalhos. Uma das experiências que atendia aos requisitos dessa nova ordem era a Cruzada da Ação Básica Cristã (ABC).

(...) Nascido no Recife, o programa ganhou caráter nacional, tentando ocupar os espaços deixados pelos movimentos de cultura popular. Dirigida por evangélicos norte-americanos, a Cruzada servia de maneira assistencialista aos interesses do regime militar, tornando-se praticamente um programa semi-oficial. A partir de 1968, porém, uma série de críticas à condução da Cruzada foi se acumulando e ela foi progressivamente se extinguindo nos vários estados entre os anos de 1970 e 1971. (HADDAD e DI PIERRO, 2000a, p113).

Com a extinção da Cruzada da Ação Básica Cristã, observa-se um arrefecimento nas políticas públicas destinadas à Educação de Jovens e Adultos. Os militares, contudo, precisaram enfrentar o analfabetismo e manter a comunicação para sustentação das bases políticas. Além disso, era impossível conciliar a meta de transformar o Brasil numa grande potência mundial com baixos níveis de escolaridade. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado pela Lei nº. 5.379, de 15 de dezembro de 1967, surgiu para atender esta demanda. Esta iniciativa funcionou como uma organização autônoma, sem articulação com as redes de ensino nos estados²⁴. Com esta política, a EJA assumiu matiz de caráter instrumental.

Com o Mobral a educação é concebida como adaptação, preparação de mão-de-obra para o mercado, ou seja, transformar uma mão-de-obra desqualificada em mais útil a si e à sociedade. A alfabetização visava a valorizar o homem por meio da aquisição da leitura e escrita e do cálculo, percebidos como fundamentais para conseguir progresso na vida e no trabalho, e, por conseguinte, integração social. Completamente diferente da proposta de Freire, no Mobral a alfabetização era vista como habilidade técnica de ler e de escrever para tornar as pessoas mais produtivas: ler os manuais das fábricas e indústrias; obedecer a regras e

²⁴ Trabalhavam diretamente com as comissões municipais, responsáveis pela execução das atividades planejadas centralizadamente. Nos primeiros anos, o Mobral cuidou de sua estruturação. As atividades de alfabetização de jovens e adultos começaram efetivamente por volta de 1970, sob a coordenação de Mário Henrique Simonsen. Os recursos para efetivação dessa ação provieram da captação de 1% do imposto de renda devido pelas empresas e de 24% da renda líquida da Loteria Esportiva, vinculação que a faz independente institucional e financeiramente (PAIVA, 1983).

normas de seus postos de trabalho, e, sobretudo, assegurar o *status quo* imposto pelo regime militar. As características pedagógicas e administrativas convergiam para criação de uma estrutura adequada ao objetivo político de uma campanha massificadora com controle doutrinário. Essa massificação era realizada respeitando uma abordagem metodológica centrada no ecletismo com utilização de métodos variados. As aulas expositivas eram auxiliadas por cartilhas uniformizadas para todo o País. Em seus conteúdos, as cartilhas, enfatizavam o contexto nacional-desenvolvimentista vivido (SCOCUGLIA, 2003).

Os trabalhos do Mobral iniciam com o “Programa de Alfabetização” (1970). Para dar continuidade à formação do homem para o trabalho é implementado o “Programa de Educação Integrada” (PEI). O objetivo dessa iniciativa é possibilitar os estudos de 1ª a 4ª série aos recém-alfabetizados e às pessoas consideradas analfabetas²⁵.

Nem só de ações dessa natureza viveu a Educação de Jovens e Adultos durante o regime militar. No campo das iniciativas não governamentais, registra-se o trabalho das Comunidades Eclesiais de Base (CEBS) que, resistindo às perseguições, desenvolveram, de forma camuflada, experiências de alfabetização de concepção freireana.

A perspectiva instrumental de alfabetização desenvolvida com o Mobral retrata um período em que o cenário educacional foi marcado por uma série de leis, decretos e pareceres, culminando com a promulgação da LDB Lei nº. 5.692/71. Esta lei visava a assegurar uma política educacional orgânica, nacional e abrangente que garantisse o controle político e ideológico sobre a educação escolar em todos os níveis e esferas (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2000). Seu impacto sobre a formação de professores, em particular daqueles que exercem a docência na EJA, é abordado a seguir.

2.3 A formação dos educadores de jovens e adultos no contexto da LDB 5.692/71

O projeto educacional do regime militar consolidou-se juridicamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Seu Capítulo IV tratou do Ensino Supletivo e de sua regulamentação. Foi, porém, o parecer de Valmir Chagas,

²⁵Segundo Beisiegel (1976), do ponto de vista econômico, a alfabetização instrumental desenvolvida pelo Mobral tende a dar aos adultos analfabetos os recursos pessoais apropriados para trabalhar, produzir e consumir mais e melhor. Do ponto de vista social, pode facilitar-lhes a passagem de uma cultura oral a uma cultura escrita, bem como contribuir para sua melhoria individual e de seu grupo.

intitulado “Política para o Ensino Supletivo”, que implementou as diretrizes para efetivação do que previa essa LDB.

De acordo com a LDB nº. 5.692/71, o Ensino Supletivo deveria *suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não tinham seguido ou concluído na idade própria* (art.24). Deste modo, poderia abranger a alfabetização, a aprendizagem, a qualificação e a atualização, via ensino à distância, por correspondência ou por meios apropriados. O Parecer Valnir Chagas destaca quatro funções para o então ensino supletivo: a) *Suplência* – substituição do ensino regular pelo supletivo, via cursos e exames com direito à certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos; b) *Suprimento* – complementação do inacabado por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização; c) *Aprendizagem e Qualificação* – conclusão dos estudos com avaliações gerais de cada disciplina que compunha os ensinos de 1º e 2º Grau (BRASIL, 2000).

O Ensino Supletivo foi considerado por Valnir Chagas o maior desafio proposto aos educadores brasileiros na Lei 5.692/71, pois deveria constituir nova concepção de escola numa linha de escolarização não formal que pela primeira vez na história da educação recebia a devida atenção, juridicamente falando. Os programas federais decorrentes da criação do Ensino Supletivo ficaram a cargo do Departamento do Ensino Supletivo do MEC (DESU) de 1973 – ano de sua criação – até 1979, quando o órgão foi transformado em Subsecretaria de Ensino Supletivo (SESU) e subordinado à Secretaria de Ensino de 1ºe 2º Graus (SEPS). A LDB nº. 5692/71 propôs que o Ensino Supletivo fosse regulamentado pelos respectivos conselhos estaduais de educação. Isso criou grande variedade tanto de formas de organização quanto de nomenclaturas nos diversos programas ofertados pelos estados. Em praticamente todas as unidades da Federação, foram criados órgãos específicos para o Ensino Supletivo dentro das secretarias de Educação, cuja intervenção privilegiada era no ensino de 1º e 2º graus, sendo raras as iniciativas no campo da alfabetização de adulto (HADDAD e DI PIERRO, 2000a).

A respeito da formação de professores para o Ensino Supletivo, a LDB 5.692/71 recomendava que estes recebessem formação específica para essa modalidade de ensino, mas abria o precedente de aproveitar os professores do Ensino Regular que, mediante cursos de aperfeiçoamento, seriam adaptados ao Ensino Supletivo. O descaso relativo à formação do educador de EJA se propaga até hoje, seja ela inicial ou continuada. Em termos de política

educacional, continua a contradição entre a palavra escrita e a vivida. Mesmo assim, o ensino supletivo foi apresentado à sociedade como um projeto de escola do futuro e elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica observada no País nos anos 1970. Certamente esta foi uma ação necessária e importante, pois, como assinala Cury (2002), a declaração de um direito é um passo significativo na organização social dos tempos modernos ao situá-lo num marco jurídico (hierárquico) que o reconhece como prioritário na pauta das políticas públicas sociais.

2.4 Da Constituição de 1988 a década de 1990: a EJA como modalidade da Educação Básica

O fim da ditadura militar, ocorrida por meio da distensão progressiva até a retomada do Governo nacional pelos civis, em 1985, viabilizou a disputa democrática em torno de propostas para a educação. Novos e antigos movimentos sociais que haviam emergido, ao final dos anos 70, ocuparam espaços crescentes no cenário público. Com o retorno das eleições diretas para governadores e prefeitos dos grandes centros, ocorreu também a entrada de educadores progressistas nas secretarias de Educação, imprimindo novos rumos aos programas de Educação de Jovens e Adultos. Nesse período fértil, a sociedade direciona as demandas por políticas sociais para a elaboração de uma nova constituição, por meio da qual se busca, também, garantir normas jurídico-legais para o funcionamento de uma democracia participativa. Esse processo resulta na promulgação da Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos nas constituições dos estados e nas leis orgânicas dos municípios (IBIDEM).

A Constituição Federal de 1988 garante, pela primeira vez, no plano legal, *o direito ao ensino fundamental gratuito, inclusive aos que a ela não tiveram acesso na idade própria* (art.218). Inclui, portanto, os jovens e adultos. A declaração desse direito, todavia não garantiu sua efetivação, pois, em 1990, durante o governo Collor, foi extinta a Fundação Educar, criada em 1985 em substituição ao Mobral. Essa entidade tinha como responsabilidade articular e implementar uma política nacional de Educação de Jovens e Adultos. Observa-se no período a contradição entre a garantia do direito no plano jurídico e a ausência de política pública concreta, bem como a transferência da responsabilidade de ofertar programas de alfabetização e pós-alfabetização de adultos para instituições não governamentais e para os municípios (VIEIRA, 2000).

A extinção da Fundação Educar ocorreu no *Ano Internacional da Alfabetização* e em que foi realizada a *Conferência Mundial de Educação para Todos*²⁶. O descaso do governo para com a EJA se explicita no Brasil no contexto do acirramento da política neoliberal do Estado mínimo, marcada pela redução dos gastos públicos na área social. O investimento na Educação de Jovens e Adultos é tratado como um desperdício, um gasto sem retorno para o sistema produtivo.

O Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, anunciado por Collor, foi abortado por seu sucessor, Itamar Franco. Nessa gestão, foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que apontou diretrizes importantes para a política nacional de Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 1994), cabendo ressaltar:

- uma concepção renovada de alfabetização abrangendo as oito séries do Ensino Fundamental;
- uma concepção de aprendizagem ao longo da vida;
- elaboração de materiais didáticos e práticas pedagógicas adequadas, com intuito de garantir a efetividade do ensino e aprendizagem dos professores e alunos da EJA; e
- integração dos programas de Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional para facilitar a inserção e a permanência dos jovens e adultos no mundo do trabalho.

A EJA também foi contemplada nas metas do Plano Decenal de Educação para Todos, que previa:

- organizar programas de alfabetização que consigam alfabetizar em cinco anos dez milhões de analfabetos;
- assegurar, em cinco anos, a oferta de EJA equivalentes às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental para 50% da população de 15 anos e mais, que não tenham alcançado tal grau de instrução;
- oferecer, até 2003, cursos equivalentes às quatro séries finais do Ensino Fundamental para toda população de 15 anos e mais, assegurando as condições materiais e de

²⁶ A Declaração de Hamburgo, que divulgou as conclusões da V Conferência Internacional de Educação de Adultos, frisou no seu item 9 que “Educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. Não é apenas um direito mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito”. (UNICEF, 2004,p.8).

recursos humanos para garantir a continuidade dos estudos da população recém-egressa dos cursos das quatro séries iniciais nos primeiros cinco anos (IDEM).

As metas do PNE para a década 1993-2003 estavam em consonância com a Conferência Mundial de Educação para Todos. Seus resultados, contudo, no tocante à alfabetização de jovens e adultos não foram plenamente alcançados (HADDAD e DI PIERRO, 2000b). Novo compromisso com a “erradicação” do analfabetismo foi firmado no “Fórum Mundial sobre Educação”, ocorrido em Dacar, em 2000. Este evento estendeu o prazo de cumprimento da meta de erradicar o analfabetismo para o ano de 2015. Sobre este Fórum, trataremos mais adiante. Agora importa detalhar os avanços alcançados pela EJA com a LDB nº. 9.394/96.

Também, sob a influência da “Conferência Mundial de Educação para Todos”, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96. Além de reafirmar o direito previsto na Constituição Federal, esta LDB incluiu a EJA como modalidade da Educação Básica. Assim, a EJA destina-se *àqueles que não tiveram acesso ou interromperam seus estudos no ensino fundamental ou médio na idade apropriada* (Artigo 37, Seção V, Capítulo II). Os indicadores educacionais da época mostravam a existência de uma zona de interseção do Ensino Fundamental de crianças e adolescentes, por um lado, com o de jovens e adultos, por outro. Estes dados evidenciavam que havia grande contingente de alunos que acumulavam anos de defasagem na relação idade/série sem, contudo, terem sofrido a negação do direito à escolarização, caracterizando o público tradicional da Educação de Jovens e Adultos. Tal realidade foi utilizada como elemento de justificação para que a nova lei rebaixasse a idade mínima para prestar os exames supletivos, fixada em 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 para o Ensino Médio, legitimando a aceleração de estudos como mecanismo de correção idade-série (BRASIL, 1996).

Esta possibilidade é apontada como perspectiva contraditória, sendo percebida por alguns educadores como risco para o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos no país. É nessa direção que alertam Haddad e Di Pierro (2000a, p.122):

A flexibilidade de organização do ensino e a possibilidade de aceleração dos estudos deixaram de ser atributos exclusivos da educação de jovens e adultos e foram estendidas ao ensino básico em seu conjunto. Maior integração aos sistemas de ensino, de um lado, certa indeterminação do público-alvo e

diluição das especificidades psicopedagógicas, de outro, parecem ser os resultados contraditórios da nova LDB sobre a configuração recente da educação básica de jovens e adultos.

Embora apresente contradições, a LDB representa grande avanço em comparação com o marco legal anterior, pois aboliu a distinção entre os subsistemas de ensino regular e *supletivo*, integrando a EJA ao Ensino Básico. A implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), porém, por meio da Emenda Constitucional nº. 14/96, significou retrocesso na política de incentivo e financiamento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Esta Emenda traduz a essência da reforma educacional proposta pelo Governo FHC: abolir da Constituição de 1988 o artigo 60, que comprometia a sociedade e os governos com a erradicação do analfabetismo e universalização do Ensino Fundamental até 1998, ou seja, de ajustar-se às razões do mercado que regem a filosofia neoliberal do Estado mínimo.

Com base na nova redação do Artigo da CF/1988, foi implementado o polêmico Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). O Congresso incluiu os estudantes jovens e adultos entre os beneficiários do FUNDEF, mas, visando a conter gastos federais, o Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, vetou o dispositivo da Lei nº. 9424/96. Assim, o Fundo direcionou os gastos da Educação Básica dos estados, DF e municípios para o Ensino Fundamental de crianças e adolescentes entre sete a catorze anos, comprometendo²⁷ a Educação de Jovens e Adultos no País. Para justificar ao Congresso e à sociedade seu veto à Lei nº. 92/96 – exclusão dos alunos jovens e adultos do benefício do FUNDEF – o Presidente Fernando Henrique Cardoso publicou a Mensagem nº. 1439 em 26/12/96 (BRASIL, 1996b), no momento das festividades natalinas, assinalando que

- *a garantia de contabilização do alunado do ensino supletivo, para efeito de recebimento dos recursos, poderá provocar, no âmbito dos governos estaduais e/ou municipais, uma indesejável corrida no sentido de se criar cursos dessa natureza, sem rigor nem a observação dos critérios técnicos pedagógicos requeridos por essa modalidade de ensino, com o objetivo de garantir mais recursos financeiros ao respectivo governo, em detrimento da qualidade do ensino e, por conseguinte, da adequada formação dos educandos;*

²⁷ O FUNDEF deixou descoberto, além da EJA, a Educação Infantil e o Ensino Médio, que passaram a disputar os recursos municipais e estaduais não capturados pelo Fundo contábil, somente distribuído proporcionalmente às matrículas registradas no Ensino Fundamental regular nas respectivas redes de ensino.

- *o Ministério da Educação não dispõe de dados estatístico consistentes que possam assegurar uma correta e fidedigna contabilização no alunado do ensino supletivo;*
- *o recenseamento do aluno do ensino supletivo, em razão da dificuldade de aferição dos dados, pela especificidade da forma de controle de frequência do alunado, baseia-se, via de regra, apenas no registro disponível de estabelecimentos que ministram essa modalidade de ensino, prejudicando eventuais confirmações da presença, ou mesmo da existência do aluno;*
- *essa modalidade de ensino poderia prejudicar eventuais confirmações da presença, ou mesmo da existência do aluno;*
- *o aluno do ensino supletivo não será considerado, apenas, para efeito da distribuição dos recursos. Será, porém, destinatários dos benefícios que advirão da implantação do Fundo, conforme prevê o caput do artigo 12 do projeto.*

Na seqüência desses acontecimentos, o Presidente também vetou, em janeiro de 1997, o Projeto de Lei nº. 107, proposto pelo falecido deputado Jackson Pereira (PSDB/CE) e relatado pela senadora Benedita da Silva (PT/RJ). Os artigos deste projeto propunham, em síntese, a criação do programa empresarial de alfabetização de adultos para empresas públicas e privadas com cem empregados a mais. As empresas arcariam com a implantação, manutenção e pagamento dos profissionais. Caberiam ao Poder público a seleção, treinamento dos professores e acompanhamento do processo pedagógico. O argumento do Presidente da República para o veto foi de que o Projeto de Lei contrariava a Constituição e os interesses públicos, pois a Educação Fundamental era dever do Estado. Além disso, o projeto investia contra a autonomia dos estados e municípios, podendo, ainda, estimular a demissão de trabalhadores analfabetos. Ora, até a criação do FUNDEF, o governo FHC não considerava o Ensino Fundamental de Jovens e Adultos como dever do Estado. Assim, a EJA não foi incluída no cômputo do FUNDO. Deste modo, ficava claro o total desinteresse do Governo federal em implementar políticas públicas que favorecessem esta modalidade do Ensino Básico.

Ante a realidade imposta à EJA no País, alguns estados e municípios alteraram a modalidade de atendimento de jovens e adultos no Ensino Fundamental. No lugar de atender esse alunado em programas de Educação de Jovens e Adultos, passaram a atendê-los em classes de aceleração de estudos, passando a computá-los, no Censo Escolar, como alunos do Ensino Fundamental comum. De acordo com Di Pierrô (2005) e Vieira (2000), com a aplicação destes “lobbies”, as estatísticas relativas ao Ensino Público de Jovens e Adultos perderam confiabilidade, pois não condiziam com a realidade. Outra conseqüência das salas de aceleração para adultos refere-se à organização do trabalho pedagógico e à formação dos

professores responsáveis por este trabalho, pois não estavam preparados para atender as peculiaridades psicopedagógicas e culturais dos alunos jovens e adultos.

Em resposta à reforma educacional dos anos 1990, instituições organizadas da sociedade civil, representadas pelas organizações não governamentais e instituições do Sistema “S” (SESI, SENAC, SESC), assumem progressivamente a responsabilidade pela oferta de cursos da Educação de Jovens e Adultos, mascarando a omissão do Poder Público em relação à EJA. O papel do Ministério da Educação está centrado na elaboração de propostas curriculares orientadoras das iniciativas dos estados, DF, municípios e da sociedade civil no âmbito da prática pedagógica e da formação de professores de jovens e adultos. No final da década de 1990, entretanto, sob pressões da sociedade, o Governo federal lançou três programas em regime de parceria com diferentes organizações, com o objetivo de oferecer formação educacional e profissional a jovens e adultos: o Programa Alfabetização Solidária (PAS), o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa de Formação e Qualificação Profissional (PLANFOR).

O “Programa Alfabetização Solidária”²⁸ foi criado em 1996 e implementado em 1997. Ficou inicialmente subordinado ao Conselho da Comunidade Solidária (órgão vinculado à Presidência da República, que desenvolve ações sociais de combate à pobreza). Atualmente esse programa está sendo realizado pela organização não governamental Viver e Aprender. Esse programa tem como objetivo desencadear um movimento de solidariedade nacional para reduzir os índices de analfabetismo. Sua atuação foi dirigida, primeiramente, aos municípios das regiões Norte e Nordeste, que contavam com índices extremamente elevados de pessoas não alfabetizadas (HADDAD e DI PIERRO, 2000b).

O “Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária” foi idealizado em 1997 e implementado em 1998 desde uma articulação entre o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem-Terra (MST) e, posteriormente, a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG). Inicialmente, foi coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), vinculado ao Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF), em parceria com as superintendências regionais. Atualmente, o Ministério da Reforma Agrária substituiu o INCRA na Coordenação. A proposta de educação é uma das ações entre as diversas que

²⁸ Para obtenção de maiores informações sobre o PAS, acessar o site: www.alfabetizacao.org.br.

compõem o Programa da Reforma Agrária. O Pronera²⁹ tem como objetivo principal atender os assentados no meio rural em cursos de alfabetização de jovens e adultos, durante 400 horas (IBIDEM).

O “Programa de Formação e Qualificação Profissional”³⁰ é destinado à qualificação técnica, desenvolvimento de habilidades da gestão e de escolarização básica dos trabalhadores jovens e adultos, tanto do campo quanto da cidade. É coordenado pelas Secretarias de Trabalho, Emprego e Renda e financiado pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Sua operacionalização acontece de forma descentralizada, em regime de convênios com uma rede heterogênea de parceiros públicos e privados de formação profissional, composta por secretarias de Educação, outros órgãos públicos estaduais, distritais e municipais, instituições que compõem o “Sistema S” (SESI, SENAI, SENAC, SENAT), organizações não governamentais, sindicatos patronais e de trabalhadores, escolas de empresas, fundações, universidades e instituições de pesquisas (IBIDEM).

Todas estas iniciativas procuram preencher as lacunas deixadas pelo Estado em relação às metas do Plano Decenal de Educação para Todos no que concerne à Educação de Jovens e Adultos. A pressão exercida pela sociedade resulta na implementação destes programas, mas não se pode dizer que estas experiências foram suficientes para superar o descaso em relação à EJA no âmbito das políticas educacionais deste período. Muitos são os problemas e obstáculos que estes programas apresentam, entre eles a falta de continuidade, o caráter filantrópico que leva o professor a ser um voluntário (na maioria dos casos, sem formação específica) e a instabilidade dos financiamentos. Ainda assim, estas mudanças sinalizam os rumos que a Educação de Adultos segue no começo deste milênio, como apresentaremos na próxima seção.

2.5 - A EJA no terceiro milênio: a ênfase na educação ao longo da vida

O reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como dívida social por parte do Poder público se delinea, de modo mais efetivo, no início do século XXI, pelo menos no plano do discurso. A instituição das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos”, Parecer do CNE nº. 11/2000, do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, é

²⁹Para obtenção de maiores informações sobre o PRONERA, acessar o site: www.pronera.gov.br

³⁰Para obtenção de maiores informações sobre o PLANFOR, acessar o site: www.mte.gov.br

expressão concreta desse movimento. Essas diretrizes foram lançadas no mesmo ano (2000) em que ocorreu o Fórum Mundial de Educação em Dacar³¹, que teve como objetivo principal reafirmar e avaliar os dez anos da *Declaração de Educação para Todos*, em Jomtien, no ano de 1990. Conforme as discussões vivenciadas em Dacar e na V Conferência Internacional de Educação de Adultos³² (V CONFITEA), ocorrida em julho de 1997, em Hamburgo, o ideal de uma educação universalizada para todos e de uma visão mais ampliada do conceito de EJA ainda permaneciam no papel. No Brasil, o lançamento das *Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA* (BRASIL, 2000) retrata bem este momento. A implementação destas diretrizes tentou mascarar a política do MEC durante o governo FHC, que subtraiu todas as oportunidades para que esta modalidade do ensino básico recebesse a atenção que merecia do Poder Público nacional.

