

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LIBERACE MARIA RAMOS FERREIRA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O DESAFIO DO
TRABALHO DOCENTE VOLUNTÁRIO**

Uberaba - MG
2009

LIBERACE MARIA RAMOS FERREIRA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O DESAFIO DO
TRABALHO DOCENTE VOLUNTÁRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Dirce Maria Falcone Garcia.

Uberaba - MG
2009

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central da UNIUBE

F413e Ferreira, Liberace Maria Ramos
Educação de jovens e adultos: O desafio do trabalho docente voluntário /
Liberace Maria Ramos Ferreira. 2009.
129 f.
Dissertação (mestrado) -- Universidade de Uberaba. Programa de
Mestrado em Educação, 2009.
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Dirce Maria Falcone Garcia.

1. Educação. 2. Educação de adultos. 3. Professores alfabetizadores. I.
Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. II. Garcia,
Dirce Maria Falcone. III. Título.

CDD 374.012

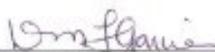
LIBERACE MARIA RAMOS FERREIRA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: desafio do trabalho docente
voluntário**

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

Aprovada em 15/12/2009

BANCA EXAMINADORA



Profª Drª Dirce Maria Ralcone Garcia
Universidade de Uberaba - UNIUBE



Prof. Dr. Leônicio José Gomes Soares
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG



Profª Drª Marilene Ribeiro Resende
Universidade de Uberaba - UNIUBE

À minha mãe que, pela sua história de vida simples e mesmo sem escolaridade formal, me influenciou a buscar uma filosofia educacional voltada à prática da liberdade, para que hoje eu estivesse neste lugar.

AGRADECIMENTOS

À Prof^ª. **Dr.^a Dirce Maria Falcone Garcia**, orientadora desta pesquisa, por seu carinho e abertura para conhecer o desconhecido, por sua competência e, principalmente, por acreditar no meu potencial.

Às professoras, **Dr.^a Marilene Resende Ribeiro e Dr.^a Fernanda Telles** pela dedicação à leitura do meu texto e pelas contribuições no meu exame de qualificação.

Aos demais professores do curso de Mestrado pela convivência e o aprendizado compartilhado.

À professora **Cláudia Cristina Veloso Andrade**, responsável pela pasta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da 40^a SRE, pela atenção e disponibilização de documentos.

À inspetora **Izilda Pinho Martins Rocha** pelo apoio e incentivo.

Aos meus queridos filhos **Waterloo e Wallace** por estarem sempre ao meu lado, mesmo nas minhas ausências.

Ao **José Reis** por compreender que minha formação acadêmica é a efetivação de um sonho que se traduz em satisfação pessoal e profissional.

Aos meus colegas da 5^a turma de Mestrado por terem me oportunizado conhecê-los e compartilhado aprendizados.

Aos meus amigos especiais **Maria Goretti, Alan, Leni, Rosana, Arali e Lailson** pelo companheirismo.

À Prof^ª. **Dr.^a Silma C. Nunes** companheira de luta das causas educacionais, **M^a Goretti Gentil** amiga e colaboradora e ao **José de Oliveira** pelas palavras de ânimo e otimismo que me fortaleceram em muitos momentos.

Aos professores, coordenadores e alunos do Projeto de Educação de Jovens e Adultos da Pastoral da Educação pela disponibilidade e participação de todos, pelo comprometimento em relação ao objeto em estudo, pelo despertar e crescimento de alguns durante a pesquisa e pela disposição à abertura daqueles que ainda não tinham refletido sobre essas questões.

Aos meus alunos e alunas do curso de Pedagogia e Normal Superior da - UNIPAC - Universidade Antônio Carlos – Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia, que sempre me deram apoio.

À **Ms. Augusta Maria Mendes Mota**, diretora da UNIPAC Uberlândia, que disponibilizou mecanismos e possibilidades para minha formação continuada por acreditar na sua importância para os docentes do quadro de pessoal da instituição que administra.

A todos os professores, especialmente aos colegas de trabalho.

*Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo.
Por isso aprendemos sempre.
(Paulo Freire)*

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos - EJA, prevista e garantida em leis - Constituição Federal/88 e LDB (20/12/96) -, tem tido problemas em sua regulamentação, financiamento e sua implementação tem sido realizada, em grande parte, com trabalho docente voluntário. O objetivo geral desta pesquisa é analisar o trabalho docente voluntário desenvolvido em um projeto não formal em Uberlândia/MG, na perspectiva dos professores, e no modo como o mesmo repercute entre os alunos da Educação de Jovens e Adultos. O presente estudo, vinculado à linha de pesquisa Educação e Sociedade, parte do pressuposto de que para se atingir o verdadeiro objetivo da Educação de Jovens e Adultos, a socialização do saber sistematizado necessita de ações educativas empreendidas por professores habilitados, que consideram a escolarização um instrumento indispensável à construção de uma sociedade democrática. A pesquisa iniciou-se a partir das seguintes indagações: O que é ser professor voluntário na Educação de Jovens e Adultos? O professor voluntário tem compromisso efetivo com a educação? O que traz esse professor para o trabalho com EJA? Como esses professores definem e que sentido dão ao processo de ensino? Há propostas político-pedagógicas? Estas são elaboradas levando em conta a realidade social do educando? A formação do professor interfere no processo ensino-aprendizagem? Qual o viés teórico-metodológico dos projetos não formais da EJA? Este trabalho caracteriza-se como um estudo de caso, com revisão bibliográfica, levantamento de documentos e pesquisa empírica numa abordagem qualitativa. A coleta de dados deu-se com o uso de entrevistas semi-estruturadas e anotações do caderno de campo. Envolve os principais atores do processo educativo (professores, coordenador e alunos) dessa modalidade de ensino, em projeto não formal, no município de Uberlândia. Na análise das entrevistas, resultados apontam para reflexões sobre o trabalho docente voluntário desenvolvido nessa ação educativa. Apreendeu-se que o que leva o professor para esse tipo de trabalho é a realização de valores e deveres religiosos que se convertem em capital simbólico e que garantem aos professores o reconhecimento da comunidade pelo seu trabalho como educador e ainda permite a eles cumprirem seus compromissos de filantropia e caridade, assumidos no campo religioso. A ausência de formação inicial e continuada dos professores compromete a oferta e implementação de uma educação de qualidade que seja capaz de inserir esses jovens e adultos na sociedade e mercado de trabalho. O embasamento teórico está fundamentado em autores como em Freire, Soares, Haddad, Di Pierro, Paiva, Ireland, Montaña, Araujo e Dourado, dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Projeto de Educação Não Formal. Trabalho Docente Voluntário.

ABSTRACT

The education of youngster and adults – EJA, guaranteed in law – Federal Constitution of 1988 and LDB (12/20/96) – has had problems in its regulamentation, financing; and its implementation has been done, in great part, with teachers' volunteer work. The general purpose of this research is to analyze the teachers' volunteer work developed in a non formal project in Uberlândia, state of Minas Gerais, considering teacher's perspective and the way it impacts the students of Youngsters and Adults Education. This present paper starts with the presupposition that to reach the real objective of Youngsters and Adults Education, the systemic knowledge socialization needs educational actions performed by capable teacher who consider the learning an indispensable tool to the development of a democratic society. The research started from the following questionings: What is to be a volunteer teacher in Youngsters and Adults Education? Is the volunteer teacher committed to the education? What brings the teacher to work in EJA? How do these teachers define and give meaning to the learning process? Are there political-pedagogic proposals? Are them created taking into account the student's social conditions? Does the teacher's own education interfere in the teaching-learning process? What is the theoretical-methodological vies of the non-formal projects in EJA? This research is characterized as a case study, with bibliographical and documentary review, and empiric qualitative research. The data was collected by a semi-structured interview and the notes copied in field notebook. It involves the main actors of the educational process (teachers, coordinators, and students) in this kind of education, that is a non formal project in the city of Uberlândia. In the interview analysis, the results show reflections concerning the volunteer teacher job performed in this educational action. We have learned that what encourages the teacher to do this kind of educational work is the realizations of religious duties and values that is able do promote the symbolic capital which guarantees to the teachers the community recognition as an educator and also it enables him/her to meet his/her philanthropic and charity responsibilities, taken in the religious area. The lack of an initial and continuous formation of the teachers, compromise the offer and the implementation of a quality education which is capable of inserting the youngsters and adults in the society and in the working market. The theoretical part was based on researchers such as Freire, Soares, Haddad, Di Pierro, Paiva, Ireland, Montaña, Araújo e Dourado, among others.

KEY-WORDS: Youngsters and Adults Education. Non formal education project. Volunteer teacher work.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 Fluxograma das Ações Educativas em EJA desenvolvidas em Uberlândia 85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Procedimentos metodológicos	20
1 DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEITOS, DIMENSÕES SOCIAIS E ASPECTOS LEGAIS	26
1.1 Educação de Jovens e Adultos, modernidade e desigualdade social	26
1.2 A EJA: modalidade de ensino ou nível de ensino?	29
1.3 A EJA e os marcos legais	30
1.4 Contexto histórico da EJA no Brasil	38
2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO, A EJA E O TRABALHO VOLUNTÁRIO	47
2.1 As políticas educacionais para a EJA	51
2.2 O Estado e o trabalho voluntário	55
2.3 Terceiro setor, trabalho voluntário e a EJA: fundamentos e aspectos legais	57
3 PROFISSIONALIDADE DOCENTE E FORMAÇÃO: EJA EM QUESTÃO	66
3.1 Educação, desafios e mudanças	66
3.2 Trabalho docente na EJA: discutindo a formação	75
4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PROJETO DE AÇÃO VOLUNTÁRIA DESENVOLVIDO EM UBERLÂNDIA	82
4.1 Perspectivas atuais da Educação de Jovens e Adultos em Uberlândia - Um projeto da Pastoral da educação em destaque	83
4.2 A EJA da Pastoral da Educação de Uberlândia por seus protagonistas: discutindo o trabalho voluntário em ação educativa	89
4.2.1 <i>O coordenador: sua trajetória de vida e seu trabalho no projeto de EJA da Pastoral</i>	91
4.2.2 <i>Professores do projeto: formação, profissionalidade docente e o sentido do trabalho voluntário em discussão</i>	94
4.2.2.1 <u>Os professores e o trabalho voluntário: em busca de sua compreensão</u>	98
4.2.3 <i>Os alunos e a EJA da Pastoral: das dificuldades e práticas no cotidiano escolar ao sentido de ser estudante</i>	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	118
ANEXO A – Lei do Voluntariado	125
APÊNDICE A – Termo de Consentimento	126
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista – Aluno	127
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista – Professor	128
APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista – Coordenador	129

INTRODUÇÃO

Ao final da primeira década do século XXI, nos deparamos com situações anacrônicas no campo da educação que, em última instância, foram originadas a partir de questões sociais e políticas que lhes são subjacentes. Referimo-nos às desigualdades escolares e às sociais que implicam, geralmente, em ações políticas que se direcionam a tão somente minimizá-las. A Educação de Jovens e Adultos, como modalidade de ensino pode ser incluída neste conjunto de ações e se destina, sem dúvida, aos filhos da desigualdade.

A pesquisa intitulada “Educação de Jovens e Adultos: o desafio do trabalho docente voluntário”, um estudo em Uberlândia/MG pauta-se pela investigação sobre professores¹ que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Ensino Fundamental em caráter voluntário.

Aqueles que desempenham as funções de professor na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos projetos não formais, são chamados de orientadores de aprendizagem e, principalmente em relação à alfabetização, não possuem formação específica, embora muitos tragam consigo saberes de sua experiência acumulada ao longo de sua trajetória de vida.

Neste estudo consideramos que o caráter não profissional da docência em EJA correlacionada com o trabalho voluntário e a falta de formação profissional inicial e continuada comprometem a atuação efetiva do professor nessa modalidade de ensino. Muitos estudos realizados apontam que os projetos da EJA apresentam, na maioria das vezes, caráter tecnicista, propostas político-pedagógicas elaboradas sem a preocupação com a realidade social do educando (COSTA e SILVA apud HARACEMIV, 2007), seguindo o formato do ensino regular e distanciando-se da especificidade da EJA. Com isso, reproduzem as desigualdades no campo educacional. Consideramos serem esses alguns dos fatores que levam muitos dos alunos que ingressam na EJA a desistirem rapidamente. Deduzimos, assim, que há muitos problemas já detectados, necessitando serem apenas analisados seriamente para que haja mudanças na EJA e que esta possa alcançar seus objetivos.

Haddad (2007a) aponta para a crescente atribuição à esfera pública municipal a responsabilidade pela implantação de programas e projetos de EJA, elaborados por equipes técnicas responsáveis por eles. Estatisticamente, equipes técnicas participaram da

¹ Embora os voluntários que atuam em EJA são designados orientadores de aprendizagem, neste trabalho são tratados indistintamente por professores.

elaboração de quase 100% desses projetos/programas implementados nos municípios, e na maioria das vezes, têm apoio de outras esferas executoras. Porém, a participação das universidades na elaboração de projetos/programas para a EJA ainda é tímida, com presença de apenas 6% no total, denunciando o pouco interesse da academia pela EJA ou a falta de diálogo entre universidade e poder público.

A iniciativa em desenvolver este trabalho de investigação sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) deu-se por conta de nossa preocupação com o viés tecnicista e da íntima relação construída por nós diante dessa modalidade de ensino e seu público, como aluna, como docente e como assessora da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, atuando no setor de apoio à educação popular.

No apoio à educação popular, catalogamos ações da EJA em projetos de educação não formal² desenvolvidos no município de Uberlândia tais como o BBeducar da Fundação Banco do Brasil, Pastoral da Educação, e Cursinhos pré-vestibulares alternativos da Prefeitura Municipal de Uberlândia em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia PMU-UFU, todos com caráter de filantropia e voluntarismo, organizados e implementados por “atores coletivos” da sociedade civil. Nessa oportunidade pudemos conhecer e analisar as ações educativas desenvolvidas por professores voluntários nesses projetos, suas fragilidades e os benefícios que proporcionam aos alunos da EJA.

Compartilhamos da idéia de que todos nós somos agentes da construção histórica de nosso tempo e sofremos também as influências do tempo histórico e da situação socioeconômica e cultural em que estamos inseridos como sujeitos.

A sequencialidade e linearidade dos ciclos da vida, acompanhados de rituais de passagem, sucumbiram face à sua segmentação temporal e espacial. Os espaços profissionais, familiares, associativos e de lazer encontram-se, frequentemente, interpenetrados uns pelos outros, e os tempos previstos para o casamento, para o início da vida ativa e para a reforma encontram-se desabitados, podendo, em qualquer idade, virem a ser ocupados (SILVA, 2007, p.18).

Assim, um dos nossos objetivos constituiu-se em orientá-los e convencê-los de que não há um tempo predeterminado para ensinar e aprender. Como afirma Harvey (1999), o tempo e o espaço só podem ser compreendidos como ação social, isto é, que se

² Educação não formal, segundo o INEP é o tipo de educação ministrada sem se ater a uma seqüência gradual, não leva a graus nem títulos e se realiza fora do sistema de educação formal e em forma complementar. A educação não formal pode ocorrer dentro de instituições educacionais, ou fora delas, e pode atender a pessoas de todas as idades. Os programas de educação não formal não precisam necessariamente seguir o sistema de “escada”, podem ter duração variável, e podem ou não, conceder certificado da aprendizagem obtida. (INEP, 2009).

constroem, desconstroem e se reconstroem por meio das ações humanas, implementadas em decorrência das necessidades da vida cotidiana.

Essas múltiplas experiências nos despertaram o interesse em refletir sobre a responsabilidade e o envolvimento no trabalho docente na EJA e sobre a formação daqueles que nela atuam como professores.

No resgate histórico da Educação de Jovens e Adultos pudemos ver que ela se origina como Educação de Adultos (EA). Esta acontece desde o período Brasil Colônia, passando por diversos contextos político-sociais, tendo nas últimas décadas acrescentado ao seu público adulto os jovens analfabetos ou com defasagem de escolaridade, de acordo com a faixa etária estabelecida na legislação. Revendo a bibliografia, consideramos, porém, que o tipo de ensino oferecido não tem apresentado, em sua trajetória, ações efetivas para superação do analfabetismo e da baixa escolaridade dos brasileiros, que fazem parte do contingente de baixa renda e que lutam pela inclusão social. Dal Moro (apud GUEDES, 2007, p.21), afirma que os jovens e adultos alunos de EJA “carregam consigo patrimônios culturais³ que dão sentido às suas vidas”. Tal patrimônio cultural precisa ser considerado, ao lado de sua condição econômica e social para que tenha sentido a existência dessa modalidade de ensino.

A problemática do analfabetismo e de baixa escolaridade é uma das questões que tem marcado a história da educação brasileira. É um fenômeno histórico, socialmente produzido, um indicador da exclusão social que atinge a população de forma persistente. Embora a política educacional insista em tratar o analfabetismo e a baixa escolaridade dos brasileiros como “uma doença” a ser erradicada, sua ação tem se limitado a sucessivas campanhas de caráter filantrópico e voluntarismo.

Essas questões apontam para a importância de um trabalho realizado com profissionalismo, o que por sua vez, implica a formação do professor para atuar na EJA, de modo a atender os jovens que mais necessitam de empenho e dedicação para superarem o analfabetismo ou a baixa escolaridade.

Pesquisas mostram que o analfabetismo é maior na população adulta, maior na zona rural do que na zona urbana, maior entre a população negra do que na população branca. (BRASIL, 2000).

Os altos índices de evasão, de reprovação, repetência e o problema da distorção idade/série do nosso sistema educacional demonstram a sua pouca eficiência no

³ - Patrimônio cultural: o sentido aqui usado é de herança cultural apropriada pelos sujeitos, envolvendo os valores simbólicos partilhados pelo grupo.

atendimento escolar da população que foge ao padrão ideal de aluno. Para comprovar esse fato, basta verificarmos que o público potencial para os programas sociais de alfabetização de jovens e adultos é justamente aquele que não teve acesso à escolarização em “idade própria” ou foi excluída dela. E que, portanto, pertence aos estratos sociais de baixa renda. Quando surgem propostas para incluí-los, estas o fazem de forma precária.

A essas inquietações são acrescidas àquelas relacionadas ao trabalho docente voluntário e à formação dos que atuam como professores na Educação de Jovens e Adultos, sabendo que aos professores não é satisfatório apenas conhecimentos técnico-científicos ou apenas conhecimentos didático-pedagógicos. Há que saber realizar a articulação e a “apropriação mútua dos dois tipos de conhecimentos envolvidos”. (ROLDÃO, 2007, p. 100).

Ireland (2006) chama a atenção para o pequeno número de professores com formação superior atuando na EJA, embora reconheça a importância dos saberes da experiência. Aponta para a necessidade da formação continuada a partir da sala de aula.

Grande número de alfabetizadores tem ensino médio, mas poucos têm ensino superior. Então, muitos têm uma formação limitada, mas possuem boas experiências. Por isso, a formação continuada precisa partir da sala de aula, dos desafios, das lacunas que o próprio alfabetizador reconhece na sua formação. Não se deve fazer o inverso: dar grandes doses de teoria esperando que o alfabetizador consiga aplicar isso no seu cotidiano (p.6).

Compartilhando das idéias de Roldão e Ireland, consideramos então que o profissional de EJA deve ter a capacidade de realizar a “mútua incorporação” entre teoria e prática. Neste campo da teoria aliada à prática é que se revelam justamente as questões relativas ao conhecimento profissional docente, sua formação e sua profissionalização. Essa “incorporação mútua” da teoria/prática deve ser apropriada na formação inicial e na continuada do professor.

Há “ainda pequena presença das instituições de ensino superior na EJA, tanto em pesquisas quanto em extensão e ensino” (HADDAD, 2007, p.201). Este é um dado relevante na formação dos egressos dos cursos de pedagogia que segundo Soares (2005) apenas 1,59% dos cursos de pedagogia das IES se comprometem com a formação inicial e continuada dos futuros professores, que ao irem para o mercado de trabalho terão, muitas vezes, dificuldades para assumir aulas nessa modalidade de ensino. Ainda retomando os dizeres de Soares (2006, p. 3).

As ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação. Os trabalhos

acadêmicos que se referem à temática, analisados por MACHADO (2000), alertam que a formação recebida pelos professores, normalmente por meio de treinamentos e cursos aligeirados, é insuficiente para atender as demandas da educação de jovens e adultos.

Ser professor, em todos os níveis de ensino, e principalmente na EJA, vai muito além de ser amigo e carismático. É preciso ter apreensão da realidade, convicção de que mudar é preciso; ter formação e competência profissional, comprometimento e respeito à dignidade do educando, a sua autonomia e identidade.

“O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento” (FREIRE, 2001, p.96). Essa relação vai se constituindo e transformando o educando como cidadão, e também com responsabilidade sobre a sua inserção social e como pessoa na construção de sua autonomia de acordo com a sua realidade.

Para Freire (1996), o bom educador é aquele capaz de reforçar a capacidade crítica do educando e ajudá-lo a ser criador, instigador, inquieto e curioso. Com isso o educador e educando poderão se transformar em reais sujeitos da construção do saber.

De acordo com Teles (1998, p.23),

[...] não existe uma discussão consistente sobre qual educação é necessária a este segmento excluído do sistema escolar; já que nessa concepção, qualquer educação oferecida a esses jovens e adultos já é considerada um dado significativo; usando-se a lógica que, aos pobres, qualquer educação basta, principalmente, dirigindo-se a adultos que apresentam pouca possibilidade de aprendizado.

Um cuidado a tomarmos, e que tem a ver com o grau de valorização da EJA, diz respeito à idéia corrente de que para analfabetos ou público de EJA qualquer ensino serve, não havendo o desenvolvimento de discussão consistente sobre a educação necessária a esse segmento “excluído” do sistema escolar, tal como adverte Teles (1998).

Na EJA, há aqueles que atuam tendo formação de professor, porém raramente com formação específica para o trabalho na EJA (SOARES, 2007). E há outros, sobretudo voluntários, que não passaram por qualquer formação como a de professor; e muitos não são profissionais da educação. Estes fazem da atuação na EJA uma atividade secundária que pode não passar de orientador de tarefas e exercícios, o que sem sombra de dúvida, não oportuniza ao educando jovem e adulto a compreensão do saber sistematizado necessário a sua inserção social.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de 20/12/1996 (BRASIL, 1996) deixe caracterizada a obrigatoriedade da oferta, pelo poder público, da Educação de Jovens e Adultos, com respaldo na emenda constitucional 14 o governo vem

imprimindo um caráter de filantropia e voluntarismo para o atendimento escolar desse público, como se estivesse a EJA à margem do sistema educacional brasileiro. Exemplo dessa política é o Programa de Alfabetização Solidária, sendo implantado pelo Governo Federal, em 1997 (MADEIRA, 1992).

Esses projetos de ação voluntária deveriam ser tomados como propostas educacionais em que o conhecimento escolar pudesse consolidar outras formas de relação entre a educação e o mundo do trabalho, que conduziria a alternativas de desenvolvimento econômico e social desses sujeitos.

Na verdade, o ponto de partida não pode ser o analfabeto abstrato. É preciso partir da realidade do jovem e adulto trabalhador, o fato de que é hoje um trabalhador lutando para construir um caminho ou para ajudar sua família na tarefa de produzir e reproduzir a vida. O ponto de partida é, portanto, o trabalhador concreto — se é homem ou mulher, jovem, maduro ou idoso, sua condição de vida e trabalho, sua história e seu saber acumulado, suas aspirações e seus anseios, seu universo de relações interpessoais, comunitárias e sociais (ARRUDA, apud KRUPPA, 2005, p. 32).

São reconhecidos alguns avanços na área, porém alguns estudos (DI PIERRO, 2000) mostram que há falta de investimentos, o que impede que seja dado um salto na EJA. Esta constatação nos leva à reafirmação da necessidade de o Estado ter uma ação indutora no campo da EJA, como afirma Haddad (1998), pois não há um consenso social sobre a necessidade de a sociedade investir nesse segmento social.

Ao longo da década de 90 do século XX, foram sendo criados espaços de ação política entre os educadores, oferecendo resistência aos processos de desvalorização que a EJA vinha sofrendo desde o início da reforma educativa.

Embora sejam reconhecidos os avanços na área,

[...] não caminhamos, não demos um salto de patamar na educação de jovens e adultos ao longo desta década. [1990]. Os efeitos observados nas estatísticas se devem muito mais à repercussão do investimento feito ao ensino fundamental de crianças e adolescentes do que aos esforços realizados especificamente no campo da educação de jovens e adultos (DI PIERRO, 2000, p.115).

Este fato leva a reafirmar a necessidade de o Estado agir com seriedade na modalidade de educação de jovens adultos para evitar que as ações sejam implementadas de modo desorganizado e que as experiências de EJA sejam ofertadas em projetos sem continuidade.

Há forte estímulo para que as ações sejam desenvolvidas por organizações da sociedade civil, por meio de trabalho voluntário, denominados de *Terceiro Setor*. (Fernandes apud IOSCHPE, 1997, p. 27). Este, segundo o autor, seria formado por

organizações da sociedade civil, sem fins lucrativos, criadas e mantidas em caráter voluntário, não governamental.

De onde se conclui que além do Estado e do mercado existe paralelamente um *Terceiro Setor*, “não governamental” e “não lucrativo”; que é, no entanto, organizado, independente e mobiliza, de modo especial, a dimensão voluntária do comportamento das pessoas, fazendo mudanças no modo de agir e de pensar, sobre a quem cabe a iniciativa para resolver as questões sociais: ao Estado ou à Sociedade civil. Entretanto, na maioria das vezes, esses voluntários não possuem qualificação ou especialização na área onde pretendem doar sua mão-de-obra, podendo comprometer, no caso da educação, a efetivação do processo ensino-aprendizagem, visto que, na maioria das vezes, não possuem formação específica e nem domínio de conteúdo a ser ensinado, como ao que diz respeito à dimensão pedagógica.

As questões abordadas apontam para a necessidade de que seja repensada a configuração no campo da EJA: seus projetos e tipo de trabalho, remunerado, profissional ou voluntário, dos que atuam como professores. Atualmente, a implementação e oferta de muitos projetos de EJA têm ficado a cargo de organizações da sociedade civil que recorrem ao trabalho voluntário e conta com pessoal sem formação específica em docência. Essa questão é acrescida da falta de sincronia na oferta de cursos de EJA pelos diferentes níveis de governo.

A ausência de um sistema nacional de EJA acaba por provocar descontinuidade dos estudos entre os alunos que frequentam as diversas etapas ofertadas pelos diversos níveis de governo. Isso também é provocado pelo fato de a maioria dos programas federais de alfabetização ter sido desenvolvida sem que fosse pensada a continuidade dos estudos em ofertas públicas municipais ou estaduais, muitas vezes provocando o retrocesso, e até a não fixação das habilidades desenvolvidas por esses programas (HADDAD, 2007, p.204).

Outro fato a agravar a situação da EJA é a transferência direta da responsabilidade educacional da União para os estados e municípios que sofrem com restrições ou falta de investimentos específicos para a implementação dessa modalidade de ensino.

Essa redistribuição dos encargos educacionais entre as esferas de governo realizadas sem uma ampliação dos recursos públicos para o setor deixa larga margem de dúvida sobre as possibilidades de seguir expandindo o sistema público de ensino de modo que atenda ao novo perfil demográfico da população e cubra os elevados *déficit* de vagas, reduzindo os dramáticos índices de evasão e repetência que caracterizam o sistema educacional, melhorando a qualidade da educação e as condições de trabalho do magistério (HADDAD, 2007, p.198).

Concordamos com a afirmação de Haddad, pois é necessário repensar a configuração dos projetos de EJA, em sua correlação com a formação inicial e contínua dos professores que atuam nessa modalidade de ensino. Atualmente, sua implementação e oferta quando ocorrem, na maioria das vezes, o são por meio do trabalho voluntário por falta de financiamento, comprometendo assim a continuidade e a eficácia dos projetos.

Nessa perspectiva, este trabalho de pesquisa surge das seguintes indagações: O que é ser professor voluntário na Educação de Jovens e Adultos? O professor voluntário tem compromisso efetivo com a educação? O que traz esse professor para o trabalho com EJA? Como esses professores definem e que sentido orientam o processo de ensino? Há propostas político-pedagógicas? Estas são elaboradas levando em conta a realidade social do educando? A formação do professor interfere no processo ensino-aprendizagem? Qual o viés teórico-metodológico dos projetos não formais da EJA?

Assim, partimos dessas questões para compreender como é esse trabalho desenvolvido por não profissionais da educação e se há por parte deles alguma proposta político-pedagógica e compromisso com os objetivos da EJA. Nas demais modalidades de ensino o professor desempenha um trabalho ao qual corresponde um estatuto profissional próprio, com competência específica, rendimentos, autonomia, auto-regulação (OLIVEIRA, 2003). Segundo Oliveira, é consensual em vários autores que a profissionalização docente é resultante de capacitação técnica. (p. 30). O que define o professor como profissional não é o trabalho em sala de aula, mas sua formação, certificada em instâncias oficialmente destinadas a esse fim. Assim, este é um estudo que se inicia a partir das representações⁴ desses professores sobre o trabalho voluntário que realizam no projeto da Pastoral da Educação.

O objetivo geral proposto aqui é o de analisar o trabalho docente voluntário vinculado a um projeto não formal desenvolvido em Uberlândia/MG, sob a ótica dos professores, e no modo como o mesmo repercute entre os alunos da Educação de Jovens e Adultos.

O desenvolvimento dessa investigação busca, ainda, alcançar os seguintes objetivos específicos: 1- pesquisar a trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil passando pelas políticas públicas de implementação e financiamento; 2- levantar dados sobre o trabalho voluntário na educação de jovens e adultos; 3- registrar e analisar projeto não

⁴ As representações sociais, segundo (JODELET 1989, apud GUARESCHI, 1994, p. 202), constituem-se como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

formal de Educação de Jovens e Adultos, com trabalho voluntário, levado a efeito em Uberlândia, a partir de um estudo de caso; 4- apreender o que leva o professor para o trabalho voluntário na Educação de Jovens e Adultos e identificar sua formação, concepção de educação e práticas pedagógicas.

