

33º Encontro Anual da Anpocs

GT 17 - Educação e Sociedade

A educação de jovens e adultos no contexto das políticas curriculares

Luiz Roberto MARIGHETTI (CUML) marighetti@hotmail.com

Julio Cesar TORRES (UNESP) tjulio@hotmail.com

A educação de jovens e adultos no contexto das políticas curriculares

Luiz Roberto MARIGHETTI (CUML) marighetti@hotmail.com

Julio Cesar TORRES (UNESP) tjulio@hotmail.com

1. Introdução

A EJA não é algo recente na educação brasileira, conforme apontado em Haddad & Di Pierro (2000):

A ação educativa junto a adolescentes e adultos no Brasil não é nova. Sabe-se que já no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos.(p. 108-109)

Mas a argumentação de Haddad & Di Pierro (2000), além de nos apresentar o início de um modelo de ação educativa com jovens e adultos, também nos oferece um importante indicativo para se pensar no sentido historicamente atribuído ao que se convencionou chamar de educação compensatória (investigação da maneira como a educação de jovens e adultos foi oferecida e sua organização curricular). Em função disso, utilizamos neste trabalho dois princípios como instrumento de recorte metodológico para compreendermos a concepção de currículo para essa modalidade de ensino:

1º) quais os marcos históricos brasileiros, de cunho político-institucional, que elevam a escolarização de jovens e adultos à categoria de uma ação social efetiva visando a sua concretização;

2º) qual o sentido atribuído historicamente, com ênfase nas políticas curriculares, à Educação de Jovens e Adultos.

Partindo-se de uma análise sobre as estratégias municipais no oferecimento da EJA como modalidade de ensino, preenchendo-se uma “lacuna” observada ao longo do século passado em relação às responsabilidades das esferas federativas quando da organização institucional do Sistema Nacional de Ensino, nosso objeto está centrado no

estudo do currículo e da prática docente dos professores do *Projeto Trocando Lições* em Ribeirão Preto (SP), através da análise do conteúdo das expressões desses mesmos professores.

Mesmo como o advento da nova LDBEN (Lei nº 9.394/96), quando em seu artigo 4º, inciso I a EJA está contemplada, conferindo um status de complementaridade aos princípios educacionais instituídos na Constituição de 1988 (sobretudo no que se refere o art. 208), essa “lacuna” na co-responsabilização dos Sistemas Nacional, Estaduais e Municipais, não vem permitindo um avanço significativo no número de matrículas e nos indicadores que sinalizam o atendimento desse segmento da população. Bem como ainda apontou Haddad (2007), a ação de governos locais na educação de Jovens e Adultos não permitiu ainda a universalização do acesso dos maiores de 14 anos na escolarização básica.

Buscando apreender as vicissitudes desse processo de ação por parte dos governos locais quanto à oferta de educação de jovens e adultos, estamos dando ênfase na análise do *Projeto Trocando Lições*, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto - SP desde 1994.

A hipótese central que permeou o desenvolvimento desta pesquisa, donde derivam também hipóteses secundárias, seria a ausência de uma política “nacional” de educação de jovens e adultos quando da constituição e institucionalização do Sistema de Educação brasileiro no decorrer do século XX.

Depreende-se também, desse modo, que não apenas a ausência de diretrizes curriculares poderia ter favorecido uma certa lacuna na organização e oferta dessa modalidade de ensino; mesmo com a publicação do Parecer CNE/CEB n. 11/2000, ainda assistimos na política pública de educação a uma indefinição sobre a responsabilidade efetiva dos entes federados.

Conforme ainda observou Haddad (2007):

O processo de municipalização das responsabilidades pelos primeiros anos do ensino fundamental vem sendo crescente, mas nem sempre acompanhado pelos recursos necessários para o seu suporte, particularmente para a EJA. A pesquisa demonstrou que como não há uma fonte específica para o seu financiamento, há descontinuidade e ausência de um padrão nacional de oferta. Os serviços públicos municipais de atendimento da EJA acabam realizando-se, caso a caso, em função da dinâmica entre o compromisso político do poder público, a disponibilidade de recursos financeiros e a pressão social. Poderíamos afirmar, sem perigo de erro, que não há um sistema de atendimento que garanta a continuidade de estudos para os jovens e adultos,

nem um padrão nacional, apesar da crescente institucionalização da EJA nas redes de ensino nos últimos anos. (p. 208)

Por fim, a partir da contextualização do processo histórico da educação formal brasileira, procuramos através desta pesquisa, mapear a própria trajetória de analfabetismo e da alfabetização do adulto como uma utopia da possível universalização do direito à educação básica da população maior de 14 anos.

2. Traçando o objeto de estudo e nosso percurso metodológico

Entendendo a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA como um marco para a organização dos serviços de EJA e a institucionalização do direito à escolarização de pessoas jovens e adultas pouco-escolarizadas, passamos então a buscar elementos que nos mostrassem como a edição dessas diretrizes impactou os programas de EJA.

Mas não nos parecia adequado realizar uma pesquisa que se baseasse em dados quantitativos dos programas, mantendo distância dos atores principais desse segmento educacional, professores e alunos de EJA. Pois entendemos que as pesquisas educacionais ocorrem no centro do próprio fenômeno educacional. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986)

Nossa concepção de pesquisa caminhava para uma proposta metodológica que garantisse a apreensão dos elementos essenciais no contexto do próprio fenômeno, e esse argumento indicava-nos a opção por uma metodologia qualitativa.

Tínhamos acesso a dados quantitativos e os considerávamos importantes, porém, pretendíamos um olhar qualitativo sobre os sujeitos responsáveis pela EJA, que em última instância, eram educadores e educandos.

Como fenômeno situado em um contexto social e inserido numa realidade histórica, o analfabetismo e a própria Educação de Jovens e Adultos precisavam ser apresentados por este trabalho numa perspectiva histórica. Assim, o nosso estudo orientou-se inicialmente a partir de referências que discutiam historicamente a Educação Brasileira e, dentro destas, buscamos localizar a Educação de Jovens e Adultos.