No plano legal, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer do CNE nº. 11/2000) reafirmam a LDB, reconhecendo a EJA como modalidade de Educação Básica e como um direito do cidadão, distanciando-se da idéia de educação compensatória e suplementar, assumindo perspectiva de reparação, equidade e qualificação. Neste sentido, as Diretrizes estabeleceram três funções básicas para a EJA: a reparadora, a equalizadora e a qualificadora. A função reparadora refere-se ao reconhecimento de que todo e qualquer ser humano tem direito à educação como um bem social. A função equalizadora relaciona-se à igualdade de oportunidades, que possibilite oferecer aos indivíduos formas de participação no mundo do trabalho e na vida social. E a função qualificadora é a educação permanente ao longo da vida, como definiu a V CONFITEA sobre a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000).

No âmbito da formação de professores, as Diretrizes também reforçam o disposto no artigo 62 da LDB, definindo que a formação de profissionais da educação³³ deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como às características de cada fase de desenvolvimento do educando.

³¹ Nesse Fórum, a Cúpula Mundial de Educação aprovou a declaração denominada “Marco de Ação de Dacar”.

³² Nessa Conferência, foi aprovada a “Declaração de Hamburgo”, onde os países signatários do documento se comprometeram em oferecer aos jovens e adultos oportunidades de educação ao longo da vida (UNICEF, 2004).

³³ Segundo o artigo 62 da atual LDB, esta formação far-se-á em nível superior, em curso de licenciaturas de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a ser oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Deste modo, podemos dizer que a formação dos professores que trabalham com alunos jovens e adultos, além das exigências formativas inerentes a toda e qualquer modalidade de ensino, precisa considerar que essa educação se destina aos membros das classes populares e de segmentos excluídos, não só do sistema regular, mas também de outras instâncias produtivas (RIBEIRO, 1999). O profissional do magistério de adultos deve estar preparado para interagir com esta clientela. Freire em suas reflexões e escritos, apresenta contribuições significativas à ação docente na EJA. Entre elas está a educação pelo diálogo, que permite desenvolver uma relação empática e verdadeira entre aluno e professor. Isso implica refutar uma ação docente fundada na boa vontade ou no voluntariado idealista. Sobre o assunto, corrobora Cury:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista, e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000).

Nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA* (BRASIL, 2000), encontramos também algumas considerações relevantes para que um programa de formação professores consiga atender as peculiaridades do ensino para jovens e adultos:

- preparar o professor para interação com o aluno jovem e adulto, no sentido de que ele considere as experiências existenciais deste aluno ao longo do processo formativo;
- situar o professor no contexto sociocognitivo do aluno jovem e adulto, para que este trabalhe os conteúdos de modo diferenciado, com métodos e tempos planejados, de acordo com perfil do aluno;
- prover o professor de artifícios didáticos e metodológicos de ensino que promovam a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade dos componentes curriculares;
- formar o professor pesquisador, para que o espírito investigativo possa permitir um diálogo frutífero entre os aspectos teóricos e práticos de sua vivência pedagógica;
- profissionalizar os docentes, para uso das tecnologias da informação, para um bom desenvolvimento de propostas de ensino à distância; e

- requer e valorizar as experiências formativas no campo da EJA na História da Educação Brasileira, no intuito de formar um professor crítico e politicamente consciente na sua área de atuação.

Na *Proposta Curricular do 1º Segmento do Ensino fundamental para Educação de Jovens e Adultos* (BRASIL, 1997, p.46) estão explicitadas as expectativas referentes à formação dos educadores de jovens e adultos, onde estes devem desenvolver

A capacidade de solidarizar-se com os educandos, a disposição de encarar dificuldades como desafios estimulantes, a confiança na capacidade de todos em aprender e ensinar... É especialmente importante, no trabalho com jovens e adultos, favorecer a autonomia dos educandos, estimulá-los a avaliar constantemente seus progressos e suas carências, ajudá-los a tomar consciência de como a aprendizagem se realiza.

Neste sentido, a prática na Educação de Jovens e Adultos exige do educador conhecimento psicossocial, ou seja, uma compreensão e entendimento em relação ao perfil do alunado que se apresenta nesta modalidade educativa, para que conduza bem este processo formativo. A *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos do 2º Segmento* (BRASIL, 2002) aborda o assunto, destacando:

Os alunos jovens e adultos fazem parte de uma demanda peculiar, com características específicas... É preciso que o professor esteja atento para não encarar essas especificidades como algo negativo, mas entendê-las e respeitá-las, a fim de que os alunos possam realmente se sentir participantes e membros da comunidade escolar (BRASIL, 2002, p. 64).

Como é possível perceber, as propostas curriculares apontam diversas atribuições e habilidades que o docente da EJA precisa desenvolver em sua ação pedagógica. Referindo-se ao perfil profissional do docente da EJA, Bandeira (2006, p.50) adverte:

Não são poucas nem modestas as expectativas em torno do educador de jovens e adultos. A ação pedagógica projetada para o profissional requer especial sensibilidade para trabalhar com a diversidade, domínio de conhecimentos gerais e específicos, além de capacidade de reflexão sistemática sobre a prática. Embora a necessidade de formação dos profissionais seja proclamada nos documentos analisados, a prática social tem apresentado ambigüidades e contradições.

As reformas educacionais que marcaram o período de governo de FHC reforçaram o caráter filantrópico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Basta vermos os princípios do Programa Alfabetização Solidária, que reconhece o educador de adultos como um “amigo da educação” e não um profissional da educação. Contextos assim repercutem negativamente na valorização e formação inicial e/ou continuada do professor desta modalidade educativa. Mesmo que as Diretrizes reconheçam a necessidade de formação inicial e aperfeiçoamento profissional na EJA, o que ainda encontramos são “formações” fragmentadas e distantes da ação docente dos professores, conhecidas no vocabulário dos professores como “capacitações”. Infelizmente, na maior parte das vezes, a formação em serviço se apresenta desprovida de estudos de casos concretos, pois o cotidiano de trabalho escolar do professor não está contemplado nas propostas pedagógicas sugeridas e discutidas nas capacitações. Sobre o assunto, argumenta Vasconcelos (2005, p.06):

O respeito às identidades culturais dos alunos por parte dos educadores é uma forma de construir um espaço escolar coerente com os princípios democráticos. Mas para isto, é necessário, em primeira instância, que gestores, professores e alfabetizadores tenham uma formação fundamentada em um projeto curricular alicerçado na filosofia e prática da educação libertadora. Por isso, um alfabetizador, seja de adulto ou de criança, não se forma em 80 ou 120 horas/aula, necessita de uma formação específica, fundamentada em proposta curricular contextualizada e adequada às necessidades de aprendizagem dos alfabetizandos.

Tudo isso nos leva a crer que estamos distante de vivenciar uma formação inicial e continuada que responda às peculiaridades da EJA. Ainda são escassas as experiências que abordam a formação inicial de professores da EJA em universidades e institutos superiores. Os fundamentos da EJA, muitas vezes, nem são abordados em cursos de licenciaturas e de Pedagogia. Tal situação retrata a existência, ainda hoje, de uma marca de preconceito sobre a EJA, impregnada entre professores, pesquisadores e técnicos em educação. Nas universidades, o campo de pesquisa em EJA e sobre a formação de professores que atuam nesta modalidade de ensino representa cerca de 3,5% de toda produção de dissertações de mestrado e teses de doutorado, nos últimos 15 anos (MACHADO, 2001).

Em países que buscam um desenvolvimento sustentável e equilibrado entre os aspectos econômicos e sociais, a Educação de Adultos ocupa posição estratégica na política educacional. Situação diferente ocorre no Brasil, onde predominam campanhas e programas

de alfabetização de adultos descontínuos e aligeirados, presos ao *slogan* “educação para cidadania”. Muitas nações transformaram a Educação de Jovens e Adultos em matéria prioritária de seus planos de governos e de educação, revelando a consciência de sua importância no mundo das tecnologias da informação e de problemas socioeconômicos tão graves. Como assinala Paiva (1994, p.34):

Tornou-se mais claro que a educação dos adultos expandiu-se com vigor nos países centrais nos últimos anos. Muitos países têm tomado medidas importantes para readequar a força de trabalho às mudanças estruturais pelas quais a economia está passando. Os países nórdicos, que possuem uma longa tradição no campo da educação de jovens e adultos, têm-se preocupado em promover reformas que abram os centros de treinamento às forças do mercado, buscando modelos alternativos de cooperação entre autoridades, que lidam com o mercado de trabalho, instituições ou organizações educacionais (desde iniciativas locais até as universidades) e a indústria. Fala-se, mesmo, em “renovação educacional”, em crescente diferenciação da oferta educativa, levando em conta a diversidade cultural, de gênero, de geração, e de qualificação prévia, com grande ênfase posta sobre os trabalhadores não-qualificados, e partindo de um amplo reconhecimento de que a qualificação especializada tem sentido apenas no contexto da formação geral.

Essa atitude encontra respaldo nos documentos correspondentes aos encontros e conferências internacionais sobre educação promovidos por entidades como a ONU, UNESCO, OMS etc. Por outro lado, reformas educacionais semelhantes às que acontecem no cenário nacional reduzem estas propostas a marcos legais que não ultrapassam o plano da intenção política. No campo da Educação de Jovens e Adultos, a LDB e o parecer do Conselheiro Jamil Cury apresentam contribuições significativas à formação dos educadores desta modalidade de ensino. É preciso, contudo, que haja um trabalho de valorização da racionalidade dos educadores de jovens e adultos, de modo que as ações de formação para professores nesta área não fiquem apenas na intenção legal. Por último, vale lembrar, retomando a reflexão de Cury, que se é significativo proclamar um direito, mais importante ainda é assegurá-lo mediante políticas comprometidas eticamente com o ideal de emancipação das pessoas jovens e adultas, cidadãos com direito a uma educação de qualidade.

O tratamento dispensado à EJA, sobretudo à formação de seus profissionais, tem repercussões diversas no modo como a docência nessa modalidade é delineada. Para melhor compreender essa dimensão da política educacional – sua concretização no chão da escola, o próximo capítulo apresenta um exame teórico da discussão sobre a cultura docente e a

centralidade da racionalidade do professor na sua consecução, por conseguinte, na configuração da identidade do profissional do magistério nessa modalidade educativa.

3. DOCÊNCIA NA EJA: ALGUNS ELEMENTOS PARA COMPREENDER A CULTURA DE SEUS PROFESSORES

Minha presença de professor que não pode passar despercebida pelos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho.

Paulo Freire in Pedagogia da Autonomia

Estamos convicto, como também o estão muitos autores (FARIAS, 2006; GARCÍA, 1992; GÓMEZ, 2001; HARGREAVES, 1998; PERES, 2000; SARMENTO, 1993), da idéia de que os professores são as pedras angulares da escola e, por que não dizer, dos sistemas escolares. Neste sentido, este capítulo aborda elementos que fundamentam e produzem, no interior das escolas, a cultura docente, bem como os que condicionam o trabalho e a forma como os professores se constituem como colegiado ou grupo profissional.

Considerando o foco deste estudo – sinalizado na introdução deste trabalho – os elementos aqui articulados são entendidos como lentes que permitem interpretar o fenômeno investigado.

3.1 Professor, um sujeito de cultura

O professor é um profissional cuja atividade tem especificidades. De modo geral, quando se fala em professor, espera-se que ele seja alguém que apresente o domínio de uma determinada área do conhecimento, que seja capaz de articular o conteúdo de sua formação específica com os conhecimentos pedagógicos, para que obtenha “êxito” no processo de ensino.

Estas características são tidas como próprias a todo e qualquer professor. Elas se referem ao núcleo-base do trabalho do professor: o ensino. São habilidades, capacidades em geral de um ensino-padrão, as quais se ampliam e diversificam em situações de ensino voltadas para públicos com demandas específicas e diferenciadas. No tocante à Educação de

Pessoas Jovens e Adultas, esta modalidade de ensino reclama uma docência que, apresente aspectos comuns com o ensino em geral, também tem peculiaridades tributárias da realidade do seu público-alvo e do contexto de trabalho do professor.

O professor da EJA, como qualquer outro, desenvolve sua atividade profissional e se constitui como tal no seu lugar de trabalho. Vale dizer que aqui não estamos negando a bagagem social (múltiplas experiências) que ele traz. Antes, está se evidenciando que é no micro contexto do seu local de trabalho que o professor se desenvolve profissionalmente. Este pressuposto evidencia o caráter dinâmico da escola, marcado por fatores externos (de natureza normativa) e internos (de teor interativo-reflexivo). Essas dimensões da vida da escola apresentam repertório simbólico que norteia o modo de vida nela reinante. Como assinala Farias (2002, p.108), “a escola como qualquer outra instituição social, produz e reproduz um conjunto de significados e comportamentos”. Ela desenvolve “uma cultura própria” quando se define “como uma instância de mediação cultural”. (IBIDEM). A docência na EJA, sobretudo no contexto em análise neste estudo, requer compreender a escola como um espaço de cultura, ou melhor, de culturas.

A compreensão que temos de cultura neste estudo corrobora o pensamento de Gómez (2001), que a considera como o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social. Deste modo, a escola é um espaço de encontro e vivência de várias culturas; isso significa que, no seio da cultura escolar, existem diversas noções e conteúdos simbólicos, tanto no plano maior como no patamar microssocial. A escola vive e reproduz as tensões presentes de sua comunidade social, os desejos, anseios e crenças de seus agentes e formuladores, como também as teorias e conhecimentos sistemáticos da sociedade em que está inserida. Destas demandas, emergem as subculturas que formam a cultura escolar, responsável definitiva pela natureza, sentido e consistência do que os alunos e alunas aprendem em sua vida escolar. É este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas³⁴ que produz a escola e as idéias, crenças e práticas nela reinantes (IBIDEM).

A sociedade contemporânea exige da escola um posicionamento crítico e ativo diante das mudanças ocorridas nas últimas décadas. O mundo, de certa forma, perdeu o referencial

³⁴ Gómez considera que a cultura escolar é um cruzamento entre a cultura crítica (fundamentos filosóficos e epistêmicos), a cultura acadêmica (currículo e seus conteúdos), a cultura social (cotidiano institucional) e a cultura experiencial (saberes do professor, do aluno e dos outros membros que compõem a comunidade escolar).

universal com o esfacelamento do conceito de História e a decadência do pensamento moderno. Vivemos o mundo dos *mass media* que nos apresentam diversas direções e rumos a seguir por meio de festivais de imagens e cores, que muitas vezes saltam à capacidade humana de enxergar (e o que dizer de pensar?). A ditadura do relativismo impera, enfatizando grupos sociais que buscam o reconhecimento de suas histórias. Neste mundo, em que todos parecem ter voz e vez, nos deparamos com um silêncio ensurdecedor de uma maioria miserável, sem a mínima condição de vida. É neste contexto político-ideológico onde a escola se encontra e vê confrontada sua função social: formar sujeitos capazes de viver, acompanhar e administrar avanços e conflitos em uma sociedade tecnológica e globalizada e com relações produtivas cada vez mais complexas e diversificadas.

A ideologia da cena social contemporânea se configura em condições econômicas e políticas que desenham uma estrutura de poder caracterizada pelo império das leis do livre mercado como estrutura reguladora dos intercâmbios na produção, na distribuição e no consumo; democracias formais, com estados de direito constitucionalmente regulados; e onipresença dos meios de comunicação de massa (GÓMEZ, 2001). Tais relações sociais, que traduzem os anseios do neoliberalismo, potencializam o individualismo, a competitividade e o isolamento.

A escola, como instituição integrante desse contexto tende a reproduzir tal realidade, criando um conjunto de fatores que condicionam os processos de ensino e de aprendizagem. Por outro lado, sendo um espaço social permeado por sujeitos com posições diversas e com capacidade reflexivo-argumentativa, a escola produz uma cultura institucional no seu interior. Presentes, sendo elaborados e formulando esta cultura, estão os docentes que formam seu principal grupo social.

Por fazer parte da escola (micro-extensão da sociedade neoliberal) e nela desenvolver-se como profissional, o professor está propenso a configurar seu trabalho, interações e objetivos pedagógicos, reproduzindo, muitas vezes, os princípios que caracterizam as leis do livre mercado. Esta influência, todavia, não é direta nem possui via única. As relações, valores, crenças e saberes que direcionam suas ações representam elaborações não lineares, complexas e constituintes de sua cultura profissional.

3.2 Cultura Docente, uma construção sempre singular

A cultura profissional dos professores é dimensão central à cultura de uma escola. Os professores, como grupo ocupacional, produzem, com seus saberes, normas e crenças, modos de educar e viver na escola que retratam suas individualidades numa coletividade intelectual e simbólica. A cultura docente enseja a constituição de identidade aos professores e os auxilia na batalha contra os desafios inerentes ao magistério. É na socialização que os mestres internalizam suas experiências, arrajando formas e esquemas culturais que determinam os caminhos de suas atividades profissionais.

A cultura escolar, no entanto não se desenha somente com seus professores. Nela também estão inseridos os pensamentos e ações dos alunos, assistentes sociais, psicólogos, funcionários, gestores etc. Como sinaliza a literatura neste campo, porém procede dos docentes a contribuição mais significativa na efetivação das crenças e valores que permeiam o interior da escola como organização. Considerando-a um corpo humano, podemos, metaforicamente, dizer que seu centro vital é a cultura de seus professores que irriga toda a organização com efluentes nutrientes provindos de experiências pessoais, sociais, intelectuais e políticas.

Para Gómez (2001), a cultura docente é um complexo fenômeno, cuja compreensão envolve três níveis distintos de análise: a) *o transracional*, em que os valores são concebidos como propostas metafísicas, fundamentadas em crenças, códigos éticos e intuições morais; b) *o racional*, no qual os valores se fundamentam em normas e expectativas do contexto social, dependendo de justificação coletiva; c) *o sub-racional*, cujos valores são experimentados como sentimentos e preferências pessoais, ou seja, estão impregnados de emotividade; assim, são considerados amorais e associativos.

Na cultura organizacional da escola, emergem todos estes níveis da cultura docente, seja de forma bem evidente, ou implícita. Hargreaves (1998) contribui para a discussão sobre como se processa a formulação da cultura docente num determinado estabelecimento de ensino. Para esse autor, a cultura profissional do professor é constituída de duas dimensões: conteúdo e forma. De modo epistêmico-didático, assinala ainda que o que os professores pensam, fazem e dizem representa o conteúdo; a forma se expressa nos padrões de

relacionamento e nos modos de interação deles. Essa idéia é corroborada por Farias (2006, p.85):

O conteúdo diz respeito a uma variedade de aspectos que constituem o pensamento pedagógico dos professores, envolvendo desde as teorias mais explícitas e difusas até as técnicas que materializam sua atuação. A forma da cultura docente (...) pode ser percebida nas condições concretas em que se desenvolve o trabalho do professor, mais especificamente no modo como este sujeito articula suas relações com os demais colegas.

Neste sentido, o currículo, as concepções sobre o ensino, a aprendizagem, avaliação, a função da escola, a estrutura organizacional, os processos de socialização internos e externos a esta organização, bem como o significado e a evolução da sociedade, constituem componentes do conteúdo da cultura docente. Vale ressaltar que, genericamente falando, o conteúdo da cultura dos educadores se manifesta a partir da forma como estes interagem para atender a demanda de suas ações profissionais; Ou seja, é mediante as diferentes formas da cultura docente que os professores se realizam, reproduzem e redefinem os conteúdos que norteiam sua ação profissional como grupo (HARGREAVES, 1998).

As formas de interação dos professores e demais sujeitos que estabelecem relações com a escola são centrais na configuração e renovação da cultura profissional desse grupo. Agindo sobre elas, é possível impulsionar mudanças³⁵ no modo de pensar e fazer desses profissionais (FARIAS, 2006).

Considerando as formulações de Hargreaves (1998), identificamos duas grandes formas na cultura dos professores - o individualismo e a colaboração - esta apresentando três diferentes manifestações e significados.

3.2.1 O individualismo

Esta forma da cultura docente faz referência ao isolamento docente traduzido em práticas pedagógicas individualistas, via de regra, caracterizadas por um “sentido

³⁵ Farias (2006) utiliza o termo mudança na perspectiva da práxis, compreendendo-a com a ressignificação da prática, isto é, diz respeito a alterações substantivas na “visão que orienta o modo de agir, de pensamento e de interagir com as coisas ao seu redor e com os outros. (P.42). Acrescenta, ainda, que “a mudança como ressignificação da prática ultrapassa as modificações sobre a vida organizativa da instituição e aplicação de tecnologias, envolvendo um novo modo de agir, alirceçado em novos valores, símbolos e rituais” (p.44). É ao mesmo tempo, individual, coletiva e interativa. (p.45).

patrimonialista” do trabalho. O professor pensa e decide sozinho, conforme seu entendimento sobre o que é mais pertinente, o direcionamento teórico e prático relativo ao ensino e a aprendizagem escolar.

Concordamos com Farias (2006), quando acentua que o individualismo ainda se apresenta como a forma da cultura docente predominante nas escolas. Este fenômeno sociocultural encontra-se enraizado nos diferentes aspectos da tradição educacional: arquitetura da escola, desvalorização do tempo para situações de interação coletiva, ativismo docente, fragmentação curricular e administração escolar burocrática e centralizada, entre outros .

Em geral, ser “individualista” tem uma conotação negativa. Tende-se a não interpretar esta circunstância como uma estratégia de preservação constituída pelo professorado para superar os nós que envolvem seu trabalho. Rompendo esta visão, contudo Hargreaves (1998) inclui em sua análise teórica o argumento da individualidade e da individuação³⁶ como elementos que expressam consciência, autonomia, emancipação, criatividade e intimidade dos professores com sua ação profissional. Deste modo, destaca que o individualismo pode ter conotações diversas e distintas, identificadas como individualismo restringido, individualismo estratégico e o individualismo eletivo.

No individualismo restringido os professores ensinam, planejam, e em geral, trabalham sozinhos em virtude das limitações situacionais e administrativas em que estão inseridos. Salas de aulas superlotadas com alunos em diferentes níveis de aprendizagem, ausência de um ambiente propício e falta de apoio da direção na organização do tempo para interação dos professores ensejam a formação deste tipo de individualismo. Por outro lado, o individualismo estratégico refere-se à forma utilizada pelos professores para construir e criar, ativamente, práticas que respondam às contingências cotidianas de seu ambiente de trabalho. O interesse do professor está voltado basicamente para as atividades referentes ao seu dia-a-dia na escola, pois dispõe de pouco tempo para dar conta da demanda inerente ao seu trabalho (planejamento de aula; preparação de avaliações, estudo individual, busca de metodologias, diagnóstico dos alunos; preenchimento dos diários,etc.). É estratégico, porque o professor

³⁶A individuação refere-se à ação individual planejada, que busca superar as situações difíceis. A individualidade resulta de avaliação e juízo de sua ação profissional; envolve o sentido de competência (HARGREAVES, 1998).

assume esta forma de relação e interação deliberadamente, buscando conciliar condições de trabalho e a preocupação com a eficácia de sua ação.