Procedimentos metodológicos

Discutimos, nessa pesquisa, uma proposta de EJA correspondente ao Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, oferecido por um projeto de voluntariado e seus parceiros, por considerarmos que essa etapa do ensino é imperativa para o processo de continuidade e socialização dos conhecimentos já adquiridos nas séries iniciais.

Colaboraram nesse trabalho um coordenador, professores voluntários e alunos do projeto de educação não formal da Pastoral da Educação de Uberlândia.

A escolha dos atores para a realização das entrevistas não foi aleatória, uma vez que todos estavam envolvidos no projeto de EJA, implementado pela pastoral da educação e que funciona em espaço cedido pela PMU/SME, na escola Municipal Professora Iracy Andrade Junqueira. As entrevistas foram realizadas com os professores, o coordenador (que realiza trabalho voluntário), e os alunos que se dispuseram a participar como sujeitos deste estudo, recebendo nomes fictícios para resguardar suas identidades. São eles: professores César, Diogo, Lucas, Luzia, Manuel e Rosa; os alunos: João, Luiz, Marta, Tamires e Vagner e o coordenador, Sr. Pedro⁵.

O enfoque metodológico pautou-se em práticas das pesquisas em ciências sociais e no campo da educação. Entendendo assim, que deve o pesquisador mergulhar nas entranhas da problemática e saber que seu trabalho demanda dedicação e conhecimentos adquiridos, e também, muito envolvimento com relação ao objeto de estudo, observando-o com critérios claros, sobretudo por se tratar de fato contemporâneo.

Sabe-se que toda investigação deve ser trabalhada peça por peça, pois fatos não previstos podem acontecer no decorrer da mesma, tornando-a, desse modo, mais autêntica. No caso das investigações no campo educacional, o objeto de pesquisa a ser analisado, na maioria das vezes, é a escola e seus atores, espaço em que devem construir e reconstruir o conhecimento na ação cotidiana dos aprendizes: cada dia de aula tem “cores e espessuras diferentes”; os sujeitos têm motivações e reações imprevisíveis, possibilitando à pesquisa

⁵ Os nomes são fictícios para preservar a identidades dos atores investigados.

tomar outros rumos pelas descobertas que proporciona. Ortiz (2003, p. 7-8) afirma que a pesquisa é uma construção que se objetiva num texto:

Um texto se elabora com um emaranhado de fios. Fruto de leituras anteriores e da pesquisa. Posso tecer com poucos fios, minha tela sairá um tanto empobrecida, monocromática. Quando junto cores e espessuras diferentes, altero sua granulação, seu matiz. Uma tela rica possui tonalidades e sombras, sua superfície é irregular e rugosa.

Concordamos com o referido autor quando explicita que o pesquisador arquiteta um problema em função de princípios, teorias, experiências vivenciadas no campo social ou profissional; e para sistematizar a problemática recorre a métodos ou estratégias cuidadosamente selecionados de acordo com os objetivos que pretende alcançar.

E também quando reitera, inspirado em W.Mills (1965), que a pesquisa em ciências sociais é um trabalho artesanal, uma construção a ser realizada paulatinamente, e que traz ao pesquisador o desafio de ser criativo, ter audácia e perspicácia para apresentar alguma contribuição ao já existente. Mas, que precisa refazer os passos iniciais da prática da pesquisa para atingir o conhecimento sobre o objeto a ser pesquisado: “pesquisa empírica, pesquisa bibliográfica, emprego de fontes primárias, anotações, elaboração de conceitos e por fim, a escrita” (ORTIZ, 2003, p. 5). Dessa forma, essa pesquisa reflete o modo como nos posicionamos perante o objeto de estudo e, também, o contexto em que os sujeitos pesquisados e pesquisadores estão inseridos.

O trabalho aqui apresentado foi realizado como um estudo de caso, como idealizado na concepção de Yin (2005), e representa, assim, uma “estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (p.19). Esse mesmo autor ainda acrescenta que:

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta dos acontecimentos que estão sendo estudados e entrevistas das pessoas neles envolvidas (YIN, 2005 p.26).

O estudo de caso foi escolhido, dentre outras possibilidades, por se tratar de uma investigação que envolve a revisão bibliográfica, análise documental e coleta de dados empíricos, possibilitando o uso de várias fontes, convergindo para a explicação do objeto de estudo. No caso desta, a coleta de dados empíricos deu-se por meio da observação

assistemática, registro das observações em diário de campo e de entrevistas semi-estruturadas.

A pesquisa foi conduzida com consciência da responsabilidade que temos perante os sujeitos colaboradores e da necessidade de evitamos externar militância, postura de interesse pessoal ou corporativo.

No caso desta pesquisa, o estudo do projeto de EJA da Pastoral da Educação de Uberlândia, não houve necessidade de escolha ou seleção, visto que todos os envolvidos com o estudo concordaram em colaborar com a pesquisa, manifestando interesse e assertividade em assinar o Termo de consentimento (APÊNDICE A). Quanto à escolha dos alunos, esta se deu por estes terem manifestado sua vontade de expressar o quanto esse projeto é significativo nas suas vidas. Durante todo o processo da pesquisa estávamos cientes da possibilidade de haver certa defesa de interesses dos próprios sujeitos, o que poderia interferir nos depoimentos dados, nas entrevistas. Entretanto, essa possibilidade foi relativizada pelo potencial de suas contribuições (LÜDKE, ANDRÉ, 1986).

Muitas vezes pode ser aconselhável tomar alguns sujeitos da pesquisa como informantes, no sentido de testar junto a eles certas percepções ou certas conjeturas do pesquisador. É preciso levar em conta que esses informantes podem, em determinadas ocasiões, tentar defender seus próprios interesses, o que não ajuda muito a análise a avançar. Entretanto, não se deve desprezar sua potencial contribuição para esclarecer pontos obscuros da análise. A questão é saber escolher os informantes certos nas horas certas (LÜDKE, ANDRÉ 1986, p. 47).

A pesquisa realizou-se, portanto, em estabelecimento escolar cedido pela prefeitura municipal onde é desenvolvido o projeto da Pastoral da Educação. Essa escolha se deu em razão de ser um projeto filantrópico com trabalho voluntário que atua sem solução de continuidade por 10 anos no atendimento a jovens e adultos com baixa escolaridade, em sua maioria, trabalhadores, advindos de classes sociais menos favorecidas e que necessitam progredir no campo educacional e, quiçá, serem inseridos mais facilmente no mercado de trabalho.

Segundo aponta Lahire (1995, p.47), os “bairros populares urbanos agrupam famílias cujas características (econômicas, culturais, familiares...) não se predispõem a grandes desempenhos escolares”, portanto, precisam, na fase adulta, recorrer as alternativas de escolaridade fora do ensino regular.

A pesquisa intitulada “Situação sócio-econômica das famílias de Uberlândia” (2001), realizada pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento (SMDS) e Universidade Federal de Uberlândia serviu-nos de fonte de apoio. Dados nela existentes forneceram

subsídios para o desenvolvimento dos trabalhos de campo e bibliográficos, pois retrata de maneira clara e fiel, o panorama da escolaridade dos cidadãos uberlandenses.

Como explicitado anteriormente, esse estudo trata do trabalho voluntário na EJA numa análise em que são destacadas as contribuições, apontados os problemas, procurando, com certo distanciamento, não desmerecer e descaracterizar essa ação de filantropia que, apesar de questões profissionais e de ensino, se faz necessária diante da demanda por escolaridade de parte significativa da população dessa cidade.

Nesta perspectiva, consideramos as crenças e as expectativas de que os professores, coordenador e alunos têm sobre o trabalho voluntário na EJA, sendo instrumentos valiosos para análise da visão de educação, de homem e de sociedade que se revelam nas falas de muitos sujeitos ligados à ação educativa, no referido projeto.

Ao levantarmos o problema de investigação consideramos que este determina em parte o método a ser seguido, levando sempre em consideração que o campo das ciências sociais aponta para escolhas diversas no processo de organização do estudo, numa pesquisa qualitativa. Segundo Sarmiento (2003, p. 154), “o método é o roteiro que reconduz à certeza da possibilidade de um caminho nessa busca, no meio da incerteza e da ambiguidade”, e não a garantia de apreensão dos fatos.

Na realidade, não existe um método que possa ser indicado como o melhor e mais eficaz, pois é a natureza dos problemas que determina o método, uma vez que a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado (STUBBS; DELAMONT, 1976 apud LÜDKE, ANDRÉ, 1986).

Ao desenvolvermos o trabalho da pesquisa procuramos observar a natureza do problema, que no presente caso, impõe a compreensão do objeto de estudo pelos sujeitos, numa perspectiva de aprofundamento e interpretação. O estudo de caso se aplica bem a casos singulares, que expressam seu valor por si mesmo, fato determinante para escolha desse método sobre o trabalho voluntário na EJA.

Ao optarmos pela pesquisa qualitativa consideramos relevantes os princípios básicos apontados por Bogdan e Biklen (1999), que trazemos a seguir: a) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Nessa perspectiva, a pesquisa em questão foi realizada no local em que as ações de educação para jovens e adultos se desenvolveram, por meio de entrevistas e com visitas *in loco*, para que o contato direto fosse relevante; b) os dados coletados são essencialmente ricos em descrições, o que ocorreu no caso desta pesquisa: foi possível obter grande riqueza de experiências de professores e orientadores de

aprendizagem que atuam nessa modalidade de ensino; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. Essa outra característica da pesquisa qualitativa veio ao encontro de nossos anseios. Não julgamos interessante nesse estudo pesquisar resultados ou produtos da ação educativa desenvolvida pelos professores, mas analisar o processo pelo qual esses sujeitos se constituem professores e/ou orientadores de aprendizagem, em um trabalho voluntário. d) trata-se de um tipo de estudo voltado para as singularidades e percepções dos sujeitos colaboradores. O intuito maior desta investigação foi apreender o caráter significativo do trabalho realizado pelos educadores voluntários; a percepção deste e as práticas pedagógicas exercidas por eles. Para isso, buscamos discutir, comparar e confrontar as percepções dos vários participantes; e) pesquisa foi orientada por um processo indutivo, partindo da realidade social.

A pesquisa qualitativa, como toda atividade humana e social, traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Nesse sentido, esse trabalho de pesquisa não poderia suprimir as peculiaridades do pesquisador, inclusive, e principalmente, as suas definições políticas. “Todo ato de pesquisa é um ato político”, disse muito bem Rubem Alves (1995).

De acordo com a necessidade de cada fase da análise, optamos por procedimentos adequados que fossem suficientes para avaliar determinada situação na educação de jovens e adultos. Assim, o principal instrumento de coleta de dados utilizado aqui foram as entrevistas semi-estruturadas, as quais foram realizadas com os colaboradores mencionados nos meses de fevereiro a maio do ano de 2009 e gravadas em áudio.

Tais entrevistas foram estruturadas por meio de um roteiro para cada segmento do processo, ou seja, um roteiro específico para alunos (APÊNDICE B), outro para professores (APÊNDICE C) e um terceiro para o coordenador (APÊNDICE D), perfazendo um total de oito questões para alunos, outras oito para professores e nove questões destinadas ao coordenador do projeto. Por vezes, quando se achava oportuno, tais questões eram modificadas e expandidas, dependendo de como se encaminhava o diálogo entre o entrevistado e a pesquisadora.

Entendemos, assim, que a entrevista semi-estruturada permite ao pesquisador “captar a informação em toda a sua profundidade, atingindo não só o conteúdo cognitivo, mas e, sobretudo, a sua dimensão afetiva” (THIOLLENT apud CAMPELO, 2001, p.40).

Nesse sentido as entrevistas foram realizadas de forma individual e presencial. Esse fato nos possibilitou uma reavaliação das declarações dos sujeitos e uma melhor apreensão do que foi objetivado na pesquisa. As entrevistas ocorreram em muitas idas à escola onde

os professores, coordenador e alunos trabalham, em horários e ocasiões diversas. Posteriormente, foram transcritas para que trechos dos depoimentos servissem de suporte às análises, sendo que a divulgação do conteúdo foi autorizada por todos os colaboradores entrevistados, no entanto, respeitando e preservando a identidade dos mesmos.

Para facilitar a análise dos dados, as entrevistas foram organizadas em função dos sujeitos entrevistados: a saber: I – Coordenador; II – Professores e III – Alunos. Após leituras recorrentes das mesmas procedeu-se à identificação dos temas, que foram analisados com bastante critério, e posteriormente, agrupados na discussão e na apresentação dos resultados.

Para o coordenador, o tema 1 aborda a trajetória de vida e seu trabalho no projeto EJA, o tema 2 versa sobre a organização metodológica do projeto e o tema 3 trata da sua relação com a vida do aluno e dificuldades encontradas na realização deste projeto de trabalho voluntário, nos quesitos apoio, estrutura física e humana.

Quanto aos professores, o tema 1 questiona o trabalho voluntário do professor; o tema 2 retrata o sentido do trabalho voluntário para eles e o tema 3 trata do profissionalismo, concepção da educação e propostas metodológicas.

Já para os alunos, o tema 1 refere-se à representatividade do curso para sua vida, o tema 2 retrata a atuação dos professores e as aulas e o tema 3 expõe as perspectivas destes quanto ao hábito de leitura, ingresso e egresso ao projeto.

O âmbito da pesquisa foi delimitado visto que tal procedimento é necessário para atingirmos os objetivos do estudo de caso e chegarmos à compreensão da realidade apresentada, uma vez que “nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo limitado” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 22). Entendemos que a pesquisa servirá de contribuição para o conjunto de conhecimentos sobre a EJA e para ações sociais de políticas públicas no campo dessa modalidade de ensino.

Uma pesquisa bem sucedida só acontece quando o pesquisador é bem aceito pelo público pesquisado. O texto produzido a partir desta investigação pode relatar fatos da vida pessoal e profissional do indivíduo. Assim sendo, compartilhamos da visão de que é responsabilidade ética do pesquisador respeitar as características pessoais, sociais e culturais dos sujeitos pesquisados em todos os momentos do processo de investigação, uma vez que faz parte da pesquisa qualitativa a proximidade entre pesquisador e pesquisado.

A postura ética passa por várias questões e o pesquisador deve observá-las atentamente considerando que expor os indivíduos em sua pesquisa inviabiliza o sucesso

da mesma, uma vez que sua pretensão é a de contribuir no sentido da socialização do conhecimento.

O presente estudo investigativo foi organizado em quatro capítulos. O primeiro, “Da Educação de Jovens e Adultos: conceitos, dimensões sociais e aspectos legais”, trata dessa modalidade de ensino nos seus aspectos conceituais, sua dimensão social e marcos legais. O segundo, “Políticas públicas de educação, trabalho voluntário e a EJA”, aborda as políticas de implementação e oferta dessa modalidade de ensino, o trabalho voluntário em questão e as especificidades da educação de Jovens e adultos. O terceiro, “Da profissionalidade, profissão e formação docente”, contempla a necessidade da formação inicial e continuada específica da EJA. E o quarto capítulo, “Educação de Jovens e Adultos: projeto de ação voluntária, desenvolvido em Uberlândia”, resultado do trabalho de campo, com análise de entrevistas que mostraram a realidade e especificidades, bem como a fonte de dados referentes aos sujeitos do projeto não formal em EJA, implementado pela Pastoral da Educação, em espaço cedido na Escola Municipal Profª. Iracy Junqueira, no Bairro Planalto, em Uberlândia.

Esperamos que a pesquisa ora apresentada traga contribuições para o conhecimento do trabalho voluntário na EJA, possibilitando reflexões críticas e intervenções que possam traduzir em ações concretas, no que tange à educação oferecida aos jovens e adultos.

1 DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: conceitos, dimensões sociais e aspectos legais

Este capítulo propõe uma análise das principais características da Educação de Jovens e Adultos, de leis e documentos que dão a ela respaldo legal, como também do seu contexto histórico no Brasil, salientando suas especificidades como modalidade de ensino. Esta difere da Educação Regular por resgatar possibilidades e direitos para aqueles que ainda não tiveram escolaridade necessária à sua inclusão social no mundo letrado e onde há exigências múltiplas no campo do conhecimento sistematizado.

Tratar de Educação de Jovens e Adultos é situá-la dentro do campo da educação nos remetendo ao passado, ao presente e ao futuro, pois a educação assume as características de cada tempo histórico e serve a cada contexto social estando sujeita, sobretudo, aos interesses dominantes.

No Brasil, desde a década de 70 do século XX, a preocupação com a educação esteve centrada no ensino fundamental, correspondente ao ensino obrigatório, ou seja, oferecia-se escolaridade para aqueles que estivessem “dentro da faixa etária apropriada”, dos sete aos quatorze anos (BRASIL, Lei 5692/71), como se a idade fosse o fator preponderante para aprender e progredir na escolaridade. Após a LDBEN, Lei 9493/96, o ensino médio e profissionalizante ganhou atenção na legislação, embora ainda não se efetive na prática.

Nas últimas décadas, presenciamos o aumento da preocupação por parte do Estado com a questão da educação de adultos. Hoje, num tom mais moderno de inclusão social, Educação de Jovens e Adultos - a EJA - é significativa por ser uma modalidade de ensino que prepara o cidadão que não teve, por vários motivos, sua escolaridade básica, ou a teve incompleta, restringindo sua profissionalização e, conseqüentemente, melhores condições de ascensão social.

1.1 Educação de Jovens e Adultos, modernidade e desigualdade social

Na atualidade, presenciamos a rapidez com que ocorrem grandes transformações não só nos setores econômico, social e político, mas também nos campos cultural e educacional implicando em mudanças nas políticas públicas, que têm sido norteadas por exigências da racionalidade instrumental.

Ianni (2003) afirma que a racionalização do mundo moderno caminha na perspectiva do desenvolvimento do capitalismo numa escala global, em que as relações, os processos e as estruturas estão organizadas de acordo com a reestruturação do setor produtivo e que repercute no contexto social, nos setores político, religioso, educacional, entre outros.

Essas modificações induzem a novas demandas ao campo educacional em que os processos de formação dos indivíduos ficam vinculados às exigências do mercado, o qual se torna cada dia mais competitivo e seletivo. A educação, ao ficar atrelada ao atendimento das necessidades do sistema capitalista, fica impregnada da racionalidade da eficácia, do cálculo, da produtividade e da lógica da utilidade prática.

“A racionalidade tem menos a ver com o conhecimento, ou com a aquisição de conhecimento, e mais com a forma com que os sujeitos capazes de linguagem e ação fazem uso do conhecimento” (HABERMAS, 1999, p. 24). Dessa maneira, o conhecimento aliado à consciência da realidade, leva o sujeito à compreensão dos paradigmas da racionalidade cognitivo-instrumental e comunicativa.

Visto por esse prisma, cabe aos educadores a qualificação e a preparação dessa mão-de-obra, exigindo da formação docente não só responsabilidade profissional, mas também constante atualização didático-pedagógica que seja capaz de formar cidadãos cada vez mais conscientes e participativos, capazes de entender as transformações do mundo moderno e sua parcela de responsabilidade nessas transformações.

No entanto, além da formação docente e da responsabilidade de cada um no processo educacional, não podemos deixar de mencionar outro fato preocupante que é a falta de acesso de uma parcela significativa da sociedade à educação formal, quer seja no ensino regular ou na EJA.

O IBGE (2000) revela que no Brasil o analfabetismo atinge 14,4 milhões de pessoas com 15 anos ou mais e está concentrado nas camadas mais pobres, nas áreas rurais (especialmente do Nordeste), entre os mais idosos, de cor preta e parda. Por outro lado, é importante notar que, entre 1996 e 2006, o percentual de jovens de 15 a 24 anos analfabetos reduziu-se bastante, chegando a 5,8%, (IBGE, 2008).

Os cursos de alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos atenderam, em 2006, cerca de 2,5 milhões de pessoas com idade superior a 15 anos, das quais aproximadamente 40% residiam no Sudeste. A maior frequência é no supletivo fundamental (35,8%), seguida pelo supletivo do ensino médio (33,3%) e, por último, pela alfabetização de adultos (30,9%). Apenas 6,6% tinham idade superior a 60 anos. As taxas de analfabetismo,

analfabetismo funcional e frequência escolar continuam apresentando diferenças significativas: a alfabetização de adultos e os supletivos atendem cerca de 2,5 milhões de pessoas⁶.

Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada⁷ (IPEA, 2008) o grande fator (40%) da desigualdade social no país é devido às diferenças educacionais. Cada vez mais a escolaridade melhora a distribuição de renda.

No Brasil, apesar dos esforços que vêm sendo apresentados, ainda estamos longe de resolver a questão da desigualdade educacional, como é o caso da operacionalidade do Brasil Alfabetizado, que disponibilizou altos investimentos e os resultados, segundo o MEC, não foram proporcionais ao esforço e continuamos tendo em cada dez brasileiros com mais de quinze anos, um que não sabe ler nem escrever um bilhete simples (FOLHA DE SÃO PAULO, 2009).

Diante dessa realidade de analfabetismo e baixa escolaridade no Brasil e no mundo, é urgente que os governos e sociedade em geral estabeleçam prioridades quanto à educação básica de qualidade para atender a demanda por educação, manifestada igualmente por jovens e adultos, aos quais não lhes foi oferecida, em época oportuna, a educação condizente com sua realidade social.

Segundo Arroyo (2006) a EJA é uma modalidade de ensino que não tem políticas públicas definidas, nem o perfil do educador e sua formação. Ainda é um ensino em crescimento e reconhecimento e afirma que “estamos em um tempo novo em que parece que vai perfilando cada vez mais a educação de jovens e adultos”. A EJA vem sendo assumida, cada vez mais, pelo próprio governo e Ministério da Educação, por meio de políticas públicas” (p.18).

Concordamos com Arroyo se pensarmos na trajetória da EJA não como educação reparadora; mas como mantenedora do direito subjetivo e da própria compreensão do sujeito adulto que foi excluído desse direito por diferentes motivos.

⁶ IBGE - Síntese de Indicadores Sociais <<http://www.overmundo.com.br>> Acesso em 9 de fevereiro de 2008.

⁷ IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada <<http://www.overmundo.com.br>> Acesso em 9 de fevereiro de 2008.

1.2 A EJA: modalidade de ensino ou nível de ensino?

Educação de Jovens e Adultos - EJA - é uma modalidade de ensino específica da Educação Básica que visa atender um público ao qual foi negado o direito à educação durante a infância ou adolescência. Essa exclusão do processo de escolaridade se dá por diferentes maneiras, vivenciadas pelos sujeitos que o experimentaram, seja pela demanda reprimida de vagas, a não valorização da escolaridade por parte da família ou pelas condições sócio-econômicas desfavoráveis.

Do exposto decorre que a EJA não é um nível de ensino e sim uma modalidade específica, destinada ao atendimento de um segmento da população, composta por pessoas de diferentes faixas etárias - jovens e adultos - com necessidades escolares especiais por conta de sua condição social. Originariamente, a trajetória da EJA, passando pela educação de adultos (EA), a torna próxima da Educação Popular.

O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular (FREIRE apud GADOTTI e ROMÃO, 2007, p.15).

Nesse sentido, faz-se necessário buscar uma concepção mais ampla das dimensões de tempo e espaço de aprendizagem, na qual professores e alunos estabeleçam uma relação mais dinâmica com o entorno social e suas questões, considerando que na fase da juventude e da vida adulta também são tempos de aprendizagem dos conhecimentos escolares básicos.

A Educação de Jovens e Adultos muitas vezes se confunde com o ensino noturno regular, ou então é comumente classificada como Educação Popular.

Em relação ao ensino noturno trata-se de uma associação equivocada, uma vez que a EJA não se define pelo turno em que é oferecida, mas muito mais pelas características e especificidades dos sujeitos aos quais ela se destina. Várias iniciativas apontam no sentido de que a educação de jovens e adultos em escolas e em outros espaços deve também ser oferecida para além do noturno, de forma a permitir a inclusão escolar daqueles que só podem estudar durante o dia, uma vez que o trabalho noturno é uma realidade para alguns segmentos da população de baixa renda.

Quanto a sua inclusão na modalidade de Educação Popular pode ser pelo fato de que essa modalidade de ensino atende os trabalhadores analfabetos ou com baixa escolaridade de camadas sociais menos favorecidas e tem como objetivo não apenas

ensinar o indivíduo a ler e escrever, mas também aproveitar sua leitura de mundo e conscientizá-lo do seu papel social.

Um programa de educação de adultos, por essa razão, não pode ser avaliado apenas pelo seu rigor metodológico, mas pelo impacto gerado na qualidade de vida da população atingida. A educação de adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno trabalhador (GADOTTI, 2007, p.29).

Seguindo essa mesma abordagem, Brandão esclarece que “a luta histórica da Educação Popular fundamenta-se na humanização, na busca da sociedade de nossos sonhos, estreitando a distância entre utopia e realidade” (2001, p.51). De acordo com essa perspectiva podemos inferir que a educação de Jovens e Adultos, historicamente, tem aproximações com as propostas de Educação Popular.

Na última década, a educação de adultos busca alcançar também jovens analfabetos ou com atraso de escolaridade, segundo o critério etário estabelecido na legislação, passando a constituir a Educação de Jovens e Adultos, a EJA. E de acordo com Cantuário:

Embora o termo educação popular enquanto educação de jovens e adultos, pareça novo para alguns, o mesmo já atravessa décadas, possuindo uma história marcada por lutas em favor de uma educação voltada para o povo, numa busca incessante por uma sociedade mais justa e igualitária (2004, p.12).

Por outro lado podemos constatar a ocorrência de dois fenômenos: a regularização da EJA, por sua aproximação com o ensino regular, até por conta do público que atinge. E o outro, correlacionado ao primeiro que é a juvenilização, por atender a uma parcela crescente de jovens. Esses dois fenômenos têm levado a uma descaracterização da EJA como educação meramente popular.

1.3 A EJA e os marcos legais

Para que compreendamos o conceito de EJA como modalidade de ensino e inserida na legislação oficial, faz-se necessário retomarmos aos marcos legais que a regulam.

A legislação que regulamenta a Educação de Jovens e Adultos tem, no Brasil, os seguintes documentos como referência: A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 2007) a LDBEN de 20/12/96, (BRASIL, 1996) o Parecer 11/2000 (BRASIL, 2000c) e a Resolução 01/2000, (BRASIL, 2000b) ambos do Conselho Nacional de Educação.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 assegurou aos jovens e adultos o Direito Público Subjetivo ao Ensino Fundamental Público e Gratuito. A

Constituição Federal trata de dois aspectos importantes para a EJA: a questão da gratuidade dessa modalidade de ensino e o destaque para o enfrentamento do analfabetismo, em dois artigos.

Merece destaque o seguinte artigo:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 2007)

A declaração do Direito à Educação, detalhada na Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 representa um dado significativo em relação à legislação anterior, com maior precisão da redação e detalhamento, quando diz, no inciso I, descrito acima, que o dever do Estado para com o ensino estende-se mesmo aos que "a ele não tiveram acesso na idade própria". Esse texto aperfeiçoa o de 1967/69, que especificava a gratuidade e obrigatoriedade de frequentar o ensino fundamental dos 7 aos 14 anos, criando a possibilidade de se restringir o atendimento aos indivíduos fora desta faixa etária. Avança, também, ao especificar o atendimento dos que não mais se encontram na idade considerada "ideal" para o ensino fundamental.

De acordo com Gadotti (2007, p.44),

A Carta Magna, pela primeira vez na história da educação brasileira, consagra a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental para todos os brasileiros, transformando-o em "direito público subjetivo" independentemente da idade do candidato. Ou seja, a educação de jovens e adultos, marginalizados ou excluídos da escola na idade própria, integra-se nos sistema educacional regular de ensino, observando-se, evidentemente, as especificidades didático-pegagógicas para a clientela alvo.

Entretanto, o acesso, a permanência e o sucesso na escola fundamental continuam como promessa não efetivada, conforme podemos observar nas comparações internacionais do perfil de escolarização da população, em que o Brasil apresenta um dos piores desempenhos do mundo (BRASIL, 1994). (UNICEF, 1994, p. 70-1; 1995, p.72-3).

A Lei de Diretrizes e Bases, LDBEN nº 9394/96, (BRASIL, 1996) destaca a integração da EJA à Educação Básica observando a sua especificidade.

A seção V do Capítulo II (Da Educação Básica) da LDBEN nº 9394/96, trata especialmente da Educação de Jovens e Adultos, sendo composta de apenas dois artigos.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características

do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996)

A gratuidade expressa nesse § 1º do art. 37 é um importante fator que deve ser enfatizado. Porém, imaginar propostas pedagógicas de educação destinadas aos jovens e adultos que consigam levar em consideração, “as características dos estudantes, os seus interesses e as suas condições de vida e de trabalho”, é um tanto idealista; entretanto, significa apenas o reconhecimento do direito dessas pessoas à Educação.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º – Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do Ensino Fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do Ensino Médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º - Os conhecimentos e as habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996).

O artigo 37 define para quem se destina à educação de jovens e adultos, ou seja, para aqueles “que não tiveram acesso aos estudos, ou continuidade deles, nos ensinos, Fundamental e Médio na idade própria”.

Entendemos que uma legislação educacional que visa indicar todas as diretrizes da Educação de um país deve ter em vista a superação de dificuldades e não apenas refletir a realidade educacional desse país. Assim, nesse caso específico, as características dos alunos, seus interesses, suas condições de vida e de trabalho precisam ser considerados na oferta de educação de Ensino Fundamental e Médio a jovens e adultos, não podendo as mesmas serem empecilhos para jovens e adultos, que não tiveram acesso a esses níveis de ensino na idade apropriada, terem uma educação condizente e de qualidade; bem como não convém ser estratégia para abrigar alunos com perfil adequado ao do ensino regular.

Nesse sentido, Haddad (2005) esclarece que no processo de elaboração da Constituição brasileira de 1988, procurou-se configurar a EJA de modo não compensatório, diferente tanto da educação regular como da idéia do ensino supletivo. Ou seja, a proposta era instituir a EJA com uma concepção própria, específica a jovens e adultos trabalhadores, com a criação de condições especiais para que pudessem frequentar os cursos.