Passamos então a apresentar, a partir de uma revisão bibliográfica, a constituição do Sistema Brasileiro de Educação e os marcos históricos da EJA dentro deste Sistema, no intuito de se criar um panorama amplo de análise da realidade atual da

EJA no Brasil, e mostrarmos as mudanças na política de EJA como um processo que culmina com as próprias transformações enfrentadas pelo país em seu processo de formação como Estado nacional.

Tínhamos clareza da impossibilidade de realizarmos uma pesquisa ampla o suficiente para verificar o impacto da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA nos diversos programas de EJA da região de Ribeirão Preto (SP), o que, de qualquer modo, seria fundamental para a análise da política nacional de EJA. Dessa maneira, focamos nosso olhar para apenas um programa que fosse representativo do processo de constituição da EJA de 1º segmento do Ensino Fundamental.

Definimos então por pesquisar o *Programa de Alfabetização de Adultos – Suplência I*, mantido pela Secretaria Municipal de Educação em Ribeirão Preto – SP e sua extensão político-pedagógica denominada *Projeto Trocando Lições*. Essa definição ocorre levando-se em conta o critério de dimensão da oferta do serviço. O Projeto Trocando Lições constituía-se em uma política que oferecia o atendimento ao maior número de jovens e adultos na região. Outro fator importante levado em conta é que o programa, implementado antes mesmo da publicação da Lei 9.394/96, já teria sido organizado com parâmetros muito mais flexíveis do que o que dispunha a Lei 5.692/71 que regulamentava a organização dos cursos supletivos em capítulo próprio. De alguma maneira, o Programa de Alfabetização de Adultos – Suplência I já contemplava em vários aspectos o que seria propugnado pela Lei 9.394/96 e, posteriormente, a própria Resolução CNE/CEB nº 1/2000 que introduziu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Mesmo considerando que alguns programas de EJA já possuísem uma história quando da edição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, interessava-nos saber quais os impactos efetivos destas diretrizes e a extensão das rupturas esperadas quanto ao passado desse segmento de ensino.

Pretendíamos analisar o Projeto Trocando Lições enquanto produto institucional e, para que isso fosse possível, entendemos ser necessário num primeiro momento traçar um histórico da EJA enfatizando-se, sobretudo, sua política de financiamento e a política curricular que marcou o segmento ao longo da última metade do século XX.

Realizado esse processo, tivemos que nos deter na análise de documentos e produções legais que marcaram a origem e a própria história do Projeto Trocando Lições

com vista a localizá-lo adequadamente no traçado histórico que, então, tomamos como referência nesta pesquisa.

Entendemos ser difícil, no entanto, fazer uma transposição direta de um cenário nacional, traçado historicamente, para a análise de um programa municipal, pois mesmo considerando que os programas locais foram e ainda são constituídos também a partir de uma tendência nacional produzida pela Política Nacional de Educação, é importante também considerar que tais programas são suscetíveis aos meandros das relações de poder no âmbito de suas localidades.

Nesse sentido, procuramos construir um quadro da EJA no âmbito da região ao qual o Projeto Trocando Lições está inserido. Para isso analisamos os dados coletados em 56 municípios dessa região, buscando levantar o perfil de tais programas no tocante à maneira como procedem ao atendimento da EJA.

Esses dados também foram importantes para que pudéssemos traçar o perfil dos cidadãos e cidadãs que hoje recorrem à EJA nessa dada realidade, quanto aos seus aspectos socioeconômicos, inserção no mercado de trabalho, gênero, religiosidade e expectativas quanto à sua escolarização.

Após a constituição desse panorama regional, demos início à análise do Projeto Trocando Lições, na forma de estudo de caso, procedendo inicialmente a uma coleta documental pautada em instrumentos de caráter administrativo e pedagógico, além de registros da equipe gestora que nos pudessem dar uma dimensão do próprio Programa.

Nesta pesquisa o estudo de caso caracterizou-se enquanto uma metodologia que nos possibilitou analisar o Projeto Trocando Lições a partir dos marcos referenciais de sua origem e sua trajetória no bojo do desenvolvimento da EJA no Brasil.

Evidentemente que, como um projeto específico, de uma dada região do país, esse Programa possui marcas e características próprias e, por esta mesma razão, a metodologia de estudo de caso pareceu-nos ser a mais adequada por ser capaz de dar vazão a tais peculiaridades.

A despeito da apreensão das particularidades inerentes ao caso, nossa perspectiva foi de inseri-lo na história da EJA, sobretudo a partir dos anos de 1950. Ao focar o impacto que as recentes políticas educacionais, principalmente a partir dos anos de 1990, provocaram no Projeto Trocando Lições, com destaque para a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, acreditamos

estar produzindo resultados possíveis de serem considerados para outros programas de Educação de Jovens e Adultos.

Vale ressaltar a tempo que nosso objetivo principal era, ao observar o impacto da política nacional no caso estudado, investigar prioritariamente a percepção dos professores acerca deste processo. Interessava-nos, portanto, saber como os professores avaliavam as mudanças no atendimento e na organização curricular do trabalho que ofertavam a jovens e adultos e, ainda, se percebiam tais mudanças.

Dessa forma, somente o contato com dados gerais do Programa não nos eram suficientes. Conseguíamos com estes dados caracterizar de forma ampla o próprio Programa, mas não alcançamos o discurso dos professores, o que nos produziu a necessidade de se estabelecer uma metodologia de coleta de dados junto a professores do Projeto Trocando Lições.

Fazia-se necessário construirmos uma metodologia que fosse a busca de apreender o discurso dos professores, e que vinculasse este discurso na mesma linha dos dados que já vínhamos coletando e que mantivéssemos a coerência da pesquisa enquanto pesquisa qualitativa.