O individualismo eletivo se caracteriza como uma opção de trabalho assumida pelo professor. Como anota Hargreaves (1998) “*es una forma preferida de estar y de trabajar y no una simples respuesta restringida o estrategica a las exigencias y contingencias ocupacionales*”. Objetivamente, põe a ressaltar a autonomia e a independência profissional do professor, ao manifestar sua capacidade intelectual e criativa no desenvolvimento de suas atividades (FARIAS, 2006). O individualismo eletivo traz à tona a individualidade do docente como profissional que sabe e pensa sobre o que faz.

Estas diferentes perspectivas sobre o individualismo assinala que é preciso prudência ao interpretar o isolamento ou a solidão do professor, já que isso pode representar uma forma madura e refletida de realização do seu trabalho. Além disso, a reflexão e a introspecção intelectual conduzem à formação de indivíduos criativos, autônomos e críticos que, com certeza, são verdadeiramente colaboradores e não meros copiadores ou oportunistas (HARGREAVES, 1998). Esta compreensão do individualismo procura não desconsiderar sua contribuição ao processo pelo qual o professor constrói e se reconstrói no seu espaço de trabalho. Ressalte-se, ainda, que as práticas individualistas podem manifestar o esforço e a preocupação docente com os fins da ação educativa. Nesse sentido, não se pode desconsiderar seu potencial na consecução desse propósito.

Tal reconhecimento, todavia, não significa que não é legítimo questionar sua adequação ao modelo de formação humana que a sociedade contemporânea – globalizada e tecnológica – reclama. As ponderações e restrições, se pertinentes, devem articular esses aspectos, haja vista o entendimento de que cada momento histórico tem especificidades, as quais são decisivas nos modelos de relação e produção que o caracterizaram. A educação, o professor e sua ação no espaço escolar não estão ilesos desse processo.

3.2.2 A colaboração

A colaboração se caracteriza como um consenso que surge e se desenvolve entre os sujeitos da comunidade escolar, ao reconhecerem que as necessidades, interesses e complexidades dos propósitos da tarefa educativa solicitam uma ação cooperativa (GÓMEZ,

1998, p.172). Esta forma de cultura enseja uma gestão do ensino/aprendizagem mais democrática e participativa.

Uma cultura cooperativa faz com que os professores transcendam a auto-reflexão e a introspecção, desenvolvendo uma prática pedagógica mais autônoma. Ao requerer a constituição de uma comunidade de trocas de experiências e saberes, esta forma de cultura promove o desenvolvimento profissional mútuo entre os professores; amplia a relação de trabalho entre eles de caráter espontâneo, afetando o ambiente escolar nas suas diversas dimensões (operacionais e funcionais).

Esta é a forma mais vigorosa da cultura cooperativa, no entanto, também é a mais complexa e rara no contexto escolar. Com efeito, ela apresenta “facetadas variadas, cada uma com objetivos e conseqüências diversas e distintas” (FARIAS, 2007, p.7), que revelam suas limitações. Por exemplo, um grupo docente pode se reunir para fazer o planejamento da avaliação da aprendizagem, discutindo os conteúdos a cobrar, os procedimentos a serem adotados na ocasião, definindo como será dimensionado/calculado o desempenho do aluno. Esse momento de cooperação, porém, restringe-se à discussão de questões vinculadas à sala de aula que, embora necessária, não propicia nem estimula uma reflexão crítica sobre os fatores que condicionam a prática profissional e entram o desenvolvimento docente (CONTRERAS, 1997).

Diferente da escola cuja gestão se empenha em estabelecer relações de confiança e de valorização autêntica com os professores, promovendo uma colaboração verdadeira, a escola burocrática configura ambiente propício para o surgimento da colegialidade artificial, uma manifestação da cultura de natureza cooperativa. Na colegialidade artificial, os professores se apresentam como operários do ensino, que obedecem aos comandos de execução dos seus “supervisores” para alcançar as metas de avaliação. Argumenta FARIAS (2006, p.94):

O poder administrativo, nesse caso, funciona como uma força compressora, que determina e supervisiona a realização das atividades estabelecidas sem anuência dos professores. Estes, por sua vez, assumem uma posição mais executiva do que proponente, sendo dificultada sua capacidade criativa e independente.

Como evidencia a transcrição, na colegialidade artificial, cooperação e participação dos professores são impulsionadas e condicionadas a propósitos administrativos que, nem sempre, estão alinhados aos interesses dos professores ou às suas necessidades ante os problemas que enfrentam no trabalho.

A organização curricular por disciplina caracteriza a “balcanização” (HARGREAVES, 1998), outra manifestação da cultura cooperativa. Hargreaves (1998) argumenta que a “balcanização” do ensino é a compartimentação de professores em suas respectivas disciplinas, segundo o valor que a cultura social hegemônica da sociedade lhes atribui. Trata-se de um tipo de cultura cooperativa que sustenta e é sustentada pelo poder do saber e da especialização disciplinar. É uma colaboração que divide, separa os professores ao fomentar relacionamentos baseados na formação de grupos isolados (as famosas “panelinhas”).

Essa forma de cultura docente impede o estabelecimento de um projeto único e consensual na escola e uma orientação interdisciplinar do currículo. Está presente, mais comumente, em instituições que trabalham com diferentes áreas do conhecimento, sobretudo as escolas de Nível Médio e Educação Superior. Comportam mais alunos, professores, funcionários e pais com diferentes interesses e valores que produzem conflitos interativos e sistemas de comunicação extremamente complexos, acirrando a disputa ideológica pelo poder.

Segundo Gómez (2001), este clima competitivo resulta de um sistema escolar burocrático que faz uso dos princípios neoliberais da sociedade de livre mercado. Vive-se a mercantilização do rendimento acadêmico nas escolas que incentiva as premiações e compensações, originando entre os professores a idéia de que é melhor trabalhar em seus respectivos grupinhos com o objetivo de conseguir as “comendas” oferecidas pela administração escolar e pelos sistemas educacionais onde se encontra.

As diferentes manifestações da cultura cooperativa mostram sua complexidade. Todavia, a colaboração se apresenta como uma demanda social no início do século XXI. Desenvolver práticas cooperativas constitui desafio à docência contemporânea, em face tanto da diversificação e ampliação das atividades do professor quanto da heterogeneidade do público escolar com que lida e interage.

A discussão sobre cultura docente nos incita a elaborar algumas considerações a respeito dos centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs). Em um contexto de trabalho como este, o individualismo restringido encontra alguns aspectos organizativos que tendem a não favorecer sua evolução. Primeiro, não se trabalha em salas separadas para cada professor. Elas são organizadas por área de conhecimento, o que, além de despersonalizar³⁷ a sala de aula propicia condições para maior interação dos professores. O atendimento aos alunos é individualizado, proporcionando melhor qualidade de trabalho ao professor. O tempo de trabalho dos professores é distribuído em plantões, permitindo maior flexibilidade ao docente.

Embora, na organização do trabalho pedagógico vivida dos centros de Educação de Jovens e Adultos, seja possível perceber elementos organizativos que favorecem a gênese de culturas cooperativas entre os professores, também é preciso considerar que certos tipos de atividades em equipe ou de cooperação, além de restringir uma ação mais independente de seus componentes, tendem a induzir ou mesmo forçar, uma ação cooperativa nem sempre produtiva e satisfatória. Isso acontece, sobretudo, quando a administração escolar assume uma ação centralizadora e burocrática. Embora a EJA tenha uma história de luta “revolucionária” que contribui para uma verdadeira mudança na concepção de escola, uma gestão e organização do trabalho escolar centralizado pode fomentar uma colaboração artificial.

No interior de espaços como os centros de Educação de Jovens e Adultos, a organização curricular por disciplinas sobressai como um componente que, se não abordado de modo adequado, tende a favorecer o desenvolvimento de culturas cooperativas artificiais, com reduzida possibilidade de promover um exercício profissional pautado em princípios e preocupações emancipatórias (tanto do professor quanto do aluno). As características administrativas e pedagógicas dos centros de Educação de Jovens e Adultos proporcionam aos seus professores oportunidades de desenvolver racionalidade impulsionadora de modos de exercer a docência que constituem sua cultura profissional nesse contexto de trabalho, assunto tratado a seguir.

3.3 A razão prática do professor, elemento constitutivo de sua cultura profissional

³⁷ Este é um elemento importante, pois na cultura individualista, discursos como “minha sala de aula”, “meus alunos”, “na minha sala mando eu” (FARIAS, 2006) manifestam essa tendência, reveladora do seu sentido patrimonialista.

A ação educativa escolar não é uma atividade qualquer, fazer por “fazer”, mas um fazer intencional, como pertinentemente ressalva a Teoria da Ação Comunicativa, de Habermas³⁸. Trata-se da intencionalidade de um coletivo de sujeitos. Esta intencionalidade coletiva, porém, é impossível de ser reconstituída sem que os envolvidos explicitem as razões que motivam suas práticas, pois é produzida por uma ação reflexiva, crítica e situada. Para tanto, é preciso, como adverte Peres (2000, p.225), “compreender o como e o porquê dos comportamentos docentes numa perspectiva contextualizada”.

Para Gómez (1992), a capacidade reflexiva configura-se como componente fundamental à compreensão da racionalidade que norteia o pensamento e a ação do professor. Esse autor aponta, ainda, três elementos integrantes da reflexão:

- 1 conhecimento na ação - é o componente inteligente que orienta toda atividade humana e se manifesta no “saber fazer” e “saber explicar” o que faz;
- 2 reflexão-na-ação - deliberação prática com todas as suas dificuldades e limitações, é o primeiro espaço de confrontação empírica com a realidade problemática; e
- 3 reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação - reporta-se como a análise que o indivíduo realiza a posteriori sobre as características e processos de sua própria ação.

É a capacidade reflexiva do docente que lhe possibilita enfrentar as situações complexas, urgentes e divergentes da prática. É ela que garante uma intervenção prática racional. As decisões docentes são balizadas por elementos de julgamento. O professor se questiona acerca do melhor encaminhamento para sua ação, considerando sua função social, as condições de vida do aluno e o entendimento que possui das relações entre escola e sociedade. Sua ação é orientada pelos juízos que formula a partir de situações contextuais singulares e urgentes, por isso mesmo, complexas. As deliberações do professor, mediatizadas por critérios de análise, expressam sua ética prática. Como lembra Hargreaves (1998, p.40), *(...) en la etica de la praticidad de los profesores existe uno poderoso sentido de lo que sirve y de lo que no sirve (...) no en abstracto, ni siquiera como regla general, sino para ‘este’ professor en ‘este’ contexto!* Mais adiante, esse autor acrescenta a noção de que esse sensível e profundamente influente “sentido prático” destila complexas e poderosas combinações entre o fim pretendido, a pessoa, a política e as limitações do lugar de trabalho.

³⁸ O conceito de ação comunicativa de Habermas torna-se importante e fecundo no campo das Ciências Sociais à medida que revela o modo de racionalidade presente em processos de reprodução da sociedade; reprodução no sentido de integração social operada mediante a reprodução simbólica do mundo da vida (BOUFLEUER, 1997).

A ética prática que o professor utiliza para tomar decisões revela a natureza crítico-reflexiva de sua ação, ao mesmo tempo em que explicita, tomando de empréstimo a formulação de Farias (2002, p.100), sua condição de sujeito racional e capaz.

Reconhecer o professor como sujeito cuja ação tem um sentido ético implica negar a visão que o concebe como técnico ou mero executor de tarefas. Em uma administração escolar centralizada o docente tende a ser desvalorizado. Não lhe são atribuídas responsabilidades sobre aspectos como os conteúdos programáticos, a gestão do tempo escolar e a gestão curricular, os métodos de avaliação, processos e critérios avaliativos, os procedimentos de orientação educativa etc. Todos estes aspectos são objeto de codificação pela administração, que impõe metodologia e conteúdo uniformes para realização das tarefas pedagógicas (SARMENTO, 1993). Tanto este tipo de administração tecnocrático quanto o *laissez-faire* produzem um estado de acomodação que nega a capacidade reflexiva dos professores e reprime suas energias de criação e transformação, ensejando o conformismo, a indiferença e a passividade ante as necessidades sócio-educativas que vivenciam. Com respeito à natureza desta racionalidade, diz Boufleuer (1997, p.23):

(...) o critério de racionalidade está na forma como os sujeitos fazem uso do saber encarnado em suas ações e manifestações simbólicas, podemos chamar de racional o sujeito que é capaz de fundamentar a convicção que motiva sua ação ou sua fala e que, em princípio, sempre é susceptível de crítica.

As formulações de Therrien e Souza (2000, p.4) também contribuem para a compreensão do caráter ético da racionalidade prática do professor, ao destacar que “as direções dadas ao processo de ensino-aprendizagem pelo docente situam-se num patamar ético porque envolve decisões de caráter político-ideológico suscetíveis de afetar a concepção de vida e mundo do aluno aprendiz”. Estes aspectos destacam a dimensão ético-reflexiva do trabalho docente, bem como a natureza da cultura do professor. Nesse sentido, o profissional da Educação age em função de idéias, motivos, projetos, objetivos, ou melhor, de razões das quais ele está consciente e que ele pode justificar. Em síntese, um professor sabe o que faz e por que o faz. O trabalho docente é, sobretudo, rico de intencionalidade, já que ele precisa desenvolver sua atividade levando em consideração o ambiente escolar, a característica do seu alunado, a relação com a comunidade, entre outros elementos.

É no cotidiano situado da ação docente que o professor desenvolve a racionalidade prática³⁹ do seu trabalho. Ela se manifesta na recorrência a critérios de julgamento para balizar sua intervenção em uma dada situação. Essa racionalidade prática, ao dar conteúdo e forma à ação docente, o que é compartilhado e legitimado por um coletivo, vai configurando a cultura do grupo. Nesse sentido, é possível dizer que a cultura docente é constituída da pluralidade de saberes ou da base de conhecimentos constantemente mobilizada pelo professor no desenvolvimento de sua ação pedagógica no contexto da sala de aula (TERRIEN e SOUZA, 2000); saberes que estão diretamente imbricados com as teorias e crenças dos professores sobre seu trabalho.

A razão prática docente está diretamente relacionada aos saberes da experiência formados mediante prática pedagógica cotidiana, revelando a cultura docente em ação (TERRIEN e SOUZA, 2000). Neste sentido, é possível apreender os elementos desta cultura no âmbito das razões que lhe dão sentido e sustentação, ou seja, considerando os saberes contextualizados. Conforme Therrien e Loiola (2001), os saberes contextualizados se elaboram com respaldo nas características do contexto no interior do qual os docentes evoluem. Trata-se de saberes associados à cultura escolar e mundo sistêmico, como os saberes curriculares – representados pelo *corpus* orgânico dos programas escolares incorporados pelos docentes na sua formação e na integração à atividade de ensino (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991); os disciplinares – que correspondem às diversas áreas do conhecimento, organizadas em formas distintas de disciplinas (IBIDEM); os de formação – produzidos pelas ciências humanas e da educação que encontram no ensino e nos docentes objetos de estudos (FARIAS, 2000); bem como os saberes relacionados à cultura da experiência vivida - mundo vivido, os saberes de experiência e da prática social – resultante da contingência e complexidade da atividade de ensino (IBIDEM). Todos estes saberes compõem o universo de referência do professor (TERRIEN e DAMASCENO, 1996).

Segundo Tardif (2005), a natureza dos saberes mobilizados pelos professores respeitam um enfoque argumentativo e não cognitivo. O autor compreende estes saberes como um constructo social mobilizado na racionalidade concreta dos professores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões. Ressalta, ainda, que a epistemologia da prática docente evidencia um

³⁹ “Fenstermacher e Richardson buscam em Aristóteles a compreensão da noção de racionalidade prática, também designada pela expressão de raciocínio prático como processo do pensamento que resulta numa intenção”. (TERRIEN e SOUZA, 2000, p.118).

trabalho que tem como objeto o ser humano e cuja realização é fundamentalmente interativa (TARDIF, 2005). Sobre o caráter interativo do trabalho do professor, Therrien e Souza (2000, p.115) acrescentam que este pressupõe que:

(...) A interação pressupõe que o docente domina uma base essencial de saberes que ele articula no contexto da ação, os quais lhe fornecem competência para a gestão pedagógica da sala de aula. Completada pelas teorias da argumentação essa abordagem permite caracterizar a racionalidade prática do educador e desvelar elementos definidores de sua identidade profissional.

Esta perspectiva, que ancora o presente trabalho de pesquisa, aponta a racionalidade prática da docência como elemento primordial no estabelecimento da cultura profissional do professor em um determinado contexto de ação, espaço de socialização, configuração e reconfiguração de sua identidade, cujas especificidades podem ser assim identificadas: uma atividade que requer saberes específicos à práxis profissional; uma ação que solicita a superação da dimensão técnica de aplicação direta, posicionando-se de forma dialética; um profissional responsável pelo processo de formação humana, que atua orientado por fins éticos (THERRIEN e SOUZA, 2000).

O conceito de racionalidade prática docente desses autores permitiu, no caso desta investigação, realizar uma aproximação ao que pensa, sabe e faz o professor da Educação de Jovens e Adultos. Assim, a compreensão da racionalidade prática do professor do CEJAM ensinou mapear elementos típicos da cultura profissional do educador de jovens e adultos nesse contexto de trabalho.

Entendemos que a racionalidade prática do professor se apresenta como elemento constitutivo de sua cultura, reconhecendo-o como um profissional com identidade própria e produtor de saberes situados e contextualizados. A explicitação das razões que fundamentam as decisões dos docentes no CEJAM com arrimo nas atividades curriculares, na organização do tempo e do espaço, nas múltiplas interações que estabelecem nesse espaço, é fundamental à compreensão da cultura desses profissionais. Este é o caminho, o propósito, das próximas seções.

4. O CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE MARACANAÚ: POSICÕES E CONTRAPOSICÕES

[...] a estrutura organizacional da escola no plano do trabalho, não é unicamente um espaço físico, mas também sócio-físico que congrega tensões e dilemas internos à atividade de ensino.

Maurice Tardif e Claude Lessard in: **O Trabalho Docente**

Como assinalado na Introdução, a Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Maracanaú, desde 1989, desenvolve proposta político-pedagógica voltada aos interesses e necessidades daqueles cidadãos que não tiveram acesso à Educação Básica em idade regular por meio do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanaú (CEJAM).

Essa unidade de ensino caracteriza-se como espaço concebido e organizado, exclusivamente, para a EJA. Conhecê-lo apresenta-se como passo fundamental para a compreensão da problemática e concretização deste estudo. Este é o objetivo deste capítulo, que aborda a organização do trabalho pedagógico do CEJAM, bem como os desafios e obstáculos que esta instituição de EJA vem travando ao longo dos anos para dar continuidade a sua missão na sociedade de Maracanaú. O texto inicia sublinhando que a emergência desse espaço próprio para a escolarização de pessoas jovens e adultas significou passo importante na superação da EJA na perspectiva da suplência postulada pela LDB nº. 5.692/71 e reforçado pelo parecer de Valnir Chagas. Prossegue explicitando as diretrizes que ora norteiam as ações governamentais no Ceará e, em especial, em Maracanaú, detendo-se sobre as dimensões administrativa e pedagógica que regulamentam e organizam o trabalho pedagógico nesse estabelecimento de ensino.

4.1 O CEJA e a emergência da superação a suplência

A legislação educacional brasileira, editada durante o regime militar, de modo especial, a Lei nº. 5.692/71, tratou o ensino destinado àqueles que, passado o período da escolarização regular, retornavam à escola, como ensino supletivo. A concepção de suplência, que traz idéia de compensar o tempo perdido e de substituição do Ensino Regular, se

propagou preconceituosamente no ideário e nas políticas educacionais brasileiras destinadas à Educação de Jovens e Adultos. Seus resquícios nos dias atuais ainda são consideráveis, quer em algumas iniciativas em curso, quer entre os sujeitos presentes nessa modalidade educativa.

Essa perspectiva, pelo menos no plano normativo-jurídico, foi superada pela LDB nº. 9.394/96. Dentre outros aspectos, esta lei ampliou o conceito de educação, vinculando-a ao mundo do trabalho e com às diferentes práticas sociais. Na Seção V (Art. 37), que trata da Educação de Jovens e Adultos, prescreve que os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, considerando suas especificidades sociais e educativas. Este dispositivo avança ao refutar a idéia da EJA como um apêndice do sistema escolar, tornando-a uma modalidade de ensino da Educação Básica. Como expressa Cury (2002), este reconhecimento é importante, quer como expressão de um direito instituído/proclamado oficialmente, quer como possibilidade que abre para que a sociedade civil se organize e cobre sua real efetivação.

É a partir desse momento que se dissemina a criação de centros de Educação de Jovens e Adultos, espaço decisivo na lenta superação da idéia de suplência. Estas instituições de ensino surgem como espaços que devem constituir uma identidade de escola específica para pessoas jovens e adultas, mediante a formulação de propostas flexíveis e adaptáveis às diferentes realidades, contemplando temas como cultura e sua diversidade, relações sociais, necessidades dos alunos e da comunidade, meio ambiente, cidadania, trabalho e exercício da autonomia.

No cenário cearense, esse ordenamento legal, no plano macro, no campo da EJA (CF 1988; LDB nº. 9.394/96), coincide com o momento em que a cena política local é marcada pela ascensão de liderança empresarial associada ao Centro Industrial Cearense (CIC) ao Poder Executivo. Tasso Jereissati, eleito governador (1987-1990), propõe rupturas substantivas com as práticas da gestão pública até então vigentes. O “Plano de Mudanças – juntos mudando o Ceará” (CEARÁ, 1987) destaca a descentralização, participação e mudança como princípios norteadores de sua gestão. A proposta mudancista que se instaura nesse momento caracteriza os anos subsequentes no governo do Estado⁴⁰. Em seu terceiro mandato

⁴⁰ A proposta mudancista na política cearense estendeu-se por várias gestões de governo no período de 1987 a 2002. A primeira foi a de seu criador Tasso Jereissati de 15/03/1987 a 14/03/1991. A segunda gestão foi de Ciro Gomes de 15/03/1991 a 31/12/1994. A terceira marca o

(1998-2002), Tasso Jereissati reafirma os princípios da sustentabilidade (obtenção de resultados permanentes no processo de desenvolvimento); visão de longo prazo (identificação do que precisa ser feito, visando a assegurar condições de sustentabilidade no futuro); participação e parceria (articulação governo, iniciativa privada e sociedade na busca do desenvolvimento), descentralização (pontencialização de recursos, sobretudo na área social); e qualidade (melhoria do atendimento do cidadão) (ALBUQUERQUE, 2005). Esses princípios vão fomentar e fortalecer ações já implantadas, visando à qualificação e à escolarização da população jovem e adulta.