No processo de elaboração de uma nova legislação para a educação nacional como decorrência da aprovação em 1988 da nova constituição o

Projeto Octávio Elísio, e posteriormente ampliado por Jorge Hage, buscou superar uma concepção de educação de pessoas jovens e adultas referida ao ensino fundamental regular. Evitou utilizar o termo Ensino Supletivo e a idéia de reposição de currículo voltado para a educação fundamental das crianças por todos aqueles que não puderam realizá-lo na idade própria. Procurou estabelecer uma concepção peculiar de educação voltada para o universo do jovem e do adulto trabalhador [...] Mais do que isso, o projeto definiu que o Estado deveria criar as condições para que esse trabalhador pudesse frequentar a escola, não só abrindo horários específicos no local de trabalho, mas também garantindo escolas noturnas, [...] instituindo bolsas de estudo e outros direitos, como merenda escolar, livros didáticos, etc. Portanto, o Estado deveria ter uma atitude indutora, convocatória e criar condições para que ocorresse uma educação para o jovem e o adulto trabalhador, reconhecido como sujeito de direitos idênticos aos do restante da população (HADDAD, 2005, p. 112-113).

Além disso, essa configuração da EJA dependeria de ações, iniciativas e regulações postas pelo Estado. Os estudos feitos por Haddad (2005), Di Piero (2000), Arroyo (2006) dentre outros, mostram que essas ações ainda têm deixado a desejar, havendo pouca organicidade, falta de investimentos e de seriedade na condução das políticas voltadas para este setor da educação.

De todo o conteúdo do art. 38, com seus incisos e parágrafos, consideramos que uma questão importante refere-se à diminuição, em relação à legislação educacional anterior, das idades mínimas para que os alunos (jovens e adultos) dos cursos supletivos (de Ensino Fundamental e de Ensino Médio) possam realizar os exames que atestarão a aquisição dos conhecimentos previstos na “base nacional comum do currículo”, habilitando-os ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

Essa diminuição das idades mínimas para a realização desses exames está expressa nos incisos I e II, do § 1º do art. 38. O inciso I afirma que, para o nível de conclusão do Ensino Fundamental, a idade mínima para a realização de tais exames é de quinze anos. Já o inciso II afirma que, para o nível de conclusão do Ensino Médio, a idade mínima para realização de tais exames é de dezoito anos.

Não há como negarmos que essa diminuição da idade mínima constitui um poderoso estímulo para que alunos dos ensinos Fundamental e Médio, quando, porventura forem reprovados mais de uma vez nas suas séries escolares regulares (especialmente nas últimas séries do Ensino Fundamental e em todas as séries do Ensino Médio), optem por abandonar, temporariamente, a escola, para, logo no ano seguinte, se matriculem em cursos supletivos de ensinos Fundamental e Médio, momento no qual já terão completado ou estarão em vias de completar as respectivas idades mínimas para a realização dos

exames supletivos para cada um desses níveis de ensino (Fundamental e Médio). Mas não deixa de ser preocupante se, eventualmente, esses alunos tiverem que recorrer aos cursos e exames supletivos apenas e tão-somente para “acelerar” sua certificação, significando perda de qualidade na sua escolarização. Por outro lado, esse fenômeno tem mudado o público alvo da EJA, como já falamos anteriormente, e reconfigurado essa modalidade de ensino, quanto à predominância de jovens.

Segundo Oliveira (1999), a Educação de Jovens e Adultos envolve não apenas uma questão etária, mas, sobretudo, uma especificidade cultural. Ou seja, embora se defina por um recorte cronológico, os jovens e adultos aos quais são dirigidas as ações educativas desta modalidade educacional, não são quaisquer jovens e adultos, mas uma determinada parcela da população, constituída por trabalhadores.

Os artigos 1º e 2º da LDBEN, de 1996 (BRASIL, 1996) fundamentam a concepção de educação posta nos documentos oficiais, enfatizando a educação como direito que se afirma independente do limite de idade.

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

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ao observarmos o que está previsto no artigo 4º, com destaque para o inciso VII, podemos notar a sua grande importância:

Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos, indispensáveis

ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 1996)

Para Machado (apud KRUPPA, 2005), os incisos acima reforçam o que já vinha sendo determinado pela Constituição Federal, e avançam no que tange à necessidade de se pensar a permanência, com qualidade, desse aluno jovem e adulto na escola.

Outras referências importantes nessa mesma linha, diz o autor, encontram-se nos artigos 5º, 10, 11, 32, 34 que apontam, entre outros, para a responsabilidade do município em atuar prioritariamente no ensino fundamental - portanto com a EJA também - e para a Educação a distância como estratégia que deve complementar o ensino presencial.

Art. 5º. O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

(...) - II – prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados (BRASIL, 1996).

Assim, os cursos de atualização para jovens e adultos pouco escolarizados são amparados na forma da lei, sejam presenciais ou à distância, o que contribui progressivamente para o aperfeiçoamento contínuo daquelas pessoas dessa classe trabalhadora que quer estudar. No entanto, o fato de estar prescrito na lei não significa que haja efetividade nas ações empreendidas. São muitos os fatores que podem levar a norma legal a não ser ou ser apenas parcialmente implementada.

Tendo em vista o exposto, Haddad destaca que,

A nova LDB vem completar esse movimento de transformar a educação de pessoas jovens e adultas em uma educação de segunda classe. Evidentemente, isso não se expressa aos olhos de um leitor desavisado, que não vem acompanhando a conjuntura em que a lei foi produzida podendo ser enganado com pelo menos dois fatores: o fato de a lei considerar uma seção para a Educação de Jovens e Adultos e a sua aparente flexibilidade (2005, p. 117).

Esse engano é compreensível haja vista o “avanço” proposto nos documentos, como o explicitado a seguir. O Parecer 11/2000 (BRASIL, 2000c) e a Resolução 01/2000 (BRASIL, 2000b) - ambos do Conselho Nacional de Educação -, instrumentos legais que apresentam o novo paradigma da EJA, sugerem: extinguir o uso da expressão supletivo; restabelecer o limite etário para o ingresso na EJA (14 anos para o Ensino Fundamental e 17 anos para o Ensino Médio); atribuir à EJA as funções: reparadora, equalizadora e qualificadora; promover a formação dos docentes e contextualizar currículos e

metodologias, obedecendo os princípios da Proporção, Equidade e Diferença; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Ao compararmos o Parecer 11/2000 e a Resolução 01/2000 com a LDBEN 9.394/96 percebemos que o Parecer e a Resolução citados definem de maneira mais objetiva quais devem ser as ações voltadas para essa modalidade de ensino e, conseqüentemente, os princípios que devem norteá-la.

No entanto, apesar da Educação de Jovens e Adultos estar prevista e garantida em lei, não tem atualmente financiamento específico para sua implementação, e vem sendo tratada, na maioria das vezes, apenas como processo de doação voluntária e de caráter filantrópico.

Segundo Haddad (2002), as legislações se contradizem: a lei não é cumprida como previsto, deixando a Educação de Jovens e Adultos a desejar, não priorizando o currículo em compatibilidade com o da Educação Regular, conforme confirmam os autores a seguir.

Na maioria das vezes a educação de jovens e adultos, por falta de investimentos para sua implementação, é oferecida minimamente por meio de campanhas, de ações voluntárias em que o Estado se isenta da sua responsabilidade e despreza o fato de ser considerada direito do cidadão, deixando a cargo da sociedade civil as ações voltadas para o atendimento dessa modalidade de ensino. Tal fato pode ser considerado histórico, pois como afirma Madeira (1992, p.59) “a Educação de Jovens e Adultos não pode ser tratada sob a perspectiva de campanhas e de voluntarismo como se estivesse à margem do sistema educacional brasileiro”.

Segundo Gadotti (2007), as políticas educacionais devem estar associadas às políticas sociais com o intuito de acabar com a miséria, a fome, o desemprego, a violência e as desigualdades sociais. Diante do exposto, podemos apreender, que só haverá progresso na implementação efetiva da educação que se destina a jovens e adultos quando houver comprometimento e investimento assegurados na Constituição brasileira.

[...] uma política educacional dessa natureza requer a organização e a participação da sociedade civil, que deverá exigir que o Estado cumpra o seu papel de promotor da educação, garantindo o acesso ao ensino básico a todos os cidadãos independente da idade, conforme direito assegurado no artigo 208 da Constituição Federal de 1988.

Freitag (1979) estabelece relações entre a pedagogia e a qualidade da educação, abordando o descomprometimento político nessa área social. Mostra que se a instituição escolar pode ser vista, como uma instância de reprodução da ideologia dominante, pode

também ser palco de transformações sociais, culturais e cognitivas; e nunca ser conivente com interesses meramente populistas em pleitos eleitorais.

Na verdade, as promessas de garantia de atenção especial à qualidade da educação, em época de campanhas eleitorais, atingem os anseios da população e são usados como trunfos eleitoreiros e estratégicos na conquista de votos. Posteriormente, caem no esquecimento e deixam de ser prioridade nas esferas governamentais.

Considerando a educação pública um direito de todos e dever do Estado, sabemos que esta tem sido abordada de maneira diferente, não oferecendo um ensino que atenda a todos sem distinção de raça, cor ou classe social.

Di Pierro (2000) diz que a concepção de EJA está sendo mudada visando atender não só a necessidade econômica e à competitividade, mas sim ao direito social; que se houver mais vontade política é possível se transformar a educação e se houver mais atenção de políticas públicas à educação, envolvendo um investimento maior em prol da educação de jovens e adultos, pode-se diminuir o índice de analfabetismo e de baixa escolaridade no Brasil:

Entretanto é preciso compreender que a condição social, econômica e cultural mantém o analfabetismo, pois o próprio mercado de trabalho e as condições sociais dificultam a aquisição da leitura e escrita e isso gera uma cultura do analfabetismo. (HADDAD; DI PIERRO, 1999, p.6).

Na atualidade, o mundo do trabalho tem novas exigências, como: novas qualificações, o desenvolvimento de novas competências, aquisição de novas habilidades, facilidade de comunicação, compreensão de textos e raciocínio lógico (GADOTTI, 2007). Uma das inquietações presentes na construção da EJA enquanto política pública tem sido a necessidade de responder a lacunas existentes nas propostas curriculares, em relação ao distanciamento entre essas e o mundo do trabalho. Os desafios na relação entre o mundo do trabalho e a educação na EJA são particularmente complexos. Uma questão que preocupa é o reducionismo dessa relação à perspectiva de emprego.

Para que haja essa relação efetiva de integração é preciso que professores e alunos reflitam sobre a relação da EJA e o contexto do trabalho e esta se torne presente nos currículos e conteúdos elencados, bem como os professores passem a compreender o mundo do trabalho como eixo gerador da produção de outros conhecimentos. O campo da discussão do emprego, do subemprego e do desemprego torna-se efetivo na EJA, assim, docentes e discentes, numa relação de dialogicidade, precisam incorporar o conhecimento como significativo para seu cotidiano e para sua constituição como cidadão. Não se pode

esquecer da dimensão política, que faz parte do processo de emancipação do homem ao conquistar seu espaço social e gozar de cidadania.

Ao lado da formação para o trabalho, é preciso também incorporar no currículo do ensino fundamental de jovens e adultos a formação política para a cidadania moderna. Uma das características do pensamento pedagógico referido à educação de jovens e adultos dos últimos 40 anos tem sido a explicitação do caráter político dos processos educativos e, conseqüentemente, o claro enunciado nos projetos pedagógicos destinados a estes grupos etários de objetivos de formação para a cidadania política. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 73).

Machado (apud Kruppa, 2005, p. 94) alerta para a integração e articulação entre as esferas administrativas (município, estado e união) como um desafio a ser superado para que a EJA se consolide como modalidade de ensino e afirma também que,

[...] um elemento fundante da consolidação da EJA é a necessária orquestração entre a atuação dos governos federal, estaduais e municipais, articulando, entre outros órgãos representativos, o MEC, o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Conserd) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNdime) como parceiros na construção da política pública de EJA. Isso significa, além da prioridade no acesso aos recursos federais destinados a essa modalidade, uma busca de construção coletiva das alternativas para a expansão da EJA, bem como para uma reconfiguração dessa modalidade de ensino, visando atender às especificidades dos alunos jovens e adultos.

A responsabilidade de garantia e implementação da educação de jovens e adultos está na dependência da iniciativa do Estado, por excelência um ato político que requer comprometimento de todas as esferas estatais deixando de ser um saldo de dívida anteriormente constituída. À sociedade cabe contribuir para a EJA, não criando estereótipos negativos sobre essa modalidade de ensino, e contribuindo no sentido da reivindicação desse direito respaldada na sua importância como condição de crescimento pessoal e social.

1.4 Contexto histórico da EJA no Brasil

A educação de jovens e adultos não surgiu do acaso no mundo e no Brasil. Muitas nações do mundo também experimentaram escolarizar as pessoas jovens e adultas da sua sociedade. A compreensão histórica de EJA nos remete a uma breve retomada de alguns marcos da história da educação no Brasil.

Podemos considerar que a educação escolar no Brasil iniciou-se com a chegada dos padres jesuítas em 1549 e desde o início da colonização portuguesa no Brasil já havia uma tímida preocupação com os adultos analfabetos.

Na época da colonização, saber ler e escrever era privilégio. A população ainda vivia essencialmente no campo e tinha sua sobrevivência pautada na agricultura de subsistência: cabia a eles o trabalho cotidiano sendo que a escola e o conhecimento eram restritos ao clero e aos melhores situados socialmente. Tudo isso teve lugar numa sociedade cujas exigências culturais eram mínimas. Mesmo os aprendizados mais elementares nas escolas dos jesuítas - ler, escrever, contar - encontravam poucos interessados e pertenciam à classe dominante: os senhores de terras e comerciantes.

A preocupação com a educação pelos jesuítas foi atrelada à divulgação da doutrina católica. Foi essa educação jesuítica (1549-1759) o instrumento fundamental na formação da elite colonial, embora também “instruísse” e “catequizesse” os indígenas. Ao mesmo tempo em que se formava a elite para o exercício das funções nobres da colônia, catequizava os índios para conversão ao catolicismo e para a servidão.

Havia um processo de sobreposição cultural: a cultura européia (branca, cristã e alfabetizada) sobre a cultura nativa (índia, politeísta e não letrada). Toda a ação de catequização da Companhia de Jesus era também política e tal congregação se constituiu como uma força política.

Temendo que a ação da Companhia Jesuítica pudesse se transformar num “Estado dentro do Estado” o Ministro Português - Marquês de Pombal - promoveu a expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias, em 1759, e com eles extinguiu-se também o único sistema de educação do Brasil.

De acordo com Moll (1996), nesse contexto, o mundo passava por uma reorientação econômica que forçou Portugal a entrar na fase de capitalismo industrial. A preocupação agora era com a formação do comerciante e do industrial, por meio dos cursos superiores para a elite colonial masculina.

Foi após a expulsão dos jesuítas, e já durante o Império, que se aventou a possibilidade da criação de escolas seculares e populares e se proclamou muito a inserção das ditas “camadas populares”, mas nenhuma ação concreta foi feita.

Mas, somente durante a República, num país cheio de contradições, os brasileiros abastados, imbuídos de ideais liberais, é que a instrução popular realizou-se, contudo, de forma precária e improvisada, tendo a filantropia como uma grande aliada, mas longe de se constituir um direito.

Nesse período, conforme Moll (1996), o funcionamento pedagógico da escola elementar baseia-se no uso do Método Lancasteriano⁸, criado na Inglaterra durante a Revolução Industrial e introduzida no Brasil em outubro de 1827, quando já havia sido abandonado na Europa.

Os relatórios da época mostram a baixa produtividade da escola elementar, consequência da falta de preparo dos mestres, dos baixos salários pagos aos professores, da ineficiência e a inadequação do método, da falta de prédios escolares, da falta de um plano de instituição desde o ensino primário até a fundação de uma Universidade.

A partir dos meados do século XIX, a sociedade brasileira passa de uma sociedade exportadora rural-agrícola para uma sociedade urbano-agrícola comercial por meio de várias mudanças: proibição do tráfico negreiro da África, a abertura de bancos, a construção de estradas de ferro. A instalação do telégrafo com fios elétricos, o aumento do comércio internacional, decadência das lavouras tradicionais (cana-de-açúcar, algodão, tabaco) e ascensão das lavouras de café, deslocando para o sul a atenção do resto do país.

Na área educacional, cria-se a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária. Estabelecem-se as normas para o exercício da liberdade de ensino, cria-se um sistema de preparação do professor primário; em 1854 o ensino elementar para maiores de 7 anos é declarado obrigatório; em 1879 é obrigatória a frequência às escolas primárias dos 7 aos 14 anos para ambos os sexos e destinam-se verbas públicas para escolas particulares que organizem cursos de ensino primário para adultos analfabetos; em 1882, no artigo 179 da Constituição de 1824 é incluída a determinação da gratuidade do ensino público e ratificado o princípio da obrigatoriedade.

Apesar disso, segundo Moll (1996), a escola primária permanece com seu caráter mecanicista, constituindo-se em aulas para leitura, escrita e cálculo. Apenas um décimo da população em idade escolar era contemplada.

Até a década de 30, o ensino primário continua relegado a um segundo plano. Sob a responsabilidade do Ministério da Guerra, não se preocupa com a questão do analfabetismo.

⁸ O Método Lancasteriano, também conhecido como ensino mútuo ou sistema monitoral. Esse método pregava, dentre outros princípios, que um aluno treinado ou mais adiantado (decurião) deveria ensinar um grupo de dez alunos (decúria), sob a orientação e supervisão de um inspetor. Ou seja, os alunos mais adiantados deveriam ajudar o professor na tarefa de ensino. Essa idéia resolveu, em parte, o problema da falta de professores no início do século XIX no Brasil, pois a escola poderia ter apenas um educador. Esse método, baseado na obra de Joseph Lancaster, entendia também que se deveria repartir os alunos em classes segundo a ordem de seus conhecimentos e que o procedimento educacional de castigo físico deveria acabar, instituindo uma nova forma de pensar a disciplina escolar. Foi implantado oficialmente no Brasil pela Lei de 15 de outubro de 1827, que definia, em linhas gerais, as diretrizes do ensino geral. (MOLL, 1996)

No entanto, em 1915 organiza-se a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo, cujo lema era “Combater o analfabetismo é dever e honra de todo brasileiro”. Apesar dos esforços da Liga, havia 75% de analfabetos na população brasileira.

No período da Ditadura de Vargas, a partir de 1930, o país passou por grandes transformações. Estruturou-se o Estado brasileiro, expandiu-se o processo de industrialização e urbanização e começou a organizar-se um sistema público de educação elementar impulsionado pelo governo central, incluindo a educação de adultos. O sistema educacional público garantia minimamente educação apenas para os adultos, ignorando o contingente jovem analfabeto ou com baixa escolaridade.

Ainda sob o enfoque de Moll (1996) a administração populista de Vargas foi um período de transição e tensão. De um lado a pressão popular e de outro as demandas sociais. Convivendo com esses conflitos, em 1934, a Constituição Federal (CF) prevê um plano nacional que inclui o ensino primário integral gratuito e extensivo a adultos. Pela primeira vez a Educação de Adultos (EA) é citada em documento oficial.

Pós-guerras, período denominado redemocratização do Brasil, a filosofia educacional foi objeto de intensos debates na Assembléia Constituinte. É idealizado então o lançamento da Campanha de Educação para Adultos que pretendia desenvolver um programa em 3 etapas: 3 meses para alfabetização, 7 meses para uma pós-alfabetização e 7 meses para a conclusão das séries iniciais do ensino fundamental. Essas propostas previam no pacote capacitação profissionalizante e o desenvolvimento comunitário.

No processo de implementação os resultados foram satisfatórios uma vez que possibilitaram uma articulação entre várias esferas do governo além da participação de profissionais e voluntários nas diversas regiões do país, surgindo a proposta de implementação do ensino supletivo. No entanto, o processo de implementação desses programas não contemplava a grande maioria da população. Os resultados na zona rural não eram semelhantes aos obtidos no meio urbano. Assim, com tanto desprestígio, o programa, no final da década de 50, foi diminuindo até extinguir-se.

Outros movimentos educacionais de orientação marcadamente política foram iniciados em 1960.

Questionando a política de integração em vigor, Paulo Freire, por meio da Comissão Popular desenvolve um projeto de pesquisa, cujo enfoque era a valorização e aprimoramento da cultura popular, conservando as diversidades culturais e regionais. Cria uma proposta de ensino e de alfabetização de adultos, diferenciada das anteriores e das que vieram a seguir.

Ao realizar a alfabetização, no âmbito de uma educação voltada para a ação cultural libertadora, num processo de construção coletiva do saber, revelando os problemas sociais existentes e a busca por soluções, o método favorecia a compreensão do significado da ação política de cada cidadão, despertando sua criatividade e provocando sua “politização” ou o desenvolvimento de uma “consciência de classe” entre os adultos envolvidos nos trabalhos de alfabetização.

Para Moura (2006), Paulo Freire trouxe um referencial teórico voltado exclusivamente para a Educação de Adultos, que é único até os dias atuais. Referencial esse pautado nos princípios que valorizam o saber e a cultura dos educando, considerados produtores do conhecimento e engajados em uma educação dialógica.

Nessa perspectiva os movimentos de Educação e de Cultura popular trabalhavam a alfabetização como um instrumento de conscientização e de participação política tendo na alfabetização de adultos uma possibilidade para transformação social.

Ao ser levado à prática, nos primeiros anos da década de 1960, o método Paulo Freire de alfabetização foi envolvido ao mesmo tempo em que envolvia a educação de adultos analfabetos no clima de tensões sociais e políticas que então conturbavam a vida coletiva no País. (BEISIEGEL, 1999, p. 193).

Com Paulo Freire iniciou-se uma etapa nova na educação do adulto no Brasil. Para ele a alfabetização deve ser conscientizadora, em que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e, sobretudo, os homens transformando a sua realidade para se transformarem também.

Com o golpe militar de 1964, muitos programas de educação popular e muitos educadores cujo trabalho se inspirava nos princípios de pedagogia de Freire passaram a ser reprimidos e desmantelados. Paulo Freire foi exilado.

Em 1967, numa iniciativa do Governo Militar, criou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), nos termos da Lei nº. 5.379 de 15 de dezembro de 1967. O Mobral era uma organização autônoma em relação ao Ministério da Educação, porém com significativos recursos. Tanto que no ano de 1969, lançou-se uma campanha massiva de alfabetização, mas a orientação, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos eram centralizadas. Barbosa (1994, p. 27) relata que “a década de 70 marca o início das ações do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que atingiu 30 milhões de jovens e adultos nos 3953 municípios em que penetrou”. As orientações metodológicas e os materiais didáticos do Mobral reproduziam procedimentos consagrados no início dos anos 60, mas esvaziando-os de todo sentido crítico e problematizador.

Segundo Sauner (2002) “uma das causas do fracasso do MOBREAL no seu trabalho de alfabetização do jovem e do adulto brasileiro está relacionada aos recursos humanos: despreparo dos monitores a quem era entregue a tarefa de alfabetizar”. Ou seja, seu fracasso deu-se por conta, em grande parte, do trabalho leigo e voluntário.

Desacreditado nos meios políticos e educacionais, o Mobral foi extinto em 1985 e deu origem à Fundação Educar. Menos de 5 anos (1989) extingue-se a mesma, tendo sido criado o programa PLANO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA (PNAC) que no ano seguinte também é extinto, deixando o país sem uma política educacional de adultos, mesmo contrariando o artigo da Constituição Federal de 1988, que oficializa o direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independente da idade. No entanto, no contexto social permanece latente a necessidade de escolarizar os maiores de 14 anos, embora com poucos recursos.

Em 1989, Paulo Freire, retornando do exílio, responde pela Secretaria Municipal de Educação da prefeitura de São Paulo com propostas claras de prioridade para implantação de projetos sociais, dentre eles os educacionais que atendessem demandas populares e que envolvessem a participação popular. Sob sua liderança e durante sua gestão, em 1990, foi criado o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA). Nessa mesma época foi idealizado sob articulação de Organizações Não Governamentais (ONGs) a Rede de Apoio à Ação Alfabetização do Brasil (RAAAB) buscando influenciar as políticas públicas para essa modalidade de ensino e suplementar suas ações. O MOVA e RAAAB se embasavam num modelo de política de alfabetização de jovens e adultos que integrava governo e organização da sociedade civil e sua criação e ações inspiraram outras administrações.

Em 1990 é lançado o Ano Internacional da Alfabetização na gestão do então presidente Collor. Como afirmamos, a Fundação Educar foi extinta e mesmo com a criação do PNAC, as medidas governamentais demonstravam não haver prioridade para a educação de jovens e adultos. De acordo com Gadotti (2007, p. 36),

[...] com a finalidade de preparar o Ano Internacional de Alfabetização, foi criada no Brasil a comissão nacional de alfabetização, de início, coordenada por Paulo Freire e depois por José Eustáquio Romão. Ela ainda continua até hoje com o objetivo de elaborar diretrizes para a formulação de políticas de alfabetização a longo prazo que nem sempre são assumidas pelo governo federal.

Apesar desse início de década nada promissor para a alfabetização, os anos 90 refletem a preocupação de várias instituições públicas e privadas, Organizações Não

Governamentais (ONGs), sindicatos, igrejas, associações, que buscavam implementar projetos de alfabetização (ARAÚJO, 2008)

Os encontros internacionais como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia (1990), com a participação de vários organismos internacionais, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFITEA), em Hamburgo - Alemanha (1997) e o Fórum Mundial de Educação, em Dakar - Senegal (2000), foram momentos importantes para a política mundial de educação de jovens e adultos, promovidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura — UNESCO. Neles os 155 governos firmaram a “Declaração Mundial de Educação para Todos” e assinaram alguns tratados.

A V CONFITEA possibilitou, no Brasil, a criação de uma política de integração da EJA, articulando pessoas e entidades em torno do assunto (PAIVA, 2004).

Como afirmado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN 9394/96, dedica dois artigos (art. 37 e 38), no Capítulo da Educação Básica, Seção V, para reafirmar a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da educação para todos que não tiveram acesso na idade própria.

No ano de 2000, sob a coordenação do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, é aprovado o Parecer nº. 11/2000 - CEB/CNE, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000c). Também foi homologada a Resolução nº. 01/00 – CNE.

Já em 1999/2000 é realizado o primeiro ENEJA (ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS) no Rio de Janeiro onde o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova o parecer sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos.

O Plano Nacional de Educação define 26 metas prioritárias para o decênio 2001/2011, entre elas: em cinco anos alfabetizar dois terços da população analfabeta (cerca de 10 milhões de pessoas) e assegurar a oferta do primeiro segmento do ensino Fundamental para 50% dessa população. O segundo segmento seria incluir os demais, visando dobrar o atendimento de jovens e adultos no ensino médio.

Os programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola, idealizados em 2003 e implementados em 2004, tiveram a tarefa de reduzir as desigualdades educacionais entre os diversos segmentos da população e foram financiados pelo SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade). Paralelamente ao Brasil Alfabetizado

convivem outros programas voltados para a educação de jovens e adultos, como por exemplo, o MOVA e em nível empresarial o BBeducar do Banco do Brasil.

É a partir, também de 2004, na afirmação de Paiva (2006) que o governo brasileiro investiu na ampliação do público de EJA, extensiva à educação básica entendendo que um programa de alfabetização é muito limitado para garantir o direito constitucional. Complementa a pesquisadora que: “[...] a continuidade de estudos é meta inalienável da EJA, também se põs, como desafio, a garantia do ensino médio por via da mesma modalidade” (op. cit., p. 22).

Retomando a discussão sobre o Brasil Alfabetizado podemos registrar notícia recente veiculada pela mídia (JORNAL FOLHA DE S.P, 2009) que atesta que esse programa teve pouco ou quase nenhum resultado satisfatório. Segundo o IBGE, MEC e SIAF, seis anos após o programa ter sido implantado, com o objetivo de erradicar o analfabetismo, e tendo consumido dois bilhões até esse ano, o índice nacional de analfabetismo caiu apenas 13% no quadriênio de 2004 e 2008.

Dessa forma, restam ainda 14 milhões de jovens e adultos analfabetos, representando 10% dos brasileiros com 15 anos ou mais. Estes dados estatísticos apontam que 90% desses analfabetos ainda estão fora das salas de alfabetização. E dentre os contemplados pelo programa, muitos deles evadiram-se por múltiplos motivos, e continuam excluídos da capacidade de ler e escrever. Assim, resta-nos questionar: Como foram gastos esses recursos? A quem foi responsabilizada a sua implementação? E qual a satisfação dada à sociedade?

Assim, o Brasil chega ao século XXI, ainda com índices estatísticos indesejáveis de desemprego, violência, com baixa qualidade de ensino e com metas a serem alcançadas. Além disso, e principalmente, superar o analfabetismo funcional.

Alfabetizar não é uma coisa intrinsecamente neutra ou boa; depende do contexto. A alfabetização na cidade e no campo tem consequências diferentes para os alfabetizandos. A alfabetização por si só não liberta. É um fator somado a outros fatores. E o alfabetizando que aprende a ler e escrever, mas não tem como exercitar-se na leitura e na escrita, regride ao analfabetismo. (Gadotti, 1992, p.8).

Tanto o analfabetismo como o analfabetismo funcional estão presentes na nossa sociedade como confere os dados do IBGE e IPEA, anteriormente citados, os quais interferem na transformação social, considerando que esta só se solidifica pela e na educação.

Consequentemente, tais problemáticas poderiam ser minimizadas se existissem efetivamente ações indutoras do Estado, organizadas como políticas públicas que

possibilitassem à escola desempenhar o seu papel de formação do ser humano em todos os seus aspectos; e, além disso, estaria de acordo com o que a lei estabelece quanto à oferta e gratuidade de um ensino de qualidade para todos.

Ao longo da história da educação brasileira ficou explícito que as políticas públicas da EJA não acompanharam as políticas públicas educacionais como descrevemos no próximo capítulo. Em nenhum momento analisado essa modalidade de ensino foi prioridade para o Estado. Houve e ainda há falta de compromisso sério para implementação e execução de um ensino que propicie atendimento adequado às necessidades desses cidadãos jovens e adultos que tiveram esse direito negado.