Optamos, assim, pela metodologia de entrevistas semi-estruturadas com os professores do Programa. Produzimos um roteiro de entrevista que nos fosse capaz de orientar a captura do discurso dos mesmos no tocante a sua experiência profissional, a maneira como avaliam o próprio Projeto, sua formação profissional e se possuíam formação específica para trabalhar na EJA, sua percepção sobre a história da EJA e o seu conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Tratamos, desse modo, de estabelecer critérios para selecionar, dentre tantos, os seis primeiros professores que nos agraciariam com suas falas. Levamos em conta os 15 anos de constituição do Programa de Alfabetização de Adultos – Suplência I e queríamos a fala de professores que tivessem vivenciado boa parte desta história e que pudessem, assim, oferecer-nos recursos de análise acerca das mudanças que este Programa veio sofrendo ao longo de sua história, sobretudo no que dizia respeito a entraves político-administrativos, elementos marcantes da história do Programa e que já havíamos constatado analisando os documentos e observando espaços de trabalho coletivo dos professores. Queríamos, também, professores que tivessem uma história mais recente no Projeto e que, portanto, pudessem oferecer, talvez, uma análise mais gratuita do mesmo,

uma vez que não se sentiam como sujeitos da construção histórica do Projeto Trocando Lições.

Dessa monta, entrevistamos quatro professores que tinham uma história no Programa maior que oito anos, sendo que destes, dois já não mais atuavam quando do momento da coleta das entrevistas. Entrevistamos também dois professores que tinham no máximo dois anos de experiência no Programa, podendo oferecer-nos uma avaliação mais “neutra” do mesmo.

Ao nos depararmos com o perfil das entrevistas, passamos então a buscar a definição de um método de análise desses dados que fosse capaz de fazer emergir os elementos necessários para a linha de investigação que vínhamos percorrendo até o momento. Encontramos uma importante indicação dessa questão em Bardin (1979).

Pudemos, portanto, concluir que a metodologia de análise de conteúdo poderia servir a pesquisas tanto quantitativas, como qualitativas, e sua importância revela-se no fato de oferecer ferramental para que o pesquisador possa, diante do material textual, elaborar indicadores que lhe revele uma “outra” leitura do material.

Nesse tipo de análise, o pesquisador procura no discurso, ou em outro tipo de material textual, levantar características comuns a vários sujeitos ou mesmo a ausência de determinados conjuntos de características, o que irá sustentar suas conclusões baseadas em suas inferências. (BARDIN,1979)

Assim como indica Duarte (2002), iniciamos o trabalho de leitura e categorização do material coletado seguindo a referência metodológica de análise de conteúdo. Ao lermos o material passamos a organizar as falas mais representativas e que apresentavam recorrência em categorias num trabalho lento e exaustivo. A organização das falas dessa forma era fundamental, primeiro para que pudéssemos demonstrar ao leitor os fragmentos mais significativos, reservando assim, legitimidade à pesquisa e, ao mesmo tempo, para facilitar nosso trabalho de inferência sobre as entrevistas. Seguimos as indicações encontradas em Freitas & Janissek (2000). Apoiamo-nos, também, em um roteiro de entrevista previamente elaborado com o objetivo de nos nortear ao longo do processo de gravação das mesmas.

O resultado das entrevistas foi uma enorme quantidade de respostas. Ao debruçarmos na transcrição e posterior leitura de tais falas, concluímos que o material colhido era suficiente para que pudéssemos proceder ao confronto da posição dos professores acerca da situação da EJA no Brasil ou mesmo sobre o Projeto Trocando

Lições, com o que já vínhamos apresentando ao longo do desenvolvimento do trabalho de pesquisa.

A partir dessa consideração procedemos à categorização e à subcategorização das expressões por recorrência de posicionamentos, garantindo assim a condição mínima para uma análise dos fragmentos das falas que fossem representativas das mesmas. (BARDIN, 1979)

Muito embora fosse de extrema relevância apresentar todas as categorias com os respectivos conjuntos das falas dos professores levantadas através de nossa pesquisa, somos limitados no contexto desta comunicação a apresentar apenas as principais categorias, de maneira que o leitor possa obter ao menos uma breve idéia do material que utilizamos.

Identificamos diversas falas que apresentavam impressões dos professores sobre o Projeto Trocando Lições; organizamos as mesmas em duas subcategorias, sendo que uma refere-se aos **Aspectos positivos** e a outra aos **Aspectos negativos**.

CATEGORIA	Sub-Categorias	EXEMPLOS
IMPRESSÕES SOBRE O PROGRAMA TROCANDO LIÇÕES	Aspectos positivos	“Os pontos positivos era o número de alunos por sala, as reuniões semanais para planejamento das aulas e o material.” (S 5)
		“[...] a integração, os alunos são ótimos, [...]”(S 1)
		“O ponto positivo quando entrei era o salário, acho também que o relacionamento com os alunos é outro [...]”(S 6)
		“Ah, positivo eu acho que é poder trabalhar com gente analfabeta, isso já é positivo, a gente dá retorno e eles também, [...]” (S 3)
	Aspectos negativos	“Os pontos negativos era a estrutura, eu dava aula num refeitório”. (S 5)
		“Negativo acho que o salário e acho que tinha uma troca muito grande de professores e entrava muito professor sem compromisso com a EJA, nem sabia o que tava fazendo lá”. (S 2)
		“[...] faltava material mais específico, acho isso um ponto negativo, [...]” (S 4)
		“Também acho que deveria ter um grupo de professores mais fixo e não trocar a cada dois anos” (S 4)
		“[...] tem sala que não tem condição de dar aula, falta iluminação, os alunos não enxergam e demora muito pra alguém fazer alguma coisa.” (S 3)

À primeira vista, lendo os relatos das duas subcategorias apresentadas, temos nitidamente a impressão de uma ausência de padrão no *Projeto Trocando Lições*. Confrontando “*Os pontos positivos era o número de alunos por sala, as reuniões semanais para planejamento das aulas e o material.*” (S 5) com a fala “[...] *faltava material mais específico, acho isso um ponto negativo, [...]*” (S 4), temos uma situação interessante, ou seja, dois professores de um mesmo programa divergem quanto à questão do material. Enquanto um coloca o material como algo positivo, um outro aborda esta questão como justamente uma deficiência. Seria preciso, no entanto, uma busca mais profunda para tentar entendermos o que os professores questionavam ou aprovavam no material, no entanto este não era o nosso foco.