Vale registrar que foi nesse contexto que o Conselho de Educação do Ceará editou a Resolução nº. 363/2000, a qual estabelece normas gerais para o funcionamento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos no Estado. Seus treze capítulos abordam aspectos diversos, conforme permite visualizar o Quadro 2:

Quadro 2 - Resolução nº. 363/2000

Assunto	Capítulos	Artigos
Da natureza e objetivos da Educação de Jovens e Adultos	Capítulo I	1º a 2º
Dos Cursos da Educação de Jovens e Adultos	Capítulo II	3º a 4º
Das Modalidades de ensino em cursos de Educação de Jovens e Adultos	Capítulo III	5º
Duração dos cursos de Educação de Jovens e Adultos	Capítulo IV	6º
Das competências a serem atingidas em cursos da Educação de Jovens e Adultos	Capítulo V	7º a 8º
Dos exames na Educação de Jovens e Adultos	Capítulo VI	9º a 14º
Do Credenciamento da Instituição de Ensino	Capítulo VII	15º a 16º
Da Aprovação de Curso de Educação de Jovens e Adultos	Capítulo VIII	17º a 18º
Da Renovação da Aprovação	Capítulo IX	19º
Da Avaliação	Capítulo X	20º a 21º
Dos Materiais de Ensino	Capítulo XI	22º a 24º
Dos Certificados dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos	Capítulo XII	25º
Das Disposições Gerais e Transitórias	Capítulo XII	26º a 41º

Fonte: CEC (2000).

Como mostra o Quadro 2, o dispositivo estadual define aspectos importantes para o desenvolvimento da EJA em âmbito local, cabendo aqui comentar alguns aspectos diretamente articulados ao problema de pesquisa investigado.

Ao ratificar a natureza e objetivos da Educação de Jovens e Adultos previstos na LDB vigente e no Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, o Capítulo II define como cursos nesta modalidade aqueles que equivalem ao Ensino Fundamental e Médio, destinados à formação da base nacional comum de conhecimentos, assim como os cursos profissionalizantes de nível básico (Art. 3). No Capítulo IV, ao tratar da duração desses cursos, aponta que estes poderão funcionar com a presença integral do aluno ou com sua presença parcial (Art. 5), determinando que os cursos para Educação Inicial e Ensino Médio serão de no mínimo doze meses e os do Ensino Fundamental, pelo menos de seis meses (Art. 6). No que se refere à avaliação da aprendizagem na EJA, estabelece que a instituição é livre para estabelecer a forma de avaliação de acordo com a natureza dos cursos, de seus objetivos, das disciplinas que os compõem (Art. 20). Os materiais de ensino para essa modalidade também são alvo de atenção, sendo recomendado que os cursos utilizem materiais e técnicas que enfatizem a capacidade de ler para aprender, de aprender a aprender e as de solução de problemas, sobretudo em grupos, com temas interdisciplinares (Art. 23).

Nos critérios para credenciamento das instituições de ensino da EJA, encontra-se a exigência de registro do ato constitutivo (se particular) ou ato de criação (se público) em órgão competente, do diretor, de regimento escolar, de materiais didáticos compatíveis com o método de ensino utilizado, além da disponibilidade de prédio (Art. 16). Sem o atendimento desses requisitos, não é possível a emissão do certificado de reconhecimento da instituição, documento que lhe confere identidade e legitimidade social.

Outro aspecto importante diz respeito à explicitação das **diretrizes pedagógicas** que devem nortear o desenvolvimento de iniciativas de Educação de Jovens e Adultos. Observa-se no texto da Resolução a ênfase no desenvolvimento da competência em linguagem materna (Cap. XIII, art.28,I); o repúdio ao ensino memorístico e descontextualizado, mediante a clara sinalização da prevalência de metodologias que favoreçam a auto-aprendizagem, o trabalho em grupo, o estudo individual e a resolução dos problemas, destacados como caminhos que levam à autonomia intelectual (Cap. XIII, art.28,III); o reconhecimento e o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, evidenciados na indicação de elaboração de planos de trabalho centrados na aquisição de competências e habilidades independentes de séries anuais ou semestrais (Cap. XIII, art.28,IV); a ampliação das oportunidades de acesso à escolarização, expresso na possibilidade de utilização simultânea de ensino presencial e a distância, com parcelas de estudo orientado (Cap. XIII, art.28,V); o entendimento de que aprender é muito

mais do que adquirir informação, pois inclui a compreensão dos conhecimentos e de seus modos operatórios, associados à capacidade de análise, síntese e avaliação que proporcionam ao aprendiz o exercício pleno de atividade cognitiva (Cap. XIII, Art. 28,VI).

De modo geral, podemos dizer que são estas as diretrizes pedagógicas a nortear a proposta de formação dos centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) do Ceará. Essa regulamentação encontra-se em vigência, conforme aponta o documento “Diretrizes para Políticas para Educação de Jovens e Adultos no Ceará” (CEARÁ, 2005). O CEJA se apresenta, de acordo com esse documento, como uma escola inovadora e que se propõe a desenvolver uma educação inclusiva e equalizadora, mediante a adequação de espaços e tempos pedagógicos à realidade social e econômica de jovens e adultos excluídos do sistema escolar regular (IBIDEM).

Não obstante a definição de dispositivos normativo-jurídicos regulamentando a EJA no cenário nacional e local, ao final de 2002, quando finda a terceira gestão de Tasso Jereissati, o Ceará apresentava indicadores preocupantes de analfabetismo juvenil e adulto: cerca de 1,26 milhões de pessoas. “Deste total, 41,2% (518, 1 mil) residem em localidades rurais; 4,3% (54,5 mil) são jovens com idade entre 15 e 19 anos; 49,7% (625,5 mil) são jovens adultos com idade de 20 a 40 anos; 45,9% (578,1 mil) tem mais de 50 anos”. (CEARÁ, 2004, p.35).

É este o quadro encontrado por seu sucessor, Sr. Lúcio Alcântara (2003-2006). De acordo com o “Plano de Educação Básica: Escola Melhor, Vida Melhor” (CEARÁ, 2004) desse Governo, tal situação, que envolve contingente significativo da população cearense economicamente ativa (PEA), compromete o desenvolvimento do Estado, impactando intensa e negativamente nos indicadores sociais e econômicos. Com esse argumento, o Plano propõe como projeto educacional a “promoção de uma política capaz de mobilizar e organizar a ação coletiva, visando um desenvolvimento inclusivo no Estado”. (IBIDEM, p.51).

Com base nessas idéias, este Plano elege a “Educação de Qualidade e a Inclusão” como um de seus princípios centrais, reconhecendo “o direito do cidadão cearense de aprender”, bem como a “inclusão de segmentos cujo acesso à escola tem sido historicamente negado” (IBIDEM). Este foco reforça, ainda de acordo com o Plano, “a crença na capacidade humana” e “aponta para ênfase na equidade social”. (IBIDEM).

É apoiado nesses pressupostos que o “Plano de Educação Básica – Escola Melhor, Vida Melhor” (CEARÁ, 2004) definiu seus dez programas prioritários⁴¹, dentre os quais dois destinados a EJA, a saber: “Apoio ao Desenvolvimento da Educação Infantil e Implementação das Políticas e Inclusão para Jovens e Adultos, Portadores de Necessidades Especiais e Comunidades Indígenas” e “Redução do Analfabetismo de Jovens e Adultos” é destacado como “estruturante para o setor educacional”.

O primeiro visa a apoiar políticas destinadas a “segmentos com especificidades e ritmos diferenciados de aprendizagem” (IBIDEM, p.59), entre os quais se encontram pessoas jovens e adultas. Para este público, definiu como objetivo “elevar o nível de escolaridade da população cearense a partir de 15 anos mediante a oferta de programas educacionais para jovens e adultos, articulando qualificação e formação para a cidadania” (ibidem, p.60). Associado a este horizonte estabelece como meta “elevar o nível de escolaridade da população cearense até 2006 atendendo, por ano, aproximadamente 180 mil jovens e adultos a partir de 15 anos através de programas que ofereçam ensino fundamental e médio na rede pública, nos 184 municípios”. (IBIDEM, p.61).

O segundo programa é destacado pelo documento antes referido como “estruturante para o setor educacional”, isto é, central ao desenvolvimento e alcance dos fins e ações previstas. São seus objetivos: atender jovens e adultos com idade a partir de 15 anos por mais de programas de alfabetização que favoreçam a emancipação humana e o pleno exercício da cidadania, bem como desenvolver ações que possibilitem a continuidade de estudos dos jovens e adultos alfabetizados, oferecendo iniciativas de pós-alfabetização no nível de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e/ou programas de iniciação profissional (IBIDEM). Considerando os fins propostos, as metas estabelecidas apontam para a “redução do analfabetismo” em todo o Estado e a construção de “oportunidade de continuidade dos estudos”. (IBIDEM). A expansão e fortalecimento dos CEJAS por todo o Estado situam-se no quadro dos esforços empreendidos pelo Poder Público, tanto estadual quanto municipal.

⁴¹ Os dez desafios para o desenvolvimento da educação no Ceará, segundo o “Plano de Educação Básica – Escola Melhor, Vida Melhor (CEARÁ, 2004, p. 17) são: “1- Universalização progressiva do ensino médio nas localidades urbanas e rurais; 2- Apoio ao desenvolvimento da educação infantil e implementação das políticas de inclusão para jovens e adultos, portadores de necessidades especiais e comunidades indígenas; 3- Redução do analfabetismo de jovens e adultos; 4- Garantia da qualidade da escola com foco na aprendizagem do aluno; 5- Garantia do domínio das habilidades de leitura, interpretação e escrita; 5- Garantia do domínio das habilidades de leitura, interpretação e escrita; 6- Ampliação progressiva da jornada escolar; 7- Aprimoramento do processo de formação e valorização dos servidores da educação; 8- Modernização do processo da gestão e controle social do sistema de ensino; 9- Aperfeiçoamento do processo de avaliação institucional e de análise dos resultados educacionais; 10- Regulamentação e efetivação do regime de colaboração Estado/Municípios”.

Na próxima seção, as características do trabalho pedagógico no CEJA, bem como a ação docente nesse contexto de trabalho, são detalhadas tendo como referência a experiência do CEJA de Maracanaú.

4.2 A Organização do trabalho pedagógico no CEJAM

As diretrizes pedagógicas que norteiam a EJA, registradas tanto na Resolução do Conselho de Educação do Ceará quanto no documento “Diretrizes para Políticas para Educação de Jovens e Adultos no Ceará” (CEARÁ, 2005) podem ser percebidas em uma de suas manifestações concretas: o Centro de Educação de Jovens e Adultos. Este espaço escolar, pensado para apresentar uma estrutura curricular e organizacional flexível, é concebido como uma escola aberta, ou seja, nele é possível, em qualquer período do ano, realizar a matrícula. Tal característica, entre outros aspectos, propicia e facilita o acesso ao segmento populacional que o procura.

O ensino no CEJA é desenvolvido tanto na modalidade presencial quanto semi-presencial, conforme previsto na legislação vigente, antes detalhada. O ensino presencial destina-se às turmas de alfabetização, do primeiro segmento do Ensino Fundamental (EJA I - 1ª à 2ª série; EJA II - 3ª a 4ª série) e do segundo segmento do Ensino Fundamental (EJA III - 5ª à 6ª série; EJA IV – 7ª a 8ª série) e Ensino Médio. O ensino semipresencial é caracterizado por um sistema de atendimento com momentos presenciais e a distância, sem a convivência direta e sistemática nas salas de aula formais (IBIDEM).

O trabalho pedagógico no Centro de Educação de Jovens e Adultos, ainda de acordo com o previsto nas “Diretrizes para Políticas para Educação de Jovens e Adultos no Ceará” (CEARÁ, 2005), abrange a utilização de nove diferentes *ambientes de aprendizagem*. São eles: recepção, sala de orientação, serviço de assessoramento pedagógico, sala de orientação, sala de avaliação, sala de alfabetização/letramento, sala diagnóstico/reforço de aprendizagem, centro de multimeios e sala de ensino presencial. Cada um desses ambientes tem uma função específica, conforme pode-se averiguar no trecho a seguir que, embora longo, é esclarecedor:

Recepção: é o setor que recebe e orienta o público interessado e o encaminha para o atendimento solicitado; **SASP:** Serviço de Assessoramento Pedagógico, responsável pelo acompanhamento pedagógico aos professores e alunos; orientação quanto à metodologia e ao funcionamento do CEJA; organização e acompanhamento às atividades de

planejamento, projetos alternativos de aprendizagem e eventos socioculturais da escola; **Sala de Orientação:** é o ambiente de atendimento presencial, onde o aluno apresenta seus exercícios, tem acesso às explicações e orientações dos professores, individualmente ou em pequenos grupos; **Sala de avaliação:** é a sala onde os alunos, após o estudo de cada módulo, realizam suas avaliações, acompanhadas por professores da disciplina, responsáveis pela correção, que é feita na presença do aluno; **Sala de alfabetização/Letramento:** são salas de aula presenciais, com no mínimo 12 horas semanais, destinadas aos alunos que ainda não tem domínio do sistema de leitura e escrita; **Sala diagnóstico/Reforço de aprendizagem:** serviço responsável pela realização do diagnóstico do nível de conhecimento dos alunos e reforço de aprendizagem, em conteúdos de Português e Matemática conforme a necessidade do aluno, preparando-o para ingressar no nível de ensino desejado; **Centro de Multimeios:** composto por laboratórios, biblioteca, sala de estudos, de vídeo e outros recursos que possibilitam ao aluno adquirir conhecimentos através dos meios tecnológicos, favorecendo, assim, a melhoria da ação educativa; **Sala de ensino presencial:** são salas de aulas presenciais nos níveis de Alfabetização, Ensino Fundamental 1º segmento EJA I e EJA II e segundo segmento EJA III e EJA IV, em Ensino Médio com frequência obrigatória conforme calendário e horários definidos pelo CEJA como referência à demanda da comunidade na qual está inserida” (CEARÁ, 2005, p. 58).

Esses ambientes previstos nas orientações vigentes no Estado, foram propostos com vistas a favorecer o cumprimento da função de escola inclusiva do CEJA, mediante a oferta de formas opcionais de aprendizagem para um público diversificado em termos de idade e de trajetórias e experiências de vida. Outro aspecto importante para o alcance da organização do trabalho pedagógico nesta escola diz respeito às responsabilidades do professor.

A caracterização esboçada até aqui, é central à compreensão situada das configurações concretas do trabalho educativo do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanaú. Este estabelecimento funciona em dois prédios, situados na Av. Pe. José Holanda do Vale, nº. 38, centro de Maracanaú (em frente à estação de trem). Trata-se de prédios não patrimoniais. Pelas observações realizadas, funciona muito precariamente. As duas residências, improvisadamente, foram reestruturadas para funcionar como uma escola.

O CEJAM é composto por 27 funcionários. O Núcleo Gestor, a Secretaria, a Recepção e o Setor de Serviços Gerais formam o quadro técnico-pedagógico e administrativo⁴² deste estabelecimento de ensino, agregando 16 pessoas. Os demais (um total de 11) integram o corpo docente e são responsáveis pelo trabalho pedagógico propriamente dito.

⁴² Composto o quadro administrativo, estão dois estagiários que participam do Programa Jovem Cidadão, o qual em parceria com o CIEE, oferece estágio para concludentes do Ensino Médio das escolas de Maracanaú.

Das quatro pessoas que formam o núcleo gestor (inclusive a secretária), apenas a diretora geral não possui graduação em Pedagogia. Ela tem licenciatura plena em Filosofia e especialização em Gestão Escolar. Na recepção, ficam duas funcionárias, graduadas em Pedagogia. Com respeito aos professores em efetivo exercício da docência, todos têm nível superior e apenas dois não são especialistas. Os auxiliares de serviço tem escolaridade no nível Ensino Fundamental completo e Médio incompleto.

O núcleo gestor do CEJAM é composto por servidoras concursadas do Município indicadas para assumir a função de diretora e vice-diretoras. Somente a secretária não é concursada. Observou-se que a relação entre o Núcleo Gestor da escola e seus professores acontece sem maiores dificuldades. Nas reuniões, verifica-se uma participação significativa tanto dos funcionários como dos professores nas decisões escolares na resolução dos dilemas do cotidiano escolar.

A Secretaria Escolar, aliás, apresenta um modo particular de funcionamento. Todo o trabalho realizado neste espaço é mediante a utilização de instrumentais⁴³ (ver Anexo B) que registram a vida escolar do aluno jovem e adulto. Essas informações subsidiam o monitoramento do tempo de permanência do aluno na escola e de sua freqüência, bem como a validade do tempo de matrícula dos alunos de dependência. Cabe a esse setor a confecção dos certificados e diplomas; a elaboração e expedição de declarações e relatório da ata de resultados finais dos alunos; e a sistematização de estatística sobre o trabalho da escola; isso sem contar que mantém todos os documentos de escrituração da escola (MARACANAÚ, 2005).

O horário de trabalho no CEJAM é de 7h30min às 21h, ininterruptamente. Funcionários e professores têm seu tempo de trabalho distribuído ao longo desse período de atendimento. Os onze professores que exercem a docência nessa instituição estão distribuídos conforme as disciplinas que compõem o currículo do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Quadro 3 mostra os horários de atendimento e a distribuição destes professores por disciplinas:

⁴³ De acordo com análise de alguns destes instrumentais, é preciso pensar uma nova versão destes que parecem não muito claros e objetivos.

Quadro 3 - Lotação de Professores

Disciplina/função	Quantidade de Professores/carga horária	Horário de Atendimento
Português/Inglês	Dois / 240hs	7:30 às 21:00
Matemática	Dois/240hs	7:30 às 21:00
Biologia	Um/240hs	7:30 às 14:30
Física	Dois/120hs	7:30 às 14:30
História	Um/240hs	7:30 às 14:30
Geografia	Dois/240hs	7:30 às 21:00
Química	Um/240hs	7:30 às 14:30

Fonte: Elaboração do autor.

Como mostra o Quadro 3, esta configuração de horários e de professores presentes no CEJAM contribui para que o atendimento do aluno não funcione a contento, isto porque o trabalho psicopedagógico do CEJAM se realiza calcado no atendimento individualizado ao aluno por meio das orientações. Ora, com um número reduzido de professores, não é possível assegurar, simultaneamente, orientação e avaliação para cada disciplina, ou seja, um professor na correção de provas e um professor na orientação. Na prática, o que acontece é, no máximo, um professor para cada disciplina em cada horário de trabalho. Na área de Ciências da Natureza e Matemática, a situação apresenta-se em pior estado. O número de professores do CEJAM não é suficiente para realização plena do trabalho pedagógico referente aos centros de Educação de Jovens e Adultos. Embora as diretrizes orientem que o quadro de pessoal deve ter como referência a matrícula efetiva (número de alunos frequentando), observa-se a necessidade de um ou mais professores de cada área/disciplina por turno, conforme o fluxo de atendimento diário (CEARÁ, 2005).

O trabalho docente nos centros de Educação de Jovens e Adultos, dado o caráter peculiar de seu público, deve adotar uma didática dialógica entre professor e aluno, em favor da valorização do intercâmbio de experiências e saberes, da solidariedade e da cooperação. Desta forma, a docência no CEJAM solicita uma práxis dirigida à autonomia intelectual e afetiva do aluno: o primeiro aspecto relaciona-se com o desenvolvimento da capacidade de decisão, aprendizagem e resolução de problemas pelos alunos; o segundo refere-se à capacidade de conviver e aprender com as diferenças (IBIDEM).

O educador de jovens e adultos assume a figura de mediador, que apresenta aos alunos a importância prática do assunto estudado e consegue transmitir com entusiasmo os

conteúdos. Para tanto, ele necessita de boa interatividade com seus pares, para que, juntos, consigam empreender positivamente suas ações pedagógicas. Para isso, as diretrizes da SEDUC sugerem a realização de planejamentos coletivos, que devem ocorrer duas vezes ao mês, em sábados alternados, com duração de 4 horas, ou em um sábado, trabalhando 8 horas, sob orientação da Coordenação Pedagógica. Além deste planejamento, os professores ainda possuem o planejamento individual, que caracterizado pelo tempo reservado na sua carga horária para realização de atividades específicas de suas disciplinas, tais como: elaboração de avaliações, produção e revisão de módulos, planejamentos de oficinas, pesquisa e outras atividades para atender às necessidades da escola (CEARÁ, 2005).

A maioria dos professores do CEJAM trabalha nessa escola há mais de cinco anos. Os dois docentes entrevistados possuem mais de dez anos de magistério no CEJAM. Durante as observações do cotidiano dessa escola, é possível notar que o sentimento de compromisso com a Educação de Jovens e Adultos e a consciência sobre a importância da escola para Maracanaú é viva nas atitudes e discursos desde os membros do núcleo gestor até o auxiliar de serviços gerais. Certamente a existência de um grupo de pessoas com força positiva e compartilhando um objetivo comum possibilita a este estabelecimento resistir às dificuldades originadas da precariedade de suas condições de funcionamento.

Entre os problemas mais recorrentes no cotidiano do CEJAM, encontra-se a falta de recursos financeiros. O fato de ter características semipresenciais a impossibilita de ser contemplada com recursos federais diretos para a escola, dificultando sua manutenção e ocasionando uma dependência significativa em relação ao Município. Outro elemento que fragiliza o trabalho pedagógico nesse contexto diz respeito à sua estrutura física. As observações evidenciaram a ausência de alguns ambientes de aprendizagem previstos nas “Diretrizes para Políticas de Educação de Jovens e Adultos do Ceará” (IBIDEM), situação agravada pela inadequação daqueles que foram encontrados. O Quadro 4 retrata a situação anunciada:

Quadro 4 – Ambientes de Aprendizagem do CEJAM

Ambientes de Aprendizagem	Situação dos ambientes
Recepção	Pequena, inadequada e acumula o trabalho que deveria acontecer no SASP (Apêndice I - Foto 7)
SASP	Não existe
Salas de Orientação	Pequenas, quentes e sem iluminação adequada (Apêndice I - Foto 3).
Sala de Avaliação	Como é pequena, existem duas salas: uma para o Ensino Médio (Apêndice I - Foto 5) e outra para o Ensino Fundamental (Apêndice I - Foto 2).
Sala de Alfabetização/Letramento	Não existe
Sala de Diagnóstico	Não existe
Centro de Multimeios e Biblioteca	Não existe
Sala de Ensino Presencial (EJA I e EJA II)	Não existe

Fonte: Elaboração própria

A compreensão da importância desses ambientes no trabalho pedagógico do CEJAM, bem como as repercussões de sua inadequação, são mais bem percebidas no detalhamento de como funciona o atendimento do aluno, desde a matrícula até o recebimento certificado de conclusão.

A matrícula no CEJAM, como assinalado, acontece em qualquer período do ano, no intento de assegurar a inclusão do aluno quando ele procura a escola.

O aluno jovem e adulto, quando chega, é acolhido na Recepção, que os orienta com respeito ao procedimento da matrícula, entrega o material necessário para sua efetuação e o conduz ao interior da escola para apresentação de seu espaço físico. Além dessa atividade de acolhida aos novatos, as recepcionistas acolhem também os alunos veteranos que precisam de suas fichas de atendimento e pastas escolares com as respectivas provas e módulos. Neste sentido, a Sala da Recepção precisa ser ampla para comportar provas, pastas, módulos dos alunos. No CEJAM, entretanto, o espaço destinado para a recepção mal é suficiente para os arquivos que conservam as pastas escolares dos alunos, exigindo das funcionárias deste setor verdadeira maratona na escola para realizar seu trabalho do modo mais satisfatório possível.

O Serviço de Assessoramento Pedagógico (SASP), de fundamental importância para o andamento do trabalho do CEJA, deve estar presente em todos os seus turnos de funcionamento (CEARÁ, 2005). Cada turno deve ter um professor com formação obrigatória em Pedagogia. A ele cabe explicar e orientar os alunos novatos sobre o funcionamento pedagógico da Instituição, o que é feito por meio de palestras abordando, entre outras coisas, o tempo necessário para conclusão do curso, o que é e como funciona o sistema de ensino semipresencial adotado pela escola. Além disso, organiza e acompanha as atividades de planejamento, projetos alternativos de aprendizagem e eventos socioculturais da escola (IBIDEM). Essa atividade visa a mostrar ao aluno jovem e adulto que ele encontrou uma escola que considera e entende sua vivência.