Em sequência, no segundo capítulo, tratamos das políticas públicas de educação e educação de jovens e adultos por compreender que essa modalidade de ensino depende de ação governamental vinculada a ações que envolvem implementação e oferta de “Educação para Todos”, considerando a importância da EJA no mesmo patamar das outras ações educativas.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO, A EJA E O TRABALHO VOLUNTÁRIO

O segundo capítulo traz um panorama das políticas públicas de Educação e Educação de Jovens e Adultos, considerando as ações governamentais e sua capacidade de implementar, financiar e oportunizar a EJA aos jovens e adultos analfabetos e/ou com baixa escolaridade e a formação inicial e continuada aos docentes. Trata ainda da valorização do trabalho voluntário em projetos sociais, muitos nessa modalidade de ensino, constituindo ações caracterizadas como pertencendo ao Terceiro Setor. Com as transformações do capitalismo internacional no mundo globalizado, tem sido atribuído à educação um importante papel nas estratégias para a “modernização” econômica, social, política e cultural. Em decorrência disso, as mudanças nas relações de produção capitalista e a conseqüente reestruturação do Estado vêm se processando numa crescente desobrigação governamental, face aos direitos sociais garantidos em lei, dentre eles, os educacionais.

Economicamente, o mundo é visto como uma unidade operacional única, na qual a crescente integração e a mundialização da economia atuam para além das fronteiras do Estado. A globalização sustenta-se, portanto, em novas formas de organização de trabalho e produção e concomitantemente de capacitação profissional dos indivíduos.

Por outro lado, a aceleração do desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nos coloca em um mundo único, encurtando as distâncias e possibilitando, em tempo real, o acesso a informações e conhecimentos que estão sendo processados nos mais longínquos espaços do planeta.

Brunner (apud GONTIJO, 2007, p. 45) confere que a

[...] “Revolução tecnológica da informação e das comunicações” representa, por si mesma, uma profunda transformação de quase todos os âmbitos das atividades sociais, tais como o trabalho e a produção, o lar e o consumo, o comércio, o entretenimento, a socialização e transmissão dos saberes, a organização das empresas e dos Estados, a oferta de bens e serviços e a circulação de todo tipo de dados e conhecimentos.

As últimas décadas do século passado e a primeira do século XXI têm sido caracterizadas como época de transformações intensas nos planos sócio-político, cultural e econômico, próprias de uma época de crises e incertezas. O viés de política neoliberal é, sem dúvida, um mecanismo de recomposição capitalista que visa aumentar os níveis de centralização de capital, dando uma nova postura, “camuflada”, do padrão de exploração

da classe trabalhadora, principalmente nos países subdesenvolvidos, emergentes ou em via de desenvolvimento. Sobre isso argumenta Montañó (2005, p.232) que,

[...] o capitalismo monopolista orientado pelos princípios neoliberais desenvolvem uma nova estratégia geral de enfrentamento da atual crise, de acumulação capitalista, de reprodução das relações sociais e de legitimação sistêmica, [...] exige re-instrumentalizar sujeitos, instituições, práticas, valores.

As consequências sociais dessa alternativa política podem ser constatadas pelos índices crescentes de exclusão e marginalização social, na diminuição dos postos de trabalho e na perda de direitos sociais na ampla e longa luta histórica da classe trabalhadora. E nesse contexto, o trabalho voluntário se configura como parte da estratégia do Estado para o atendimento de setores não prioritários e na distribuição de recursos financeiros.

Por conseguinte, ao longo das últimas décadas, a educação tem sofrido de maneira intensa os efeitos das mudanças que se processaram na realidade brasileira.

As políticas neoliberais e neoconservadoras buscam aliar as políticas educacionais às lógicas do mercado. Assim, a educação adquire centralidade, estando associada a uma concepção produtivista de educação. Do trabalhador são exigidas competências sociais e cognitivas que conformam um perfil profissional adequado à nova configuração social e econômica. Quanto ao nosso país há, portanto, uma evidente preocupação com o papel da educação na tarefa de integrar o Brasil à economia mundial, competitiva e globalizada.

O paradigma dessa nova concepção produtivista é também difundido por organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), cujos esforços situam-se na adequação da educação às demandas requeridas pelas transformações econômicas e tecnológicas advindas da globalização. Dessa forma, as mudanças nos padrões produtivos demandam habilidades que não podem ser preparadas em treinamento de curto prazo, e necessitam serem oferecidas dentro do sistema educacional regular, considerando todas as etapas e níveis de escolaridade.

As mudanças técnico-organizacionais no mundo do trabalho também possibilitam novas exigências ao sistema educacional. Essa situação abre caminho para a exclusão social, a segregação de grupos especialmente vulneráveis. A perda parcial ou total da condição de cidadania potencializa-se, sobretudo, na falta de compromisso social do Estado para com indivíduos e grupos de indivíduos.

Nesse sentido, a melhoria da qualidade da educação e a elevação do nível de escolaridade tornaram-se reivindicações comuns a diferentes grupos sociais e historicamente opostos na divisão social do trabalho.

Dourado (2007) destaca que são realizadas políticas de governo em detrimento das políticas de Estado que poderiam facilitar e evidenciar planejamentos de longo prazo. Pode-se perceber que isso poderia ser viabilizado na medida em que cada governo não descartasse políticas públicas educacionais que já vinham sendo implementadas, criando um novo “carro-chefe” da sua administração, comprometendo a continuidade e a consequente eficácia da ação educacional que deve ser oferecida para todos, com equidade e qualidade. Por outro lado, há ainda que se considerar o tratamento superficial, a falta de coordenação na implementação das ações e ausência de financiamento aos projetos voltados para os problemas da educação. Observe a colocação desses dois autores:

As políticas públicas tomam o problema tão somente de maneira periférica, revelando um tipo de conduta que se detém a amparar iniciativas por meio de seus projetos e não em coordená-los muito menos em financiá-los de maneira satisfatória delegando as responsabilidades sobre a implementação desses aos governos estaduais, municipais e entidades da sociedade civil organizada, reproduzindo um cenário típico das políticas sociais em tempos de neoliberalismo, que pode ser bem mais representado pela expressão popularmente conhecida como “virem-se” (LIMA e SILVA, 2008, 102).

Nos países de economia dependente ou emergente, como é o caso do Brasil, não tem predominado política de Estado e sim políticas de governo para a Educação, que são traçadas sem organicidade, de forma linear, não considerando a diversidade brasileira nos campos cultural, étnico, sócio-econômico e político.

Segundo Ireland, Machado e Ireland (2005, p. 94), na ausência de uma política de Estado há a negação de um direito público subjetivo àqueles que dele são privados:

[...] uma diferenciação entre política de governo e política de Estado, que transcende a anterior, pode ser fundamental. E novamente o artigo 5º da LDB mostra-se valioso, quando em seu caput afirma que: “o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o ministério público, acionar o poder público para exigi-lo.

Para que a educação seja de qualidade e “para todos” há necessidade de uma política que viabilize a oferta de todos os níveis de escolaridade, com garantias de implementação efetiva e por meio de infra-estrutura adequada; e de formação e valorização dos profissionais da educação, considerando tanto a formação inicial, a formação continuada como condições de trabalho, salário e carreira. Tardif (2002) afirma que se

tornou reconhecida internacionalmente, nos últimos anos, a importância do papel do professor para a qualidade da educação. Esse reconhecimento se dá associado às pesquisas sobre a prática e os saberes docentes.

As condições perversas que historicamente vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente se mantêm em nosso país em níveis bastante elevados. A má qualidade da formação e a ausência de condições adequadas de exercício do trabalho dos educadores se desenvolvem há décadas, em nosso país, em toda a América latina, de forma combinada, impactando a qualidade da educação pública, em decorrência da queda de investimentos públicos e da deterioração das condições de trabalho dos educadores e trabalhadores da educação. (Carta de Manágua, 2007 apud FREITAS, 2007, p. 1204).

Há fortes indícios que haja certa convivência, no âmbito internacional, sobretudo dos países desenvolvidos, para que os países dependentes de financiamento e capital exterior, aceitem as propostas de intervenção em políticas sociais sob pena de retaliação econômico-financeira no movimento de globalização.

A adoção desse ponto de vista remete-nos aos governos nacionais que cedem às pressões feitas pelos grupos hegemônicos, aceitando os acordos que, em sobreposição aos interesses sociais, atendem ao jogo das demandas econômicas e mercadológicas.

As agências de fomento, assim como o Banco Mundial, partem de parâmetros e princípios questionáveis, sobrepondo dados e indicadores globais para a solução de problemas e mudanças da realidade local, resultando na ineficácia de muitas das ações empreendidas como as políticas da educação atreladas a indicadores econômicos. Prova disso são os medidores de qualidade como o IDEB⁹, entre outros.

Nesse caso, o Banco Mundial faz correlações entre os fatores educativos e mercadológicos para atender a um modelo econômico; e na tentativa de justificar suas teorias e proposições, defende que por meio da educação podem ser diminuídas as diferenças econômicas e sociais entre os povos. O que seria verdadeiro se, de fato, a educação recebesse um tratamento prioritário.

Por outro lado, a sustentação das políticas e diretrizes sociais direcionadas para os setores de extrema pobreza, geralmente ficam sob a responsabilidade das camadas médias. O poder público brasileiro, ineficaz na resolução de seus problemas internos, estabelece laços de dependência entre as camadas baixa e média, por entender que gozam dos mesmos serviços ofertados.

Podemos considerar que

⁹ IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação, obtido por meio de avaliações formais externas e em avaliações de desempenho dos alunos da educação básica. Disponível no portal do MEC.

Nesse contexto, o Estado tem papel mediador na correlação de forças quanto às exigências das reformas educativas; em tal correlação, travada entre Estado e sociedade, são formuladas políticas governamentais especificamente no interior dos órgãos formuladores e gestores de diretrizes das políticas educacionais em nível macro (MEC/CNE e organismos multilaterais) implementadas por outros gestores (instituições de ensino) em nível intermediário/micro (LIMA e SILVA, 2008, p. 62).

Outra preocupação para o Banco Mundial tem sido o analfabetismo, visto que em um mercado globalizado há uma demanda de qualificação de trabalhadores como mão-de-obra nas empresas transnacionais, que operam seus negócios nos países subdesenvolvidos. Portanto, é necessário qualificá-los não só no campo da profissão, como também em instrução escolar, deixando explícito o interesse de alfabetizar e melhorar a escolaridade de um número considerável de pessoas, principalmente os jovens que são a maioria da força de trabalho.

Podemos entender a lógica do exposto acima com os dizeres de Coraggio:

É urgente saber quais os limites e possibilidades ainda inexploradas dessa relação entre o Banco Mundial, os governos e as sociedades da América Latina, porque dela continuarão decorrendo as políticas educativas capazes de promover ou bloquear o desenvolvimento sustentável de nossas sociedades. Até porque aqueles que venham a formular alternativas deverão construir sua própria viabilidade técnica e política no seio desse mesmo espaço de relações. (1996, p.75).

Diante dessa consideração é o governo e não o Estado que propõe pacotes fechados e investimentos para a formação inicial e continuada de professores, financiados pelo Banco Mundial, sempre com base no censo escolar do ano anterior, acertados entre autoridades e investidores, não contando com a participação dos professores no ato de sua elaboração. E geralmente são propostas voltadas para a valorização pontual do profissional e progressão na carreira. Brzezinski (2005) acrescenta que há um embate de poderes e aponta uma luta entre o “real” e “oficial”, entre os que determinam as políticas e aqueles que a executam. Além disso, a autora aponta para o confronto existente entre esses dois universos na formação do professor enquanto não se tem clareza como se determina qual o sentido da formação docente. A autora questiona, ainda, a forma como a LDBEN 9394/96 tem sido implementada no país, em que após dez anos de vigência os avanços são quase insignificantes.

2.1 As políticas educacionais para a EJA

A educação, em seu âmbito geral precisa ser almejada assegurada conforme a legislação vigente e contemplada no programa e orçamento do Estado nas três esferas,

considerando as suas competências. Na EJA, essa necessidade é premente, pelo fato de que não há consenso na sociedade sobre a sua importância social. Como bem diz Haddad

No caso da educação de pessoas jovens e adultas, o caráter indutor do Estado é essencial. Diferentemente da educação fundamental regular, a experiência e os estudos realizados na América Latina apontam para o fato de que é a oferta de serviços que modela as características da demanda nesse nível de ensino. Não se igualando à educação fundamental regular, onde há um grande consenso social (particularmente dos pais) sobre a necessidade de as crianças irem à escola, no caso da educação de pessoas jovens e adultas isso não ocorre exigindo, portanto, uma atitude ativa do Poder Público. (1998, p. 113).

Evidentemente, a ausência dessa ação indutora por parte do governo federal vem produzindo certa diversidade no atendimento escolar de jovens e adultos e, conseqüentemente, uma pulverização de experiência. A transferência da responsabilidade da oferta da educação para os estados e municípios é mais um elemento a dificultar o desempenho da EJA, que acaba concorrendo com o ensino regular na conquista de verbas.

A verdade é que os três níveis de governo sozinhos ou em regime de colaboração, não vêm conseguindo cumprir a responsabilidade de universalizar o ensino fundamental para aqueles com mais de 15 anos de idade. A descentralização de responsabilidades aproxima os serviços públicos da demanda e do controle da sociedade, podendo favorecer sua democratização ao potencializar a participação social nas instâncias locais de poder, pode, ao mesmo tempo, reforçar as desigualdades no atendimento, ao abandonar aos gestores municipais a tarefa de garantir a universalidade do acesso ao ensino fundamental sem os recursos necessários para tanto (HADDAD, 2007, p. 199).

Ao analisarmos a Educação de Jovens e Adultos em um sentido amplo, tomando-se como referência a pluralidade dos sujeitos que dela fazem parte, constatamos que, longe de estar servindo à democratização das oportunidades educacionais, ela se conforma em lugar dos que "podem menos e também obtêm menos". Conforme nos lembra Arroyo (2001, p. 10), os olhares sobre a condição social, política, e cultural dos alunos de EJA têm condicionado as diversas concepções da educação que lhes é oferecida, "os lugares sociais a eles reservados - marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... - têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas públicas oficiais".

De um modo geral, os sujeitos da EJA são tratados como uma massa de alunos sem identidade, qualificados sob diferentes nomes, relacionados diretamente ao chamado "fracasso escolar". Arroyo (2001) ainda nos chama a atenção para o discurso escolar que os retrata, a priori, como os repetentes, evadidos, defasados, aceleráveis, deixando de fora dimensões da condição humana desses sujeitos, básicas para o processo educacional. Ou seja, concepções e propostas de EJA comprometidas com a formação humana passam,

necessariamente, por entender quem são esses sujeitos e que processos pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades e desejos.

O paralelismo, a fragmentação e as ações desencontradas só reforçam os estigmas que colocam a EJA independente e inferior em relação ao sistema regular, repetindo a seletividade, a exclusão, o ensino precário, a centralidade nos conteúdos e a visão do educando como objeto passivo. Nesse processo é fundamental olhar para esses sujeitos, dar visibilidade e pensar a prática pedagógica voltada para os seus sujeitos, em que “a experiência complexa da vida seja o ponto de partida para o processo de aprendizagem, conjugando essa necessidade com a função ‘clássica’ da escola: socializar o saber sistematizado que faz parte da herança da humanidade” (IRELAND, 2004, p. 69).

Assim, pensamos ser necessário repensar a formação de educadores e a elaboração de uma proposta pedagógica respaldada numa concepção libertadora, uma construção concreta do saber, para educar e conscientizar os jovens e adultos, conforme defende Paulo Freire (1996).

Como já afirmamos anteriormente, são designados orientadores de aprendizagem os que desempenham as funções de professor na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atuam em projetos voluntários, são leigos em relação à alfabetização, em sua maioria, por não possuírem formação profissional inicial e capacitação como professores. Por outro lado, muitos dos alunos que ingressam no EJA desistem rapidamente.

Nesse sentido, Ireland (2006, p.6) diz:

Grande número de alfabetizadores tem ensino médio, mas poucos têm ensino superior. Então, muitos têm uma formação limitada, mas possuem boas experiências. Por isso, a formação continuada precisa partir da sala de aula, dos desafios, das lacunas que o próprio alfabetizador reconhece na sua formação. Não se deve fazer o inverso: dar grandes doses de teoria esperando que o alfabetizador consiga aplicar isso no seu cotidiano.

De tudo o que foi exposto, consideramos que todos os envolvidos no processo de realização e oferta da Educação de Jovens e Adultos devem estar comprometidos com o desafio de compreender a necessidade do respeito à pluralidade cultural, às identidades, classes sociais, raças, saberes e linguagens para que a educação oferecida a esses jovens e adultos não se padronize na vertente da escola bancária que Freire critica (1996).

Arbache (2001, p.19) diz que “a educação de jovens e adultos requer do educador conhecimentos específicos no que diz respeito ao conteúdo, metodologia, avaliação, entre outros para trabalhar com essa clientela heterogênea e tão diversificada culturalmente”.

Nessa perspectiva, uma questão importante para a EJA é pensar os seus sujeitos para além da condição escolar. O trabalho, por exemplo, tem papel fundamental na vida

dessas pessoas, particularmente por sua condição social, e, muitas vezes, é só por meio dele que eles poderão retornar à escola ou nela permanecer; como também é importante valorizar a questão cultural, que pode ser potencializada na abertura de espaços de diálogo, de troca, resultando interessantes aproximações entre educadores e jovens e adultos.

Portanto, a EJA deverá propiciar aos alunos condições para desenvolverem seus estudos de forma que possam inserir-se na sociedade por meio do trabalho e do exercício da cidadania. Há regras comuns para o Ensino Fundamental e Médio, mas há margem para as adequações e novas construções, em nível local. A legislação que hoje regula a área apresenta suficiente abertura para uma prática diferente da escolar tradicional. Nesse sentido, a prática na Educação de Jovens e Adultos precisa mudar, pela elaboração de outras estratégias de escolarização, que possibilitem a produção de oportunidades concretas, influenciando as políticas públicas destinadas especificamente a esses sujeitos.

Muitos projetos da EJA coordenados por grupos populares e ONGS se estabelecem a partir do trabalho voluntário.

Na sociedade atual há uma consciência sobre a importância de conferir aos jovens e adultos, com nenhuma ou pouca escolarização, o direito de, como cidadãos, se alfabetizarem no sentido mais completo do conceito, isto é, que façam uso das práticas de leitura e de escrita. Desse modo o jovem ou adulto tem a possibilidade de atingir maior domínio dos instrumentos da cultura letrada, para que possa utilizá-los na vida diária ou mesmo prosseguir seus estudos, completando sua escolarização.

Esse direito está garantido pela Constituição Federal e por leis educacionais específicas, com vários indicativos de obrigatoriedade, gratuidade e respeito à especificidade da educação de jovens e adultos.

O acesso dos jovens e adultos à escola também vem sendo facilitado em decorrência de práticas escolares implementadas pelos estados e municípios e pelas iniciativas advindas pela sociedade civil. Porém, os desafios são muitos e exigentes no que se diz respeito à EJA, dentre eles, a formação inicial e continuada para os professores, material didático apropriado, aprimoramento, processo educativo coerente e consistente e continuidade de educação para jovens e adultos carentes de escolarização.

Mas o desafio maior é uma escola para adultos e jovens que realmente seja reparadora, equalizadora e qualificadora para enfrentar a desigualdade, a exclusão, a discriminação e a injustiça existentes na nossa sociedade, como indica o Parecer n. 11, aprovado em 10 de maio de 2000. (BRASIL, 2000 c).

A divulgação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) trouxe expectativas de que ele pudesse contemplar efetivamente a população brasileira com a educação, como direito constituído e regulamentado pela LDBEN/96, numa dimensão de “educação para todos”. Mas, consideramos relevantes os dizeres de Rodrigues (2007) ao afirmar que o PDE por si só não resolverá o problema da educação, nem poderá saldar a dívida histórica que o Brasil tem com seu povo no campo das políticas sociais, especialmente na área educacional que ainda, de acordo com dados do último censo do IBGE, tem expressivo número de jovens e adultos analfabetos e/ou com baixa escolaridade. Isso traduz numa realidade de exclusão e de injustiça social. Projovem e Proeja são exemplos de metas do PDE para a Educação de Jovens e Adultos.

“Há duas iniciativas de governo que representam um grande avanço na área: o Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) e o Projovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens)” (IRELAND, 2009, p. 40).

Esse mesmo autor ainda complementa:

Um esforço muito maior tem sido feito recentemente com investimentos nessa área. O fato de a EJA ter sido incluída no FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) foi fundamental para garantir uma fonte estável de recursos. Antigamente se escolhia uma fase da educação como foco, mas o governo atual tem uma visão sistêmica do setor e defende investimentos em todos os níveis de ensino (2009, p.38-40).

Estudos realizados por Haddad (2007), Soares (2007) Gadotti e Romão (2007) informam que esses investimentos são ainda insuficientes e ficam muito aquém do necessário para a oferta e implementação efetiva dessa modalidade de ensino.

2.2 O Estado e o trabalho voluntário

Remontando ao histórico das políticas sociais, verificamos que o seu surgimento é um fenômeno associado à constituição da sociedade burguesa, e à substituição do assistencialismo individualista ou religioso. Sabe-se que na Europa do final do século XIX, como em outras partes do mundo, a assistência social passa fazer parte do contexto, uma vez que seria necessário atender à pobreza, no sentido de garantir a todos o bem estar na sociedade, não só como ação de boa vontade, mas como meio para acalmar as tensões sociais; e essa ação estaria sob a responsabilidade do Estado, que deveria estabelecer medidas que viessem transparecer igualdade e homogeneidade social.

Dentre os países europeus, a Inglaterra, no início do século XIX, diferenciou-se dos demais no enfrentamento da pobreza, quando

estabeleceu medidas de proteção social ao trabalhador como forma compensatória de ressarcimento da exploração da força de trabalho. Esses eram indícios de novas percepções acerca da relação capital/trabalho e da pobreza num momento em que a sociedade européia privilegiava a produtividade e a cumulação do capital, urgindo a necessidade de prevalecerem pressupostos humanitários de ajuda aos pobres, parcela da população gerada pelo próprio sistema, lugar marcado para caridade como também para o exercício humanístico, filantrópico em nome da igualdade entre os homens. (ARAUJO, 2008, p.30).

No Brasil, a preocupação com a elaboração de políticas sociais acontece mais tarde, já no século XX, com a migração da população do campo para as cidades e o crescimento do movimento operário que, mesmo tímido, vinha ocupar espaços políticos importantes.

Foi em meados das décadas de 1930 e 40 que a assistência social brasileira tomou um caráter laico, demarcado por um contexto político, econômico e social, profundamente impregnado de valores como desprendimento e de amor ao próximo. Nessa época, período em que Getúlio Vargas dirigia o Brasil, o Estado esboçou com mais objetividade suas preocupações com a pobreza e com os trabalhadores. Momento político e econômico crítico do País, em face do processo migratório que se intensificava da população da zona rural para a urbana, na busca de melhores condições de vida (ARAUJO, 2008 p.31).

Desde a década de 90 do século XX, sob a alegação de que o Estado e a iniciativa privada não eram suficientes para gerir educação e formação de professores de qualidade, adentram, na área da educação, organizações e grupos vinculados ao terceiro setor da sociedade civil. Isso se configura como uma solução estratégica para a diminuição da ação do Estado no atendimento das questões sociais, de forma a não onerar os cofres públicos, embora seja o Estado o maior financiador das organizações da chamada sociedade civil.

Com isso, a assistência social ganha nova significação e amplitude em função da diminuição da ação social do Estado. Sem dúvida, essa é uma forma de o Estado agregar agentes da sociedade civil, movidos por valores morais e religiosos, porém em ações politicamente direcionadas por ele. Observa-se, no contexto desta pesquisa, que a vontade desses agentes é exteriorizada por princípios de religiosidade e inquietações sociais buscando soluções compensatórias e ideologicamente conservadoras.

Nota-se que o Estado tem exercido o papel de captação desses agentes, camuflando a missão de executor de ações assistenciais sociais na medida em que se vale do voluntarismo. Ao assumir tal postura, o Estado toma medidas assistencialistas ambíguas, ora de sua responsabilidade, ora da sociedade civil.

[...] a utilização do voluntarismo pode ser uma estratégia governamental, uma conjunção de ensinamentos julgados verdadeiros que ocultam intenções obscuras por parte do Estado ao apelar para a boa vontade de seus cidadãos, para a execução de ações assistenciais. [...] O voluntarismo foi e é aplicado de maneira subliminar por parte dos governos brasileiros

à sociedade civil, para que venha a ocorrer a degeneração dos processos sociais de participação das populações excluídas (ARAUJO, 2008 p. 43).

Quando se trata de serviço voluntário operacionalizado por entidades civis, nas mais diversas áreas, não há exigência de formação: associam-se indivíduos das mais diferenciadas competências para executar tarefas que normalmente deveriam ser empreendidas por profissionais devidamente constituídos.

2.3 Terceiro setor, trabalho voluntário e a EJA: fundamentos e aspectos legais

O serviço voluntário ao longo da história da humanidade refere-se essencialmente à prática de solidariedade e ações de caridade ou filantrópicas, as quais estão difundidas em todo o mundo, das mais diversas maneiras. Essas atividades se estruturam em organizações que compõem o chamado Terceiro Setor, o qual tem sido valorizado por atender a um contingente populacional que porta reais necessidades ou está excluído do processo social e econômico.

Pode-se dizer que Terceiro Setor de atividades humanas é composto de organizações sem fins lucrativos, criadas e mantidas pela ênfase na população voluntária, num âmbito não-governamental, dando continuidade às práticas tradicionais da caridade, da filantropia e do mecenato e expandindo o seu sentido para outros domínios, graças, sobretudo à incorporação do conceito de cidadania e de suas múltiplas manifestações na sociedade civil (FERNANDES, p. 27, 1997.).

A definição do autor informa que além do Estado e do mercado há um terceiro setor, “não governamental” e “não lucrativo”, que é, no entanto, organizado e independente. Mobiliza de modo especial a atuação voluntária das pessoas, provocando mudanças no modo de agir e de pensar a responsabilidade dos diferentes agentes sociais nas questões sociais, sobretudo em relação ao papel do Estado, cujas atribuições são diminuídas. Devemos esclarecer que esta é a visão idealizada pelos que defendem as ações do Terceiro setor como populares, dinâmicas, democráticas e flexíveis, em oposição às ações do Estado tidas como burocráticas, ineficientes, corruptas rígidas e em crise. (MONTAÑO, 2008). Como afirma o autor, o terceiro setor é um “fenômeno real”, resultante da reestruturação produtiva do capitalismo e orientada por princípios neoliberais. Sua designação e função foram justificadas pela falta de recursos do Estado, que o levava a assumir políticas sociais focalizadas e sustentadas na auto-ajuda, ajuda mútua, um tipo de solidariedade local.

A substituição do princípio da solidariedade baseada nos direitos universais, (presente no sistema de tributação direta, na previdência única, na seguridade e nas políticas sociais do Welfare state) faz com que

cada grupo ou coletivo que apresenta uma necessidade ou carência particular tenha que se auto-responsabilizar (direta ou indiretamente) pelo financiamento /prestação da sua respostas; esse é o grande desejo/finalidade do projeto neoliberal.(MONTAÑO, 2008 p. 167).

Associado ao terceiro setor, na outra face da moeda, está o trabalho voluntário. A Organização das Nações Unidas (ONU), organismo de atuação mundial, com missões em várias partes do mundo tem como um dos focos de discussão o papel do voluntário em ações sociais, visando auxiliar e socorrer seres humanos que ocupam áreas de riscos, catástrofes, conflitos sociais, econômicos e políticos.

Assim podemos conceber como voluntário

[...] um ato humano que por sua natureza, produz e reproduz elementos culturais contidos na concepção da assistência social. [...] esse agir em favor de outrem não deixa de ser um movimento de reciprocidade, propondo um compromisso com a justiça social. A vontade de ir ao outro é um elemento essencial, por ser a forma de demonstrar a insatisfação com uma realidade de desigualdades sociais despojada de conhecimento das tensões existentes entre os determinantes econômicos, políticos e sociais]. (ARAÚJO 2008, p.36).

Em nossa sociedade existem pessoas imbuídas de interesse pessoal desinteressado que podem dedicar parte do seu tempo a trabalhos não remunerados para promover o bem social embora, na maioria das vezes, sem percepção do viés ideológico da sociedade globalizada, que incita a esse tipo de trabalho. Na concepção atual, ser voluntário é estar envolvido com os problemas alheios, é exercer a cidadania, independente do quadro político e contexto nacional. O governo, a sociedade e empresas que pretendem dedicar-se às ações de responsabilidade social adotam o trabalho voluntário na perspectiva de inclusão de “todos”, resgatando desse modo a “dignidade” e o valor do cidadão. Essa ação solidária fundamenta-se no voluntarismo e na doação.

Já em escala mundial estudos mostram que o trabalho voluntário não é recente, remonta à antiguidade. Quase todas as religiões do mundo têm por princípios a caridade e a ajuda ao próximo, observadas pelos líderes espirituais como as maiores virtudes, como por exemplo, Buda, Maomé, Jesus.

Na tradição judaica cristã, a caridade estava relacionada à ajuda aos mais necessitados. Entre os gregos e romanos o importante era a melhoria de qualidade de vida da comunidade. Este conceito grego hoje está relacionado à idéia de filantropia. Já nos países da Europa, o termo caridade ganha uma nova terminologia considerada como ação filantrópica, intimamente relacionada às virtudes privadas, sendo considerado, naquele contexto, que é mais virtuoso doar que receber.

As Organizações não governamentais (ONGs) emergem, na atualidade,

desvinculadas ou não das organizações religiosas mais tradicionais, com forte inclinação filantrópica ou ligadas a movimentos sociais.

No contexto histórico mundial o termo ONG foi usado pela primeira vez em 1950 pela ONU para definir toda organização da sociedade civil que não estivesse vinculada a um governo. Hoje elas são definidas como instituições privadas que têm uma finalidade pública, sem fins lucrativos.