De qualquer modo pudemos observar que ao longo dessa categoria encontramos divergências concretas, enquanto um professor coloca o salário como ponto positivo outro também o utiliza para criticar o Projeto.

Continuando mais um pouco na análise das falas dessa categoria, vemos que enquanto um professor (S 5) aponta o número de alunos como um ponto positivo do Projeto, outro professor (S 3) aborda a questão das condições de trabalho em salas, que no entender que podemos ter, seriam inadequadas para o trabalho educativo.

Relacionando essa questão com o que viemos discutindo ao longo de nosso trabalho, sobretudo quando tratamos da questão da oferta municipalizada das ações voltas para a EJA de 1º segmento do Ensino Fundamental, vemos o quão frágeis são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, pois não conseguiram, ao que parece, garantir um padrão mínimo de atendimento dos alunos nem sequer em um Programa com larga história e compromisso manifesto.

Mas, por outro lado, também podemos afirmar que pode haver um distanciamento entre as falas dos professores quando são chamados a responder sobre uma temática mais geral e quando são inquiridos sobre questões mais presentes no dia-a-dia de suas atividades. Ou seja, ao discutirem suas experiências no Projeto Trocando Lições em um sentido mais genérico indicam, em sua maioria, a relevância deste mesmo Projeto e deixam claro, também em sua maioria, a importância política deste trabalho. Mas ao discutirem questões cotidianas parecem ver este Projeto sob um olhar muito parecido com que vêem a escola regular.

Para mantermos o foco principal do estudo voltado para nossa hipótese central de que há uma inconsistência na política curricular para a EJA a despeito da publicação

de Diretrizes Curriculares Nacionais para este segmento, passamos a perguntar aos professores sobre a sua formação profissional e de como estes mesmos profissionais entendiam o que deveria compor uma Proposta Curricular adequada à EJA. Das respostas organizamos a categoria Política Curricular para a EJA e a formação de professores. Este conjunto foi organizado em duas subcategorias, uma que diz respeito à posição dos professores sobre o papel da formação continuada ou de sua formação inicial para o trabalho na EJA, e que denominamos de Formação inicial e continuada de professores. E outra que versa sobre como os professores pensam o currículo para a EJA a partir de suas experiências enquanto docentes deste segmento, o qual denominamos de **Uma proposta curricular diferenciada para a EJA**.

CATEGORIA	Sub-Categorias	EXEMPLOS
POLÍTICA CURRICULAR PARA A EJA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Formação Inicial e Continuada de Professores	“[...] é uma área diferenciada, que exige um preparo diferenciado para o professor. Seria bom ter estudado alguma coisa de EJA [...]” (S3)
		“[...] as formações ajudaram sim, mas muito voltado para preparar aula, [...]” (S 2)
		“[...] as reuniões não ajudaram a pensar a EJA de forma mais profunda não, [...]” (S3)
		“[...] antes de formada o contato que tive foi só com Educação Infantil [...] (S 5)
	Uma Proposta Curricular diferenciada para a EJA	“Deve ser organizado de forma significativa a partir da realidade dos alunos.” (S 1)
		“Apesar de falar muito de adultos, às vezes a gente esquecia que tava lidando com eles e fazia as mesmas coisas que fazia com as crianças.” (S 3)
		“[...] o Programa contemplava muito a parte de alfabetização, ajudavam na organização das aulas, mas não na formação de conceitos e reflexões a respeito do tema (EJA).” (S 5)
		“Acredito que o currículo deve partir de conteúdos significativos e relevantes, [...]” (S 5)
		“[...] a gente ainda tá muito parecido com o Mobral, [...]” (S 4)

Na primeira subcategoria encontramos duas falas significativas do mesmo professor: “[...] é uma área diferenciada, que exige um preparo diferenciado para o professor. Seria bom ter estudado alguma coisa de EJA [...]” (S3) e “[...] as reuniões não ajudaram a pensar a EJA de forma mais profunda não, [...]” (S3). Interessante notar

que o mesmo professor assume não ter estudado nada referente à EJA em sua formação inicial e, ao mesmo tempo, esse mesmo professor observa que as reuniões não conseguiram suprir esta deficiência. Associando essa discussão com o que fala o **Sujeito 2** “[...] as formações ajudaram sim, mas muito voltado para preparar aula, [...]” (S 2), chegamos a ter a impressão de que o professor que, nestas condições, sentisse a necessidade de um conhecimento mais aprofundado sobre a EJA para garantir qualidade em sua atividade, teria que proceder por conta própria.

Na subcategoria seguinte e que chamamos de **Uma proposta curricular diferenciada para a EJA**, encontramos um conjunto de falas que revelam que ao menos esses professores têm um mínimo de discernimento das particularidades do atendimento educacional de EJA, sendo capazes muitas vezes de realizar até mesmo autocríticas sobre o próprio trabalho.

Na fala “Apesar de falar muito de adultos, às vezes a gente esquecia que tava lidando com eles e fazia as mesmas coisas que fazia com as crianças.” (S 3) e na “[...] a gente ainda tá muito parecido com o Mobral, [...]”(S 4) identificamos críticas profundas ao trabalho ofertado pelo Projeto Trocando Lições. O fato de encontrarmos estas críticas revela que estes professores possuem conhecimento e acúmulo de reflexão suficientes para estabelecerem ponderações comparativas com um Programa que já é história, como é o caso do Mobral citado pelo Sujeito 4. O Sujeito 3 parece reforçar este argumento do Sujeito 4 quando diz que atuava com os adultos, em alguns momentos, como se estivesse lidando com crianças.