Este ambiente, como mostrou o Quadro 4, não existe no CEJAM. Para compensar sua ausência, é realizado o “encontro de novatos” (Apêndice I - Foto 1) que, na maioria das vezes, é coordenado por um professor e um membro do Núcleo Gestor. Nesse encontro, são abordados assuntos da mesma natureza que os do SASP. Como não existe uma sala própria para a efetivação deste trabalho, ele ocorre nas Salas de Avaliação, interrompendo o atendimento dos alunos veteranos. Além desse encontro inicial, os alunos, de acordo com a modalidade de ensino em que estão matriculados, devem participar de outros. Os alunos matriculados no Ensino Fundamental devem participar de mais três momentos presenciais, enquanto aqueles vinculados ao Ensino Médio de mais cinco a fim de completar a carga horária necessária para conclusão do curso. Estes momentos, algumas vezes, se configuram como oficinas disciplinares, onde são abordados conteúdos disciplinares (Matemática, Literatura e Redação), ou encontros interdisciplinares, que envolvem temas transversais, como meio ambiente, família, religião, sociedade e política. Durante momentos presenciais, os alunos têm oportunidade de aprofundar estudos, promover o intercâmbio de experiências e a socialização (MARACANAÚ, 2005).

Depois de participar do “encontro de novatos”, o aluno decide em que disciplina vai iniciar seus estudos no CEJAM, recebe o módulo e começa o seu estudo individual. Surgindo dúvidas, procura o professor que atende a disciplina e pede orientações. O estudo individualizado enseja ao aluno a progressão no seu ritmo de aprendizagem. Deste modo, o conteúdo programático é dividido em áreas de estudos, cada qual abrangendo vários módulos de ensino, permitindo ao estudante seguir em ritmo próprio, de acordo com sua disponibilidade de tempo, conhecimentos prévios, motivação e capacidade de dedicação

pessoal (IBIDEM). Ao final do estudo individual, o aluno se dirige ao local onde será recebido por um orientador, que lhe dirime as dúvidas do conteúdo que estudou. O acompanhamento das atividades docentes evidenciou que as salas de orientações do CEJAM se encontram em estado precário de conservação, obrigando os professores a realizar as orientações no mesmo local onde os alunos fazem os estudos individuais. Nesse local, o fluxo de pessoas é constante, pois se configura como um grande corredor que leva aos fundos do prédio.

Concluídas as orientações, o aluno define quando fará a avaliação. Por tratar-se de uma instrução personalizada, com seqüência modular, as avaliações ocorrem no processo, realizando-se logo após o estudo de cada módulo. A avaliação é realizada por objetivos e o aluno deve obter nota igual ou superior a 7,0 (sete) para ser considerado apto a prosseguir nos estudos modulares. Caso não atinja o padrão mínimo de desempenho, o aluno deve receber orientação de estudo e realizar atividades de reforço para se submeter a outra avaliação. Para garantir o controle de avaliação dos alunos, estes têm seu desenvolvimento acompanhado por meio de uma ficha (Ver Anexo A), na qual são registrados as avaliações aplicadas, a data e o rendimento obtido. Terminando todas as disciplinas, ele já pode requerer a declaração de conclusão de curso na Secretaria e, no prazo de 30 dias úteis, recebe o certificado de conclusão (MARACANAÚ, 2006).

No CEJAM existem duas salas de avaliação que comportam, juntas, no máximo 30 alunos. Uma atende os alunos do Ensino Fundamental e outra os do Ensino Médio. Os professores se distribuem, por área de conhecimento, nestas duas salas para a correção das provas, o que os leva a corrigir também avaliações de outras disciplinas.

Vale ressaltar que a ausência dos ambientes de aprendizagem Sala de Alfabetização/Letramento, Biblioteca/Sala de Multimeios e Sala de Diagnóstico, presentes nas orientações que balizam a organização desse estabelecimento de ensino de EJA (CEARÁ, 2005), impacta negativamente no desenvolvimento das atividades sócio-educativa do CEJAM. A Sala de Alfabetização/Letramento e a Sala de Diagnóstico possuem funções interdependentes. No diagnóstico, observa-se o nível de dificuldade e de aprendizagem nos processos básicos de leitura, escrita e operações matemáticas básicas. Após este momento, o aluno é dirigido à Sala de Alfabetização/Letramento ou para salas presenciais (EJA I, EJA II - 1º segmento; EJA III e EJA IV - 2º segmento). No CEJAM, não existem professores

especializados para realização do diagnóstico, nem para alfabetização, muito menos para o sistema presencial. Isso ocasiona o não-atendimento de muitos alunos jovens e adultos do Município de Maracanaú que buscam nesta escola continuar, terminar ou iniciar seus estudos, inviabilizando, por vezes, seu papel de escola inclusiva.

Além de não possuir alguns dos ambientes de aprendizagem sugeridos pelas “Diretrizes para Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Ceará” (IBIDEM), o CEJAM não tem uma sala apropriada para os professores, uma sala de reuniões, situação agravada quando se observa a Direção e a Secretaria escolar (Apêndice I - Foto 8), espaços apertados. Agrega-se a este quadro o fato de os equipamentos da escola serem insuficientes e, na sua maioria, danificados (sem a devida e necessária manutenção).

A explicitação da proposta pedagógica do CEJA e as apreciações acerca das condições estruturais relacionadas ao espaço físico apontam dificuldades que repercutem contrariamente na concretização satisfatória do trabalho pedagógico no CEJAM. Embora seja pertinente o alerta de Tardif e Lessard, registrado na epígrafe deste capítulo no sentido de que uma escola não se resume aos limites e possibilidades que sua estrutura arquitetônica expressam - sua função social ultrapassa esta - também é certo que as tensões e dilemas que o local de trabalho impõe aos professores condicionam as razões, estratégias e artifícios que estes sujeitos desenvolvem para realizar seus trabalhos, aspecto, aliás, detalhado no módulo seguinte.

5. DOCÊNCIA NO CEJAM: UM MAPA PARA CONHECER A CULTURA DE SEUS PROFESSORES

[...] o saber dos professores não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade.

Maurice Tardif in Saberes Docentes e Formação Profissional

A discussão sobre o fato de ser professor ultrapassam os limites do sistema educacional, apresentando-se, na atualidade, como uma das temáticas em pauta no cotidiano das pessoas, principalmente nos discursos políticos. O que parece positivo, no entanto, dissimula a ausência de uma política pública que realmente favoreça o desenvolvimento da profissão docente. As considerações que rodeiam a docência, de forma geral, não abrigam os pensamentos e saberes dos próprios professores.

Este capítulo caminha na contramão dessa tendência que desconsidera a racionalidade dos sujeitos integrantes do mundo educacional escolar: os professores. Com a contribuição da idéia de “cultura docente em ação” (THERRIEN e SOUZA, 2000), procuramos mapear os elementos que dão suporte à racionalidade prática do professor do CEJAM, buscando identificar subsídios constitutivos de sua identidade profissional como educador de jovens e adultos.

A secção inicial destaca o perfil sociocultural do aluno jovem e adulto como componente decisivo no modo como o exercício da docência vai se delineando na EJA e, por conseguinte, configurando os saberes e relações de trabalho vivenciadas constituintes da identidade profissional do professor do CEJAM. A segunda parte busca descobrir os saberes e práticas pedagógicas que dão vida à cultura docente em ação no CEJAM mediante a explicitação das razões que norteiam a ação profissional nesse contexto de trabalho.

5.1 O perfil sociocultural do aluno jovem e adulto: componente da identidade profissional do professor no CEJAM

Como assinalado no Capítulo 2, mais especificamente na seção 2.5, A EJA no terceiro milênio: a ênfase na educação ao longo da vida - o professor de jovens e adultos e a formação a ele destinada deve considerar, precipuamente, as características específicas do seu alunado. A especificidade da Educação de Jovens e Adultos está diretamente vinculada às peculiaridades sociais e culturais de seus educandos. Advindo, na sua maioria, das classes populares, os escolares dessa modalidade apresentam perfil socioeconômico, étnico, de gênero, de localização espacial, bastante diversificado.

Uma escola que pretenda atender a demanda formativa da EJA precisa considerar a condição dos sujeitos educandos desta modalidade de ensino. Estamos reportando a trabalhadores e não-trabalhadores; às diversas juventudes; às populações das regiões metropolitanas e rurais; aos internos penitenciários, contingentes esses que, em sua maioria, são formados por jovens afrodescendentes e portadores de necessidades especiais. Cada um destes grupos sociais que formam a totalidade do alunado da Educação de Jovens e Adultos traz consigo marcas diversas, diferentes e, ao mesmo tempo, convergentes. Formam um grupo com características que os agrega, os une e torna-os um segmento específico.

Na Educação de Jovens e Adultos, a questão racial é um componente que precisa ser considerado. Como pertinentemente lembra Gomes (2005), pensar a realidade da EJA, hoje, é pensar a realidade de jovens e adultos, na sua maioria, negros que vivem processos históricos de exclusão. No Brasil, as desigualdades raciais são também desigualdades sociais que ficam evidentes no mais breve exame de dados relativos à educação. Os negros e pardos de mais de dez anos de idade têm menos escolarização do que os brancos, sendo que nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste essas diferenças são mais acentuadas (FURTADO, 2004).

Relativamente à população das áreas rurais do País (18% da população brasileira), a situação descrita também se mantém extremamente aguda. Enquanto a população urbana tem sete anos em média de estudo, a população rural tem entre três e quatro anos em média, segundo indicam os resultados do PNAD de 2001/IBGE. Os índices de analfabetismo também estão bastante acima da média nacional que é de 13,6% (IBIDEM). Segundo os dados do PNAD, 29,8% da população adulta (15 anos ou mais) da zona rural é analfabeta, enquanto na

zona urbana essa taxa é de 10,3%; no Nordeste, temos ainda um índice de 42,7% em 2000 (IDEM).

No que se refere à população prisional do País, hoje temos aproximadamente duzentas e trinta mil pessoas (IBIDEM). Pesquisas indicam que mais da metade dos presos tem menos de 30 anos, 95% são pobres, 95% são do sexo masculino, dois terços não completaram o primeiro grau e cerca de 12% são analfabetos.

De acordo com o Censo de 2000 (FURTADO, 2004), a população jovem brasileira era, naquele ano, de quase 35 milhões. O primeiro aspecto da questão diz respeito a identificar quantos, no Brasil, são os excluídos da escola, em qualquer nível. Esta informação, vem, nos últimos anos, com o discurso da expansão da Educação Básica, sendo mascarada. Segundo o IBGE, os jovens excluídos de qualquer nível de escolarização nesse ano somam mais de 18 milhões (IBIDEM). Entre os que não estudavam, 5,0 % eram analfabetos na faixa de 15 a 19 anos e 6,7% dos que tinham entre 20 e 24 anos se encontravam na mesma condição. No total, eram quase 2 milhões de jovens analfabetos. A análise dessa situação - recorrendo a Souza citada por Andrade (2004, p.47-48) - é esclarecedora e permite perceber suas raízes e vinculações:

(...) as altas taxas observadas atualmente não estão relacionadas apenas à presença de analfabetos de gerações antigas da população. Além dos aspectos essencialmente relacionados à dinâmica demográfica, há também os relacionados à **ineficiência do sistema educacional** na determinação das taxas atuais. Em outras palavras, o analfabetismo atual é resultado tanto da insuficiência quanto da demora da melhoria da alfabetização ao longo da segunda metade deste século (Grifos nossos).

Esse fenômeno retrata a falência do sistema educacional de hoje, pois as escolas não conseguem mais cumprir a sua função básica de fazer os alunos aprenderem a ler e a escrever e se manterem estudando. Neste sentido, os dados estatísticos ganham qualidade quando transportados para as condições de vida de cada jovem e se expressam como sofrimento humano. Isto porque ser analfabeto ou estar excluído de uma escolaridade básica origina uma série de privações concretas e simbólicas que se manifestam desde as exigências do trabalho até as práticas sociais que habitam nosso cotidiano. Eles apontam ainda uma realidade que se

configura nos últimos anos no campo educacional: o rejuvenescimento das salas de Educação de Jovens e Adultos (LEÃO, 2005).

Considerando este contexto, constituir uma EJA cujo processo pedagógico considere as peculiaridades sociais e culturais desse segmento implica pensar sobre as possibilidades de transformar a escola que os atende em uma instituição aberta, que valorize seus interesses, conhecimentos e expectativas; favoreça a sua participação; respeite seus direitos e práticas e não somente em enunciados de programas e conteúdos; proponha-se a motivar, mobilizar e desenvolver conhecimentos que partam da vida desses sujeitos; que demonstre interesse por eles como cidadãos e não somente como objetos de aprendizagem.

É nesta direção que aponta a proposta de escola do tipo CEJA expressa nas diretrizes estaduais (CEARÁ, 2005) e no projeto pedagógico de Maracanaú (MARACANAÚ, 2005). A proposição visa a assegurar ao aluno jovem e adulto a continuidade de seus estudos ao mesmo tempo em que trabalha. Trata-se de uma instituição de formação com proposta flexível, com sistemática de avaliação e de convivência que considera a diversidade de experiências, saberes e condições de vida do aluno de EJA; uma proposta de escola atenta às possibilidades de crescimento dessas pessoas, acompanhando e facilitando um projeto de vida mediante o fomento do sentido de pertença social.

O aluno jovem e adulto do CEJAM é, fundamentalmente, um trabalhador – às vezes em condição de subemprego ou mesmo desemprego – submetido a circunstâncias como alternância de turnos de trabalho, cansaço, preconceito racial e social. Os relatos dos docentes do CEJAM explicitam estas características:

São pessoas... nós temos uma variação muito grande. Tem **alunos trabalhadores** que se não voltarem para escola perdem o **emprego**; E tem jovens que vieram fazer a dependência, gostaram da escola e ficaram (PROFESSOR A). (Grifos nossos).

O perfil do aluno jovem e adulto é geralmente **aquele jovem** que veio porque tá **fora de faixa**. Fora da faixa de ensino fundamental ou fora de faixa de ensino médio. Aquele aluno que tá fora de faixa e também aquele **que passou muito tempo sem estudar** e aquele aluno **que tá querendo** vir pra cá **porque ele quer aprender** algo e **quer se inserir no mercado** de trabalho. É o aluno que tem sede de aprender e que **tem pressa de aprender** porque o mercado de trabalho está exigindo dele. (PROFESSOR B). (Grifos nossos).

Os realces apontam alguns elementos distintivos dos jovens e adultos que buscam o CEJA de Maracanaú. Em geral, são jovens que deixaram a escola por questões de sobrevivência (a necessidade de trabalho) e, portanto, apresentam distorção idade-série. Com o passar do tempo, a necessidade de estudar reaparece; seu trabalho exige maior escolaridade, fazendo-o retornar à escola.

Mesmo com dificuldades, o CEJAM procura cumprir o papel de escola que promove inclusão socioeducacional por meio da garantia de um espaço de acesso ao saber escolar, historicamente acumulado e socialmente reconhecido como válido. Os depoimentos dos docentes do CEJAM revelam algumas das singularidades do trabalho desta escola:

Aqui no CEJAM, a gente vai além daquele **conhecimento sistemático**. A gente procura dá alguma coisa a mais pro aluno. Aqui nós temos o cursinho (CEJAMVEST), **encontros pedagógicos**. A gente já faz isto exatamente pra sair um pouco do que foi traçado nos módulos. **São os contatos, isso engrandece o nosso trabalho com os alunos. Tanto na parte do conteúdo, como na parte social.** (PROFESSOR A). (Grifos nossos).

A gente ver que a **escola (CEJAM) é aberta** integralmente **os três turnos**. Isso facilita o acesso do cursista a escola, respeitando a sua disponibilidade de dia ou de noite. O horário flexível. Ele não fica preso aqui, você tem que vir esta hora, este dia. Esta flexibilidade ai é muito positiva. Outra coisa [...] é **a recepção** que a gente dá a ele. O encontro de novatos, ele chega aqui é passado todas as informações de como funciona a escola. Ele fica a par de todas as informações no primeiro dia em que ele está aqui. Com relação ao **material didático**, também o cursista tem acesso. Quando falta a gente providencia. (PROFESSOR B). (Grifos nossos).

Os relatos dos professores ressaltam aspectos que caracterizam e distinguem o atendimento aos jovens e adultos no CEJA de Maracanaú. A organização do trabalho educativo desta escola procura atender a demanda do seu alunado, flexibilizando os horários, proporcionando encontros pedagógicos e materiais didáticos que respeitem os ritmos de aprendizagem dos jovens e adultos. Esses elementos a delineiam como uma escola aberta que acolhe aqueles excluídos do sistema regular de ensino.

Estar atentos às demandas e potencialidades dos sujeitos educandos da EJA, considerando-os em todas as propostas e projetos pedagógicos, apresenta-se como principal desafio da docência nesta modalidade de ensino. Ao professor de jovens e adultos cabe despertar a curiosidade, indagar a realidade, problematizar, ou seja, transformar os obstáculos

em dados de reflexão para entender o processo educativo, que, como faceta do social, está relacionado com seu tempo, história e espaço.

A **natureza reflexiva do trabalho do professor**, marcada pela operacionalidade da organização do trabalho pedagógico da escola e pela natureza prática da docência, requer dele uma ação de sujeito que interpreta, avalia e julga sua experiência cotidiana. Esse modo de pensar se explicitou, por exemplo, no momento em que os professores pesquisados foram questionados **sobre o que é ser professor da EJA**. Observamos que eles caracterizaram o exercício da docência de modo consorciado às especificidades do seu alunado:

Primeiro de tudo é **ter a sensibilidade de trabalhar** com pessoas que tiveram pouco acesso a escola. São pessoas carentes em diversos ramos da vida. Na parte social, não tiveram oportunidades, e se tiveram descobriram depois que deveriam voltar a escola devido a qualificação. Principalmente aqui em Maracanaú que a maioria das empresas estão pedindo um certo tipo de qualificação. Esse aí é o tipo, a qualidade de aluno que nós temos aqui. [...] **é você dar mais além do que você tem**. Porque você vai **trabalhar** com uma **pessoa** que é **carente de conhecimento**. Pessoas que vem com uma **sede de aprender**. Diferente de uma escolar regular que você vai se matar para poder passar. E aqui você vai procurar passar da maneira mais simplificada possível, mais **metodológica** mais **didática** bem simples... de acordo com o **nível** daquele cursista. (PROFESSOR A). (Grifos nossos).

Ser professor da EJA é você pensar principalmente no aluno cursista. Que está fora do mercado de trabalho e passou muito tempo sem estudar. **Ele quer voltar** porque o mercado de trabalho está exigindo dele. Então, quando este aluno volta pra cá com **esta vontade de aprende**, **A metodologia** que nós temos que usar para ensinar o aluno deve ser especial. Não só a metodologia; **é preciso desenvolver um papel de cidadania** mesmo com ele, voltado para outros valores: auto-estima e motivação; pra que esse aluno que está desestimulado se sinta capaz. A gente tem que ter toda atenção voltada pra ele. É um acompanhamento de perto pra que ele não desista. Procura também falar numa linguagem acessível a ele. (PROFESSOR B). (Grifos nossos).

Esse modo de se definir como docente da Educação de Jovens e Adultos pode ser melhor compreendido com a **contextualização dos percursos profissionais** dos dois entrevistados para se tornarem professores. Suas histórias de formação têm em comum a evidência de que o magistério foi fruto de fatores circunstanciais, algo inicialmente não almejado nem mesmo imaginado como horizonte. Os trechos transcritos mostram essa confluência:

[...] quando eu cheguei aqui do interior **eu queria fazer engenharia civil**. Mas eu comecei a notar que a minha condição não dava [...].eu tinha que

trabalhar [...] **Pra mim fazer matemática** foi um sufoco. Eu tive que trabalhar numa serraria, porque lá ele me liberava no horário que eu quisesse estudar. Se as cadeiras fossem pela manhã, o chefe me colocava a tarde. Dava um jeito. [...] Uma vez um professor me disse: “que eu era trabalhador e não podia estudar lá” [...] De 60 só ficaram três no final. Isso de matemática e física. Terminaram três. Os outros desistiram e eu comecei a entender porque ele dizia que só podia fazer matemática quem só estudava. Mas eu pegava o horário de folga e estudava. (PROFESSOR A). (Grifos nossos).

Quando eu fiz o vestibular eu não fiz pra letras, eu fiz para psicologia. Eu fiquei nos classificáveis para Psicologia e a faculdade me chamou para assumir uma vaga pra letras. [...] Então **quando eu cheguei no primeiro ano do curso de letras eu me apaixonei pelo curso.** [...] E na cadeira de Psicologia tinha uma professora que era excelente e fui fazendo aquela disciplina e me encantei pelo curso [...] Eu me tornei professora devido a letras. (PROFESSOR B). (Grifos nossos).

A descoberta do magistério como profissão, ou melhor, a opção pela docência foi, na trajetória dos dois entrevistados, uma decisão decorrente de uma aproximação teórica (ensejada pela formação) e prática (fomentada pela inserção no campo de trabalho). Como ressaltam Nuñez e Ramalho (2005), a conquista da identidade do professor ocorre em espaços sociais em que ele mantém múltiplas relações com pessoas. A formação e o local de trabalho apresentam-se, efetivamente, como contextos de socialização de saberes, valores, atitudes, normas, entre outros aspectos, necessários à constituição da identidade profissional. No relato a seguir, é possível perceber a importância do local de trabalho nesse delineamento:

Quando foi em 1990 [...] Fiz concurso pra Maracanaú [...] Aqui eu me tornei professora de EJA da seguinte forma: eu estava atrás de mais cem horas. Eu fui na Secretaria de Educação [...] eu quero uma suplementação [...] me arranjaram dizendo: temos uma vaga para Português no CEJAM... não era nem CEJAM era CESH [...] Olha quando eu cheguei aqui no Cejam eu não entendia nada. **A diretora me disse o aluno chega igual uma formiguinha: chega, sai, chega de novo, sai... levei um tempo para entender e aprender a como trabalhar...** [...] O aluno vem aqui na hora que tem condição de vir, no horário que tem disponibilidade. Então ele não fica muito preso, mesmo porque é o aluno trabalhador [...] A gente o que é que faz? A gente procura elevar a estima dele, dizer que ele capaz sim de estudar. E depois a gente ver que ele vai tomando gosto pelo estudo. [...] (PROFESSOR B). (Grifos nossos).