Em geral, como já dito, as ONGs perseguem benefícios sociais ou ambientais. Para serem "oficiais", essas entidades precisam ter uma estrutura legal e formal. Essas entidades pulverizaram-se pelo mundo todo, constituídas em espaços ocupados para ação religiosa ou da sociedade civil com reconhecimento e apoio do Estado.

Da Europa Continental vem o predomínio da expressão “organizações não-governamentais (ONGs) cuja origem está na nomenclatura do sistema de representações das Nações Unidas”. Chamou-se assim as organizações internacionais que, embora não representassem governos, pareciam significativas o bastante para justificar uma presença formal na ONU. O Conselho Mundial de Igrejas e a Organização Internacional do Trabalho eram exemplos em pauta. Por extensão, com a formulação de programas de cooperação internacional para o desenvolvimento, estimulados pela ONU, nas décadas de 1960 e 1970, cresceram na Europa Ocidental ONGs destinadas a promover projetos em desenvolvimento no Terceiro Mundo. Formulando ou buscando projetos em âmbito não governamental, as ONGs européias procuravam parceiros mundo afora e acabaram por fomentar o surgimento de ONGs nos continentes do hemisfério sul. (FERNANDES, 1997, p. 26).

Nos Estados Unidos da América, nas últimas décadas, a ação filantrópica conseguiu grande desenvolvimento e institucionalizou-se de uma maneira muito particular, ou seja, com a filosofia de melhorar a qualidade de vida das comunidades, tendo por base a generosidade do doador que passa, cada vez mais, a fazer parte integrante do seu capital social.

Conforme Fernandes (1997), a realidade na América Latina não difere das demais, porém trata-se de atividade própria da “sociedade civil” e suas organizações. No entendimento clássico, inclui a totalidade das organizações particulares que interagem livremente na sociedade. Pode-se afirmar que algumas ONGs, também, procuram se posicionar “contra o autoritarismo do Estado”. Algumas são muito vinculadas ao ideário liberal, que busca afastar ao máximo o Estado das ações sociais; outras, no entanto, se organizaram a partir de movimentos sociais.

Além disso, existem hoje organizações da sociedade civil com “interesse público” (OCIPs) ligadas a grupos empresariais ou instituições que se constituem em redes de "investimento social corporativo", o Comitê Organizações da Sociedade Civil (OSCs), que

seguem os princípios e metas de investimento social do Marketing Relacionado a Causas (MRC). Por suas características, distingue-se das esferas do Estado e também do mercado¹⁰. Recupera, no contexto das lutas pela democratização, a idéia de sociedade civil ocupando um espaço próprio não-governamental de participação civil nas causas coletivas. Nela, instituições particulares exercitam a sua cidadania de forma direta e autônoma. Participar na sociedade civil implicaria um sentido de pertença cidadã, com seus direitos e deveres, num plano simbólico (que é logicamente anterior ao objetivado no plano político), dado pela mediação dos órgãos de governos. Por exemplo, o Instituto de Desenvolvimento e Investimento Social, IDIS busca sistematizar diferentes modelos de intervenção social que contribuam para a redução das desigualdades sociais no País.

Nesse sentido constatamos que o voluntarismo no Brasil, como política pública, ou seja, recebendo incentivo do Estado é recente, porém algumas ações já aconteciam isoladamente desde o Brasil colônia conforme cronologia das ações voluntárias.

Num primeiro momento, no processo de desenvolvimento do Brasil, associado ao industrialismo, tratava-se de incorporar as emergentes massas urbanas ao processo político e promover, direta e indiretamente, um processo de industrialização acelerado. A industrialização brasileira foi tardia em comparação aos países europeus. Iniciando por volta de 1930, quase dois séculos separavam-nos da industrialização clássica. A migração maciça, a urbanização e o crescimento das cidades originam-se nesse período.

A partir daí é lícito dizer que houve um crescimento acentuado da população urbana e é nesse momento que surge, com toda força a “questão social” brasileira. Tornou-se iminente e necessário, adotar no país uma infra-estrutura urbana capaz de absorver o crescimento da população, possibilitando uma vida com um mínimo de dignidade para as pessoas. Também, na tentativa de suprir os serviços públicos essenciais incapazes de acompanhar o crescimento e a demanda reprimida. Nesse ínterim a administração da justiça entra em colapso, a habitação, o saneamento e a previdência, entre outros, começam também a ser problemas crônicos do país.

Atualmente no Brasil, nas áreas de educação e serviços sociais são encontrados percentuais de maior número de cidadãos que se disponibilizam a desenvolver ações voluntárias.

¹⁰ -Dentre as OSCs de MRC encontram-se a Associação de Pais e Amigos de excepcionais (APAE), Defesa dos Direitos da Criança e dos adolescentes (Fundação Abrinq), Organização de Combate à Pobreza (CARE), Organização para o desenvolvimento integral da criança (Pastoral da Criança), Instituto de Cidadania Empresarial (ICE); Doutores da Alegria -promoção da alegria em ambientes inusitados; Instituto de desenvolvimento em investimento social (IDIS).

A nova visão de voluntariado surgida nos anos 90 no Brasil, em boa medida foi fruto do processo histórico descrito, inspirada, talvez pela criação, em 1996, do Programa Voluntários do Conselho da Comunidade Solidária. Liderado pela antropóloga Ruth Cardoso. Seu ponto de partida foi uma pesquisa realizada em 1995 e que se transformou no livro “Voluntários — Programa de Estimulo ao Trabalho Voluntário no Brasil”, em que eram lançadas as bases da iniciativa do Conselho da Comunidade Solidária (CCS).

O estímulo ao novo padrão de voluntariado, participativo e cidadão, era um dos objetivos propostos. Outro ponto importante do programa era dar organicidade nacional ao movimento, montando as condições para a criação de Centros de Voluntários. Segundo o Programa Voluntários do Conselho da Comunidade Solidária, lançado em 1997, voluntário é o “cidadão que, motivado pelos valores de participação e solidariedade, doa seu tempo, trabalho e talento de maneira espontânea, para causa de interesse social e comunitário”.

No final dos anos 90 se fortalece o incentivo ao trabalho voluntário como política social. “O voluntariado, por sua vez, adquiriu força com a visibilidade dos programas da Comunidade Solidária colocados em prática pelo governo federal”. (MELO NETO; FROES, 1999, p.20,).

Importante se faz lembrar aqui de Herbert de Souza, o Betinho, que, sem dúvida, foi símbolo da determinação e do trabalho incansável pela cidadania, pela restauração da verdadeira democracia participativa, pela valorização da solidariedade e dos direitos humanos em uma sociedade injusta. Por essa constante postura desempenhou um importante papel em relevantes momentos da história recente do país.

Segundo Scalon (2000), dos poucos estudos estatísticos sobre o voluntariado no Brasil, o mais abrangente foi feito pelo ISER (Instituto de Estudos da Religião) e está detalhado em Doações e Trabalho Voluntário no Brasil. O levantamento de campo executado pelo IBOPE em 1998 contou com 1200 entrevistados. Trata-se de amostra representando a população brasileira maior de 18 anos, que vive em cidades com mais de 10 mil habitantes. A pesquisa concluiu que os voluntários são 22,6% da população pesquisada representando 19.748.388 pessoas. Destas, 13.905.532 pessoas fazem trabalhos voluntários para instituições doando em média 6 horas mensais.

No dizer de Melo Neto e Froes (1999), a mídia influenciou muito para divulgação e propaganda da ação voluntária, por parte do governo, empresas, associações e comunidades, como também colocando em situações específicas, depoimentos relevantes, que são capazes de sensibilizar aqueles que ainda não praticaram tais iniciativas.

O Estado mostra seus limites e possibilidades, amplia-se o espaço para ocupação e presença da sociedade civil, e também a possibilidade de tratar a questão social de forma não paternalista e não demagógica.

Há que se ressaltar que a ação voluntária pode realizar mudanças político-sociais, dentre outras maneiras de intervenção social, desde que realizada na perspectiva da solidariedade fundada nos direitos sociais; isso quer dizer que a ação solidária não fica à mercê da boa vontade, altruísmo de um indivíduo desprendido, mas é considerada uma obrigação a ser garantida institucionalmente, no caso pelo Estado.

O voluntariado exercendo a solidariedade não tem como substituir o Estado no seu compromisso público. Traduz-se, na verdade, por ser uma forma complementar de apoio às atividades que visam o bem social e a cidadania, como também de pressionar o Estado no sentido de assumir sua responsabilidade de garantir o bem estar social.

As pesquisas apontam que o trabalho voluntário no Brasil tem crescido e se sustentado como um bem/mal necessário: trata-se de um trabalho que pode demandar dias, semanas ou mais, constituindo na linguagem atual um “investimento social privado”. E possui um lado negativo: são ações localizadas, permitindo "solidariedades curtas", voluntárias. Ou seja, as ações são descentralizadas e focalizadas em contraposição à universalização das políticas sociais; e se desenvolvem por um período de tempo, sem a exigência de continuidade, com a fragmentação das ações. Conforme Szazi (2000), nos dias de hoje, o conceito voluntariado tem o objetivo de designar as condutas das pessoas que prestam serviços não onerosos à sociedade e em diferentes áreas onde tais serviços são necessários.

O trabalho voluntário tem respaldo legal, portanto reconhecido em todo o Território Nacional e engajado por pessoas de todas as classes sociais com objetivos comuns.

No Brasil, desde 1997, o voluntariado vem se articulando em nível nacional e conquistando um grande público e adeptos. Foram implantados programas neste período nos mais diversos estados do país. O I Congresso Brasileiro do voluntariado abriu debate teórico e metodológico sobre a necessidade de reconhecer socialmente o papel do voluntário de acordo com nossa realidade; este momento propiciou várias publicações relacionadas a tal tema, dirigidas às diferentes camadas sociais.

Em 1998, após várias discussões e solicitações, o Congresso e o Senado Nacional aprovaram leis que regulamentam o termo de adesão ao serviço voluntário, a lei 9.608 de 18/02/98 que traz como premissa a legalidade dessa atividade do Terceiro Setor. A

conquista da base legal para a atividade culminou na escolha da decretação de um dia específico para comemoração do dia nacional do Voluntariado, 5 de dezembro, o dia “V”.

A lei do voluntariado, nº 9 608 de fevereiro de 1998, regulariza o serviço do voluntário é ampla e recheada de boas intenções:

Art. 1º Considera-se serviço voluntário, para fins desta Lei, a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade.

Parágrafo único. O serviço voluntário não gera vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista previdenciária ou afim.

Art. 2º O serviço voluntário será exercido mediante a celebração de termo de adesão entre a entidade, pública ou privada, e o prestador do serviço voluntário, dele devendo constar o objeto e as condições de seu exercício.

Art. 3º O prestador do serviço voluntário poderá ser ressarcido pelas despesas que comprovadamente realizar no desempenho das atividades voluntárias.

Parágrafo único. As despesas a serem ressarcidas deverão estar expressamente autorizadas pela entidade a que for prestado o serviço voluntário.

Art. 3º-A. Fica a União autorizada a conceder auxílio financeiro ao prestador de serviço voluntário com idade de dezesseis a vinte e quatro anos integrante de família com renda mensal per capita de até meio salário mínimo. (Incluído pela Lei nº 10.748, de 22.10.2003)
(Regulamento)

§ 1º O auxílio financeiro a que se refere o caput terá valor de até R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) e será custeado com recursos da União por um período máximo de seis meses, sendo destinado preferencialmente: (Incluído pela Lei nº 10.748, de 22.10.2003)

I - aos jovens egressos de unidades prisionais ou que estejam cumprindo medidas sócio-educativas; e (Incluído pela Lei nº 10.748, de 22.10.2003)

II - a grupos específicos de jovens trabalhadores submetidos a maiores taxas de desemprego. (Incluído pela Lei nº 10.748, de 22.10.2003)

§ 2º O auxílio financeiro poderá ser pago por órgão ou entidade pública ou instituição privada sem fins lucrativos previamente cadastrados no Ministério do Trabalho e Emprego, utilizando recursos da União, mediante convênio, ou com recursos próprios. (Redação dada pela Lei nº 10.940, de 2004)

§ 3º É vedada a concessão do auxílio financeiro a que se refere este artigo ao voluntário que preste serviço a entidade pública ou instituição privada sem fins lucrativos, na qual trabalhe qualquer parente, ainda que por afinidade, até o 2º (segundo) grau. (Redação dada pela Lei nº 10.940, de 2004)

§ 4º Para efeitos do disposto neste artigo, considera-se família a unidade nuclear, eventualmente ampliada por outros indivíduos que com ela possuam laços de parentesco, que forme um grupo doméstico, vivendo sob o mesmo teto e mantendo sua economia pela contribuição de seus membros. (Incluído pela Lei nº 10.748, de 22.10.2003) (BRASIL, 1998)

Nesse sentido, o apoio legal incentivou a agregação não só de pessoas da sociedade civil como também a iniciativa privada, que vê a lei como respaldo, inegavelmente, para suas ações que, pelo menos em nível da retórica, tem intenções e caráter de cidadania. O Estado repassa verbas para a organização ou instituição prestadora de serviços, mas por outro lado envolve as pessoas, com seu trabalho voluntário, numa ação cidadã.

A organização do trabalho voluntário em relação à escola, à educação, também deve estar pautada nos preceitos legais que a regem, sem deixar de considerar que não pode representar uma bandeira contra o profissionalismo, e sim uma forma a mais de precarização do trabalho e do serviço prestado. Há inúmeros aspectos positivos no voluntarismo, mas sua defesa não pode significar a abdicação do Estado de seu dever de providenciar aos cidadãos que lhes sejam garantidos de fato os direitos sociais básicos, já expostos na Constituição.

Em relação aos voluntários que desempenham papel de docente na EJA, ministrando aulas, em sua maioria, não possuem a formação para exercerem o cargo, condição essencial ao desempenho do processo ensino-aprendizagem.

Entre as entidades não governamentais destacamos o papel importante da Pastoral da Educação do Conselho Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que por meio das dioceses locais, implementam ações educativas voltadas para atender jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade.

A Pastoral da Educação se organiza para atender alunos nos níveis da educação básica como espaço de reflexão e ação, onde o educador possa descobrir formas de evangelizar por intermédio de processos educativos.

Em Uberlândia, não fugindo à realidade nacional, o projeto da Educação de Jovens e Adultos empreendido pela Pastoral da Educação, se desenvolve como atividade voluntária de educação, em parceria com as Secretaria Municipal de Educação, sendo que as atividades escolares acontecem em espaço ocioso na Escola Municipal Professor Iracy A. Junqueira, em horário noturno, atendendo jovens e adultos que buscam escolaridade no ensino fundamental e médio.¹¹

Diante disso, e de como estão estruturadas as políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos, que se apresentam em programas e projetos formais e não formais, é que nos inquietamos com a possibilidade de a EJA se concretizar em educação

¹¹ Os conteúdos e suas especificidades desenvolvidos pela Pastoral da Educação serão delineados no próximo capítulo.

de qualidade e equidade para todos, ou não. A implementação e a oferta dessa modalidade de ensino requer, como premissa fundamental, recursos para seu financiamento.

A atualização permanente dos cursos/currículo é princípio que sinaliza a interface/articulação entre demanda de diferentes segmentos sociais como cidadão/mercado de trabalho [...] A escola deve permanecer atenta às demandas e situações, dando a elas respostas adequadas, evitando-se concessões e apelos circunstanciais e imediatistas (BRASIL, 1999, p. 37-38).

Se tais recursos, por ventura não forem usados em ações na educação de jovens e adultos é lícito dizer que teremos cada vez mais analfabetos e/ou pessoas com pouca escolaridade, fadados à exclusão da sociedade letrada do contexto atual.

Consideramos, ainda, a necessidade de discutir se as políticas sociais na perspectiva do voluntarismo, assistencialismo e filantropia atendem mais ao capital do que aos Jovens e adultos da EJA; se ocultam reais intenções, transparecendo igualdade, ao isentar o Estado das providências e ações a serem implementadas nessa área educacional. Porque nos inquietamos com os dizeres de Araújo (2008), de que o voluntarismo se encontra na “contra mão dos direitos sociais”.

No próximo capítulo desenvolvemos argumentos sobre a necessidade da formação inicial e continuada de professores para educação, e, especialmente, para a EJA.

3 PROFISSIONALIDADE DOCENTE E FORMAÇÃO: EJA EM QUESTÃO

No desenvolvimento desse capítulo abordamos as questões e argumentos que dizem respeito à profissão do professor, a sua formação e aos saberes necessários ao desempenho profissional, em geral e para a EJA, de modo específico, frente a novas regulações e exigências do mundo contemporâneo. Sua vinculação ao debate sobre a qualidade do ensino é historicamente latente. Porém, no questionamento ora apresentado é salutar que se ressalte a profissionalidade do professor e sua formação, uma vez que são questões que convergem e estão intimamente ligadas entre si.

Iniciaremos nossa discussão sobre os desafios da profissionalidade docente e os modelos teóricos subjacentes à formação e atuação dos professores. Por fim, abordaremos relações entre profissionalidade docente, formação e trabalho voluntário na EJA.

3.1 Educação, desafios e mudanças

Vivenciamos um período de reformas na Educação e todas justificadas pelas mudanças profundas que ocorrem na sociedade, que são próprias da rapidez com que as informações vêm se processando, acompanhadas do advento das inovações tecnológicas que estão em constante transformação, tanto no cenário nacional como internacional. Nesse contexto, necessário se faz pensar sobre as mudanças que ocorrem no trabalho docente e na profissão do professor e repensar sua formação, nas suas dimensões, inicial e continuada, considerando que para educadores, acadêmicos e alunos a superação dos modelos vigentes significa um grande desafio.

Dados estatísticos apresentam aumento considerável no número de professores com graduação. Conforme o censo escolar realizado pelo INEP, eram 56% em 1999, saltando para 81% em 2006 (POLATO, 2007, p. 60), o que de certa forma revela um progresso significativo no campo da formação docente. Porém, algumas regiões do Brasil, ainda carecem de profissionais preparados que passaram por formação inicial e continuada para o exercício da profissão docente.

Se os demais profissionais em sua formação passam necessariamente pelo profissional docente, se este fará parte de sua formação desde os primeiros anos de sua escolaridade na sua função de ensinar, não seriam estes os principais na escala da preparação intelectual do indivíduo?

Outro ponto importante a se ressaltar é a ambivalência: ao mesmo tempo em que há a desvalorização da profissão do professor, é reconhecida a relevância social de seu trabalho, visto que ele é o principal responsável pela educação. Nesse sentido, pois a formação básica e as posteriores são preponderantes para a carreira profissional desse sujeito para toda vida. O exposto pode ser conferido nos dizeres de Roldão (2007):

A actividade de ensinar — como sucedeu com outras actividades profissionais — praticou-se muito antes de sobre ela produzir conhecimento sistematizado. Estas profissões transportam por isso uma inevitável “praticidade” que, a não ser questionada teoriza, jamais transformaria actividade em ação profissional e mantê-la-ia prisioneira de rotinas não questionadas e incapazes de responder a realidade.

Sabemos que historicamente a profissionalidade docente é permeada por grandes questionamentos. Poderíamos destacar reinvidicações desta categoria profissional que arrasta há décadas, a luta pelo reconhecimento profissional, que sofre com a desqualificação diante das demais profissões; como se estas estivessem em um patamar mais elevado e não fossem correlatas e interdependentes:

Todas as profissões que construíram ao longo do tempo um estatuto de profissionalidade plena (médicos, engenheiros, arquitetos, entre outros) se reconhecem, se afirmam e são distinguidas, na representação social, pela posse de um saber próprio, distinto e exclusivo do grupo que o partilha, produz e faz circular, conhecimento esse que lhe legitima o exercício da função profissional em causa (RODRIGUES, 1997 apud ROLDÃO, 2007, p. 96).

Embora a profissionalidade docente tenha passado por vários contextos sociais, econômicos e políticos, tendo de acompanhar o desenvolvimento científico, ainda encontra-se à margem desse “desenvolvimento” que valoriza o saber e descaracteriza o ato de ensinar, com isso, assistimos assim, a banalização da profissão docente em detrimento de outras.

O professor profissional – como o médico ou engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) — seja qual for a natureza ou nível – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que alquimia da apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido saber científico em todos os campos envolvidos em um *domínio técnico-didático* rigoroso do professor, informado por uma contínua postura *meta-analítica, de questionamento intelectual* de sua ação, de *interpretação* permanentemente e realimentação contínua (ROLDÃO 2007, p.101-102).

A profissão e a profissionalidade docente convergem no sentido de que o saber científico necessariamente vem associado ao domínio didático pedagógico no ato de ensinar, que deve, constantemente, procurar acompanhar novos saberes, num processo de criação e construção, considerando as necessidades de cada tempo. Poderíamos dizer que a prática pedagógica precede a atividade de ensinar, ensinando assim com propriedade, e sendo especialista naquilo que se propõe a transmitir com perspectiva do aprendizado que é seu objetivo.

Torna-se saber profissional docente quando e se o professor recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular. Nessa singularidade de cada situação o profissional tem de saber mobilizar todo tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento de agir informado, que é o acto de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros para outros — e, nesse sentido, arte e técnica, mais fundada em ciência. (ROLDÃO, 2007, p.101).

Contreras (2002) afirma que profissionalidade é o termo utilizado para designar o modo de resgatar o que de positivo tem a idéia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho docente, abarcando três dimensões:

[...] **obrigação moral** - tendo como componentes a preocupação com o bem estar dos alunos e com a ética, perpassando as relações de afetividade e motividade; **compromisso com a comunidade** - estabelecendo, inicialmente com os professores e, a seguir, com a sociedade como um todo intervenção nos problemas sociais e políticos, e compreendendo a escola como um local de preparação para a vida futura, como agente regulador da sociedade (liberdade, igualdade, justiça); **competência profissional** - transcende o domínio de habilidades e técnicas e emerge a partir da interação entre a *obrigação moral e o compromisso com a comunidade*. (CONTRERAS, 2002, p. 73).

Contreras (1997), Freire (1996), Tardif (2005), Soares (2007), em seus dizeres, legitimam a profissão docente no campo de saberes, na perspectiva de formação para a vida, em que um professor ensina e prioriza conteúdos que julga serem necessários para a socialização do educando na sociedade onde vive, orientando-o no processo de ensino-aprendizagem para além da sala de aula, na compreensão da diversidade social, cultural e econômica.

No campo da obrigação moral, o professor transfere saberes para que o educando compreenda o significado da moral e ética, a partir de seu comportamento social, e conseqüentemente, comprometendo-se com os problemas sociais e políticos de cada contexto e espaço socialmente ocupado.

Ora, se o Estado vem transferindo a responsabilidade da educação de jovens e adultos para outros setores, com a valorização do trabalho docente voluntário em

programas e projetos não formais, estaria o educador, nessa realidade, cumprindo o que propõem os autores acima citados - que consideram como componente principal a preocupação efetiva do professor com o bem estar dos alunos, estabelecendo com estes relações de afetividade e de motivação? E ainda: sendo a escola lugar de formação para a vida cotidiana é função do professor trabalhar a autonomia do aluno como cidadão, no que tange à liberdade, justiça e igualdade, preparando-o para participar e intervir nas questões sociais e políticas.

A constituição da profissionalidade docente está fortemente apoiada na experiência, segundo Tardif (2005). No entanto, ressalta que não se pode entender essa experiência, como um processo individual e espontâneo de aprendizagem do trabalho, que leva à construção de um repertório de estratégias e soluções utilizadas nas atividades cotidianas. Referenciando em Dubet, o autor destaca a noção de experiência social para analisar esse processo por meio do qual a experiência individual é modulada pelo conhecimento social: “[...] se a experiência de cada docente que encontramos é bem própria, ela não deixa de ser também a de uma coletividade que partilha o mesmo universo de trabalho, com todos os seus desafios e suas condições” (TARDIF, 2005, p. 52-53).

Na atualidade, de acordo com as transformações sociais, o indivíduo que opta pela profissão docente enfrenta inúmeros desafios, surgindo assim a necessidade das oportunidades de formação teórico-prática de acordo com a realidade cotidiana do espaço escolar; e para além deste, o que conseqüentemente interfere na melhoria do ensino como um todo. Ao analisarmos a ação educativa observamos que ela está presente para além do ambiente escolar possibilitando a apropriação e compreensão da complexidade da vida social.

Podemos conferir nos dizeres de (ROLDÃO, 2007, p.100)

Não basta ao professor conhecer, por exemplo, as teorias pedagógicas ou didáticas **e aplicá-las** a um dado conteúdo da aprendizagem, para que daí decorra a articulação desses dois elementos na situação concreta de ensino. Há que ser capaz de transformar conteúdo pedagógico-didáticos numa ação transformativa, informada por saber agregador, ante uma situação de ensino “por apropriação mútua dos tipos de conhecimento envolvidos”, e não apenas por adição ou mera aplicação.

Assim, ao refletirmos sobre profissão e profissionalidade docente, concebemos que é preciso, especificamente no caso da EJA, tomar posição sobre a necessidade de que sejam considerados o que os autores discutem sobre o tema. Mesmo quando os professores são voluntários, para poder vislumbrar seu papel na formação de cidadãos numa perspectiva de sua inclusão social, o professor precisa ter preparo para atender as

demandas advindas das reconfigurações no campo econômico, político, social e cultural, próprios do contexto do mundo contemporâneo, com domínio de conteúdo a ser ensinado e compromisso social com esses jovens e adultos.

Reconhecemos ser salutar em uma investigação sobre a formação de professores partir de suas necessidades e demandas na relação teoria-prática, afirmando que a profissionalidade docente deve se sustentar na cultura, na ciência e na arte, tripé necessário ao enfrentamento dos desafios e possibilidades do exercício da profissão docente e à obtenção de melhores condições para acompanhar as mudanças sociais.

[...] isso implica considerar o professor como agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo (IMBERNÓN, 2004, p.21).

Se isso é verdadeiro para a formação de professores em um sentido lato, mais ainda no caso da EJA. Acreditamos que para a obtenção de uma educação de qualidade e equidade é fundamental uma formação, inicial e continuada, que atenda a realidade dos professores e educandos.

É necessário enfocarmos que a formação inicial e continuada são duas realidades distintas e, ao mesmo tempo, inseparáveis. Pensar a formação do professor significa ter bem claro que tipo de pessoa queremos formar, que tipo de mundo queremos habitar e que tipo de sociedade queremos construir. Para essa formação exige-se uma reflexão constante daquilo que fazemos, de nossa história, de nossas contradições, de nossas descobertas e, principalmente, de nossa socialização enquanto professores/educadores.

Segundo Nóvoa (2002, p.23), “[...] o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. E Imbernón nos traz sua concepção de desenvolvimento profissional do professor, afirmando ser toda ação intencional e sistemática, incluindo políticas e programas voltados para o aprimoramento da ação docente, a partir de diagnósticos que apontem as carências dos professores enquanto grupo profissional.

O desenvolvimento profissional docente do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais (IMBERNÓN, 2004, p.44).

Segundo a legislação nacional, a formação necessária para atuar como profissional docente corresponde ao curso superior adicionado ao conhecimento acumulado ao longo da vida. A formação inicial é de suma importância, e se constitui em exigência para o ingresso na carreira docente, no ensino regular, exigência legal conforme a LDBEN, nos artigos 62 (do título IV) e 87, § 4º da lei nº 9.394/96. Seu texto expressa:

Artigo 62 - A formação de docentes para atuar na educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL,1996)

No parágrafo 4º do artigo 87 vemos explicitado “que os professores também poderão ser formados por treinamento em serviço”.

Mesmo possuindo a formação inicial de acordo com exigência da lei, é necessário que esse profissional se mantenha atualizado; isso remete à formação continuada, no processo de atuação profissional. Podemos considerar que outros fatores, como qualidade e capacidade do profissional, espaço de trabalho adequado ao desempenho das atividades escolares, salário, carreira, dentre outros, associados à formação docente podem mudar o rumo da educação em termos de qualidade e acesso a todos. O mesmo não ocorre com a EJA: não há exigência de formação inicial. E há os casos de trabalho voluntário. E aí questionamos: o trabalho do professor voluntário da EJA, sem a devida formação profissional, contribui para o desenvolvimento do aluno de EJA? Que modelo teórico embasa a defesa desse tipo de trabalho docente na EJA?

No padrão de racionalidade técnica o professor é visto como um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros, que na maioria das vezes foram produzidos em outros espaços e contextos sociais diferentes da realidade em questão. Essa prática orientou e ainda orienta várias ações pedagógicas, se considerarmos a formação dos docentes e organização didático-pedagógicas das escolas na atualidade, não havendo valorização do professor e sua prática como construtor e reconstrutor do conhecimento, de modo profissional.

Da discussão anterior, a conclusão que chegamos é de que uma das principais questões que se apresenta à profissionalidade docente é a superação da racionalidade técnica e a consideração do professor como um profissional, no sentido apresentado por Contreras (1997, p.76) que também afirma:

O que nos mostra o modelo de Racionalidade Técnica como concepção de atuação profissional é sua incapacidade para resolver e tratar tudo o

que é imprevisível, tudo o que não se pode interpretar como um processo de decisão e atuação regulado segundo um sistema lógico infalível a partir de um conjunto de premissas. A rigidez com que se entende a razão segundo o positivismo é o que nos dá como consequência esta incapacidade de atender todo aquele processo de atuação que não se proponha à aplicação de regras definidas para atingir resultados previstos. Por isso, deixa fora de toda consideração aqueles aspectos da prática que tem a ver com o imprevisto, a incerteza, os dilemas e as situações de conflitos.

Nos diálogos que Contreras (2002) estabelece com outros autores, este explicita as características dos três paradigmas teóricos mais tradicionais sobre a ação e a formação de professores, que esboçamos de modo sucinto, para melhor compreendermos a discussão recorrente neste campo da formação de professores: o técnico, o reflexivo e o crítico.