Considerando que esses professores assumiram não terem formação em EJA em suas formações iniciais, podemos também entender esta capacidade como algo fornecido pelo próprio Projeto Trocando Lições, sendo, dessa maneira, um aspecto amplamente positivo de sua proposta de formação continuada.

Na fala “[...] o Programa contemplava muito a parte de alfabetização, ajudavam na organização das aulas, mas não na formação de conceitos e reflexões a respeito do tema (EJA)” (S 5), o professor parece reivindicar novamente o aprofundamento teórico ao sugerir que no Projeto Trocando Lições não foi possível realizar a formação de conceitos e reflexões. Indica, também, uma deficiência das práticas de formação de professores demonstrada por diversos pesquisadores deste campo, constituindo-se no que seria a tendência atual de formações em serviço eminentemente técnicas e voltadas, excessivamente, ao fazer em detrimento do pensar.

Talvez aí tenhamos novamente outro aspecto relevante que as pesquisas educacionais precisam avançar.

3. A Política de EJA na ótica dos professores do *Projeto Trocando Lições*

Buscando também identificar o que os professores do Projeto Trocando Lições pensam sobre a Política Educacional de EJA, oferecemos questões a serem respondidas e com o conjunto de suas respostas foi possível organizar uma categoria de análise que denominamos de **A Política de EJA**.

CATEGORIA	Sub-Categorias	EXEMPLOS
A POLÍTICA DE EJA	Política Nacional de Educação	“A política de EJA não é diferente da política pra educação geral.” (S 3)
		“[...], a política tem, tem proposta agora, e tem esse Fundeb, [...]” (S 6)
		“A política para a Educação no geral mudou. Não é que tenha melhorado ou não, mas mudou e a EJA mudou junto, então, não acho que tenha uma política só para a EJA..” (S 3)
	Perspectiva de avanço da Política de EJA	“[...] acho que as coisas vêm melhorando, devagar mas vêm, antes era bem pior. Agora tem dinheiro pra EJA, tem o Brasil Alfabetizado.” (S 1)
		“[...] tem tido mais preparação para quem está na área [...] tem tido mais material também. Não sei, acho que isso é política não é?” (S 4)
		“[...] a sim, agora se fala muito mais em EJA, antes falava de Mobral, agora se fala de EJA, isso já é uma mudança grande.” (S 4)
	Desconhecimento da Política de EJA	“Não sei te dizer com certeza, mas acho que a política não é séria, acho que se fala muito, mas se faz muito pouco.” (S 2)
		“Bom, não sou muito indicada para responder pois não acompanho muito as discussões, [...]”(S 5)

Na subcategoria **Política Nacional de Educação** encontramos falas que parecem demonstrar que os professores possuem um relativo conhecimento da Política Educacional brasileira, principalmente no que tange aos seus aspectos principais, e que por isso mesmo são mais amplamente divulgados.

Nas duas falas do Sujeito 3, “*A política de EJA não é diferente da política pra educação geral.*” (S 3) e “*A política para a Educação no geral mudou. Não é que tenha*

melhorado ou não, mas mudou e a EJA mudou junto, então, não acho que tenha uma política só para a EJA” (S 3), vemos que este professor identifica mudanças na Política Educacional brasileira, mas não faz a mesma identificação em relação à EJA, ou mais ainda, indica que as mudanças na EJA são advindas da própria mudança que a Política de Educação sofreu, não observando mudanças específicas. Num contexto de edição de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para a EJA, esta constatação parece-nos ser bastante sintomática, pois pode indicar que a despeito das Diretrizes, não se processou nenhuma mudança significativa o suficiente para que pudesse ser observada, não por qualquer cidadão, mas justamente por um professor de EJA e que, portanto, seria intimamente afetado por tais mudanças em seu trabalho.

A fala do Sujeito 6 indica ainda perceber ter havido mudança em relação ao financiamento da EJA. Importante para nós esta fala, pois sustenta parte de nosso argumento de que a política de financiamento de EJA, marcada pela desigualdade em relação aos demais segmentos da Educação Básica, contribuiu para a ausência de um padrão nacional de atendimento ao forçar a sua “municipalização”.

Tanto essa questão é cara para a EJA que o Sujeito 6 parece ter percebido que o Fundeb representa uma mudança nesta política passando a destinar, ainda que em valores menores, recursos específicos para o atendimento dos alunos de EJA.

A segunda subcategoria que denominamos de **Perspectiva de avanço da Política de EJA** revela expressões extremamente profundas. Logo na primeira fala, o Sujeito 1 ao emitir sua opinião otimista sobre o avanço que a Política de EJA vem produzindo volta novamente a citar a questão do financiamento: “[...] acho que as coisas vem melhorando, devagar mas vêm, antes era bem pior. Agora tem dinheiro pra EJA, tem o Brasil Alfabetizado” (S 1). Este sujeito, no entanto, coloca a existência do Programa Brasil Alfabetizado como parte do avanço desta política. Cabe-nos lembrar aqui que em Ribeirão Preto – SP, município onde se localiza o Projeto Trocando Lições, a Secretaria Municipal de Educação, desde 2002, vem centrando esforços no sentido de instituir e ampliar salas de aula vinculadas ao Brasil Alfabetizado. Aparentemente isto pode sinalizar uma somatória de esforços, assim como o Sujeito 1 parece querer indicar. Em que pese não termos realizado análise desta questão específica, o que observamos são dois tipos bem diferentes de atendimento a jovens e adultos dentro de uma mesma gestão municipal.