No caso deste professor, embora ele tivesse trabalhado como alfabetizador no SESI no “Projeto Educação do Trabalhador” e em escola regular, seu depoimento mostra que a docência no CEJAM exigiu que ele redefinisse a forma de conviver com os colegas e de

mediar a aprendizagem do aluno, distinta tanto da experiência de alfabetizador em programa de formação profissional presencial quanto daquela vivida em escola de ensino regular. O ingresso na docência na EJA do outro professor pesquisado também reforça a importância do local de trabalho como contexto de socialização da profissão:

Foi o acaso. Eu fui morar em Rondônia e fiz um concurso para fundação Bradesco. E passei e fui ensinar na Fundação. Só que era recém-casado e a mulher não gostou da região. Ela veio embora na frente e eu acompanhei. [...] Comecei a trabalhar no colégio Christus. [...] De repente uma colega que morava aqui em Maracanaú me falou sobre isso. **Eu não sabia nem o que era.** “Vai lá, você vai gostar”. [...] Cheguei aqui e me mostrou uma sala só com 60 carteiras e que **ia trabalhar para formar professores.** Era formação de professores leigos. **Projeto logos,** na época. Achei interessante mas fiquei naquele conflito: dava aula no Christus e vinha para Maracanaú trabalhar com professor leigo... Minha colega falou: “tu tem que decidir logo, porque já tem outra pessoa aí”. E eu decidi, mas foi uma decisão difícil. [...] Então, fui lá no Christus: “olha eu quero deixar todas as turmas daqui. E já me descomprometi de completar as cargas horárias manhã e tarde. Isso foi em 1990. [...] **Comecei a trabalhar e eu achei interessante porque lá na escola, além de dar aula, tinha que ter habilidade de fazer com que o aluno assistisse as aulas. Aqui é diferente: o aluno procura a gente com sede de aprender. E aquilo me encantou!** (PROFESSOR A). (Grifos nossos).

O ingresso na docência da EJA dos professores pesquisados, se decorrente das circunstâncias de vida desses sujeitos, foi assumido, como mostram os relatos, de modo consciente; constituiu-se como uma decisão balizada tanto pela identificação desses sujeitos com a atividade quanto pelo sentimento de que eles detinham condições técnicas para tal exercício profissional. Os depoimentos evidenciam os conflitos, os questionamentos, as indecisões da caminhada, bem como apontam sua capacidade reflexiva na elaboração de juízos para balizar suas decisões no momento da escolha profissional.

A **natureza reflexiva do trabalho docente do professor** no CEJAM também é visível na preocupação com diversos aspectos relacionados à prática pedagógica, haja vista o atendimento das expectativas do jovem e adulto que busca este espaço de escolarização. É notória a atenção destinada ao desenvolvimento de uma formação em valores, o que se expressa em idéias como: “é preciso pensar principalmente no aluno”; “ter a sensibilidade de trabalhar com pessoas que tiveram pouco acesso a escola”; “é preciso desenvolver um papel de cidadania com ele”, “desenvolver a auto-estima e a motivação”. Também é forte nos relatos a dimensão metodológica do fazer docente no contexto da EJA. Os professores

ressaltam a necessidade de uma metodologia que pense nos estudantes visando superar sua condição escolar. O trabalho tem papel fundante na vida dessas pessoas, particularmente por sua condição social, e, muitas vezes, é só por meio dele que poderão retornar à escola ou nela permanecer. As questões culturais podem ser potencializadas na abertura de espaços de diálogo, troca, aproximação, resultando interessantes aproximações entre jovens e adultos.

Um espaço escolar específico para EJA tem como desafio oferecer uma educação que responda as demandas de qualificação e escolarização do jovem e adulto, ampliando suas possibilidades de integração no mercado de trabalho e nas diferentes dimensões da vida social, o que pode e deve ser concretizado, tomando como referência suas necessidades, experiências e anseios vinculados ao presente.

O CEJA é um contexto educativo que se propõe a atender as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, levando em consideração a multiculturalidade desse segmento da população. Parafraseando Arroyo (2005), podemos dizer que o CEJA é um espaço configurado no reconhecimento de que esses jovens e adultos procedem de múltiplas experiências formadoras e deformadoras do modo como se percebem aprendizes e sujeitos sociais. Essa visão mais totalizante e mais positiva do protagonismo dos jovens e adultos é determinante ao desenvolvimento de uma prática educativa que, de fato, reconheça o direito à educação dessas pessoas.

Essas questões impõem alguns desafios aos professores do CEJA que devem pensar as atividades formativas com estribo nas necessidades e peculiaridades socioculturais do jovem e adulto. Para tanto, os professores precisam compreender a pluralidade de experiências e saberes que seus educandos detêm quando chegam ao CEJA. São conhecimentos, atitudes, linguagens, códigos e valores, muitas vezes, desconhecidos ou vistos de forma desvalorizada pela cultura escolar e pelos currículos tradicionalmente oferecidos. Os conteúdos curriculares devem ser abordados no contexto da identidade e das aspirações dos diversos sujeitos da EJA.

Os professores do CEJAM pesquisados demonstraram consciência de sua ação profissional e da **função política e social** desse espaço na aquisição de conhecimentos e competências por parte dos jovens e adultos para o exercício de sua cidadania e inserção social. Como registra um dos professores pesquisados:

[...] o CEJAM tem um **papel primordial** na **sociedade de Maracanaú**. É primordial, porque ele acolhe pessoas que não tem um horário fixo no seu trabalho. Então, é necessária a existência do CEJAM. Seu papel para sociedade de Maracanaú é primordial (PROFESSOR A). (Grifos nossos).

Neste relato observa-se apenas a ratificação da importância social do CEJAM. O depoimento do outro docente, no entanto é mais explícito no “papel primordial” aludido anteriormente pelo colega. A transcrição, embora longa, é reveladora:

Para o sistema de Maracanaú já deu pra ver como o CEJAM é essencial para o povo de Maracanaú. Aqui a população de Maracanaú é uma população que trabalha em fábricas muitos deles e no CEASA. Então **estas pessoas não podem ter um horário fixo de estudo. Ele não pode se matricular na escola de manhã ou tarde, porque na semana seguinte passam ele pra tarde pra ele trabalhar de manhã**. Não pode tá mudando de escola e escola. É o que a gente já escutou dos alunos. Então, nas fábricas do mesmo jeito, trabalham quinze dias de manhã e quinze dias a tarde. Então, se ele se matricular na escola regular ele perde o ano. Qual a vantagem do CEJAM? É porque ele tem um estudo direto de 7:30 da manhã até às 21:00. O horário que ele vier ele é atendido. Qualquer horário neste período. Então, é uma vantagem pra atender esta clientela. Ou seja, esta clientela é assistida pelo CEJAM. Ele não precisa deixar o trabalho dele, ele vai continuar os estudos dele. **Tem muita gente aqui... a gente já teve aqui gerente destas firmas que eles iam perder o emprego se não tivessem vindo fazer o ensino médio. Ganhando muito mais que a gente**. Eles vem; terminam o ensino médio e uns deixam até presente aqui pra gente. Aqueles mais abastados; um deu até um fogão pra sortear. Só que ele ganhava bem, mas não tinha o ensino médio. E a empresa exigiu, ou ele tivesse o ensino médio, ou ele cai fora. **O CEJAM tem uma função social**. Tirando o CEJAM todo esse pessoal vai ficar fora da sala de aula. Por que como eles vão trabalhar e estudar? (PROFESSOR B). (Grifos nossos).

A argumentação do professor ressalta a relação trabalho/escolarização como propulsora do retorno das pessoas jovens e adultas a escola, quer para conseguir, quer para manter seu trabalho. A função social do CEJA como espaço educativo concretiza-se na possibilidade de propiciar o acesso à formação aos saberes sociais. Importa assinalar, ainda, que na continuidade de seu depoimento o mestre pesquisado faz questão de esclarecer que sua principal preocupação como docente do CEJAM não é assegurar os postos de trabalho dos educandos. Embora reconheça que inicialmente este é o motivo que os leva, na maior parte das vezes, de volta a estudar, é categórico em frisar que a docência no CEJAM ...

[...] tem a função de **desenvolver** mesmo a **cidadania** na pessoa. [...]. Ascender esta pessoa dentro das perspectivas que ele traz, buscando desenvolver nele outras referências quando ele vem pra cá só atrás de fazer

a prova e receber o **certificado**. A gente precisa passar pra ele determinados assuntos para que esteja a par do que esta acontecendo no mundo para que se sinta inserido no contexto em que está atuando. **A questão da cidadania é muito importante não só pro CEJAM, mas pra qualquer escola.** A gente procura desenvolver cursos, encontros (PROFESSOR B). (Grifos nossos).

A articulação do conhecimento escolar e a história de vida do jovem e adulto aparecem nos depoimentos dos dois professores pesquisados como elementos estruturantes do exercício da docência no CEJAM. Esta preocupação é perceptível, quer quando se posicionam sobre a necessidade e a capacidade de aprendizagem do aluno, a importância da flexibilidade da organização administrativa e curricular da escola para que a vida estudantil possa ser retomada, quer quando se reportam à metodologia de ensino. A centralidade do perfil social e cultural do aluno na própria **elaboração de formas identitárias como profissional docente de EJA** por parte desses sujeitos é perpassada **por várias outras questões**, destacando-se sobretudo aquelas relacionadas **à política educacional em curso** e a **como se sente** desenvolvendo essa atividade.

É notável entre os dois professores pesquisados **certo descrédito em relação às políticas educacionais**, em particular no que se refere a esta modalidade educativa. Esta interpretação é justificada com uma caracterização das precárias condições de funcionamento do contexto em que atuam em Maracanaú, como mostra a transcrição que se segue:

Bem, políticas praticamente não existem. Por exemplo: não tem um dinheiro determinado. **A escola não funciona sem dinheiro.** A gente funciona aqui a base de cotas. Tem ventilador porque a gente dá do nosso dinheiro. Cadeira de palha a gente que dá. Certo? Tudo o que acontece é a gente que dá. Aí a escola funciona. [...]. Às vezes até papel a gente chega a dá pra tirar cópia. (PROFESSOR A). (Grifos nossos).

O professor continua lembrando que “em termos nacionais a gente vê que existe muito.... é, assim... que tem os congressos, tem as apresentações de trabalhos...” (PROFESSOR A), as discussões mas que isso efetivamente não chega para o professor que está lá na ponta, trabalhando com a pessoa jovem e adulto. Além de questionar quem é o professor de EJA que participa desses momentos, levanta a seguinte indagação: “qual a formação de professores que tem?”. Arremata, taxativamente: “a formação de professores que tem aqui do CEJAM é do dia-a-dia”. (IBIDEM).

A escassez de investimento público na EJA é apontada como manifestação do tratamento discriminatório historicamente vivenciado por essa modalidade, com reflexos na imagem social estabelecida em torno desse segmento. O relato do outro docente participante do estudo sinaliza esse fato:

Eu acho que [...] a EJA é muito discriminada por parte da política pública mesmo. Não investe, não traz investimento pro EJA. [...] Tem muita gente que dizer assim: “tu estuda na EJA? E tu aprende alguma coisa?” [...] Existe muita discriminação por falta de um investimento maior e melhor das políticas. (PROFESSOR B).

Prossegue destacando que:

É preciso **investir mais na escola em termos de material e de formação profissional dos professores**. Porque a gente sabe que o professor não é só aquele que tá todo dia na sala e sem acompanhar o desenvolvimento da história humana. O mundo está aí girando numa velocidade rápida demais, e se a gente ficar entre quatro paredes dando aula... se você não se capacitar pra isso, você vai ficar pra trás. É preciso que seja investido muito no professor, pra ele cada se tornar um profissional mais competente, mais atuante, mais atualizado (IBIDEM). (Grifos nossos).

A ênfase na necessidade de investimentos nos aspectos materiais e na formação docente por parte dos entrevistados, vale registrar, decorre das condições efetivas por eles enfrentadas no CEJA de Maracanáu. Agrega-se ao fato de que as formações vivenciadas são, via de regra, destinadas ao ensino regular, à precariedade da estrutura física e dos recursos materiais do CEJAM, que “funciona num prédio alugado” e em “duas casas”. Tais condições dificultam o trabalho e reforçam o argumento dos docentes de que esta escola “é uma iniciativa muito importante do governo e do prefeito”, mas que “está precisando ser vista com um olhar diferente: mais investimento [...] mais organizada, mais valorizada” (IBIDEM).

Os professores se ressentem de maior apoio institucional para que possam, mediante seu exercício profissional, concretizar de modo satisfatório os pressupostos subjacentes à proposta de escola inclusiva projetada para o CEJA. Eles demonstram estar ciente de que, como em qualquer outro espaço formal de trabalho, vivenciam uma docência amalgamada por um misto de autonomia pedagógica e normatividade organizacional, condição tributária, como assinalado no Capítulo II, do caráter regulado (mundo sistêmico) e experiencial/prático da escola (mundo vivido) (THERRIEN e DAMASCENO, 1996). A despeito desses

condicionantes, esses professores se revelam satisfeitos com seu trabalho, com ele se identificando. Embora registrem “as decepções”⁴⁴, falam de uma satisfação que ultrapassa o salário, como ilustra o caso destacado a seguir:

Eu comecei o segundo grau todo trabalhando. Eu vejo a dificuldade que o aluno tem. **Eu me identifico com ele**. Muitos vão desistir, quando eu conto a minha história, ele volta no outro dia pra estudar de novo [...] Nós tínhamos um aluno aqui, faz tempo uns dez anos atrás. Ele era pedreiro chegou aqui tinha até vergonha de falar. Era auxiliar de pedreiro, tinha feito até a quarta série. E a gente começou a trabalhar, na época só tinha eu de professor de matemática [...] Eu comecei a trabalhar com ele: “e aí qual é a sua dúvida?”. Ele tinha vergonha de falar e baixava a cabeça. “Não professor é porque eu olho aí e não entendo nada”. Aí eu comecei o processo com ele [...] Terminou o ensino médio aqui. Certo dia eu encontrei com ele, era representante de uma firma. Quer dizer, aquilo me deixou... quando ele me viu e me deu um abraço (PROFESSOR A). (Grifos nossos).

No geral, é possível afirmar que os depoimentos dos professores do CEJAM evidenciam a consciência do papel e do compromisso emancipatório de suas ações como profissionais. Indicam também o **reconhecimento da identidade sociocultural do aluno jovem e adulto como elemento balizador e organizativo da sua ação profissional**, quer nos momentos de interação direta com o aprendente, quer no modo como o contexto de trabalho é ou precisa ser estruturado.

A prática dos professores do CEJAM mostra que esse contexto de trabalho reclama práticas cooperativas, contudo, as possibilidades ensejadas pela proposta de escola aberta se apresenta, não raro, travadas pelas condições do lugar. A cultura docente em ação no CEJAM, ou melhor, a busca de elementos que permitissem compor seu contorno neste contexto de trabalho constitui o foco da próxima seção.

5.2 Cultura docente em ação no CEJAM: cartografia dos saberes e práticas

Um saber está sempre ligado a uma situação de trabalho, um espaço laboral e enraizado numa instituição e numa sociedade. Entende-se que ele é assentado na reflexão no chão da escola, resultado de julgamentos e decisões em momentos de intervenções pedagógicas, por isso mesmo revelador da cultura docente em ação. Com apoio nesses pressupostos, a cultura docente em ação do CEJAM é aqui abordada com sustentáculo em

⁴⁴ As decepções, nos dois casos, reportam-se à condição salarial e às precárias condições do contexto de trabalho.

dois elementos constitutivos de sua concretização: a gestão das atividades curriculares e a gestão disciplinar (THERRIEN e SOUZA, 2000).

A primeira diz respeito às práticas de mediação desenvolvidos pelo professor, visando a ensinar a formação de saberes do aprendente. Nesse sentido, a gestão das atividades curriculares supera a dimensão do currículo oficial definido, abrange o currículo oculto integrado aos fins educacionais. Considera que toda escola tem o seu contexto específico e seus agentes próprios, ou seja, os aspectos próprios da escola e da prática pedagógica do seu corpo docente. A gestão disciplinar envolve as bases normativas e organizacionais sobre as quais o conjunto de docentes organiza e gerencia o seu trabalho, ou seja, a cultura escolar. Entre elas estão o gerenciamento do tempo escolar, a circulação das turmas nos espaços da escola, assim como as interações dos alunos no ambiente escolar.

Para melhor apreensão de tais dimensões da ação pedagógica no CEJAM, é fundamental apresentar uma descrição, mesmo que breve, do que faz um professor nesse contexto de trabalho.

Ao chegar à escola, por volta das 7h, a primeira preocupação dele é registrar a presença⁴⁵. Logo após, dirige-se a Sala de Avaliação⁴⁶ e procura ver se existe alguma pasta na mesa (posta pelas funcionárias da recepção) que anuncie a presença de algum aluno em busca de fazer prova ou receber orientação. Nesta sala, os professores se congregam à espera do alunado. Neste período, podem desenvolver atividades diversas, como conversas informais, leituras de livros, planejamento de encontros e oficinas, revisão e elaboração de avaliações.

Ao chegar, o aluno sinaliza a natureza do atendimento que procura e, de imediato, o professor registra na sua ficha de controle e na ficha individual do aluno a atividade pedagógica a ser realizada. No caso de avaliação, retira a avaliação da pasta do aluno, entrega-a, monitora sua realização até que aluno a conclua. Após o recebimento, a corrige prontamente, e apresenta a nota ao estudante. Logo depois, arquiva a prova na pasta do aluno, que finalmente é conferida na recepção. No caso de orientação, dirige-se com o aluno ao local reservado para tirar as dúvidas e fazer as devidas explicações sobre o módulo em evidência.

⁴⁵ A frequência dos professores do CEJAM é monitorada por meio de ponto digital desde maio deste ano, artefato tecnológico introduzido logo após a realização da coleta de dados na escola.

⁴⁶ Como assinalado no Capítulo 4 – O Centro de Educação de Jovens e Adultos: Posições e Contraposições, o CEJAM possui duas salas de avaliação: uma para o Ensino Fundamental e outra para o Ensino Médio.

Terminada a orientação, retorna à Sala de Avaliação e observa novamente se existe algum aluno que o aguarda. Não havendo, espera um novo atendimento. Em linhas gerais, este é o trabalho que os professores realizam diariamente das 7h30min às 21h, ininterruptamente, cada qual no seu turno de trabalho.

Tomando como referência essa descrição do trabalho cotidiano do professor no CEJAM, é possível compreender de modo situado as bases normativas e organizacionais sobre as quais ocorre a gestão disciplinar nesta escola.

5.2.1 Os professores ante a gestão disciplinar

O gerenciamento do tempo escolar, a circulação das turmas nos espaços da escola, assim como as interações dos alunos nesse ambiente, constituem os elementos tomados como referência para efetuar a análise das bases normativas e organizacionais sobre as quais os professores do CEJAM organizam e gerenciam suas atividades docentes.

A organização do tempo pedagógico do CEJAM, como abordado em seções anteriores, procura respeitar as condições e limites dos alunos jovens e adultos. Os professores do CEJAM trabalham em regime de plantões que permitem um atendimento contínuo sem interrupção das 7h30min às 21h. Os alunos possuem a opção de vir em qualquer momento durante estes horários, como também podem escolher o melhor dia para vir até a escola, pois o CEJAM funciona no sistema de ensino semipresencial que permite ao aluno desenvolver a autonomia de sua aprendizagem.

Um dos professores participantes da pesquisa, quando indagado sobre as dificuldades do trabalho no CEJAM, indicou que a parte negativa do sistema em que trabalha está “justamente na ausência de uma frequência constante do aluno”. Continua seu relato, dizendo que no “sistema semipresencial a responsabilidade do aluno é bem maior que no presencial”, pois quem define seu tempo de estudo é ele próprio. Na verdade, a preocupação do professor, como revela o relato a seguir, é vinculada diretamente aos níveis de evasão dos alunos jovens e adultos que iniciam e retomam suas atividades escolares e desistem facilmente.

[...] Não tem **aquela presença na sala** [...] Começa dá aquela preguicinha, não precisa vir todo dia, não tem aquela exigência: **ele desiste**. [...] **Vão se evadindo**. (Professor A). (Grifos nossos).

Os motivos que levam os educandos jovens e adultos a abandonar novamente a escola são diversos. A baixa auto-estima foi destacada pelo outro professor entrevistado como um deles. Na sua prática docente, ele afirma “ter uma grande preocupação em elevar a auto-estima de seu alunado, já que eles se sentem inferiores por não terem concluído seus estudos”. E relata ainda que a falta de uma escola mais atrativa, um prédio próprio com estrutura de escola, realmente, influenciam na vontade do aluno de continuar os seus estudos. É o que mostra o trecho transcrito:

[...] A estrutura física é também algo que não é positivo. [...] O prédio daqui são duas casas juntas improvisadas. Então, aqui não tem estrutura de escola. Já aconteceu algumas adaptações de reformas, exatamente para atender o aluno. Mesmo assim não foi suficiente (PROFESSOR B).

A gestão disciplinar na escola relaciona-se com sua disposição físicoespacial. O CEJAM é constituído pelos seguintes ambientes: duas salas para avaliação. Sala da Direção, Secretaria, Recepção, Cozinha, dois banheiros, uma cozinha e um espaço aberto, que se configura como Sala de Orientação e de Estudo Individual ao mesmo tempo. Esta divisão espacial, de acordo com o relato anterior, se apresenta como um dos pontos de criticidade na gestão disciplinar do CEJAM. A estrutura física da escola não condiz com o trabalho que a escola faz ou tenciona fazer. A orientação dos alunos acontece num espaço que prejudica a atenção dos estudantes no momento das explicações, pois não é um ambiente fechado e resguardado de barulho e movimento de pessoas. O estudo individual dos alunos ocorre no mesmo espaço das orientações, repetindo-se a situação negativa: a concentração dos alunos é prejudicada, e, por conseguinte, sua aprendizagem também. Isso obviamente, sem contar, com a relação professor e aluno, constantemente entrecortada e, muitas vezes, não compartilhada, em razão da falta de privacidade para conversas, incentivos e partilhamento de problemas e dificuldades que afetam o aprendizado.

O momento de orientação no trabalho pedagógico do CEJAM é central, tanto na promoção da aprendizagem discente quanto no estabelecimento de sua relação de confiança e amigável com o aluno. O fato de não haver espaço apropriado para sua realização contribui para agravar as dificuldades do aluno em relação à compreensão dos conteúdos curriculares.

Esta forma de atendimento individualizado ao aluno é uma das potencialidades do sistema semipresencial de ensino. Outra potencialidade deste sistema é o estudo individual, que, na maioria das vezes, acontece na escola. Este é um dos únicos espaços que o aluno tem para o contato com o seu material didático (módulo), pois o resto de seu tempo está ocupado com seus compromissos sociais, principalmente os que envolvem seu trabalho.

Neste sentido, o atendimento pedagógico ao alunado de Maracanaú realizado pelo CEJAM mostra-se insuficiente para atender as necessidades do público jovem e adulto desse Município. Os professores em seus depoimentos registram tal situação. Questionam ainda, a forma como acontecem as correções das avaliações no CEJAM, pois ficam distribuídos entre as duas salas de avaliação: a de Ensino Médio e de Fundamental. Este relato detalha a gravidade da situação:

[...] Já houve casos que o **professor não corrigiu provas da sua disciplina** e muitas vezes por questão de interpretação equivocada, o aluno deixou de passar porque foi o professor de outra área que corrigiu. Enquanto, um **profissional da minha área corrige com um olhar**, o de outra área corrige com o olhar voltado apenas pra chave de correção, e não pro que aluno fez (PROFESSOR B). (Grifos nossos).

A Sala de Avaliação é um dos ambientes de aprendizagem previstos para um centro de Educação de Jovens e Adultos (CEARÁ, 2005). No contexto específico do CEJAM, a divisão das salas de avaliação por modalidade de ensino acontece em razão do seu tamanho reduzido. A problemática da correção das avaliações descrita no último relato relaciona-se à lotação desses profissionais no CEJAM. Como não existe um número suficiente de professores para cada disciplina (um para atuar na orientação e outro na avaliação em cada turno de trabalho), eles precisam corrigir provas de disciplinas distintas das que lecionam.