O modelo do professor como um profissional técnico se fundamenta na racionalidade técnica onde a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede basicamente das pesquisas científicas. Aponta o profissional docente detentor de uma lógica instrumental, que acredita na aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam pela capacidade de conseguir os efeitos ou resultados do processo ensino-aprendizagem desejados. Contreras (2002, p. 90) a partir das conclusões de Schön (1983,1992) afirma que "o modelo dominante que tradicionalmente existiu sobre como atuam os profissionais na prática, e sobre a relação entre pesquisa, conhecimento e prática profissional, foi o da racionalidade técnica".

Em oposição ao modelo fundado na racionalidade técnica, no qual se entendia a ação profissional como exterior ao sujeito, surge o modelo do profissional docente que entende que o professor é parte do processo ensino-aprendizagem e das situações contingentes, por meio do qual deve entendê-las como configuradas pelas transações realizadas com sua contribuição.

A idéia de profissional reflexivo desenvolvida por Schön (1983; 1992) trata justamente de dar conta da forma pela qual os profissionais enfrentam aquelas situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos; aquelas atividades que, como o ensino, se caracterizam por atuar sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valor (CONTRERAS, 2002, p.106).

Nos dizeres de Nóvoa (1992) uma boa formação capacita o professor para ser reflexivo, diante das situações que lhes são apresentadas em sua vida profissional, seja diante de novos paradigmas, seja diante de ideologias que tentam impor uma concepção de escola e de mundo:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implantação das políticas educativas (NÓVOA, 1992, p.27).

O profissional docente como intelectual crítico tem compromisso com a compreensão das injunções estruturais sobre o ato de ensinar. Conceber seu trabalho como intelectual, significa desenvolvê-lo numa perspectiva em que o conhecimento sobre o ensino é passível de reconhecimento de sua natureza socialmente construída, e, portanto, sujeito a questionamentos. São estabelecidas relações entre o que ocorre na sala de aula com o contexto social mais amplo. Nesse modelo são consideradas as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do processo ensino-aprendizagem como um todo.

O ensino para a transformação social significa educar os estudantes para assumir riscos e para lutar no interior das contínuas relações de poder, tornando-os capazes de alterar as bases sobre as quais se vive a vida. Atuar como intelectuais transformadores significa ajudar os estudantes a adquirir um conhecimento crítico sobre as estruturas sociais básicas, tais como a economia, o Estado, o mundo do trabalho e a cultura de massas, de modo que estas instituições possam abrir a um potencial transformação. Uma transformação, neste caso, dirigida à progressiva humanização da ordem social (GIROUX apud CONTRERAS, 2002, p.159).

E no caso da EJA, qual o modelo teórico, dentre os três citados, subjacente à ação dos professores? Que concepção teórica predomina? Como se vêem na EJA? Como são professores voluntários muitos trazem saberes da experiência como alunos, ou como professores do ensino regular. Alguns dominam conhecimentos específicos. Mas são suficientes para o desempenho de seu trabalho como professores?

Prada (1997) reconhece a importância de valorização das experiências individuais e coletivas construídas no âmbito escolar pelos professores, mediante suas atividades cotidianas bem como as possibilidades de mudanças vivenciadas neste contexto, o que não significa que apenas esse tipo de formação seja suficiente. Sobremaneira, para os professores em exercício, ou aqueles recém-formados devem ser assegurados cursos de formação continuada, preferencialmente no espaço escolar, pois é nesse ambiente de interação que acontecem as trocas de experiências que podem proporcionar significativas contribuições às práticas pedagógicas.

A formação de quem já está trabalhando é uma necessidade dos profissionais frente às exigências do cotidiano, para melhorar seu

trabalho, bem como para atender às solicitações dos estudantes e da sociedade em geral, que acreditam que a educação é a solução de muitos de seus problemas. Isto não significa que a “qualificação” dos docentes, seja a solução dos problemas sociais e educativos, todavia pode contribuir substancialmente na sua melhoria. (PRADA, 1997, p.93).

Deste modo, “[...] o principal desafio para a formação de professores nos próximos anos será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo” (TARDIF, 2002, p.241). Assim, conseqüentemente, os recém-formados poderão chegar à prática educativa em melhores condições profissionais.

Paulo Freire (1996) fala sobre os saberes necessários para a prática docente, salientando a importância da formação inicial e educação continuada dos docentes. E que a educação continuada deve ser feita como um construto contínuo, nunca se esquecendo que alunos e professores aprendem juntos. Ao tratar da autonomia, o autor elenca saberes necessários a essa prática no processo educativo.

Este mesmo autor (1996, p.33) oferece contribuições valiosas para conduzir à reflexão sobre a competência docente: “ensinar exige respeito aos saberes do educando”, onde o professor deve respeitar a curiosidade e necessidade do educando, e dependendo da sua realidade compreender sua linguagem, seu gosto estético e sua cultura. Deve acontecer uma troca nessa relação entre aprender e ensinar, sem autoritarismo. É neste sentido que os sujeitos dialógicos aprendem a crescerem na diversidade, e como seres inacabados assumindo-se como tais, e se tornam radicalmente éticos.

Para Freire (1996): “Ensinar exige disponibilidade para o diálogo [...] nas relações com os outros [...] no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia [...], no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas [...], que me encontro com eles ou com elas” [...] (p.152). Como professores não podemos nos esquecer de criar condições para que os educandos possam opinar sobre os assuntos variados, e tomar posições quanto aos fatos sociais, governamentais nos seus espaços de vida e além dele.

“Ensinar exige a apreensão da realidade [...], transformar a realidade para nela intervir, recriando-a” [...] (p.76), levando-se em conta suas experiências, suas opiniões e sua história de vida numa relação de interação entre professor e aluno. O conteúdo preparado para as aulas, a metodologia e o material utilizado devem ser compatíveis e adequados as suas realidades. É importante que estes sujeitos compreendam o que está sendo ensinado a eles e saibam aplicá-lo a sua vida cotidiana.

Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade [...]. “O fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade

que se assume” [...] (p.102) entendendo assim o contexto social em que vive, e apresentando-se como agente participativo, capaz de integrar-se socialmente e profissionalmente seus alunos, diante de tanta demanda e exigências do mundo moderno em tempos de globalização.

Hugo Assman (2004) expõe sobre os saberes e práticas docentes, numa sociedade globalizada, em que as TICs impõem sua supremacia diante das escolas que em sua maioria são ainda arcaicas e tradicionais. Deixa claro que educar é um ato solidário, e que o conhecimento na sua visão ampara o indivíduo na sua vida cotidiana, é quase a sua vida; ainda completa seu pensamento salientando que o educar necessita de ambiente adequado para que o docente possa propiciar ao processo de ensino-aprendizagem uma mistura de prazer e saber, que sem dúvida, deve encantar os alunos e disseminar na sociedade como um todo.

Reafirma, ainda, a necessidade de os docentes lutarem pela qualidade da educação, indo além do discurso e tentando superar a crítica pela crítica, que na maioria das vezes não proporciona transformações significativas. Deve o professor, junto com a comunidade escolar propor ações pedagógicas que transpareçam a postura profissional ética, ações que podem ser frutíferas para o construto contínuo do conhecimento e sua socialização.

Para Freire (1996), o bom educador é aquele capaz de reforçar a capacidade crítica do educando e ajudá-lo a ser criador, instigador, inquieto e curioso. Com isso educador e educando poderão se transformar em reais sujeitos da construção do saber.

3.2 Trabalho docente na EJA: discutindo a formação

Ireland (2006), Haddad (2007) e Ribeiro (2003), entre outros, asseguram a necessidade de educadores capacitados em nível inicial e, comprometidos com sua formação continuada para o exercício da docência, na EJA.

Segundo Dal Moro (2007, p.21), “A Educação de Jovens e Adultos no contexto atual desafia não só os educadores e os pesquisadores, mas de modo especial a todos os gestores da educação das diversas esferas políticas”.

Para ensinar jovens e adultos, os professores precisam estar conscientes do seu papel, pois estão diante de seres humanos que não frequentaram a escola ou foram excluídos dela por vários motivos. Assim, é necessário repensar a formação de educadores para a EJA e a elaboração de uma proposta pedagógica respaldada numa concepção

libertadora, uma construção concreta do saber, para educar e conscientizar os jovens e adultos, conforme defende Freire (1996).

Na Educação de Jovens e Adultos - EJA - reconhecemos que há dificuldades no que diz respeito à formação dos professores: a maioria dos educadores tem trabalhado sem uma preparação adequada e necessária a esta realidade educacional específica. Isso tem acarretado uma vivência de precárias condições de profissionalização e de remuneração, já que não há ainda o consenso de que a EJA possui uma especificidade e requer um profissional preparado para tal. Assim, não existe ainda uma efetiva demanda para uma formação específica desse educador e a formação inicial ainda não é valorizada na inserção profissional.

Por outro lado, Giovanetti (2006, p. 245) nos chama atenção para o fato de que a marginalização da experiência escolar influencia diretamente no desenvolvimento da subjetividade do aluno. Isso porque o “[...] não-acesso à educação é uma experiência que deixa profundas marcas nos seres humanos. São jovens e adultos que vão construindo, ao longo de suas vidas, uma auto-imagem marcada pela falta e pela negatividade”.

No processo de ensino-aprendizado, essa auto-imagem negativa se traduz num sentimento de incapacidade por parte dos alunos que, muitas vezes, não conseguem perceber a si mesmos como sujeitos responsáveis por seu próprio desenvolvimento e acabam direcionando toda responsabilidade para o professor.

Arroyo citado por Soares (2006, p.23) afirma:

O foco para se definir uma política para a Educação de Jovens e Adultos e para a formação do educador da EJA deveria ser um projeto de formação que colocasse a ênfase para que os profissionais conhecessem bem quem são esses jovens e adultos, como se constroem como jovem e adulto e qual a história da construção desses jovens e adultos populares. [...] Essa especificidade de vida confere outra (...) a EJA e a formação de seus profissionais. É essa particularidade, de sua condição social, étnica, racial, cultural e especial (de jovens e adultos populares do campo, das vilas, das favelas) que tem de ser ponto de referência para a construção da EJA e para a conformação do perfil de educador (a).

Assim, para esse adulto ou jovem em início de escolarização, ou mesmo na continuidade desta, são necessárias ações pedagógicas diferenciadas daquelas utilizadas para a criança e o jovem que cursa o ensino dito regular; e sempre vinculadas ao mundo do trabalho e cultural do aluno. As experiências de vida e os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo são elementos facilitadores da aprendizagem.

Nesse sentido Oliveira (1999, p.3) explica:

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo

uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto faz com que ele traga consigo habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

Dessa maneira, a Educação de Jovens e Adultos deve, quanto ao conteúdo, à metodologia e aos objetivos, estar voltada para esse público específico. É importante que o trabalho pedagógico da EJA atinja o interesse do educando, de maneira que a escola recupere seu objetivo social. O saber do educando adulto é o ponto de partida na distinção da educação de adultos para a educação de crianças:

O ponto de partida do processo formal da instrução não é a ignorância do educando e sim, ao contrário, aquilo que ele sabe, a diferença de procedimento pedagógico se origina da diferença no acervo cultural que possuem a criança e o adulto no momento em que começam a ser instruídos na escola. A distinção de idades se traduz pela distinção da experiência acumulada, ou seja, de educação informal [...] (PINTO, 2005, p. 73).

Diante disso, a escolarização de jovens e adultos, independentemente do período em que o aluno esteja cursando, não é reproduzir ou adaptar o ensino de crianças para adultos. Para isso, é essencial ao professor se preparar para desenvolver atividades pedagógicas com jovens e adultos, e, portanto, se faz necessário a formação inicial e continuada.

Sabemos que muitos que desempenham as funções de professor na Educação de Jovens e Adultos (EJA), são atores sociais, chamados de orientadores de aprendizagem e atuam em projetos voluntários; são leigos, não só em relação à alfabetização. Não possuem formação profissional inicial e capacitação como professores. Muitos dos alunos que ingressam no EJA desistem rapidamente por motivo, dentre outros, do despreparo do professor nessa realidade.

Nesse sentido:

Grande número de alfabetizadores tem ensino médio, mas poucos têm ensino superior. Então, muitos têm uma formação limitada, mas possuem boas experiências. Por isso, a formação continuada precisa partir da sala de aula, dos desafios, das lacunas que o próprio alfabetizador reconhece na sua formação. Não se deve fazer o inverso: dar grandes doses de teoria esperando que o alfabetizador consiga aplicar isso no seu cotidiano. (IRELAND, 2006, p. 6).

E, ainda, a especificidade da EJA exige que os processos de formação inicial de professores sejam específicos quanto às formas de atendimento aos alunos e que estes se

qualifiquem continuamente na busca de conhecimentos que os ajudem e contribuam para a formação dos seus alunos jovens e adultos. Uma formação que não valorize apenas a dimensão técnica exigida para o mercado, mas, sobretudo, a formação para a vida desses sujeitos.

A maioria das instituições de ensino superior não tem se preocupado em oferecer formação inicial, para essa modalidade de ensino. A falta de atenção as suas especificidades, nos cursos de formação, leva à desqualificação profissional, conduzindo os professores do ensino regular a lecionarem na EJA, não atendendo aos objetivos dessa modalidade de ensino e diminuindo as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Ireland (2009, p. 40) diz que, na maioria dos casos, os professores que atuam na EJA são improvisados e não têm preparo específico para atender esse público. “Há formas diferenciadas de trabalhar com EJA e menos de 2% dos cursos de Pedagogia oferecem formação específica para esse fim”. O grande desafio da Educação de Jovens e Adultos, portanto, é a necessidade de educadores com formação e compromisso social com a diversidade de sujeitos.

Assim, podemos afirmar que é de fundamental importância aos envolvidos no processo de implementação e oferta da Educação de Jovens e Adultos seu compromisso com o desafio de compreender a necessidade de respeito à pluralidade cultural, às identidades, às classes sociais, às raças, aos saberes e às linguagens para que a educação oferecida a eles não se limite à padronização da escola bancária que Freire critica.

Arbache (2001, p.19) confirma essa afirmação ao dizer: “A EJA requer do educador conhecimentos específicos no que diz respeito ao conteúdo, metodologia, avaliação, entre outros para trabalhar com essa clientela heterogênea e tão diversificada culturalmente”.

Muitos projetos da EJA coordenados por grupos populares e ONGS se estruturam a partir do trabalho voluntário. Esses projetos enfrentam dificuldades, não raras também no ensino público, dificuldades em relação à falta de financiamento, materiais didáticos, formação de professores e planejamento, específicos.

Ireland (2009) ressalta que, normalmente, nas escolas são improvisados os locais para ministrar aulas de EJA, os materiais utilizados e também os educadores. A resolução de tais problemas passa pela profissionalização e profissionalidade do corpo docente e o enriquecimento dos ambientes de aprendizagem que são fundamentais no processo educativo.

Essa constatação remete-nos à análise da função docente em um contexto de mudanças sociais. Confirmada por Soares (2007), a formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer dos agentes a profissionalidade docente. Os egressos do curso de pedagogia em sua maioria não estão preparados para o exercício da docência em EJA, e ao se depararem com a oferta de trabalho nessa modalidade de ensino, talvez por não terem formação específica, acabam não assumindo estas salas de aula. Como salienta, Soares (2007, p. 89), a precariedade da formação dos profissionais de EJA está relacionada, muitas vezes, à ausência de uma formação específica nos cursos de graduação em Pedagogia, de onde advém a maioria dos profissionais. E quando há formação, o processo de ingresso na função do magistério não considera este fato como prioritário e sim o tempo de exercício, mesmo que seja no ensino regular e não na EJA.

Lamentavelmente, as universidades federais não têm preparado os egressos do curso de pedagogia e outras licenciaturas para atuarem como professores ministrando aulas para educação de jovens e adultos, uma modalidade de ensino que tem suas especificidades, necessitando assim de profissionais com formação inicial e continuada em cursos específicos para atender esse público. Esses egressos por não se sentirem preparados, na maioria das vezes, ao ingressarem no mercado de trabalho acabam fazendo opção pelo ensino regular. Podemos confirmar nas anotações de Soares (2007, p.92):

A educação de jovens e adultos nem sempre foi reconhecida como uma modalidade de ensino educativa que requer um profissional adequado para o seu exercício. As ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro lado, o potencial dessas instituições como agências de formação.

Diante dessa realidade dos egressos do curso de Pedagogia e outras licenciaturas, necessário se faz pesquisar a estrutura curricular e a organização dos conteúdos que os alunos desses cursos recebem, se estes estão sendo preparados para o exercício da profissão docente e atuando na modalidade de ensino, proposta especificamente para jovens e adultos.

A crítica a esse modelo de formação, distanciada da realidade, evidenciado na formação ofertada das Instituições de Ensino Superior - IES - do Brasil, constitui um espaço de debate, de confronto de interpretações sobre a formação docente, em que se questiona o fato de as práticas formativas não serem condizentes com preparação do profissional docente, para atuar em qualquer nível e modalidade de ensino, no contexto da educação básica.

A EJA durante muito tempo foi vista como modalidade de ensino voltada apenas para o processo de alfabetização atendendo aqueles que não tiveram oportunidade de estudar quando criança ou adolescente. Hoje, voltada para jovens e adultos com “atraso” de escolaridade e que almejam completar a escolaridade básica, requer não só financiamento e implementação articulada de programas governamentais, mas também professores com formação inicial e específica, não podendo ser tratada como escolaridade compensatória. Podemos nos referendar nos dizeres de Ireland (2009), que ressalta que hoje o valor da aprendizagem contínua deve ser em todas as fases da vida, não só na fase da infância e juventude. Diante disso, o desafio desta modalidade de ensino é preparar o indivíduo para a vida, atendendo suas necessidades individuais e coletivas.

Assim, escola e o profissional docente podem assumir a função social numa perspectiva reflexiva e crítica despertando uma revisão da prática pedagógica e a necessária e consequente reformulação da profissão docente, que rompe com antigos conceitos do profissional tradicional, acadêmico, especialista e técnico na transmissão de conhecimentos prontos e acabados, com a postura de ser “o dono da verdade”, com receitas e procedimentos de intervenções planejadas, numa forma mecanicista do ato de ensinar.

Ao presenciarmos ações educativas sendo implementadas a partir do trabalho voluntário executado por leigos na EJA, nos indagamos se essas ações não comprometem o processo educativo desses alunos. Não compartilhamos da idéia que considera que para aqueles que foram excluídos do processo escolar, qualquer ensino é suficiente. Principalmente, se estes estiveram muito tempo fora da escola ou nunca a frequentaram, é crucial que sejam professores com formação inicial e continuada específica para atuarem nesta modalidade de ensino. Como já mencionamos, a EJA tem suas especificidades, que vão além do professor preparado: faz-se necessário que sejam seguidas diretrizes curriculares próprias e material didático pedagógico elaborado para atender esses jovens e adultos.

Ações improvisadas acabam eximindo o Estado da sua responsabilidade legal, que é a de oferecer educação básica de qualidade para todos, como está garantido na Constituição Federal e LDBEN. Conferimos isso no dizeres de Soares (2007, p.91):

A sociedade civil não deve assumir as obrigações do Estado. Pelo contrário, ao se fortalecer, por meio de seus fóruns e movimentos sociais, deve exigir que o Estado cumpra seu papel na garantia dos direitos sociais, dentre os quais a garantia do direito a uma educação de qualidade para todos.

Portanto, o desafio continua e precisa ser enfrentado para que se estruture a profissionalidade docente, os professores recebam efetivamente formação teórica, cultural e científica e possam colaborar no processo de formação dos discentes da EJA, diante da realidade social e escolar.

Ser professor na atualidade, nos níveis de educação regular ou projetos de Educação de Jovens e Adultos, requer acréscimo de exigências para um novo ofício compatível com o eixo de renovação e mudanças na sociedade, o que se reflete na escola. Portanto, faz-se necessário a esse profissional deixar de ser tecnicista e tornar-se capaz de criar e de refletir, não recaindo no marasmo da precária condição de reprodutor de conhecimentos.

A definição de que a função do professor é transmitir saberes ou favorecer a apropriação e construção de conhecimentos envolve mais do que apenas dominar os conhecimentos a serem transmitidos.

A transmissão envolve outras questões: Como? Para quem? Por quê? As respostas a essas questões nos remetem aos demais saberes docentes que, “[...] dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício, e mais concretamente das condições que estruturam seu próprio trabalho num lugar determinado” (TARDIF; GAUTHIER, 2000, p.20).

De outro lado, torna-se necessário reconhecermos que não se trata de colocar na formação e na atuação do professor as soluções para todos os problemas que afligem nossas escolas e, conseqüentemente, os alunos formados por estas instituições. As raízes mais profundas desses problemas encontram-se em questões mais amplas da nossa sociedade. Portanto, a relação entre formação docente e o sucesso da escola não deve ser vista mecânica e ingenuamente.

Diante do exposto, apresentamos no próximo capítulo a descrição, análise e resultados obtidos na pesquisa de campo que teve como instrumento entrevistas semi-estruturadas com atores do projeto de EJA, uma ação educativa voluntária, desenvolvido e implementado pela Pastoral da Educação na Escola Municipal Professor Iracy Andrade Junqueira, no bairro Planalto, em Uberlândia/MG.

4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PROJETO DE AÇÃO VOLUNTÁRIA DESENVOLVIDO EM UBERLÂNDIA

Ao longo das últimas décadas a escola sofreu de maneira intensa os efeitos das mudanças que se processaram na realidade brasileira, sugerindo a sua modernização; mas ao contrário verifica-se um anacronismo no modo de ser da escola hoje e uma indefinição sobre o que se espera dela. Tanto que nas diferentes modalidades de ensino da educação básica, a EJA é e tem sido considerada como educação de segunda classe, oferecida e implementada por programas e projetos emergenciais, visando corrigir as distorções série/idade e atender jovens e adultos excluídos da escolaridade básica. Mas o que existe é certa negligência por parte do governo em oferecer educação regular e de qualidade a esses sujeitos. Essa afirmação que pode ser confirmada por Haddad (2005, p.126).

[...] destituição de direitos e de deslegitimação da Educação de Jovens e adultos como uma política pública e gratuita é acompanhado por uma visibilidade de programas compensatórios, seja no campo da filantropia, seja no das políticas de formação das empresas [...] mostrando que a boa vontade, unida a uma boa dose de caridade, são suficientes para que a sociedade civil organizada e as políticas compensatórias do Estado, por si só, se responsabilizem pelas mazelas do mercado, é este o sentido, afinal, dos programas no chão da fábrica e nos canteiros de obras.

Nessa perspectiva, a EJA, principalmente em projetos de ação voluntária, precisa ser repensada pelos atores e gestores que a implementam. É necessário possibilitar condições de execução desses projetos com recursos, concepções e estratégias definidas visando a sua continuidade, com ações que respaldem não somente a escolarização, mas que possibilite o acesso e condições de permanência para a conclusão da educação básica, fazendo com que a sociedade civil, por intermédio de seus diferentes segmentos, ONGs, OSCs, associações, igrejas, entidades empresariais, dentre outros, não se vejam obrigados a assumir uma função para a qual, muitas vezes, não estão preparados, tirando assim a responsabilidade da ação indutora do estado como já mencionamos anteriormente.

4.1 Perspectivas atuais da Educação de Jovens e Adultos em Uberlândia - Um projeto da Pastoral da educação em destaque

Uberlândia é a maior cidade do interior mineiro, de acordo com o IBGE (2007): tem 608.369 mil habitantes e uma área de 4.116 km². Sua área urbana corresponde a 135 km² e a rural com 3.970,06 km², localizada no Triângulo Mineiro, constitui-se, atualmente,

num dos mais importantes centros regionais do Estado de Minas Gerais, apresentando um desenvolvimento econômico notável.

Esse crescimento urbano e econômico insere-se no contexto do desenvolvimento capitalista brasileiro, incorporando as contradições inerentes a este processo histórico. Nessa realidade presenciamos muitas desigualdades sociais. Dentre tantas diversidades, o nosso foco recai sobre a educação e de modo particular a Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com o Centro de Pesquisas Econômico-Sociais (CEPES), em Uberlândia no ano de 1991, a porcentagem de analfabetos entre a faixa etária de 15 anos ou mais era de 8,5%; e de 25 anos ou mais era de 10,49%. Em 2000, a taxa abaixou para 5,45%, na faixa etária de 15 anos ou mais, e para 6,52% na faixa etária de 25 anos ou mais.

Pode-se deduzir, a partir disso, que estes sejam os resultados de políticas públicas, tanto municipais, quanto estaduais e federais, implementadas no município de Uberlândia. Programas como a EJA (Educação de Jovens e Adultos) têm contribuído para a queda da taxa de analfabetismo da população com idade superior a 15 anos (UFU, 2005, p.51).

É necessário destacar que a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), como parte integrante do sistema educacional, e voltada para o “Ensino, Pesquisa e Extensão”, diante da problemática do analfabetismo, desde 1986, vem criando projetos para a EJA e de formação continuada para seus professores numa perspectiva de educação popular.

Hoje, no município de Uberlândia, a EJA é oferecida por meio da rede estadual, municipal, federal e privada, através de ONGs e OSCs, e da participação em projetos/programas de diversas instituições.

De acordo com a 40ª Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia e região, as ações em EJA desenvolvidas na cidade de Uberlândia, considerando espaços de educação formal e não formal, são as seguintes: 1) ações formais: na rede municipal, o PME (Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo) possui 72 salas atualmente, atendendo no âmbito da alfabetização, em diversos bairros da cidade. Ainda nessa esfera político-administrativa temos a EJA regular, no que concerne ao Ensino Fundamental até o 9º ano, com estratégia modular, com exigência de frequência e aproveitamento. As aulas são ministradas em 13 escolas municipais. Já na esfera estadual, contamos com 3 projetos diferenciados: a) ENCCEJA Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, que atualmente funciona em duas escolas, atendendo alunos maiores de 15 anos com duração de 3 anos; b) EJA- Ensino Médio, atendendo alunos maiores de 18 anos e com duração de 2 anos. c) o CESEC (Centro Estadual de Educação Continuada), não presencial sem exigência de frequência e

certificação dos alunos de nível Fundamental e Médio; d) na rede particular contamos com EJA em várias escolas de nível Fundamental e Médio.

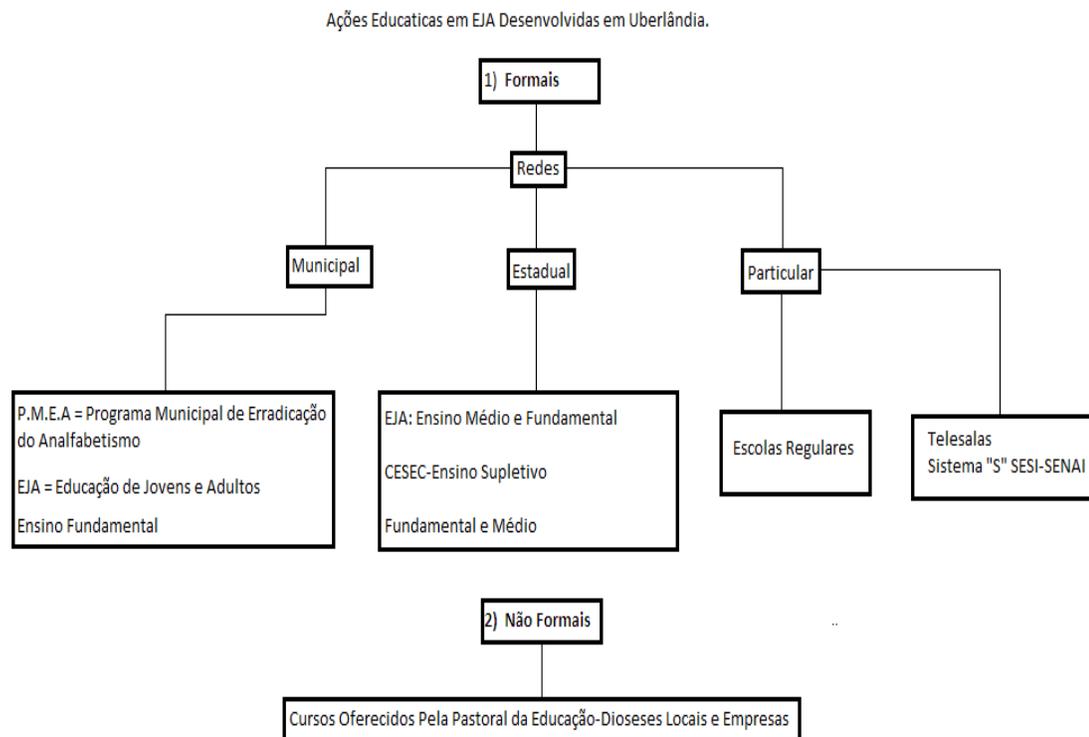


Figura 1: Fluxograma das Ações Educativas em EJA desenvolvidas em Uberlândia
Fonte: Cadastro das escolas de Uberlândia SEE/MG.

O Sistema ‘S’ SESI-SENAI atende em três unidades na modalidade supletiva denominada ‘Telecurso 2000’ com provas e certificação autorizadas pelo Estado. 2) ações não formais: cursos oferecidos pela Pastoral da Educação, em espaços cedidos pelo estado, município e empresas na modalidade não presencial. Quando nas empresas, geralmente, os alunos são certificados pelo Sistema ‘S’ ou procuram o Exame de massa oferecido pelo estado. A diocese de Uberlândia, por meio da Pastoral da Educação realiza cursos de alfabetização, ensino fundamental e médio, sem exigência de presença regular, não tendo autorização para certificação, e, conseqüentemente, não estão subordinadas à fiscalização por parte do estado, podendo estabelecer sua própria organização pedagógica.

Todas as modalidades de ensino em EJA, formais, desenvolvidas em Uberlândia seguem normas estabelecidas pelo Parecer 11/2000 e resoluções estaduais nº 444, de abril de 2001, 171 de 31 de janeiro de 2002, 174 de 14 de fevereiro de 2002 e 184 de 2 de abril de 2002.

Entre as entidades que oferecem EJA não formal destacamos o papel importante da Pastoral da Educação que, por intermédio de suas dioceses locais, implementa ações educativas voltadas para atender jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade.