O que ocorre, então, é que ao mesmo tempo em que temos salas de EJA vinculadas ao Projeto Trocando Lições, com professores com formação para o magistério e salários profissionais, temos por outro lado salas atendendo o mesmo perfil de alunos com professores leigos, com vínculo de voluntário e recebendo ajuda de custo do Governo Federal da ordem de pouco mais de um salário mínimo e com uma jornada com aluno bem inferior.

Talvez aqui tenhamos encontrado o cerne de nosso argumento, sendo que, nem mesmo no município em que se localiza nosso objeto de estudo existe um padrão de atendimento para o segmento.

O Sujeito 4 quando afirma que “[...] a sim, agora se fala muito mais em EJA, antes falava de Mobral, agora se fala de EJA, isso já é uma mudança grande” (S 4), indica uma questão também importante e que caminharia até para uma dimensão mais conceitual ao observar a diferença entre a maneira como a sociedade referia-se à EJA e como a percebe atualmente. De fato, o termo Mobral não designava apenas o Programa do Governo Federal para atendimento dos jovens e adultos analfabetos, mas servia também como adjetivo para identificar pessoas ou que freqüentavam salas de aula para jovens e adultos ou mesmo qualquer analfabeto. Em trabalho publicado por Ribeiro (1992) esta questão é analisada, quando atribui a carga de preconceito que se possuía em relação ao Mobral como um dos fatores que impediam que seu atendimento fosse expandido e que os alunos permanecessem nas salas de aula.

De qualquer maneira, o simples fato de termos reduzido a possibilidade de se rotular os jovens e adultos analfabetos já pode ser considerado uma grande conquista da Política de EJA no Brasil.

Nessa última subcategoria encontramos duas falas que são também significativas, pois são registros de professores de EJA assumindo desconhecem a Política de EJA. Assim, quando observamos: “Bom, não sou muito indicada para responder pois não acompanho muito as discussões, [...]”(S 5), temos uma situação no mínimo curiosa; ou a Política de EJA tem sido somente objeto de conhecimento dos estudiosos deste campo ou não tem feito parte da cultura da escola garantir, dentre os elementos necessários para um profissional atuar, o conhecimento mínimo do que ocorre em sua própria carreira ou setor de trabalho. Esta última questão seria extremamente curiosa se a transferíssemos para uma outra carreira. Como poderíamos entender um advogado ou juiz que não conhecesse ao menos superficialmente o novo Código Civil

após anos de sua edição. Certamente se estivéssemos contratando um serviço e tomássemos dimensão disso desistiríamos.

4. Diretrizes Curriculares para a EJA na fala dos professores do *Projeto Trocando Lições*

Obviamente que não poderíamos deixar de investigar a impressão dos professores acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Uma das grandes discussões que realizamos foi justamente o fato da inexistência de Diretrizes Curriculares para o segmento de jovens e adultos até o ano de 2000 poder ser um elemento responsável pela indefinição quanto à oferta e à própria padronização nacional da política de EJA.

O resultado da nossa investigação, especificamente sobre as Diretrizes Curriculares, foi bastante revelador, pois dos seis professores entrevistados, apenas um demonstrou de fato conhecer o teor das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

CATEGORIA	Sub-Categorias	EXEMPLOS
DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EJA (2000)	A despolitização da prática docente	“[...] já ouvi falar, mas não li, nunca li [...]” (S 1)
		“[...] até acho que precisava ler, mas nunca li.” (S 3)
		“[...] sei que muita coisa elas falam sobre como deve ser o tratamento com adultos, [...]” (S 4)
		“Não conheço não, não de ler.” (S 2)
		“Não sei te dizer se elas mudaram a EJA de verdade, [...]” (S 5)
		“Não conheço, sei que existem porque às vezes falam nas reuniões.” (S 6)
	A prática docente à luz das Diretrizes	“Conheço as Diretrizes e sei que foram elaboradas com base nas necessidades do jovem e adulto que retorna para a escola, [...]” (S 5)

A primeira subcategoria observada demonstra o distanciamento dos professores acerca das questões discutidas nacionalmente sobre a EJA. Observamos que além da

afirmação do desconhecimento sobre o texto das Diretrizes, uma não observação mais cuidadosa acerca das mudanças que elas proporiam para o atendimentos de jovens e adultos pouco ou não escolarizados, torna-se também algo intrigante.

O Sujeito 5 que foi o único a demonstrar com maior ênfase o conhecimento do teor das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, inclusive pautando uma das temáticas centrais das mesmas, que seria o atendimento das Necessidades Básicas de Aprendizagem, revela, a despeito disso, não saber afirmar se as diretrizes representaram ou não mudança efetiva na EJA conforme podemos ver: “*Não sei te dizer se elas mudaram a EJA de verdade, [...]*” (S 5).

O que teríamos de mais intrigante nessa afirmativa é o fato de as Diretrizes não terem sido formuladas apenas para gestores, mas também, para professores, uma vez que são repletas de discussões conceituais importantes para se pensar um novo paradigma para a EJA, sobretudo no que diz o Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Esta conclusão talvez justifique, ao menos parcialmente, o argumento acerca da insuficiência das Diretrizes Curriculares apontado por nós já no início de nossa pesquisa e a definição de nossa hipótese, pois se nem mesmo um professor que atua na EJA e que assume conhecer o documento não sabe precisar as mudanças que tais Diretrizes teriam trazido para o cotidiano da EJA, então podemos indicar que seria necessário rever toda a Política Nacional de EJA para que possamos, de fato, romper com as amarras do passado, quando tínhamos direitos prescritos, mas não encontrávamos efetivação alguma de tais direitos.

Após tanto tempo de luta de diversos movimentos em prol de uma educação para todos e, sobretudo, de lutas pela garantia de uma Educação Básica de qualidade, era de se esperar que os primeiros a celebrarem a edição de Diretrizes, que visassem à garantia do direito de jovens e adultos pouco ou não escolarizados, fossem justamente os próprios sujeitos deste processo tortuoso, ou seja, educandos e educadores.