Os desafios e as potencialidades presentes na gestão disciplinar do CEJAM influenciam diretamente no modo de interação dos professores desta escola. Por estarem divididos em salas específicas por modalidade de ensino, os professores estão propensos a desenvolver uma colegialidade compartimentada, ou seja, uma cultura cooperativa artificial (HARGREAVES, 1998). Este tipo de cultura se configura comumente por meio da divisão por disciplinas, formando blocos isolados, de professores por áreas de conhecimento. Essa situação se apresenta como impedimento à formulação de um trabalho coletivo autêntico,

conforme prevêm os objetivos e metas definidas para a prática pedagógica dessa Instituição, dificultando o crescimento profissional dos professores como grupo.

A próxima seção aborda a gestão das atividades curriculares no CEJAM. A análise recai sobre as seguintes estratégias do processo educativo: planejamento das aulas, estratégias utilizadas para aprendizagem, incentivo à participação dos alunos, desenvolvimento de aulas especiais, acompanhamento e avaliação da aprendizagem.

5.2.2 Os professores ante a gestão das atividades curriculares

As atividades curriculares, como anteriormente assinalado, abrangem também a dimensão não oficial do currículo escolar. As diferentes estratégias utilizadas pelos professores do CEJAM no trabalho educativo com seu aluno revelam o saber-fazer destes docentes no chão da escola, como também o compromisso deles em assegurar a aprendizagem dos seus alunos. A docência no CEJAM exige de seus professores um planejamento pedagógico que atenda às peculiaridades do sistema de ensino semipresencial. Neste sentido, os planejamentos realizados pelos professores do CEJAM, segundo as informações coletadas, referem-se aos encontros e oficinas realizadas ao longo do ano letivo, bem como as revisões e renovações dos módulos e suas respectivas provas.

A participação dos alunos nos momentos presenciais (encontros e oficinas) é obrigatória, fazendo parte da carga horária necessária para a conclusão do seu curso. Segundo os depoimentos dos professores, os encontros trabalham temas do cotidiano e que envolvem, de forma geral, a conquista da cidadania. Entre os encontros realizados no CEJAM, dois foram marcantes para o Professor B: primeiro, a “Família Construtora da Paz”, que tratava de assuntos referentes à importância da família para a constituição de uma sociedade harmônica e equilibrada, bem como do papel dos pais na educação de seus filhos e do amor conjugal como feitor da paz no seio familiar; segundo, “Eleição e Cidadania”, versando sobre a participação política dos alunos por intermédio do voto. Os temas política e cidadania eram discutidos na perspectiva das eleições, em que os alunos compreendiam a importância e o papel dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário e dos membros que os compõem. O planejamento e execução destes encontros apresentam a preocupação dos professores com o desenvolvimento sociopolítico do aluno e revelam a dimensão do currículo oculto do

CEJAM. O próximo depoimento permite compreender como acontece o planejamento dessas atividades anunciadas curriculares:

[...] encontros sempre acontecem. Sempre são **planejados no começo do ano**, na **semana pedagógica** pra que eles ocorram no decorrer do ano. Cada mês tem encontro, e é feita uma **divulgação destes encontros** para os alunos através de **cartazes**. (PROFESSOR B). (Grifos nossos).

O docente entrevistado prossegue enfatizando que

[...] os encontros são voltados para **realidade** de mundo do **aluno**. [...] sua realidade de **trabalho** [...] sua realidade **social** e suas necessidades (IBIDEM). (Grifos nossos).

Os depoimentos do Professor B evidenciam a natureza dos encontros realizados no CEJAM, mas o planejamento nesse contexto de trabalho envolve ainda outras atividades: as oficinas disciplinares, as revisões das avaliações e dos módulos. Tendo como referência as palavras do Professor A, “as oficinas são pensadas a partir das dificuldades apresentada pelos alunos nos momentos de orientação”. Aqueles assuntos que para o alunado se apresentam mais complicados, se tornam temáticas de oficina, como também assuntos não contemplados no módulo, mas que envolvem a disciplina estudada. A transcrição a seguir revela tal preocupação com o aprendizado discente:

[...] **planeja** de acordo com a **necessidade** dos alunos. A gente observa a **dificuldade** da maioria e trabalha em cima destes assuntos e diversifica, fazendo uma oficina sobre isso. A gente às vezes faz sobre **assuntos não abordados no módulo** também (PROFESSOR A). (Grifos nossos).

Quando trata das oficinas, o Professor B faz referência também às dificuldades de escrever que os alunos apresentam em sua disciplina. Nesse sentido, diz que “dá preferência às oficinas de redação que são planejadas para acontecer durante uma semana inteira, levando em consideração ainda, os alunos que pretendem prestar concursos”. Estes aspectos abordados pelos professores apontam a preocupação em **desenvolver aulas especiais**, não ficando limitados a correção de provas e a orientações. A renovação do Banco de Avaliação⁴⁷ e atualização dos conteúdos modulares é outra tarefa que cabe aos professores do CEJAM. A organização dos professores por disciplina, na revisão e elaboração das provas e módulos,

⁴⁷ As provas dos alunos do CEJAM, arquivadas respeitando as modalidades de ensino e suas respectivas disciplinas, configuram o Banco de Avaliação.

preuncia a presença da “balcanização” (HARGREAVES, 2002), cultura cooperativa caracterizada pela divisão dos professores por especialização disciplinar. Vale ressaltar que a renovação de módulos e provas é prejudicada pela falta de recursos de material necessários para que o trabalho seja implementado. Por outro lado, é notável que estes entraves não anulam a vontade e a criatividade destes professores em fazer seu aluno jovem e adulto aprender.

Além das oficinas disciplinares e dos encontros, os professores do CEJAM fazem uso de várias **estratégias de ensino para promoção da aprendizagem** de seus alunos. A dificuldade dos alunos em interpretar os enunciados e conteúdos dos módulos referentes às várias disciplinas fez os professores entrevistados considerarem a falta de leitura como um dos principais problemas dos alunos jovens e adultos do CEJAM. Pretextando essa dificuldade, sinalizaram que a paciência e a compreensão com esta limitação do seu alunado são fundamentais para que o ensino/aprendizagem seja alcançado. As transcrições a seguir revelam a visão dos entrevistados sobre o problema da leitura e da escrita no âmbito da aquisição de conhecimentos referentes aos conteúdos curriculares do Ensino Fundamental e Médio:

[...] o aluno precisa desenvolver muito a **leitura e escrita**. É preciso que isso seja aprofundado não somente a partir das avaliações. No **Ensino Médio** também isso não foi aprofundado. E qual foi o **aprofundamento** que ele teve para desenvolver uma boa leitura e uma boa escrita no decorrer do processo? Foi pouca. (PROFESSOR B). (Grifos nossos).

A maioria que vem pra cá **não tem uma boa leitura**. São pessoas que deixaram de estudar e trabalham direto. Há quinze e vinte anos que não estudam [...] encontram **esta dificuldade**. Como ele não tem leitura, chega a ter momentos que **você tem que ler pra ele**. Então, se você não tiver esta **habilidade de acompanhar o aluno**, ele desiste. Você tem que acompanhar ele. Depois é que lê vai se soltando, mas a priori você tem que trabalhar isso (PROFESSOR A). (Grifos nossos).

Esta forma de tentar sanar as limitações de seus alunos no que se refere a leitura e escrita revela a perspectiva psicopedagógica desses professores, bem como a crença na capacidade cognitiva desses aprendentes. Outro ponto que evidencia a visão psicopedagógica dos docentes é a consideração das trajetórias fragmentadas e de insucesso escolar dos jovens e adultos que procuram o CEJAM. Para eles um dos meios de **incentivo à participação do**

aluno encontra-se na escuta e na sensibilidade com a história de vida deles. Indicam que é na relação professor-aluno pautada no diálogo, no respeito, na confiança mútua, que o acompanhamento encontra terreno fértil para o desenvolvimento da semente da motivação no estudante jovem e adulto. Neste sentido, apontam como chave do sucesso da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos a relação professor-aluno. Os relatos dos professores fortalecem este argumento:

[...] **afinidade** de se trabalhar com o aluno. [...] Com os tipos de pergunta que ele faz. Se você não tiver **sensibilidade** de responder, você pode machucá-lo e ele nunca mais vai voltar para escola. (PROFESSOR A). (Grifos nossos).

[...] Eu procuro me relacionar com o aluno da melhor **forma possível** pra **contribuir** com o desenvolvimento e crescimento dentro da escola. [...] procuro realmente fazer com que aluno atinja seu **objetivo** no tempo mais rápido possível. Procuro **ajudar e facilitar** os caminhos dele. (PROFESSOR B). (Grifos nossos).

Interrogado sobre como funciona a **aprendizagem adulta**, o Professor B fez referências ao método de alfabetização de Paulo Freire e ao trabalho com os conteúdos prévios do aluno como a melhor forma de incentivá-los a alcançar níveis melhores de conhecimentos sistemáticos. É o que revela o trecho transcrito:

Toda a vida que se fala como um **adulto aprende**, eu lembro muito do Paulo Freire. **Paulo Freire** vai e fala daquela questão das **palavras chaves** que a pessoa tem que saber. O operário lida com quê na fábrica? É com parafuso? É com tijolo? Então você através desta base que ele já tem, desse conteúdo que ele já sabe, deste saber que é próprio dele... começar a notar isso dele e começar a trabalhar isso aí. (PROFESSOR B). (Grifos nossos).

A recuperação do método freireano de alfabetização de adultos pelo professor entrevistado revela a sintonia entre os educadores de jovens e adultos e um dos maiores defensores da modalidade de ensino em que atuam: Paulo Freire. Além dos princípios freireanos de alfabetização, os professores apontaram outros conhecimentos que, na percepção deles, são importantes à docência no CEJAM:

Primeiro o **conhecimento pedagógico**, o **conhecimento dos conteúdos** que tem que ter. Dominar o conteúdo para passar de maneira mais clara para os alunos. Quando você é bitolado no conteúdo você só passa aquilo que tem lá no módulo. **Quando você tem conhecimentos mais abrangentes você descobre meios para chegar melhor ao aluno**. E pelo módulo ele não

consegue entender e quando você consegue outros meios ele passa a entender e trabalhar com módulos. **O conhecimento pedagógico é fundamental se não, não anda de jeito nenhum.** Vai ser uma barreira muito grande (PROFESSOR A). (Grifos nossos).

Ele precisa ter um conhecimento necessário não só pra atuar aqui no CEJAM, mas em qualquer escola onde ele tiver que ensinar. **Conhecimento multidisciplinar**, porque o professor não pode mais dizer eu só sei ensinar **matemática**. Não me venha com esta história de ensinar **português**. O professor de matemática tem que saber ensinar português e vice-versa. O de português tem que saber um pouco de matemática pra ensinar o aluno. **O professor do CEJAM não se diferencia de um professor de outra escola.** Esse profissional é professor de CEJA, de escola normal, de cursinho. (PROFESSOR B). (Grifos nossos).

As concepções dos professores são contraditórias no que diz respeito aos conhecimentos importantes para docência no CEJAM. O primeiro destaca a centralidade dos saberes pedagógicos e disciplinares para uma boa atuação como professor na escola pesquisada. O segundo, por sua vez, considera que ensinar no CEJAM não apresenta diferenças do ato de lecionar em outras escolas, e defende a noção de que o professor deve apresentar conhecimentos multidisciplinares. Vale frisar, todavia, que o conhecimento multidisciplinar não pode ser interpretado como exercício profissional docente polivalente. Aqui corrobora-se a idéia do Professor A que, ao sublinhar a importância do saber pedagógico e disciplinar, associado ao saber da experiência (sinalizado ao dizer que quando você tem conhecimentos mais abrangentes você descobre...), é possível estabelecer modos de mediação da aprendizagem do adulto não somente na perspectiva do currículo oficial, mas transpondo este. O desenvolvimento de estratégias que promovem a aprendizagem da leitura e da escrita entre os alunos de EJA, por exemplo, é emblemática dessa mobilidade e capacidade, possibilitada por um repertório de saberes profissionais que responda às urgências e contingências docentes.

Sensibilidade e identificação com o aluno bem como a atenção e o cuidado em respeitar e incentivar à busca de seus objetivos, revelam que, mesmo que de modo prático, o docente percebe e sente que precisa estabelecer uma relação orgânica com estes fins para promover a aprendizagem desse adulto. Este conhecimento, aliás, parece que é produzido pela prática, configuração que sinaliza a necessidade de formação continuada que fortaleça os saberes pedagógicos e da experiência como elementos que podem ensejar, nas relações de trabalho, a renovação no conteúdo da cultura docente, ou seja, no modo de pensar e exercer a docência nesse contexto.

Outro aspecto expresso nos depoimentos dos professores diz respeito à docência na EJA como uma atividade político-social. Eles não consideraram tal fato como importante para atuação no CEJAM, pois permaneceram ligados aos conhecimentos que envolvem a docência como atividade prática. Esta situação se justifica em depoimentos posteriores que revelaram a falta de articulação entre os professores do CEJAM e os movimentos de militância em favor da EJA. A falta de compreensão do que realmente é essa militância e um desconhecimento dos movimentos em âmbito a nível local e regional levam os professores a negligenciar a importância desse componente na docência que realizam. Os trechos transcritos mostram a desarticulação dos professores com relação à luta política na EJA:

Não, não participo. Mesmo porque não tem assim um incentivo, não existe assim um grupo uma categoria de organização. As pessoas daqui já fizeram alguns cursos da educação de jovens e adultos, mas deixou de existir. É muito pontual (PROFESSOR A).

Sinceramente... de movimento de militância que lute mesmo pela educação de jovens e adultos eu não tenho conhecimento. (PROFESSOR B).

O Fórum de Educação de Jovens e a Adultos do Estado do Ceará (FEJA-CE), realiza, timidamente, ações que buscam envolver os professores nas discussões sobre a EJA na sociedade cearense. Faz-se preciso, contudo, melhor articulação, organização e divulgação das iniciativas, visando a fortalecer a luta em defesa de políticas como a do CEJAM, que permite a inclusão socioeducacional de pessoas por meio de uma ação pedagógica vinculada à realidade e à identidade sociocultural do segmento atendido pela EJA. Por outro lado, cabe considerar que esta desarticulação dos professores pode ser resquício de uma formação inicial que não contemplou a Educação de Jovens e Adultos, pois os entrevistados são licenciados em disciplinas específicas - Matemática e Português. Nesse sentido, o que os professores entrevistados sabem e pensam sobre EJA é resultado do trabalho vivido no CEJAM.

Os relatos até aqui apresentados apontam a centralidade do saber da experiência no exercício docente no CEJAM, sustentado pelo arcabouço teórico advindo de seus saberes disciplinares. Concentram nos conhecimentos experienciais suas crenças, valores, *modus operandi*, desilusões e expectativas que, em seu conjunto, norteiam suas práticas pedagógicas cotidianas nesta escola. O entendimento das dificuldades e singularidades que perpassam o universo humano e social da Educação de Jovens e Adultos faz com que os professores recobrem partes de suas histórias de vida, pois a maioria deles possui uma identificação

socioeconômica com seu alunado. Compreender e valorizar estas dimensões da Educação de Jovens e Adultos nos permite vislumbrar a necessidade de um **projeto de formação continuada** para esta modalidade de ensino que tenha com eixo norteador e ponto de partida e chegada a ação docente em contexto. Uma ação nessa perspectiva certamente impactaria de modo positivo nas idéias, crenças, valores, atividades, métodos práticos dos professores do CEJAM no sentido de torná-la, efetivamente, inclusiva. Ademais, há de se considerar que ser professor da EJA se configura como um exercício em que a formação profissional envolve uma dimensão cognitiva, social e política.

A perspectiva para a gestão disciplinar e para a gestão das atividades curriculares do CEJAM aponta que os professores do CEJAM pesquisados buscam desenvolver uma cultura cooperativa tendente ora à artificialidade, outras vezes a uma legítima colegialidade. A divisão das salas de avaliação por modalidade de ensino divide os professores em grupos que parecem desenvolver trabalhos diferentes. A experiência dos encontros abordando temas transversais, no entanto, proporcionam aos professores pesquisados uma interação que suplante disciplinas e as modalidades de ensino em que atuam, momentos em que se desenvolve um trabalho fincado numa cooperação mútua.

Por último, não é demasiado lembrar que os professores também são resultado de seus locais de trabalho, como pertinentemente alerta Hargreaves (1998). Nesse sentido, assegurar apoio institucional, em especial, formação continuada cuja proposta se vincule às reais demandas desses profissionais, apresenta-se como desafio a gestores públicos e a sua agenda verdadeiramente comprometida com o direito subjetivo, de todo e qualquer cidadão de aprender.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS – A DOCÊNCIA NA EJA E OS DESAFIOS À FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES

Seguros de que não há fórmulas mágicas e muito menos modelos únicos, apontamos para a necessidade de que a escola pública seja um espaço onde o trabalhador possa elaborar sua cultura, resgatar sua verdadeira história, apropriar-se do saber científico dentro de um caráter crítico e reflexivo sobre sua realidade de vida.

Vera M. R. Casério **in Educação de Jovens e Adultos: pontos e contrapontos.**

Ao iniciar a escrita das palavras que fecham este trabalho, um misto de alegria e tristeza invadiu nosso espaço reflexivo. Reportamo-nos, para além das perguntas e objetivos que desencadearam a tarefa aqui relatada, aos que ainda não puderam sentir o prazer de alcançar o ponto de chegada de seus projetos pessoais como estudantes.

Ao chegarmos a esta etapa do ensaio, fazemos uma viagem ao mundo da saudosa memória e vemos quantos caminhos percorridos, obstáculos vencidos e lutas travadas... A constatação empírica, no entanto, de que nem todos os que iniciam uma caminhada escolar conseguem concluí-la, nos sugere reflexões.

A Educação de Jovens e Adultos pretende ensinar àquelas pessoas que tiveram suas trajetórias escolares truncadas (por motivos que vão da necessidade de trabalhar para sobreviver até ao marido que não deixa mais a esposa estudar por ciúmes) a retomada desse propósito. O motivo é secundário, o que vem realmente em primeiro lugar é o renascimento de uma esperança que leva estas pessoas a recomeçarem o “fim”.

A escolha do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanaú (CEJAM) como tema deste trabalho envolve também um reconhecimento pessoal do que se realiza nesta escola no sentido de incluir os que já estiveram, um dia, excluídos do sistema escolar. Deste modo, esta pesquisa teve como objetivo principal **compreender a cultura dos professores atuantes no CEJAM, analisando as especificidades desta prática pedagógica e suas implicações para a formação continuada desses docentes.**

Começamos com o seguinte questionamento: **o que pensa, sabe e faz o professor** que atua na educação de jovens e adultos e quais as implicações destes elementos para seu processo de formação continuada?

Investigando o **pensamento do professores do CEJAM acerca da EJA e sobre seu papel como educador de jovens e adultos**, podemos fazer algumas inferências:

- 1) os professores do CEJAM relacionam sua identidade profissional ao perfil socio-cultural de seu alunado;
- 2) consideram o trabalho realizado pelo CEJAM como indispensável para a sociedade, por possibilitar a reintegração de pessoas excluídas do mundo escolar; e
- 3) apontam a capacidade de lidar com histórias de vida marcadas por fracassos sucessivos na aquisição do saber escolar como fundamental ao exercício da docência na Educação de Jovens e Adultos.

O professor do CEJAM é um agente social que desempenha papel importante; é portador de crenças emancipadoras em relação às diversas lógicas de poder que estruturam tanto o espaço social como o *locus* escolar, no entanto, por trás deste animador de espírito incansável, constitui-se também um ser humano com valores e traços de personalidade que estruturam o seu pensamento pedagógico. As informações analisadas evidenciam que a identidade profissional do professor do CEJAM apresenta como principal elemento configurador o perfil sociocultural do seu aluno.

A prática docente acompanhada revela a mobilização de vários saberes profissionais, sobressaindo-se aqueles elaborados na experiência, os disciplinares e pedagógicos. Nos depoimentos, os princípios pedagógicos formativos de Paulo Freire emergem com força, especialmente aqueles que remetem à atuação do educador de adultos como mediador democrático; a ação metodológica pelo diálogo, que situa professor e aluno como sujeitos que aprendem mutuamente (FREIRE, 1983). Os saberes que caracterizam a cultura docente em ação do professor do CEJAM se referem à idéia de mundo vivido, de experiências formativas compartilhadas na escola. Entre os saberes experienciais mobilizados pelos professores, desde a prática pedagógica que realizam no CEJAM, estão:

- **atenção** – aos saberes e fazeres que o educando traz para a sala de aula;
- **cuidado** – em incentivar no espaço de sala de aula uma convivência solidária e fraterna;

- **dedicação** - compromisso político-social com a formação educacional das classes populares;
- **escuta** – disposição para o diálogo e escuta para com o outro;
- **gratidão** – resultante do prazer de ensinar e aprender;
- **humildade** – em aceitar o ritmo de aprender de cada aluno adulto;
- **incentivo** – à permanência do aluno na escola;
- **justiça** - estar consciente de que os alunos adultos estão renascendo à cultura por meio do direito de estudar novamente;
- **necessidade** – estar ciente de que deve desenvolver uma formação continuada sobre a área de ensino que atua;
- **organização** – não tratar a EJA com improviso ou descaso, planejando eticamente suas atividades;
- **criatividade** – inventar e reinventar práticas pedagógicas, didáticas e metodológicas de atuação junto aos educandos e educandas;
- **historicidade** – ser consciente da importância da EJA para a realidade brasileira; e
- **humanização** – estar cômico de que o território da EJA é privilegiado para a convivência de valores, na medida em que reúne pessoas com grande diversidade cultural.

Diante destes elementos que configuram o universo socioeducativo dos professores do CEJAM pesquisados, decorrem pelo menos três orientações básicas no que diz respeito à formação continuada dos educadores que atuam neste contexto: tomar como ponto de partida os saberes experienciais dos professores e suas necessidades de formação; desenvolver a capacidade reflexiva sobre as práticas que empreendem; edificar um projeto de desenvolvimento profissional coletivo, sustentado pelos docentes em conjunto com o Núcleo Gestor.

O processo de formação, desse modo, é entendido como de aprendizagem cotidiana. Assume uma concepção ampla de educação, ao considerar o conhecimento dos professores, as realidades onde vivem, concepções educativas que possuem, seus saberes, percepções sobre os estudantes, a aprendizagem, as áreas de conhecimento, entre outros. O enfrentamento de situações-problema, nas quais eles possam expor e refletir sobre suas concepções e ações pedagógicas deve ser o motor da formação desencadeada. Além disso, é por meio delas que os

professores podem avaliar a necessidade de buscar novas informações e conhecimentos. Sobre o assunto considera Arroyo (2001, p.16):

Pela herança e o legado acumulado em tantas experiências, os jovens e adultos e seus mestres merecem mais que estruturar seu direito à cultura, ao conhecimento e à formação humana em modalidades ou moldes de ensino. As riquíssimas experiências de Educação de Jovens e Adultos, que na atualidade continuam se debatendo com essas inquietações, merecem ser respeitadas, legitimadas e assumidas como formas públicas de garantir o direito público a educação.