Nossa pesquisa se concentrou na EJA disponibilizada pela Pastoral da Educação, por sua continuidade e manutenção da demanda por 10 anos consecutivos.

A Pastoral da Educação se configura como um programa de ações para o mundo da educação, proposta pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil-CNBB, porém a ser elaborada em âmbito local pelas dioceses do Brasil. Propõe-se a ser uma “presença evangelizadora da Igreja na educação”, levando aos alunos os valores da religião católica. Não há uma proposta única da Pastoral. A partir do objetivo acima exposto, são realizadas as ações mais variadas cujas prioridades são a família, a criança e o adolescente. O agente da pastoral é, em última instância, um evangelizador, sendo estas as características de seu perfil, segundo Oliveira (2009)

- A) pela opção consciente por Jesus e seu Evangelho;
- B) pela participação numa comunidade de fé;
- C) pela abertura para a realidade social, eclesial e educacional;
- D) pela busca de meios e caminhos para que os valores evangélicos penetrem nas estruturas sociais;
- E) por um trabalho em conjunto com as demais pastorais;
- F) pela opção pelos pobres e pela abertura aos movimentos sociais;
- G) pela participação política, pois a educação é, por natureza, política;
- H) por uma consciência eclesial e participação ativa e coerente na vida da Igreja;
- I) por uma prática educativa transformadora, aproveitando os espaços já existentes e criando outros.

Portanto muitas ações são desenvolvidas pela pastoral na perspectiva dos valores cristãos dentre eles o da solidariedade, como ação caritativa e filantrópica de ajuda ao próximo. A Pastoral da Educação é um programa em que cidadãos da sociedade civil pertencentes à comunidade, e de religião católica, das mais diversas áreas de competência, empreendem sua atuação caracterizada pela doação de parte do seu tempo, conhecimentos e experiências em diversas ações voluntárias. Uma dessas ações voluntárias é a empreendida em ação educativa para com jovens e adultos, tanto em nível de ensino fundamental e/ou médio.

Segundo Vitti¹² e Betiati¹³, a Igreja Católica Apostólica Romana no Brasil, como missão evangelizadora e tendo a Pastoral da Educação como artifício, difundiu, em 1986, o documento de 41 estudos da CNBB intitulado “Para uma Pastoral da Educação”, que

¹² Bispo referencial para a pastoral da Educação da CNBB – Regional Sul II, Curitiba.

¹³ Assessor da Pastoral da Educação da CNBB – Regional Sul II, Curitiba.

sistematiza os conceitos básicos da Educação, da Pastoral e de Pastoral de Educação constituindo a Pastoral Orgânica da Igreja. Já em 1990 e 1992 outros documentos foram lançados, respectivamente: “Educação: exigências cristãs” e “Educação Igreja e Sociedade”. Documentos esses que tiveram como premissa e referência a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB realizada em 1986, que instituiu as diretrizes para uma Pastoral da Educação, tendo como meta principal.

[...] promover, articular e organizar ações evangelizadoras no mundo da educação, compreendido como pessoas, instituições e ambientes relacionados à educação, com a finalidade de ser sinal do Reino de Deus e de construir um ser humano fraterno, livre, justo, consciente, comprometido e ético (CNBB, 2007, apud VITTI e BETIATO, p. 20, 2009).

Estes autores ainda ressaltam que o documento “Educação, Igreja e Sociedade” de número 47 denuncia que “O processo educativo é marcado pelo pragmatismo sem uma preocupação clara com a formação integral do educando. Seus métodos e conteúdos pouco têm contribuído para a cidadania [...]” (CNBB, 1992 apud VITTI e BETIATO, 2009, p. 20).

Isso nos faz refletir sobre a educação oferecida e implementada pela pastoral da educação, na modalidade formal ou não formal, quanto à contribuição que vêm dando à formação integral do indivíduo, no sentido pleno de humanização e cidadania. Compartilhamos assim dos dizeres desses autores: “Isso significa que, quanto mais eficaz a educação, maior será a humanização e mais intensa a personalização. Em outras palavras, quanto mais educados, mais livres e mais humanos seremos” (op. cit. p.21).

Em 2001, a diocese local, por meio do Departamento de Alfabetização de Jovens e Ensino Supletivo (DAESPE), organizou uma cartilha de orientações - sugestão de anteprojeto - para implementação de ações educativas em suas muitas paróquias com o objetivo de atender “as pessoas adultas à margem do ensino formal. E isso é, também, uma solicitação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil CNBB, regional Leste II, pelo convênio celebrado com a Secretaria de Estado da Educação (SEE)”.

A diocese de Uberlândia tem demonstrado compromisso com a educação e com a redução da baixa escolaridade de uberlandenses oriundos de famílias empobrecidas, incapazes de conciliar sua jornada diária de trabalho com a organização de escola regular. Dizeres esses expressos de maneira clara e objetiva no anteprojeto elaborado pela Pastoral da Educação - Diocese de Uberlândia, através da DAESPE. Esse departamento tem empreendido esforços no sentido de organizar, no atendimento a esses jovens e adultos, uma educação que venha ao encontro da sua realidade e expectativas.

Percebemos a ênfase dada a essas metas quando lemos o texto do anteprojeto (DAESPE, 2001, p.4):

A Pastoral da Educação há de se empenhar na consolidação de um comportamento orgânico de trabalho, sentindo-se como parte de um todo, consciente de seu papel, no contexto das outras pastorais em vigor na diocese. E isso queremos conquistar com persistência, na serenidade e na inabalável esperança da justiça do reino.

Pelo exposto constatamos que há interesse em organizar as ações educativas promovidas e implementadas pela diocese de Uberlândia e parceiros. Porém, essas ações ainda podem ser melhoradas se verificarmos atentamente a complexidade do ato de ensinar e educar jovens e adultos e atender suas necessidades de escolaridade e de inclusão social.

Diante dessa realidade apresentada, os projetos de EJA não formais buscam alternativas de erradicar ou mesmo minimizar o analfabetismo por meio de ações diversas, procurando melhorar a escolaridade de jovens e adultos que residem e são contribuintes no município de Uberlândia.

Quanto à organização do trabalho voluntário em sua relação com a escola e a educação, também, deve estar pautado nos preceitos legais que regem a EJA, como citamos anteriormente; não desmerecendo a iniciativa empreendida, visto que a análise das entrevistas nos mostra sua importância para estes discentes da EJA e para seus docentes.

Os preceitos legais que regem o trabalho voluntário e o terceiro setor estão embasados na Constituição Federal. Um dos princípios básicos é a garantia do cidadão contra o ato abusivo do poder público. Chama-se esse princípio de 'Princípio da legalidade' e ele está descrito no artigo 5º, II da Constituição Federal que expressa:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...] II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei.

Dessa maneira, todos os negócios jurídicos privados são possíveis, a princípio, se deles não resultar nenhum abuso ou contradição à lei. As leis que regulamentam o serviço voluntário e o terceiro setor foram elaboradas em meio a debates nacionais que envolveram a sociedade civil e o poder público. Hoje, constituídas, têm regulamentado essa atividade social em várias áreas, uma delas a educação. As organizações que prestam trabalho voluntário estão constituídas como sendo de interesse público e privado pela Lei do Voluntariado, nº 9.608 de 18/02/98 e da Nova Lei do Terceiro Setor, nº 9.790, de 23/03/99 (ANEXO A).

A ação educativa desenvolvida pela Pastoral da Educação na Escola Municipal Iracy Andrade Junqueira, situada à Rua Abadia Mamede, 385, Bairro Planalto, em caráter voluntário, atende a alunos em dois seguimentos, quais são: o Ensino Fundamental e Médio, num total de 200 alunos. No Ensino Fundamental do período noturno, que foi o foco da nossa pesquisa, são atendidos 100 alunos, de segunda a sexta-feira.

Esse projeto de Educação de Jovens e Adultos, implementado no município de Uberlândia, foi selecionado em função de três critérios básicos: 1) atender a alunos do Ensino Fundamental de 6ª a 9ª séries; 2) ser não formal; 3) e ter certa continuidade. O referido trabalho iniciou-se como Ensino Supletivo e foi projetado na perspectiva de tele-salas, porém, o material didático-pedagógico – audiovisual, livros do Telecurso – por falta de apoio de pessoal não é usado.

A observação assistemática¹⁴ da realidade mostrou-nos que as aulas são expositivas e o material usado é diversificado e a disponibilização aos alunos fica a cargo dos professores e Pastoral da Educação, sob a orientação da Diocese de Uberlândia.

Nesse projeto trabalham atualmente cerca de quinze professores para atender alunos do Ensino Fundamental e Médio. Estamos analisando apenas o Ensino Fundamental, portanto, os professores entrevistados como colaboradores da organização desse trabalho são seis (6).

Como já explicitamos anteriormente, o referido projeto não certifica os alunos, estes são encaminhados para o exame de massa, oferecido regularmente pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais em caráter institucional (SEE), duas vezes ao ano, com o pagamento de uma taxa de inscrição, mesmo sendo público. Os alunos têm também a opção de procurar o exame oferecido pelo Sistema “S”, oferecido nas três unidades do SESI em Uberlândia, porém, não é gratuito.

Há também vários cursos privados preparatórios para exames de certificação. Estariam esses cursos e os ofertados pela Pastoral preparando o indivíduo apenas para sua aprovação e certificação, ou estariam promovendo esses sujeitos, efetivamente, no campo do saber sistematizado necessário à inserção social, profissional e pessoal? Podemos evidenciar também o que bem diz Haddad (2005, p.124).

Um outro aspecto diz respeito às pressões dos interesses privatistas que perceberam o enorme presente que receberiam com uma simples mudança de idade na legislação. Um elevado contingente de jovens com

¹⁴ A observação da realidade nas ciências sociais pode ser de dois tipos: assistemática e sistemática. Segundo Rudio (1999, p.41), a observação assistemática complementa, enriquece e aprofunda a observação vulgar, de forma a lhe dar maior validade, fidedignidade e eficácia. Foi realizada nas muitas idas da pesquisadora à escola, com registro no caderno de campo.

defasagem de idade/série estariam potencialmente incluídos no mercado dos cursinhos preparatórios aos exames de massa. Também o número de consumidores do telecurso se ampliaria.

Sabemos que o Telecurso 2000, promovido pela Fundação Roberto Marinho tem todo um aparato logístico, em que as aulas são preparadas com recursos audiovisuais modernos, embora padronizados e distantes da realidade do aluno. Mas, mesmo com a universalização e popularização da televisão como meio de comunicação de massa, estaria a serviço deste alunado que procura a EJA, exibindo suas aulas na modalidade à distância, às cinco horas da manhã? Ainda concordando com Haddad (2005, p. 124-125):

Afinal, se é verdade que o consumo do telecurso poderia ter um impacto baixo para o consumidor, pois a televisão está praticamente universalizada, as editoras comerciais das redes de televisão ampliariam ainda mais seus lucros com a venda das apostilas relativas aos cursos, hoje já um dos maiores mercados da indústria editorial. Importa ainda considerar que a aquisição de pacotes instrucionais do telecurso vem se tornando a política dominante das Secretarias de Estado da Educação, praticamente quase todas conveniadas com a Fundação Roberto Marinho, [...]. É este o sentido do tratamento diferenciado que teve o artigo 80 das disposições transitórias, último artigo da LDB onde há uma menção sobre a educação de pessoas jovens e adultas, aí identificadas com educação continuada.

Nos exames, os alunos podem se inscrever em uma, duas ou mais disciplinas. O aproveitamento mínimo é de 50%; e, uma vez que essa pontuação seja alcançada, a disciplina inscrita é concluída. Depois de aprovação em todas as disciplinas, seja pelo Estado ou Sistema “S”, esse aluno é certificado pela Secretaria de Estado de Minas Gerais (SEE).

No caso dessa pesquisa, o foco recaiu sobre um projeto da Pastoral voltado para o segmento do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, realizado por meio de trabalho voluntário. Para desvendar o que move esses agentes em sua inserção numa ação educativa de EJA, passamos à exposição do que nos disseram e ao que compreendemos.

4.2 A EJA da Pastoral da Educação de Uberlândia por seus protagonistas: discutindo o trabalho voluntário em ação educativa

A partir da apresentação dos dados obtidos por meio das entrevistas¹⁵, nos propomos a discutir alguns resultados, conscientes de que nosso debate, obviamente, não é capaz de explorar os muitos aspectos dos discursos dos entrevistados, pela sua

complexidade. No entanto, nas análises buscamos nos concentrar nos objetivos propostos, valendo-nos da revisão da literatura sobre EJA realizada para este trabalho, das experiências profissionais e pessoais, da longa convivência com diversos grupos de professores e da participação no processo da educação.

A investigação nos remete a situar a EJA como uma questão da educação brasileira em que, apesar de ser um direito legalmente constituído, ainda não se efetiva como deveria. Concordamos com Haddad (2007, p.197) quando afirma que ainda,

[...] não se implantou uma política para a EJA, nem se concretizou como decorrência da conquista desse direito, um sistema nacional articulado de atendimento que permita que todos os cidadãos e cidadãs acima de 14 anos possam, pela escolarização, enfrentar os desafios de uma sociedade como a brasileira.

Constatamos, também, que o fato de haver lei que a regulamenta e haver uma demanda reprimida, essa modalidade de ensino ainda não atinge plenamente seus objetivos referentes à oferta e modo de implementação, conforme já exposto no capítulo 1. Os dados estatísticos oficiais, tanto os do IBGE (2000) como os do MEC/INEP (2001 apud BRASIL, MEC. SEE, 2002), mostram que há um número ainda muito expressivo de brasileiros analfabetos e com baixa escolaridade.

O Estado não tem assumido, como deveria, o seu papel de gestor e financiador deste ensino, deixando a cargo da sociedade civil a responsabilidade por várias ações sociais, em particular ofertadas em cursos supletivos, compactos e aligeirados, muitos de curta duração, recorrendo quase sempre ao trabalho voluntário, inserido no terceiro setor, numa perspectiva de filantropia que, apesar de ser pautado na caridade, boa vontade, minimiza, mas não soluciona a problemática da educação de jovens e adultos com pouca ou sem escolaridade. Nos dizeres de Arroyo (2005, p. 22):

Olhando a vida curta desses projetos, talvez possamos antever a vida curta de experiências avançadas em EJA, se incorporadas nas modalidades de ensino. Poderemos esperar que a inclusão da EJA nessas modalidades possa representar uma implosão do corpo legal tão zelosamente defendido? Ou ao contrário, poderemos prever que os sistemas de ensino e seu corpo legal serão espertos para detonar a tempo, esses projetos explosivos?

Esse mesmo autor nos instiga a considerar que o maior problema, mais do que a integração da EJA à educação regular, é a própria concepção de educação básica que está implícita nas políticas de EJA e de Educação regular: ora como direito, ora como fator para a inserção no mercado de trabalho. Afirma o autor: “o que estava em jogo nas últimas

¹⁵ As entrevistas foram transcritas na íntegra; e, numa segunda versão, foi realizada uma revisão de linguagem, segundo as normas gramaticais.

décadas é muito mais do que o paralelismo de políticas a serem superadas pela integração da EJA nas formas do ensino regular. O que tem estado em jogo são concepções desencontradas de educação básica como direito humano”. (ARROYO, s/d, p.4)

Diante da oferta tão variada de EJA, regular, presencial e semipresencial, com certificação, com professores habilitados mesmo que não especificamente para essa modalidade de ensino, nos instiga saber as razões pelas quais tais pessoas, professores e coordenador, se dedicam a um trabalho voluntário? E, por estar correlacionado a todo este projeto, por que os alunos buscam esse tipo de curso? Quais as motivações? Qual o sentido desse trabalho? Há dificuldades? De que ordem? As dificuldades são pedagógicas? Há um projeto político-pedagógico? Como num mundo voltado para a aquisição de bens materiais esse tipo de trabalho persiste? De onde vem a força que impulsiona os agentes? São muitas as indagações e provavelmente, nos limites da investigação, conseguiremos responder a algumas apenas, a partir do que nos dizem os nossos informantes, com palavras, com gestos, com sinais, nas entrelinhas.

A complexidade da realidade da EJA é acrescida, no caso deste projeto principalmente, por sua associação ao trabalho docente voluntário. Tomamos por fonte primária os depoimentos dos agentes dessa proposta: um coordenador, seis professores e cinco alunos.

Optamos por iniciar o processo de discussão dos dados e resultados pelo depoimento do coordenador da proposta, depois passaremos aos professores, e por último, aos alunos.

4.2.1 *O coordenador: sua trajetória de vida e seu trabalho no projeto de EJA da Pastoral*

O coordenador do projeto da Pastoral da Educação que investigamos é atualmente o Senhor Pedro, uma vez que o coordenador titular "afastou-se" temporariamente para cuidar de assuntos pessoais. Sr. Pedro é um cidadão de 55 anos, motorista, funcionário público municipal e se considerava analfabeto até ingressar na alfabetização da Pastoral da Educação, na década de 90.

Achei que nunca é tarde pra nada; pra gente começar nada na vida, todo tempo é tempo. Voltei a estudar [...] devido eu ser ligado à Igreja [...] à Pastoral da Educação. Eu voltei para sala de aula e comecei a estudar, pois não tinha estudo quase nenhum. Meu estudo foi feito lá na roça, eu lia por alto. Voltei fazendo terceira e quarta série, aqui na alfabetização. Eu conclui a 4ª série, fui para o Fundamental, conclui de 5ª a 8ª e agora estou concluindo o Ensino Médio.

De acordo com o depoimento do coordenador Sr. Pedro podemos depreender que ele também é fruto da exclusão social e econômica que inevitavelmente acontece, ainda, com muitos brasileiros, e é fator que o levou ao analfabetismo funcional e baixa escolaridade.

A educação permanece como um valor fundamental no cotidiano do coordenador entrevistado. A volta à escola tem lhe proporcionado progresso no campo profissional e pessoal. É considerado e respeitado em sua comunidade e principalmente no ambiente onde acontecem as ações do projeto educativo especificamente para jovens e adultos com baixa escolaridade e com defasagem em relação à série/idade. Podemos comprovar seu envolvimento nas ações comunitárias na seguinte fala: *Com esse ano agora, completo 10 anos nesse projeto da Pastoral da Educação. [...] eu faço parte da Pastoral do Dízimo, faço parte da Pastoral da Educação, eu sou um dos coordenadores da Pastoral de Educação.*

O coordenador, tendo passado pelo projeto e ter conseguido ser bem sucedido presta, voluntariamente, seus serviços, organizando as turmas e dando informações e apoiando os professores que ministram as aulas. Contudo, observamos que mesmo com pouca escolaridade, mas com espírito de liderança e capacidade comunicativa é capaz de coordenar o projeto estabelecendo relações com os atores envolvidos no projeto.

Os motivos que levaram o senhor Pedro a ser coordenador do projeto se devem ao seu compromisso religioso, ao sentimento de solidariedade e a sua valorização como membro da comunidade onde vive, fazendo parte das ações comunitárias desenvolvidas pela Pastoral da Educação. Na fala do coordenador, Senhor Pedro: *eu fui beneficiado e pretendo, enquanto tiver força e puder, quero ajudar quem precisa, porque têm muitos que precisam e não tem condições de estudar.*

Diante do exposto, concordamos com Araújo (2008, p. 33) quando afirma que

a solidariedade social doadora é percebida com sinônimo de fraternidade e justiça benfeitora [...] Os agentes estão imbuídos de ideais elevados, negando que possa haver um retorno de gratificação simbólica [...] o sentimento de utilidade a alguém dá sentido a vida dos envolvidos, pois contém, ao mesmo tempo, um desejo de “ajudar e ser ajudado”.

Observamos que o fato de ter sido ajudado em outras circunstâncias de sua vida, em um sentimento de gratidão, o senhor Pedro dispensa parte do seu tempo prestando esse serviço voluntário de maneira espontânea e prazerosa.

Ao ser questionado sobre a *organização teórico - metodológica do projeto*, ele relata a não existência de um projeto pedagógico propriamente dito, sistematizado e obedecendo as normas pré-estabelecidas para o mesmo. O projeto ora desenvolvido existe,

mas ainda coloca-se no campo de idéias e ideais de seus atores. Ou seja, não existe documento escrito que o formalize. Mesmo assim, há uma co-responsabilidade com o desenvolvimento do trabalho social voluntário. Os coordenadores e os professores, agentes sociais dessa atividade educativa, têm como respaldo norteador apenas um anteprojeto, elaborado pela Pastoral da Educação, Diocese de Uberlândia, por intermédio do Departamento de Alfabetização de adultos e Ensino Supletivo (DAESPE).

Essa ausência é significativa uma vez que o projeto político-pedagógico é uma necessidade substancial, que sirva de aporte na execução de atividades escolares, pois

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político com os interesses reais e coletivos da população majoritária. (SAVIANI apud VEIGA, 1995, p.93).

Dessa forma, entendemos que os pressupostos e objetivos descritos em um projeto são a confirmação explícita de um comprometimento ético e profissional de todos os sujeitos que dele fazem parte, proporcionando ao educando a capacidade de se sentir um ser social na construção de novos saberes a partir do convívio e das inter-relações.

A construção de um projeto político-pedagógico delineado por metas pré-estabelecidas, elaborado coletivamente e referendados, como por exemplo, nas Diretrizes Curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, através do Parecer CNE/CEB, 11/2000 é fundamental para uma efetiva implementação de qualquer projeto educativo.

Apesar dessa necessidade, tal parecer ainda reitera que as diretrizes podem servir também para projetos que partem de "iniciativas mais livres e autônomas" de grupos da sociedade civil, voltados para a EJA. Segundo o próprio redator do parecer 11/2000 este serve

[...] como um referencial pedagógico para aquelas iniciativas que, autônomas e livremente, a sociedade civil no seu conjunto, e na sua multiplicidade queiram desenvolver por meio de programas de educação no sentido largo definido no Caput do art. 1º da LDB e que não visem certificados oficiais de conclusão de estudos ou de etapas da educação escolar propriamente dito (BRASIL, 2000).

Experiências como as previstas no parecer são aceitáveis no âmbito da EJA, por refletir o aumento das desigualdades sociais e econômicas das últimas décadas no Brasil; essas experiências não podem ser desvalorizadas, no entanto, consideramos que precisam ser avaliadas, conduzidas e implementadas devidamente de acordo com as normas vigentes da educação brasileira.

4.2.2 Professores do projeto: formação, profissionalidade docente e o sentido do trabalho voluntário em discussão

Constatamos, pelos dados obtidos, que dos seis professores voluntários entrevistados, que dão aulas referentes ao ciclo do 6º ao 9º série, três têm entre 22 e 30 anos e os outros têm de 35 a 55 anos, sendo quatro homens e duas mulheres. Os professores que colaboraram conosco foram receptivos e demonstraram interesse e boa vontade em participar de nossa investigação. Trabalham um dia na semana, das dezenove às vinte e duas horas, atendendo os alunos de acordo com sua disponibilidade e com o que foi estabelecido entre coordenador e professor, em reunião no início do semestre letivo.

Evidenciamos que dois professores, César e Manuel têm curso superior, Ciências Físicas e Biológicas e Direito, respectivamente e os outros três têm apenas o Ensino Médio, não sendo habilitados para o magistério. O Professor César atua ministrando aulas de Biologia, portanto habilitado na sua formação inicial para trabalhar esse conteúdo. O professor Manuel, mesmo tendo curso superior, o de Direito, não está qualificado como professor em formação inicial para ministrar aulas de geografia e história, disciplinas com as quais trabalha. O Professor Diogo tem curso prático em Artes Cênicas, que juntamente com os demais, são leigos, pois não possuem formação específica para o exercício da docência.

Nos relatos de suas experiências, percebemos na totalidade dos entrevistados o desconhecimento da designação de EJA para a modalidade de ensino em que desenvolvem o trabalho. Lembramo-nos da afirmação de Nóvoa (1992, p. 10), de que “esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica”.

Concordamos com o que explicita o autor, uma vez que a profissionalidade docente requer formação no campo das especialidades para ensinar com competência as disciplinas a que se propõe e trabalhar o pedagógico a contento; e ter ainda formação continuada para atender o progresso tecnológico e científico que permeia o mundo moderno.

A modalidade de ensino EJA tem a especificidade de atender alunos com defasagem de escolaridade, distorção idade/série, do Ensino Fundamental e Médio excluídos do direito à educação por fatores condicionadores de diversas ordens, quer sejam econômicas, culturais e até pessoais. Portanto, para que se alcance resultados satisfatórios

seus professores precisam ter formação, inicial e/ou continuada, para preencher as lacunas da escolaridade destes jovens e adultos.

Os entrevistados, na maioria, acreditam que a formação inicial e a continuada do professor não interferem na aprendizagem do aluno que frequenta as aulas de EJA, no projeto investigado. Destacamos, aqui, os dizeres de Lucas: *Não interfere, porque não sou formado em Matemática, faço muito bem o meu trabalho, passo o conteúdo perfeitamente. Querer é correr atrás para pegar a apostila dar o tom que você quer.* Na fala de Rosa, outra professora, *nenhum dos alunos meus reclamou das minhas aulas.* Já Diogo, em sua resposta diz que *interfere, mas não tanto [...] a pessoa tem que ter uma dinâmica pedagógica, que às vezes é o gostar, é fazer o que realmente gosta [...] que ele consegue, sim, transmitir.*

Baseando-nos em Freire (2003, p. 28), compreendemos a necessidade de termos o dever ético, político e profissional de nos prepararmos, em formação inicial e continuada, para a docência, quando nos propomos a ensinar alguém. O autor nos chama atenção que “o ensinante [...] aprende a ensinar ao ensinar algo que é re-aprendido por estar sendo ensinado”. Isso não quer dizer que qualquer um ensina qualquer coisa. Esta afirmação refere-se ao processo de aprendizagem de conteúdos sistematizados pelo ensinante, o professor ou qualquer outro sujeito, reaprende enquanto ensina, denotando um movimento constante e recíproco entre ensinar e aprender. É bem verdade que não levamos para a sala de aula os conhecimentos como apreendemos nos cursos acadêmicos de formação, pois estes já foram reaprendidos quando estão sendo ensinados. Além disso, o professor deve ensinar partindo do que faz sentido para os alunos, do que já sabem ou do que querem saber. No contato intersubjetivo com eles, deve o professor ensinar, compreendendo seu desenvolvimento, minimizando as dúvidas e fazendo-os compreender melhor o conteúdo trabalhado de forma a levá-lo a construir o seu conhecimento, apropriando-se do que foi ensinado.

Contreras (2002, p. 95) a respeito da formação inicial e continuada ressalta que os professores

[...] embora possuam uma parcela referente às habilidades desenvolvidas na prática, encontram não obstante, seu fundamento na abordagem do conhecimento pedagógico disponível. É a formação inicial e permanente dos professores que supostamente lhes permite o acesso a métodos de ensino, materiais curriculares, técnicas da organização da classe e manejo dos problemas de disciplina, técnica de avaliação [...].

A formação inicial e a continuada dos docentes podem proporcionar condições para instigar o “querer aprender mais”, na perspectiva de mudanças significativas. É a formação

comprometida que habilita o docente a ser professor que reflete sobre sua ação e na ação pedagógica que desenvolve, mediante situações na sua vida profissional. Segundo Nóvoa (1995, p. 27):

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implantação das políticas educativas.

Compartilhamos dos dizeres de Freire, Contreras e Nóvoa que enfatizam a formação inicial e permanente como pilares no processo de ensino-aprendizagem na ação educativa formal, mas também a não formal na EJA, não podendo compactuar com aqueles que salientam que apenas a prática é suficiente e que a formação do professor não interfere na qualidade da educação para a equidade social.

A investigação nos apontou que a *metodologia de ensino e a proposta político-pedagógica implícita* nesse projeto de educação são as tradicionais aulas expositivas. Constatamos que todos professores seguem um programa há vários anos, adotam apostilas e provas de anos anteriores para nortear o conteúdo programático e ministrar as suas aulas. Confirmando, Lucas, entre outros, diz: *Olha, é pela experiência, porque, até mesmo, pegamos o programa, vemos o que vai cair na prova deles. O programa¹⁶ é o mesmo desde quando eu entrei, já tem oito anos que eu sou professor voluntário. E sem contar que o que está no programa nem sempre é aplicado.*

Nenhum professor aludiu ter conhecimento sobre o Referencial Curricular de Jovens e Adultos ou sobre as Diretrizes curriculares da EJA como suporte metodológico para o desempenho de sua ação pedagógica. Isso nos remeteu a idéia de que os professores atuam sem conhecerem especificamente sobre os pressupostos metodológicos que orientam a EJA, embora haja a percepção de muita sabedoria em suas ações. Cabe ressaltar um fato que nos surpreendeu, em outro momento da entrevista, em que o professor César, o único licenciado para a disciplina que ministra aulas, vice-diretor de uma escola estadual de Ensino Fundamental e Médio, afirma que a EJA se presta, no campo educacional, apenas para elevar as estatísticas de aprovação do alunado, uma vez que esses cursos aligeirados e compactos acabam certificando alunos sem a devida apropriação dos saberes

¹⁶ - As ações desenvolvidas em Uberlândia seguem normas estabelecidas pelo Parecer 11/2000 e resoluções estaduais nº 444, de abril de 2001, 171 de 31 de janeiro de 2002, 174 de 14 de fevereiro de 2002 e 184 de 2 de abril de 2002, que estabelecem o conteúdo programático básico para as disciplinas, nos diferentes níveis da Educação Básica.

sistematizados. Assim o professor alega que a *EJA veio para desentupir a Escola do Estado. EJA é pra isso. Resolver o problema do Estado. Porque eu não dou aula para a EJA nem para o Fundamental nem para o Médio [...]*.