5. Discussão dos Resultados

Revisando as referências acerca da História da Educação brasileira, pudemos traçar uma trajetória de construção da Educação de Jovens e Adultos. Verificamos que, na origem das ações educativas no país, a EJA esteve vinculada ao projeto de colonização e assumiu, assim, a função de instrumento capaz de contribuir decisivamente

na viabilização do processo de aculturação dos nativos, possibilitando uma maior eficiência do processo de constituição das relações necessárias ao Estado português.

A Educação de Jovens e Adultos perde a sua importância juntamente com o processo de desmonte do sistema jesuítico, situação que coloca a Educação no Brasil como atividades pontuais e descontínuas.

Pudemos constatar, ainda, que quando da formação do Estado nacional brasileiro, a EJA na esteira da educação elementar, passa a ser considerada direito, porém, sem que tenha, ao mesmo tempo, havido um processo contínuo de efetivação deste direito na prática. Por meio da leitura de documentos legais constituídos já no período republicano e estabelecendo uma linha temporal até a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, foi possível percebermos um longo processo de descontinuidade de políticas voltadas a este segmento.

Mas o trabalho que realizamos a fim de levantar os dados para estabelecer essa perspectiva histórica mostrou que existem poucas referências acerca da educação de pessoas adultas no transcorrer da História da Educação brasileira. Esta questão limita as possibilidades de se compreender o processo de constituição da EJA como uma política social efetiva. Nosso trabalho pretendeu dar uma singela contribuição para essa historicização da EJA, mas também revelou a carência de pesquisas que abordam esta temática.

Enfatizamos também o quanto os anos de 1990 foram importantes para a implementação de políticas necessárias à expansão da escolarização básica no Brasil. A elaboração da Lei nº 9.394/96, instituindo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Lei nº 9.424/96, instituindo o Fundef, compuseram ao lado de outras ações, instrumentos cruciais para a garantia do acesso ao Ensino Fundamental, senão a todos, à maioria das crianças em idade escolar compatível com o ensino obrigatório.

Mas, não obstante, novamente pudemos constatar que, naquela ocasião, a EJA foi colocada à margem do processo de expansão dos direitos. Ao não garantir a participação da Educação de Jovens e Adultos em tal política de financiamento, o Governo Federal acabou causando um processo forçado de “municipalização” das ações voltadas a este público específico.

Diferentemente do que ocorreu com as demais políticas sociais em que o processo de municipalização foi acompanhado de repasse de recursos e apoio técnico aos governos locais, a EJA sofreu de ausência de financiamento o que provocou uma

redução de sua oferta que já, naquele momento, atendia tão somente uma pequena parte da demanda. À medida que a política de financiamento educacional foi organizada de tal maneira, os governos locais também perderam relativamente o interesse em formular e implementar programas e projetos educacionais para jovens e adultos que rompessem com o paradigma da simples educação compensatória. Nesta medida, podemos também apontar para o fato de que o retrocesso causado pela retirada da EJA do Fundef não se resumiu tão somente à oferta, mas representou um continuísmo quanto às velhas práticas curriculares associadas à EJA.

Importante também destacar a relativa fragilidade das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, instituídas através da Resolução CNE/CEB nº 01/2000 e do Parecer nº 11/2000. Em que pesem possam representar um avanço para o estabelecimento de um padrão nacional mínimo para o oferecimento desta modalidade de ensino, ao discutir sobretudo as funções da EJA, percebemos que a sua implementação não é suficiente para efetivar o direito dos jovens e adultos pouco ou não-escolarizados a um atendimento compatível com suas necessidades, algo expresso ao longo dos vinte anos desde a promulgação da Constituição Federal de 1988.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2000 e o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 foram modestos em relação a implementar um padrão de atendimento de EJA que garantisse a necessidade dos jovens e adultos em relação à organização curricular, estrutura e funcionamento dos cursos, mas principalmente à inserção de novas concepções de educação a serem absorvidas pelas ações voltadas a jovens e adultos em todo o país.

Por outro lado, essas mesmas Diretrizes são frágeis ao constatarmos o seu desconhecimento por parte da maioria dos professores de EJA, mesmo professores que frequentam espaços de formação continuada de forma sistemática. Este fato revela que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, ao menos no que se refere aos seus princípios educativos e concepções, não estão chegando até quem deveria ser seu grande alvo: a sala de aula de EJA. Podemos sugerir, de alguma maneira, que a edição das Diretrizes, tão comemorada por setores acadêmicos, não produziu impacto social num país profundamente e historicamente marcado pela questão do analfabetismo.

Procuramos apreender, através da análise de dados de Programas de EJA do Nordeste Paulista que, não obstante seja possível presenciar um número significativo de ações educacionais voltadas para jovens e adultos, as mesmas não representam um

atendimento significativo em termos numéricos, uma vez que menos de 2,30% da demanda potencial estava sendo atendida no momento da coleta daqueles dados.

Importantes indicativos do processo de exclusão escolar também foram identificados naqueles dados, dando-nos a perfeita percepção de que a questão do analfabetismo não seria combatida mesmo ampliando-se sobremaneira o atendimento na EJA. Extremamente necessária seria a construção de um novo paradigma para a Educação Básica que desse conta de pensar a escola como o lócus da formação dos professores e onde a tarefa prioritária não seria outra senão a aprendizagem voltada a produção de autonomias. Obviamente que um processo de tal natureza não pode ser construído por discursos ou intenções, mas sim, por um espaço de produção de políticas educacionais que seja sólido e erigido a partir do diálogo com a própria escola.