Romper com políticas de formação orientadas por demandas conjunturais e concepções prescritivas, que não levam em conta à escuta, as necessidades e expectativas reais dos professores, apresenta-se como desafio aos gestores educacionais nos próximos anos. São inúmeros os estudos a confirmarem que iniciativas de formação dentro de tempos e espaços limitados tendem a deixar de lado o sujeito, a experiência de trabalho e formativa (LAROSA, 2002).

Uma formação de professores alicerçada no chão da escola é primordial para o conhecimento e valorização do trabalho realizado pelos professores do CEJAM. Tomando como apoio a epígrafe que iniciou estas considerações, a docência nesta escola se efetiva reconhecendo a necessidade de que a escola pública deva ser um espaço onde o trabalhador possa elaborar sua cultura, reaver sua verdadeira história e, apropriar-se do saber científico dentro de um caráter crítico e reflexivo sobre sua realidade de vida. Estas peculiaridades da docência no CEJAM devem constituir ponto de partida para um projeto de formação continuada, renovador e fortalecedor de uma cultura docente verdadeiramente cooperativa nesta escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Meneses Teixeira. *Planejamento Educacional no Ceará (1995-2002): A Escola como ponto de partida?* Tese (Doutorado em Educação). Fortaleza: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2005, p.260.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Etnografia da Prática Escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.

ARROYO, Miguel González. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e Cidadania. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: RAAAB, n.11, p. 9-20, 2001.

_____. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes; GOMES, Nilma Lino (Orgs.) *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BANDEIRA, Maria Elça Sá. *Formação e Prática Docente: encontros e desencontros de uma experiência em Educação de Jovens e Adultos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Fortaleza: Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, 2006, 132p.

BARCELOS, Valdo. *Formação de Professores para Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis: Vozes, 2006.

BASBAUM, Leôncio. *História Sincera da República – de 1889 a 1930*. São Paulo: Alfa-Omega, 1981.

_____. *História Sincera da República – das origens a 1889*. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a EJA e adultos analfabetos. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: n.4, 1976.

BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da Ação Comunicativa: uma leitura de Habermas*. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.

BRASIL. *A Educação nas Mensagens Presidenciais*. Vol. I Brasília: MEC/INEP, 1987, p.83.

_____. *Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC/FNUAP, 1994.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 18.ed., atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 1998.

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

_____. Lei nº. 9.424, de 24 dez. 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. *Diário Oficial da União*, de 26/12/1996. Brasília: MEC 1996 b.

_____. Mensagem nº 1439 da Presidência da República. *Diário Oficial da União*, de 26/12/1996 nº 250, seção 1. Brasília: MEC 1996 c.

_____. *Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o primeiro segmento do ensino fundamental*. Brasília: MEC, 1997.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos*. Parecer CNE/CEB 11/2000, de 10 de maio de 2000 - Brasília: CNE/MEC, 2000.

_____. *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: 2º segmento – 5ª a 8ª séries (Introdução)*. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. Pesquisar o cotidiano do curso de Pedagogia: uma investigação inconclusa. *EccoS – Revista Científica*. São Paulo: UNINOVE, v. 7, n.1, p. 113-137, 2005.

CEARÁ. *Plano de Mudanças: juntos mudando o Ceará – 1987/1990*. Fortaleza: Secretaria de Planejamento (SEPLAN), 1987.

_____. Conselho de Educação do Ceará. *Resolução 363/00, de 11 de outubro de 2000*. Dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos.

_____. Secretaria da Educação Básica. *Plano de Educação Básica: Escola Melhor, Vida Melhor (2003-2006)*. Fortaleza: SEDUC, 2004.

_____. *Diretrizes para Políticas: Educação de Jovens e Adultos no Ceará*. Fortaleza: SEDUC, 2005.

CASÉRIO, Vera Maria Regino. *Educação de Jovens e Adultos: pontos e contrapontos*. Bauru: EDUSC, 2003.

CONTRERAS, José. *La autonomia del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.

COULON, Alain. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995.

CURY, Carlos Jamil. Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença. *Cadernos de Pesquisa-Fundação Carlos Chagas*, n.116, p. 245-262. Campinas: Autores Associados, 2002.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol.26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia M. de; SHIROMA, Eneida Oto. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Docência no Telensino: saberes e práticas*. São Paulo: AnnaBlume, 2000.

_____. *Inovação e Mudança: implicações sobre a cultura dos professores*. Tese (Doutorado em Educação). Fortaleza: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2002, 315p.

_____. *Inovação, Mudança e Cultura Docente*. Brasília: Líber Livro, 2006.

_____. *Do individualismo à colaboração – desafio à formação docente na contemporaneidade*. Trabalho apresentado na Mesa Redonda “Formação de Professores: cultura docente e profissionalização” no XVIII EPENN, Maceió, 2007.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. 6ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. 2ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. *Estudo sobre a educação para a população rural no Brasil*. In: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estudio_education_poblacion_rural_brasil.pdf?menu=/esp/biblio/docdig/. Acessado em 18/08/2004.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, Antônio (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes; GOMES, Nilma Lino (Orgs.) *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, Rui. *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa: Educa, 1993.

GÓMEZ, Angel. I. Pérez. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: n.14 p. 108-130, 2000a.

_____. Aprendizagem de Jovens e Adultos: avaliação da década de educação para todos. *Revista São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, n.1, v. 14, 2000b.

HADDAD, Sérgio. *Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y postmoderniad – Cambian los tiempos, cambia el professorado*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

LAPASSADE, Georges. *As Microsociologias*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

LAROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. n. 21, p. 20-28. Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Políticas de juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes; GOMES, Nilma Lino (Orgs.) *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MACHADO, Maria Margarida. Especificidades de formação de professores para ensinar jovens e adultos. In: LISITA, Verbena Moreira (Org.) *A formação do professor: políticas, concepções e perspectivas*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001, p.43-58.

MARACANAÚ. *Projeto Político Pedagógico 2005-2007*. Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanaú. Jan, 2005.

_____. *Regimento Escolar 2006-2008*. Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanaú. Jan. 2006

MAGALHÃES JUNIOR, Antônio Germano; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Ruralismo, Memórias e Práticas Educativas no Cotidiano da Primeira Escola Normal do Brasil: a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte – CE (1934/1946)*. Comunicação apresentada no IV Congresso Brasileiro de História da Educação. Goiás, nov./2006.

NUÑEZ, I.B.; RAMALHO, B.L. A Pesquisa como recurso da Formação e da Construção de uma Nova Identidade Docente: Notas para uma discussão inicial. *Eccos. Revista Científica*, v.7, p.87-111, 2005.

OLIVEIRA, Paulo E. *Mestres que seguem o Mestre: uma espiritualidade do educador*. São Paulo: Paulinas, 2006

PAIVA, Vanilda. *Educação Popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1983.

_____. *As novas tarefas da educação de jovens e adultos na América Latina. Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1994.

PERES, Américo Nunes. *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?* Porto: Profedições, 2000.

RIBEIRO, Vera Masagão. A Formação de Educadores e a Constituição da Educação de Jovens e Adultos como campo pedagógico. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.20, n. 68,1999.

SALES, Jefferson Falcão. *Gestão de Aprendizagem em Educação de Jovens e Adultos: percepção de docentes sobre a contribuição da psicopedagogia*. Monografia (Especialização em Educação de Jovens e Adultos) Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2003, 57p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *A vez e a voz dos professores - Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*. Lisboa: Porto Editora, 1993.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A Educação de Jovens e Adultos: Histórias e Memórias da Década de 60*. Brasília: Plano Editora, 2003.

SILVA, Tereza Roserley Neubauer. Educação de primeiro grau: o não direito do não cidadão. *Em aberto*. Brasília, v.7, n.39, p. 25-35, 1988.

SOARES, Leôncio. *Educação de Jovens e Adultos – Diretrizes Curriculares Nacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____ ; LESSARD, Claude. *O Trabalho Docente*. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____ ; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço se uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannonica, n.4, 1991.

THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. *Saber e prática social do educador*. Relatório final de pesquisa. Fortaleza: UFC/FACED-CNPq, 1996.

_____ ; SOUZA, Ângela. Cultura docente e gestão pedagógica: a racionalidade prática dos saberes do saber-fazer. In: DAMASCENO, Maria Nobre; THERRIEN, Jacques. *Artesãos de Outro Ofício: Múltiplos Saberes e Práticas no Cotidiano Escolar*. São Paulo: AnnaBlume, 2000, p. 111-126.

_____ ; LOIOLA, Francisco Antônio. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, ano 22, n. 74, p. 155, 2001.

UNESCO/MEC. *Educação de jovens e adultos: memória contemporânea*. Organizado por Jane Paiva, Maria Margarida Machado e Timothy Ireland. Brasília, 2004.

VASCONCELOS, Maria do Socorro. *A dimensão multicultural na formação de alfabetizadores*. Fortaleza, UNIFOR, 2005.

VATTIMO, Gianni. *A Sociedade Transparente*. Rio de Janeiro: Edições 70, 1991.

VIEIRA, Maria Clarisse. *Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: experiências e desafios no Município de Uberlândia – MG (Anos 80-90)*. Dissertação (Mestrado em Educação) Uberlândia: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2000, 186p.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Sabino de. *Política Educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Plano Editora, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Pesquisa: Ser Professor da Educação de Jovens e Adultos em busca da sua cultura profissional

ROTEIRO PARA IDENTIFICAÇÃO E PERFIL DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

MOMENTO: O CEJAM SEUS PROFESSORES E SEUS ALUNOS

Nome:		
Idade:	Data de Nascimento: / /	Sexo: masc () fem ()
Local de Nascimento:	Estado civil: casado () solteiro () Separado () viúvo () outros ()	
Endereço residencial:		
Relação moradia/CEJAM: perto () longe ()	Número de filhos: nenhum () um () dois () mais de três ()	
<p>Tempo de Magistério: anos</p> <p>Tempo que trabalha no CEJAM: anos</p> <p>Concursado (CEJAM): () sim () não</p> <p>Natureza do vínculo profissional (CEJAM): () Efetivo () Temporário</p> <p>É sindicalizado ? () sim () não</p> <p>Modalidade de ensino em que atua no CEJAM:</p> <p>() EJA I (Polivalente) () EJA II (Polivalente)</p> <p>() Ens.Fundamental(EJA) () Ens. Médio (EJA)</p> <p>Disciplina que ensina:</p> <p>_____</p>		
<p>Carga Horária de Trabalho no CEJAM:</p> <p>120h/a () 200h/a () 100h/a () 240h/a ()</p> <p>Turno(s) de Trabalho no CEJAM:</p> <p>Manhã () Tarde () Noite () Alternados ()</p>		
Outras instituições onde trabalha	Natureza do vínculo profissional (Efetivo ou Temporário)	Rede de ensino (Estadual, Municipal, Privada ou Terceiro Setor)
Formação	Período(Início e Fim)	Instituição
Ensino Médio:	/	
Graduação:	/	
Pós-Graduação:	/	

3. Equipamentos existentes na escola

EQUIPAMENTOS	SIM	NÃO	SITUAÇÃO
Mimeógrafo			
Máquina de datilografia			
Retroprojeter			
Máquina fotocopadora			
Aparelho de Som			
TV			
Videocassete			
DVD			
Computador (uso)			
Máquina Fotográfica (tipo)			
Material Didático			
Outros			

4. Profissionais que atuam na escola

PROFISSIONAIS	COMENTÁRIO
Diretor (a)	
Coordenadores	
Secretário (a)	
Agente Administrativo	
Supervisor (a)	
Orientador (a) Educacional	
Auxiliar de Serviços Gerais	
Vigia	
Professores	
Outros	

5. Organização do Trabalho Pedagógico do CEJAM

TRABALHO ESCOLAR	DESCRIÇÃO
Turnos e horários (Funcionamento)	
Total de alunos	
Modalidades de ensino	
Acompanhamento didático-pedagógico ao professor	
Acompanhamento pedagógico dos alunos	
Reuniões do conselho escolar	
Reuniões de Pais	
Interação professor x aluno	
Interação aluno x aluno	
Outros	

APÊNDICE C

Pesquisa: Ser Professor da Educação de Jovens e Adultos em busca da sua cultura profissional

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DOS PROFESSORES

MOMENTO – PRÁTICA PEDAGÓGICA E SABERES PROFISSIONAIS MOBILIZADOS NO CONTEXTO DE TRABALHO

1. O professor e sua interação com os alunos (como é feito o atendimento, sua duração, materiais utilizados, etc.).
2. As atividades pedagógicas realizadas com seus pares (planejamento, avaliação, reuniões, estudo, etc.).
3. A interação do professor e o núcleo gestor (organização de oficinas, provões, aulas de campo, etc.).
4. A interação do professor e comunidade (atividades integradas, seminários, eventos, datas comemorativas, etc.).

APÊNDICE D

Pesquisa: Ser Professor da Educação de Jovens e Adultos em busca da sua cultura profissional

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

MOMENTO - PENSAMENTO DOCENTE SOBRE A EJA

1. Trajetória de Formação

- Formação Básica (as escolas em que estudou, a relação com os professores, os professores marcantes, as disciplinas que mais gostava e vice-versa).
- Formação do Professor Inicial (Superior) e continuada (Pós- Graduação)

2. Trajetória Profissional na EJA

- Por que e como você se tornou professor?
- Como você se tornou professor da EJA? O que influenciou esta decisão?

3. Saberes, Pensamento e Prática Docente na EJA

3.1. Saberes Docentes

- Para você, o que precisa saber (que conhecimento precisa dominar) um professor para atuar na EJA?
- Como você se situa em relação a esses saberes/conhecimentos?
- Para você, como um adulto aprende?
- O que você sabe sobre o currículo da EJA? (conteúdo curricular, objetivos; metodologia)
- Que dificuldades você enfrenta em relação aos conteúdos curriculares, metodologia e avaliação de desempenho dos seus alunos?
- O que você sabe sobre as metodologias de ensino de adultos?
- O que você sabe sobre as políticas públicas da EJA e a formação de professores?
- Na sua percepção qual o lugar que ocupa a EJA nas prioridades das políticas educacionais em nosso país?
- O que você pensa sobre a iniciativa do município de Maracanaú em manter uma política de incentivo a EJA através do CEJAM até os dias atuais?

3.2. Pensamento Docente

- Para você, o que é ser um professor da EJA?
- O que é ser professor do CEJAM? O que é ensinar num Centro de Educação de Jovens e Adultos? Você se sente realizado com seu trabalho? O que mais lhe chama atenção nesta sua ação docente? Quem é o seu aluno jovem-adulto? Como você se relaciona com ele?
- Qual sua percepção, de modo geral, sobre a escola que você atua (CEJAM)? Relacione aspectos positivos e negativos da organização escolar.
- Qual a função da escola que você trabalha? O que pensa sobre isso?

3.3 Prática Pedagógica

- Que tipos de conhecimento você mobiliza para exercer a docência no CEJAM?
- O que você considera importante para que tenha sucesso no processo ensino e aprendizagem?
- Descreva sua prática pedagógica diária no CEJAM.
- Como é realizado o planejamento de suas ações?

- Você conta com algum apoio pedagógico no CEJAM para planejar, avaliar e resolver situações problemas?
- Quais as principais dificuldades que você enfrenta na sua prática de ensino no CEJAM?

APÊNDICE E**Pesquisa: Ser Professor da Educação de Jovens e Adultos em busca da sua cultura profissional****NOTA DE CAMPO – OBSERVAÇÃO 1**DATA: 13/02/07 (terça-feira)
PROFESSOR: ADURAÇÃO: 3 horas e 10 minutos
TURNO: MANHÃ

Cheguei na escola exatamente 7:20 da manhã, mesmo horário que chegou o professor A. Entramos juntos na escola e conversamos informalmente. Ao chegarmos na escola a diretora geral já estava presente e nos recebeu muito bem. Dirigimo-nos a sala de avaliação do ensino médio, onde apresentei para ele as minhas intenções para este dia. Logo em seguida, sentamos à mesa onde ficam os professores para fazer as correções das provas dos alunos e paulatinamente foram chegando outros professores que nos cumprimentavam cordialmente. Iniciei a observação do trabalho pedagógico dos professores (mais especificamente do professor A) às 7:30. O interessante foi que surgiu uma conversa informal na sala e eles começaram a discorrer sobre o trabalho que realizam no CEJAM e o perfil do aluno que eles atendem. Relataram que gostam de trabalhar neste sistema que proporciona uma forma de melhor interação professor-professor e professor-aluno. Apresentaram detalhes sobre como funciona o atendimento ao jovem e adulto, como também instrumentais que utilizam no cotidiano pedagógico do CEJAM. Esta conversa se estendeu até a chegada de alguns alunos que buscavam orientação para tirar dúvidas (aulas) e os professores iriam para espaço reservado ao atendimento individual ao aluno. Quando às 9:00 da manhã o professor A recebeu dois alunos para o atendimento particular. Estes alunos estavam fazendo dependência de matemática da oitava série, assim estavam no mesmo módulo referente a dependência: o módulo 10. O professor optou por ensinar os dois ao mesmo tempo. Durante a explicação do professor A, ficou claro a sua preocupação com a construção dos conceitos matemáticos pelos alunos, pois as dúvidas deles, na maioria das vezes, envolviam conteúdos anteriores aos referentes ao módulo 10. Devido a isso, o professor recapitulava os conteúdos de séries anteriores com os alunos. Sua explicação era clara e bem direcionada. Com muita descontração, bom humor e usando uma linguagem bem apropriada a realidade dos alunos, o professor atingiu seu objetivo de construir os conceitos referentes aos conteúdos de equação e inequação do 2º Grau. Revisou os conjuntos dos números naturais e inteiros, como também os tipos equação do 1º Grau, pois detectou a falta de domínio destes conteúdos pelos alunos. Usou diversos anexos do módulo, não se limitou a resolução dos exercícios referentes a auto-avaliação. Também utilizava exemplo concreto para contextualizar o conteúdo que ensinava e remetia sua explicação com a que recebia de seus professores no seu tempo de estudante. Devido a descontração e tranquilidade da aula, os alunos interagiam entre si tirando dúvidas um do outro de forma espontânea. Apesar de todo este sucesso pedagógico, encontrei pontos negativos que prejudicaram o trabalho do professor. Entre eles o mais marcante está na inadequação do local para aula do professor. A mesa fica num espaço aberto onde transitam pessoas (outros alunos) que falam com o professor ou falam entre si; dispersando atenção dos alunos e a concentração didático pedagógica do professor. No entanto, ao final da orientação os alunos demonstraram satisfação com a aula do professor e perguntaram quando ele estaria lá novamente para uma próxima orientação; o professor falou sobre a avaliação e orientou os alunos a fazê-la depois de todo estudo do módulo. Vale ressaltar, que estes alunos iriam fazer

apenas a prova do módulo 10 que corresponde a dependência da oitava série, porém eles decidiram estudar outros módulos devido aprendizagem que alcançaram após a aula. E também que o professor estava usando apenas papel ofício branco, caneta e o módulo como recursos pedagógicos. Esta aula terminou com os alunos resolvendo a auto-avaliação proposta pelo módulo às 10:30.

APÊNDICE F

Pesquisa: Ser Professor da Educação de Jovens e Adultos em busca da sua cultura profissional

NOTA DE CAMPO – OBSERVAÇÃO 1

DATA: 15/02/07 (quinta-feira)

DURAÇÃO: 07 horas

PROFESSOR: B

TURNOS: TARDE E NOITE

Neste dia cheguei novamente às 7:20 da manhã, no entanto o professor A por motivo de saúde precisou se ausentar da escola e só retornaria depois do período de carnaval. Decidi observar toda a dinâmica de atendimento de outros professores e pesquisar elementos que pudessem me orientar na caracterização da escola. Fui na sala da direção e solicitei a diretora que me emprestasse os documentos que envolvem o trabalho realizado no CEJAM. Ela me atendeu prontamente. Entregou-me o projeto político-pedagógico da escola, o regimento, a pasta de projetos da escola e o relatório de auto-avaliação institucional. Passei parte da manhã fazendo anotações importantes advindas destes documentos. No período da tarde percebi que a escola realmente não pode parar, pois muitos alunos chegavam no horário do almoço (11:30 às 13:30). A professora B chegou às 13:00 e comuniquei-lhe a respeito da observação que iria fazer do seu trabalho. Chamou minha atenção a divisão dos professores por salas de avaliação do ensino médio e fundamental. A professora B fica na sala de avaliação do ensino fundamental e apesar de sua área de atuação ser linguagens e códigos, ela corrigia provas de outras disciplinas. Questionada sobre tal situação, ela afirmou que não concordava. Na sala de avaliação do ensino fundamental estavam presentes eu, a professora B e outra professora da área de ciências humanas que questionada sobre o assunto das correções também afirmou não concordar. A interação entre estas professoras me pareceu muito amistosa e verdadeira. A medida que comentava sobre um assunto com a professora B, a outra professora se envolvia na prosa enriquecendo o caráter da conversa. Vale ressaltar que elas comentaram bastante sobre os projetos (encontros com os alunos) que realizavam juntas, especialmente o Projeto Família Construtora da Paz. Apresentaram-me fotos do evento, convites confeccionados para os alunos e avaliações dos participantes sobre os encontros. Elas falavam com muito orgulho deste trabalho que realizavam e se diziam realizadas profissionalmente com isso. Falaram também de outros projetos que já fizeram como o do Mês de Maio (Terços com Nossa Senhora) onde a participação da comunidade e dos alunos eram também significativas. Falaram do Projeto Eleição e Cidadania que realizaram com a contribuição de outro professor que não compõe mais o quadro da instituição. Diante de tanta informação interessante, algo me preocupou no depoimento das professoras. Segundo elas, estes projetos parecem não fazer mais parte dos interesses pedagógicos da escola, pois segundo membros da direção são tendenciosos. Elas afirmaram categoricamente que não estão motivadas a realizarem tais eventos devido a falta de apoio e de estímulo aos mesmos. Enquanto toda esta conversa acontecia, alunos iam chegando para fazer suas provas e as professoras também corrigiam as provas dos que haviam terminado. É pertinente ressaltar que a professora B também trabalha com uma disciplina chamada Técnicas de Estudo e que considera os módulos dela bastante rico para os alunos. Ela considera o material didático que trabalha muito bom, mas precisa ser reforçado no que diz respeito a leitura e a interpretação de textos. Ela ainda comentou com um espírito saudosista do período em que o CEJAM também atendia a formação pedagógica de professores leigos. Percebi que o tempo livre que a professora tinha entre uma correção e

outra ela elaborava atividades para outra escola que trabalha ou lia livros de assuntos referentes, a sua disciplina ou, a assuntos diversos. Infelizmente neste dia a professora não recebeu nenhum aluno para tirar dúvidas sobre sua disciplina. Fiquei na escola até 20:00.

APÊNDICE G

FOTOS DA ESCOLA

FOTO 1 - ENCONTRO DE NOVATOS



FOTO 2 – SALA DE AVALIAÇÃO – ENSINO FUNDAMENTAL



FOTO 3 – SALA DE ORIENTAÇÃO**FOTO 4 – SALA DE ESTUDO INDIVIDUAL**

FOTO 5 – SALA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO MÉDIO



FOTO 6 – CORREDOR DAS SALAS DE ORIENTAÇÃO E ESTUDO INDIVIDUAL



FOTO 7 – RECEPÇÃO DO CEJAM



FOTO 8 – SECRETARIA ESCOLAR



ANEXOS

ANEXO A

ANEXO B