Após todo esse percurso, compartilhado com diversas pessoas, com espaços e entendimentos políticos diversos e igualmente relevantes, conseguimos chegar ao entendimento de que o Projeto Trocando Lições, apesar de revezes sofridos ao longo de sua história, representa um enorme avanço na maneira de se pensar ações voltadas para a EJA. A implementação de um Projeto dessa natureza e com tais características, ainda nos idos da Lei nº 5.692/71, mostra-nos com concretude de impressionar que os paradigmas que tanto propalamos em discursos, literaturas e estudos é sim uma utopia do possível. Ainda nos mostra que a mudança definitiva da Escola Básica tarda a ocorrer, não por carência de recursos financeiros ou mesmo técnicos, mas sim por medo de nos dotarmos de uma ousadia necessária, abandonando a herança de uma cultura escolar que deveria ter seu lugar no milênio passado.

Obviamente que mudanças de tal profundidade não se realizam de forma simples e desmedida, mas assim como para toda grande caminhada é necessário dar o primeiro passo, tais transformações também deveriam iniciar-se com pequenas mas significativas mudanças na concepção de se organizar a escola.

As falas dos professores do Projeto Trocando Lições ensinaram-nos muitas coisas, mas talvez a maior delas seja a de que o educador, em que pese muitas vezes ser portador de um total desconhecimento das políticas formuladas justamente para o seu segmento de atuação, ainda assim devem ser ouvidos, pois realizam a tarefa fim de todo o processo de escolarização. Suas impressões, ainda que muitas vezes diferentes do que nós esperamos, são reveladoras dos obstáculos que se encontram no caminho trilhado

pelas políticas educacionais até atingirem efetivamente a sala de aula e a alma de nossos alunos.

Pudemos constatar que tais professores divergiram em muitos momentos sobre o sentido do próprio Projeto, ainda que todos tenham assumido considerarem o mesmo como um grande avanço. Portanto, a falta de um padrão no atendimento de EJA não é só uma característica que se revela nacionalmente, mas também nas localidades, dentro das mesmas ações. Muitas vezes este padrão não é tão fortemente construído. Poderíamos apontar, a partir dos diversos sentidos atribuídos pelos professores do Projeto, que cada sala de aula pode ser entendida com um espaço singular, onde alguns, de forma adequada ou não, colocam-se à disposição dos jovens e adultos, sendo muitos tão carentes quanto à própria carência expressa pelo analfabetismo.

Sobre a formação de professores, destacamos ter ficado bastante claro para os pesquisadores a inadequação da formação profissional inicial quanto às especificidades da EJA. Temos a impressão de que as políticas responsáveis pela formação de professores demonstram não ver a Educação brasileira em sua totalidade.

A formação em serviço realizada no Projeto Trocando Lições também se mostrou algo descontínuo e, muitas vezes, insuficiente para atender à ansiedade dos professores a quem era dirigida. Importante ainda se faz apontar que estes mesmos professores mostraram-se confusos ao identificar os diversos espaços de formação. Muitas vezes cursos e palestras eram confundidos com reuniões com pautas específicas, embora também fossem voltadas à formação.

Muitas vezes pudemos também verificar os professores questionarem o sentido da formação recebida e a relevância da tarefa formativa realizada e, acerca deste propósito, entendemos que mais pesquisas necessitam investigar como as ações de formação ganham sentido no cotidiano do professor.

De qualquer maneira, entendemos que tão importante quanto elaborar um projeto de formação de professores em serviço que seja relevante para a transformação de sua prática e concepção do que seja a ação docente é fazer com que esta relevância e objetivo sejam bastante claros ao sujeito a que a formação se destina.

Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, podemos perceber que são, ainda, ao menos considerando o conjunto dos professores entrevistados, totalmente desconhecidas. E tal desconhecimento não se reduz tão somente ao que está

prescrito no documento, mas sobretudo, ao sentido de sua edição, ao sentido das mudanças de concepções e paradigmas que tais diretrizes pretendiam instituir.

Torna-se, entretanto, fundamental pensarmos na indagação que realizamos ao iniciarmos este trabalho de pesquisa e que versava sobre a ausência de um padrão para o atendimento de EJA e a sua relação com a própria inexistência de Diretrizes Curriculares para a EJA ao longo da constituição do Sistema Educacional brasileiro. O que concretamente aponta-nos os resultados da pesquisa é que não basta a edição de Diretrizes, pois como poderiam ser em si um instrumento de instituição de um padrão se vemos a ausência deste mesmo padrão no interior de um projeto considerado “inovador”. Não poderiam ser instrumento de instituição de mudanças significativas se não são absorvidas nem mesmo por aqueles que, diretamente, objetivamente e cotidianamente, trabalham com esta temática e deveriam ter, em tais Diretrizes, um dos principais elementos norteadores de seu trabalho.

Esperamos ter apontado elementos suficientes para justificar a relevância de nosso estudo. À guisa de conclusão, gostaríamos de deixar claro que em nenhum momento deste percurso pretendíamos esgotar a discussão, ou ir ao máximo da profundidade do assunto. Nosso objetivo sempre pautou-se em contribuir para se pensar o Brasil e, obviamente, a Educação brasileira; não a partir do olhar de quem executa práticas gestoras ou formula políticas, mas sim do ponto de vista daqueles que são o que temos como nação, de mais caro: o povo brasileiro.

6. Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL (2000). **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Disponível em <
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB112000.pdf>> acesso em 03jan2007.

BRASIL (2000) Resolução CNE/CEB n. 01/2000. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em <
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>> acesso em 03jan2007.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa Qualitativa**: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/ 2002.

FREITAS, Henrique Mello Rodrigues de e JANISSEK, Raquel. **Análise léxica e análise de conteúdo: técnicas complementares, sequenciais e recorrentes para exploração de dados qualitativos**. Porto Alegre: Sphinx: Editora Sagra Luzzatto, 2000.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007.

HADDAD, Sérgio. e DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. **Revista Brasileira de Educação**, v. , nº 14, p.108-130, maio/ago. 2000.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.