Esse mesmo professor discorda do volume de conteúdo a ser ministrado nas disciplinas ofertadas aos alunos da EJA: *se é para fazer uma coisa diferente, para quê aquele caminhão de conteúdo? Uma coisa diferente é você tratar o seu aluno diferente, porque esse pessoal que fez compacto, que não aprendeu tudo, você tem que lidar com ele, diferente.*

Quanto aos materiais pedagógicos, os professores relataram que os recebem, são sistematizados de acordo com os objetivos do ensino fundamental regular, e organizados por eles próprios para sua adequação aos alunos de EJA. Usam xerox de livros, apostilas e textos da Internet, procurando diversificar e atualizar os conteúdos, sempre com apoio da escola municipal que lhes cede o espaço físico. Rosa declara: *a gente tem muito material, a escola mesmo sempre nos fornece. O Paulo direto (sempre) consegue apostila, com que trabalhamos. Antes de dar continuidade às aulas, vem um pessoal aqui da Superintendência, vem um pessoal do (SESI) e nos dá a relação dos conteúdos. Então você estuda isso com seus alunos. Assim você tem condição, você tem livro, você tem apostila. Se você não tem, você dá um jeito. Sempre temos apoio do professor que estudou conosco e do Vicente também, que é o coordenador geral do projeto.*

Diante do exposto observamos que não há uma proposta político-pedagógica organizada sistematicamente e a “metodologia” de ensino utilizada é distanciada do que propõe a EJA, enquanto modalidade de ensino voltada para aqueles que, por motivos diversos, foram excluídos na infância e juventude do processo escolar. São ações muito bem intencionadas e táticas, como diria De Certeau (1994, p. 101) pois, seguem “o senso da ocasião”: o senso de uma certa habilidade em se aproveitar das possibilidades a que têm acesso e que o momento oferece para sua ação educativa.

Na modalidade de educação de jovens e adultos, as ações pedagógicas adquirem novas significações na atualidade, exigindo necessariamente uma revisão das propostas e programas concebidos pelas diferentes instituições, sejam governamentais ou não governamentais.

Não podemos, de qualquer modo, desqualificar a ação educativa, que é foco dessa investigação, nem compartilhar de todo com a forma como esta tem sido proposta, pois a especificidade da EJA exige que os processos de formação inicial de professores sejam específicos para as formas de atendimento dessa modalidade de ensino, como explicitam

Arroyo (2006), Freire (1996), Giovanetti (2006), Imbernón (2004), Roldão (2007), Soares (2007), entre outros. E, que os professores da EJA se qualifiquem continuamente na busca de conhecimentos que os ajudem a contribuir para a formação dos seus alunos jovens e adultos; uma formação que não valorize apenas a dimensão técnica exigida para ingresso e permanência no mercado de trabalho, mas, sobretudo, a formação para a vida desses sujeitos, o que envolve a aquisição de conhecimentos socialmente valorizados e necessários para que a educação seja tratada de fato como direito social e para que os alunos tenham autonomia de conhecimento.

4.2.2.1 Os professores e o trabalho voluntário: esboço de uma compreensão teórica

Vários foram os motivos que levaram os professores a participarem do projeto voluntário da Pastoral da Educação. Foram unânimes ao afirmar a questão do sentimento de fraternidade e religiosidade como primeiro motivo. Em segundo, o que os motivou ao voluntarismo na educação, neste projeto especificamente, foi por perceber a necessidade de oferecer aos jovens e adultos, cidadãos trabalhadores da comunidade local, um ensino que viesse preencher as lacunas no que se refere à baixa escolaridade como também adequado à realidade que permeia o meio social destes.

Também verificamos que a troca de experiências entre docentes e discentes nessa ação educativa é um dos motivos que levaram professores ao trabalho voluntário, voltado para melhorar a condição de vida destes alunos. A maioria diz de um motivo altruísta, humanitário, quando questionados sobre o que é ser professor voluntário na EJA. Os fragmentos escolhidos resumem o pensamento de todos os entrevistados sobre o que é ser professor voluntário: “[...] *é divinal [...] pela questão do amor [...] doar pela questão da troca [...]*” (Diogo); “[...] *ter boa vontade [...]*” (César); “*é doar e receber em dobro [...] é muito gratificante, eu acredito*” (Luzia).

Os dizeres acima mencionados espontaneamente pelos entrevistados nos levam a perceber uma relação intrínseca entre voluntarismo e religiosidade. Por exemplo, a expressão “*divinal*”, significa “de Deus”, uma graça concedida por Ele por sua vivência e afinidade com a fé cristã baseadas na bíblia, a palavra de Deus; “*doar e receber em dobro*” é fraternidade, pois quem doa e faz o bem a outrem, na visão de sua fé, é recompensado, não necessariamente nesse mundo, mas no plano espiritual.

Também enfatizam que ser voluntário é trocar experiências entre si, promovendo a interação e o sentimento de solidariedade àqueles sujeitos de sua comunidade. A ação

educativa desenvolvida por estes atores sociais denota um tipo de solidariedade que, segundo Pizzorno (1977, p. 75) se assemelha à solidariedade mecânica, tal qual desenvolvida por Durkheim, pois se fundamenta na identidade entre professores e alunos, pelas semelhanças em suas condições sociais, na perspectiva de inclusão.

Por outro lado, não deixa de representar a realização de ser visto e identificado, em sua comunidade, como professor, por assumir o *status* de professor. Há um investimento no valor simbólico alcançado entre os membros da comunidade. Evidencia-se que é um trabalho desenvolvido por agentes da comunidade para com seus pares, que também sentem a distinção em alcançarem o estatuto de estudantes.

Já a professora Luzia salienta que os motivos, que a levaram a trabalhar como voluntária, dizem respeito ao prazer de ensinar, desejo manifestado desde muito jovem, e o desafio de ensinar a pessoas idosas. Não tendo conseguido se formar professora, mas desempenhar o papel, o realiza como ser humano: o “pagamento” pelo trabalho voluntário realizado é a satisfação pessoal.

Ficou visível, então, que para os agentes do processo educativo, professores voluntários, a boa vontade e solidariedade são suficientes, uma vez que não se dão conta da complexidade inerente ao ato de ensinar e não consideram necessário que o professor tenha domínio sobre conhecimentos específicos para tornar significativos os saberes para o aluno. De fato, segundo Contreras (2002) já citado anteriormente, esses professores voluntários preenchem duas dimensões da profissionalidade docente: a obrigação moral e o compromisso com a comunidade.

Em suas falas todos os entrevistados afirmam ter compromisso efetivo como professor, mesmo trabalhando sem remuneração. O seu envolvimento no projeto é duradouro, pois todos estão engajados no mesmo há anos, o que expressa de fato, seu comprometimento e responsabilidade.

Ao analisar as respostas dadas pelos professores entrevistados compreende-se que, apesar da falta de formação específica, eles reforçam seu compromisso e deixam claro que este trabalho educativo lhes dá [...] *realização pessoal e profissional, de saber que você é um instrutor, um educador, que está ali disponível para ajudar quem precisa* (Diogo).

Os professores comprometem-se com o que o projeto representa no todo, e a ressalva que se faz é por ter a especificidade da ação profissional de professor secundarizada. Arroyo (2002, p. 21), em sua discussão sobre o ofício do mestre, argumenta contra a visão salvacionista da escola, mas não descarta a seriedade com que este ofício seja exercido.

É oportuno falarmos sobre nosso ofício... Sabemos que a educação enquanto direito é uma empreitada tão séria que não poderá ficar apenas por conta de seus profissionais, mas também não aconteceria sem eles, sem sua perícia, seu trabalho qualificado. Seu planejamento e ação competentes são insubstituíveis. Seu ofício não é descartável.

O que pretendemos pontuar diz respeito à questão da necessidade da formação, exatamente para cumprir a promessa da educação humanizadora, que se proponha a recuperar a “humanidade roubada” àqueles que, segundo Paulo Freire (apud ARROYO, 2002, p. 242), são “impedidos de ser” pelas condições sociais de sua existência”. Compartilhamos da seguinte posição de ARROYO :

Todo conhecimento é humano, poderá e deverá ser útil, imprescindível. Poderá desenvolver a consciência crítica e a lógica, o raciocínio e a sensibilidade, a memória e a emoção, a estética ou a ética. Dependerá de nosso trato pedagógico. Esta arte de explorar as potencialidades pedagógicas de todo o conhecimento, sentimento ou emoção é o que nos diferencia de outros profissionais desses mesmos conhecimentos e artes. (2002, 215)

Considerando que, de um modo geral e em especial no caso deste estudo, os professores carregam consigo suas ideologias, ideais e sua fé, esses docentes, mesmo não tendo formação específica e continuada em EJA, acreditam, imbuídos de religiosidade e boa vontade, estarem trabalhando com a educação eficazmente. Acabam se identificando e sendo identificados como docentes profissionais e criando no educando certa expectativa de estar preparado para enfrentar os desafios da avaliação do saber sistematizado, nas provas de certificação, uma vez que esse acaba sendo o objetivo escolar dessa proposta.

*As falas: as aulas são muito boas. Eles explicam muito bem (Tamires); todos os professores são ótimos. Eles ensinam a matéria que é maravilha. (Marta). Isso confere o que anteriormente constatamos: esses educandos, ao terem essa oportunidade, se sentem prontamente gratificados com o ensino que recebem. Porém, Vagner, que é mais criterioso, analisa as ações pedagógicas desenvolvidas pelos seus professores quando diz que *alguns são bons, explicam bem, outros não tiram minhas dúvidas. Eu queria que eles explicassem melhor.**

Em nossa concepção de educação, as ações pedagógicas do referido projeto em curso são válidas quanto à qualidade e equidade, embora possam ser aperfeiçoadas; e mais, constatamos existir lacunas importantes no que se refere aos pressupostos teóricos e metodológicos como norteadores de implementação das propostas curriculares na formação dos professores para trabalhar em EJA.

E, essas constatações nos levam a questionar: o trabalho voluntário que permeia as ações desses atores seriam ações desprovidas de interesses? Na tentativa de compreender essa problemática recorreremos a Bourdieu que afirma: “Os universos sociais nos quais o desinteresse é norma oficial, não são, sem dúvida, inteiramente regidos pelo desinteresse: por trás da aparência piedosa e virtuosa do desinteresse, há interesses sutis, camuflados [...]” (1996, p.152).

Segundo Bourdieu, o aparente desinteresse explícito esconde certo tipo de investimento em uma modalidade de capital - o capital simbólico, que não é imediatamente perceptível na condução do “lucro”, não necessariamente econômico, mas sim social. Seu tempo e presença não são previamente estabelecidos, pois atendem a uma lógica simbólica. Garantiria um poder ligado a atitudes como “fazer ver” e “fazer crer”, que no senso comum podem ser percebidas como atitudes que aparecem, que dão visibilidade, denotando prestígio, carisma ou ato solidário, que o indivíduo em particular ou instituição exibem em determinado campo, tornando-os portadores de distinção frente à sociedade. No caso em estudo, frente à comunidade. Pode ser convertido, em um dado momento, em capital cultural ou econômico, oportunizando outras modalidades de capital, que podem ser facilitadas em virtude de ter sido empreendido, como valorização e gratificação.

O capital simbólico — outro nome da distinção — não é outra coisa senão o capital qualquer que seja a sua espécie, quando percebido por um agente dotado de categorias de percepção resultante de incorporação da estrutura da sua distribuição, quer dizer, quando conhecido e reconhecido como algo de óbvio (BOURDIEU, 2003, p.145).

O capital simbólico se constitui na subjetividade, uma vez que o seu reconhecimento não necessita ocorrer de imediato. É preciso que o indivíduo conheça as regras do jogo, para saber em que investir, uma vez que a recompensa pode vir tardiamente, em outras circunstâncias; e mesmo que o executor da ação social não deixe clara a sua perspectiva de “pagamento”.

Para esse autor, o ponto de partida para a diferenciação entre os capitais e as atribuições de valores a eles agregados nos levam a compreender que o capital simbólico é um capital com base cognitiva, apoiado sobre o conhecimento e o reconhecimento, manifestos por “pessoas prontas a morrer por uma querela de barretes”. (BOURDIEU, 1996, p.150).

O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica. O sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo que Durkheim chama de conformismo lógico, quer dizer, “uma concepção homogênea do tempo,

do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências (BOURDIEU, 2003, p.9).

É preciso considerar que esse poder simbólico, reconhecível e reconhecido pelos agentes, precisa ser analisado dentro do campo dos interesses, do contexto social e político, para que o valor atribuído a essas ações desempenhadas pelos agentes sociais seja compreendido, bem como o poder expresso por elas.

Ao refletirmos sobre o trabalho voluntário na EJA concordamos com o que explicita o autor, pois numa dada sociedade capitalista onde o indivíduo está submetido à existência universal do lucro, precisa socialmente possuir bens para se sentir completo e confortado. Porque motivo realiza esse trabalho e não espera recompensa em termos econômicos? Deduz-se que seus interesses estejam no campo da subjetividade, movidos pelas dicotomias comuns à perspectiva do espiritual, num tipo de transação que se estabelece entre os dirigentes religiosos e fiéis. Essas ações redundam em capital religioso. Se o capital religioso pode ser explicitado como bônus para a vida espiritual após a morte terrena, esse capital simbólico, com possibilidade de ser convertido em capital social ou econômico, jamais deve ser explicitado, ou mesmo reconhecido como tal, pois sobre isso vigora o *tabu da explicitação* da dádiva ou da troca, uma vez que expor o interesse “é anular a troca”.(BOURDIEU, 1996, p. 162)

Pensando de acordo com a lógica da economia das trocas simbólicas, de que fala Bourdieu (1996), compreendemos ser um trabalho desinteressado na perspectiva do capital econômico, mas não do ponto de vista do capital simbólico uma vez que o indivíduo traça, mesmo que inconscientemente, objetivos de ascensão e reconhecimento social, e que pode, no longo prazo, resultar em benefícios individuais no campo da competitividade e da empregabilidade. E são ações difíceis de terem seus resultados mensurados.

A questão do “interesse individual” também se subordina à doutrina da solidariedade, pois os bens sociais de proteção existentes no mercado são submetidos aos interesses ou necessidades individuais, dificultando a mensuração dos resultados dessa ação em relação ao bem estar coletivo (ARAUJO, 2008, p. 62).

Ainda usando o referencial de Bourdieu, para quem o espaço social funciona como um jogo, com suas regras e seus participantes: no jogo, no qual cada cidadão está envolvido, tais ações voluntárias agregariam valor na representação que cada voluntário adquire junto a sua comunidade, pelo cumprimento de um dever moral, motivado explicitamente pela crença religiosa e sagrada. Nos dizeres de Bourdieu (1996, p.139): “Se [...] você tiver um espírito estruturado de acordo com as estruturas do mundo no qual você

está jogando, tudo lhe parecerá evidente e a própria questão de saber se o jogo vale a pena não é nem colocada”.

Ao registrarmos em caderno de campo uma observação feita pelo Sr. Pedro sobre o pagamento do lanche: *o lanche é do meu próprio bolso*, o qual é servido aos professores diariamente, estamos lhe conferindo a despretensão econômica do pagamento do serviço prestado durante os dias da semana. Esse ato é realizado, seguramente, com o objetivo explícito de estar fazendo o bem a alguém. Ainda na fala de Diogo: *eu trabalho pela questão de amor, não pela questão de dinheiro. Todos nós necessitamos de dinheiro, mas eu acho que a primeira coisa é o comprometimento de doar*. Percebemos que o professor entrevistado expressa despretensão pelo capital econômico em detrimento do capital simbólico, uma vez que é um cidadão comum que necessita possuir bens materiais que estão na perspectiva do valor monetário, porém o valor simbólico é o que o move na ação de seu cotidiano.

Ainda retomando o valor e o dever moral, podemos estabelecer relação entre o depoimento de Lucas, outro professor, ao dizer: *eu quero ajudar o próximo, pois o dom que eu tenho é ajudar as pessoas*. Seus dizeres sugerem o cumprimento de um dever moral, pela prática de uma virtude valorizada pelo grupo religioso, quando diz ajudar o próximo, ministrando aulas voluntariamente.

É que as sociedades cristãs deixam ao indivíduo um espaço muito maior do que as sociedades anteriores. Atribuem-lhe deveres pessoais a serem cumpridos, aos quais lhes é proibido se furtar; é apenas de acordo com a maneira pela qual cumpre o papel que lhe incumbe neste mundo que ele é admitido ou não às alegrias do além, e essas próprias alegrias são pessoais, tal como as obras que dão direito a elas (DURKHEIM, 2000, p. 281-282).

Diante das observações feitas, compreendemos que na condução desse reconhecido trabalho social educativo, acreditamos que essas ações voluntárias favorecem o sentimento de pertença ao grupo, pela solidariedade que se desenvolve, aqui como já dissemos, muito próxima à solidariedade mecânica de que falava Durkheim.

Porém, acreditamos que a formação e a profissionalidade docentes agregadas ao sentimento de solidariedade, embasados na ética, podem proporcionar ao indivíduo conhecimento teórico e prático pedagógico capaz de tornar esse aluno um indivíduo crítico, participativo, que possa, individualmente ou na coletividade, interferir inteligentemente como ser político e cidadão na comunidade onde vive. Como dizem as sábias palavras de Freire (1994, p.86):

[...] o processo de alfabetização política (...) pode ser uma prática para a “domesticação dos homens” ou uma prática para a sua libertação. No primeiro caso, a prática da conscientização não é possível em absoluto, enquanto no segundo caso o processo é, em si mesmo, conscientização. Daí, uma ação desumanizante, de um lado, e um esforço de humanização, de outro. (FREIRE, 1979 apud, MICHELOTO, 2006, p. 37).

É esse esforço de humanização que defendemos para os projetos de educação não formal.

4.2.3 Os alunos e a EJA da Pastoral: das dificuldades e práticas no cotidiano escolar ao sentido de ser estudante

Na investigação contamos com a participação espontânea de cinco alunos desse projeto da Pastoral e que frequentam aulas em salas de Ensino Fundamental, sendo duas mulheres e três homens¹⁷. São eles: Luiz, 16 anos, é marceneiro, tem como meta melhorar sua escolaridade e conseqüentemente sua condição no trabalho. Marta, 55 anos, costureira, assegura que ao estudar está revivendo um sonho antigo. Tamires, 35 anos, dona do lar e doméstica. Havia cursado em criança a 4ª série do Ensino Fundamental e também tem um sonho: o de fazer faculdade de enfermagem. Vagner, 42 anos, carpinteiro, tem expectativa de melhorar seus estudos e fazer um curso profissionalizante. João, 56 anos, motorista e mecânico de carros leves e pesados, é uma pessoa comunicativa e expressa muito bem suas idéias e ideais.

A respeito das aulas ministradas pelos professores, os alunos dizem que são boas. No entendimento dos alunos “nada precisa ser mudado”. No entanto, eles afirmam que quando os professores faltam têm sensação de estarem perdendo conteúdo e essa perda pode interferir no sucesso e aprovação nas disciplinas cursadas. Outro fator que salientam ser prejudicial é a falta de interesse de alguns alunos que, hoje estão na EJA, egressos do ensino regular e não compreendem os objetivos da maioria dos que procuram esse projeto para estudar, e ficam incomodados.

Retomando a fala do coordenador Sr. Pedro, a respeito da falta de interesse dos alunos temos: *quem veio aqui só para fazer hora, para dar trabalho, nós pedimos a primeira, a segunda vez. Na terceira vez é convidado a se retirar da sala de aula.* Entendemos que essa prática, um tanto tradicional, pode implicar numa nova desistência deste aluno, fato esse que poderia ser administrado numa perspectiva mais adequada do

¹⁷ Os nomes dos alunos também são fictícios.

ponto de vista pedagógico com o diálogo, por, exemplo. Porém, compreende-se, uma vez que o coordenador não possui formação específica na área da educação.

Marta, aluna do projeto, reitera sobre a conduta indisciplinada de alguns colegas: *só que há umas coisinhas pequeninas que atrapalham, por exemplo, tem uns que vêm na sala de aula e não têm aquele interesse de estudar, então atrapalham aqueles que querem estudar.* Esses jovens e adultos convivendo no mesmo espaço escolar, e com grande discrepância quanto à faixa etária, estilos de vida, valores morais, éticos, intelectuais e religiosos acabam entrando em confronto no cotidiano das salas de aula, onde é visível que a imaturidade de alguns acaba comprometendo o desenvolvimento das aulas e prejudicando aqueles que vieram com o propósito de aprender e recuperar o tempo perdido. Isso nos remete a fala de Ribeiro (2003, p.2)

Construir uma EJA que considere as juventudes implica pensar sobre as possibilidades de transformá-la em uma instituição aberta, que valorize os interesses, conhecimentos e expectativas dos jovens; favoreça a sua participação; respeite seus direitos em práticas e não somente em enunciados de programas e conteúdos; se proponha a motivar, mobilizar e desenvolver conhecimentos que partam da vida desses jovens; demonstre interesse por eles como cidadãos e não somente como objetos de aprendizagem. A escola, sem dúvida, terá mais sucesso como instituição flexível, com novos modelos de avaliação e sistemas de convivência, que considerem a diversidade da condição de ser jovem, atendendo às dimensões do desenvolvimento, acompanhando e facilitando um projeto de vida, desenvolvendo o sentido de pertencimento, identificando-se com os jovens.

Os alunos que ingressam na EJA são cada vez mais jovens. Isto se deve a vários fatores como ingresso no mercado de trabalho, motivação para permanecer na escola regular, imaturidade, e ainda, condições históricas, políticas, econômicas e culturais que permeiam a vida cotidiana desses atores sociais.

A realidade da juvenilização da EJA se deve ao fato, segundo Haddad (2005) do rebaixamento da idade para prestar os exames de certificação da aprendizagem, que cria impacto negativo na qualidade desse ensino e ao mesmo tempo uma supletivação do ensino regular com sérios prejuízos para o alunado. A carta da Comissão Nacional de EJA à Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto (1996) nos alerta sobre as possíveis consequências do rebaixamento da idade mínima: “[...] é muito provável que o rebaixamento efetivo de democratização de oportunidades educacionais é mais um mecanismo de regulação do fluxo escolar e aceleração dos estudos, com a consequente constituição de um mercado para os cursos privados preparatórios aos exames” (BRASIL, 1996, apud HADDAD, 2005, p.123).

Bourdieu (1983) enfoca que a fronteira entre a juventude e a velhice sempre foi alvo de contradições em todo o contexto social. “Somos sempre o jovem ou o velho de alguém” (p.113). O autor salienta que a “juventude e a velhice não são dadas, mas construídas socialmente na luta entre os jovens e os velhos. As relações entre a idade social e a idade biológica são mais complexas” (p.113). A escola como instituição é palco privilegiado para o aparecimento dessas contradições, uma vez que presenciamos a heterogeneidade e dificuldades de sociabilidade e incorporação de idéias e ideologias entre jovens e adultos nesse espaço educativo.

Sobre o que os estimula ao estudo e à participação nas aulas, colocam-se positivamente, acreditando também que os conteúdos ministrados vêm ao encontro de suas realidades e necessidades. Segundo o aluno João (56 a) as aulas o estimulam muito *porque eu não vejo a hora de chegar às cinco horas, passar meu cartão, chegar em casa, tomar banho e me preparar para minha escola. Eu fico fascinado, é como uma criança ansiosa por algo novo.*

Tais depoimentos nos fizeram perceber a elevação da auto-estima dos alunos, diante da escolaridade mesmo que não formal, e do fato de alcançarem o *status* de estudantes, observada no entusiasmo, na alegria e na confiança em si mesmos, criando assim perspectivas de dias melhores. Apreendemos, assim, a importância da escola para esses, que atribuem a falta de sucesso na profissão, por exemplo, à falta de escolaridade. Essa idéia aproxima-se à dos alunos e pais de alunos das camadas populares franceses, em seus depoimentos, colhidos por Lahire (1997 p.157): “Não é possível ter uma profissão sem passar pela escola; quando se é mecânico, caldeireiro, coisas desse tipo, é porque é um cara que não se deu bem na escola”. Essa visão se difunde ideologicamente por todas as sociedades sob o capitalismo e também por isso a escola, no atual contexto social, é vista como tendo o papel de integrar o indivíduo no mundo do trabalho.

Ao descreverem sobre a frequência às aulas foram unânimes em dizer que são assíduos e procuram não faltar; porém quando faltam sempre é por uma causa justa. Os motivos que os levam a faltar às aulas são geralmente: doença, religiosidade, trabalho, família, ou até mesmo por lazer. O aluno Vagner relata: *Frequento todas as aulas, quando preciso, falto; por causa do trabalho ou para assistir a um jogo.* Já o aluno João diz: *Eu frequento as aulas, porém falto um dia por motivo religioso [...] os companheiros me passam a matéria, eu trabalho em cima, eu não perco ela, só a minha ausência.*

Para eles, a falta às aulas só acontece por *motivo justo*, nos fazendo compreender a subjetividade de ser ou não ser justo. O que é justo para ele, Vagner, pode não ser para

outros alunos. O fato de dar importância ao lazer, de assistir a um jogo, lhe permite e justifica sua falta.

Os alunos, ao nos darem informações sobre seus hábitos de leitura e gosto pela literatura, num primeiro momento nos dizem apreciá-las e as têm como uma prática muito importante, no cotidiano. Porém, detectamos que nenhum deles tem, de fato, hábito de ler, inferindo das respostas, que isso se deve à dificuldade de realizá-la, por não dominar a leitura em si, como um fator predominante. Mesmo não tendo se apropriado da leitura de maneira efetiva, todos os alunos vêm no domínio de leitura e escrita a perspectiva de uma vida melhor. Percebemos que a apropriação da leitura e escrita na vida dos alunos entrevistados é percebida por eles como capaz de lhes trazer maior liberdade para a comunicação, diálogo, e de inclusão social. Na fala da aluna Tamires: *Eu gosto de ler revistas, jornal, livro, eu acho mais difícil é escrever, mas para ler não tenho dificuldade.* E na fala de Marta: *Eu gosto de ler. Qualquer coisa eu gosto de ler, tudo eu gosto de ler, eu sou assim muito curiosa. Eu quero sempre estar aprendendo, eu não vejo dificuldade em nada. Eu quero ter oportunidade.* Quando esses entrevistados se expressam sobre a escola, o ensino e a educação o fazem no sentido de que é por esse caminho que conseguirão ter oportunidades de crescimento na sua vida profissional, familiar e social; apreendendo assim que a escolaridade representa para esse alunado um valor simbólico e de emancipação.

Para Freire (1994, p.11) a compreensão do ato de ler, “[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. [...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Na compreensão desses dizeres reconhecemos que o jovem e adulto traz consigo experiências e saberes práticos importantes; porém, são insuficientes para sua verdadeira inserção no mundo letrado, no universo da linguagem propriamente dita. A aprendizagem desta deve partir da leitura do mundo do indivíduo, de suas experiências para levá-lo a alcançar o conhecimento sistematizado.

Como já afirmamos, citando Freire, a leitura vai além da codificação e da decodificação de sinais gráficos. E a apropriação da escrita constitui um patrimônio individual que se realiza em um processo; e se desenvolve continuamente à medida que o indivíduo interage com práticas de leitura, podendo levá-lo a compreender a complexidade e diversidade da comunicação, da tecnologia e da informação no mundo globalizado. Daí advém que o letramento é garantia de inserção social, levando o indivíduo

à condição de cidadão, podendo compreender seus deveres e usufruir de seus direitos, participando como ser político no contexto em que vive.

E qual seria o sentido da EJA na vida dos alunos da Pastoral? Para respondermos a essa pergunta, que nos instiga, foram indagados sobre os motivos que os fizeram abandonar a escola e aqueles que os levaram a buscá-la novamente; e ainda o que essa busca representou em sua vida pessoal e profissional. Deram-nos diferentes depoimentos.

De uma maneira geral, os fatores que contribuíram para o atraso nos estudos e a desistência constante dos bancos escolares, foram: a necessidade de garantir a própria sobrevivência e a de sua família, doenças, morar em regiões de difícil acesso à escola, a acomodação e a falta de incentivo, o cansaço após um dia de trabalho em atividades braçais, dentre outros fatores. No caso das mulheres, a visão de que as filhas não podiam estudar à noite, ou longe de casa ou que não precisavam ter escolaridade, também foram ditos. Como exemplo, podemos citar a fala de João: *era o meu sonho de criança estudar, como eu não consegui lá atrás, porque eu tive um problema grave na família, precisei criar minhas irmãs e irmãos; então não pude mais estudar, trabalhava dia e noite como mecânico*. Tamires, outra aluna, relata: *Eu passei muitos anos sem estudar, 23 anos. Quando eu tirei a 4ª série, eu tinha 10 anos. Aí parei de estudar. É porque a gente morava na roça, na fazenda. Meus pais eram muito seguros, a filha menina mulher tinha que ficar só perto, não podia sair. E era longe a escola e à noite e eu teria que ir com os colegas*.

Quanto às razões que os levaram a procurar esse projeto de EJA, detectamos similaridade em seus relatos. Todos eles disseram que pretendem um emprego melhor ou o aperfeiçoamento do próprio trabalho, porém todos sonham em fazer um curso profissionalizante ou até mesmo ingressar numa universidade.

Apesar de enfrentar as mais diferentes dificuldades, a maioria diz que consegue conciliar o trabalho que exerce durante o dia com a escolarização à noite, já que o projeto não exige frequência regular e os atrasos são compreendidos e considerados pelos professores e coordenador, o que é um aspecto importante deste projeto de EJA a ser considerado. Em relação a esse aspecto, podemos confirmá-lo nos dizeres de Vagner: *Não consigo ficar na educação regular que tem aulas todos os dias, e aí o aluno não pode chegar atrasado. Porque no serviço a gente atrasa para sair e aí perde as aulas daquele dia*. Já a aluna Marta acrescenta: *Primeiro, eu já estou numa fase de idade mais avançada e algumas coisas eu tenho dificuldades. Também pela necessidade, pela minha filha, que precisava voltar aos estudos e onde a gente mora é de difícil acesso; então eu voltei mais para ajudar e acompanhá-la às aulas e para terminar meu estudo que ficou parado*.

Um depoimento interessante que nos chamou muito a atenção foi o de João. Esse aluno tem 56 anos. Ingressou nesse projeto na alfabetização e o incentivo para a continuidade dos estudos partiu da sua professora. Uma fala o marcou tão fortemente que a reproduz com entusiasmo: *Ela (a professora) disse assim: “parabéns, você vai vencer, porque você já é um vencedor”*. Isso nos ajuda a compreender as palavras de Freire (1996), quando diz da importância do professor na vida desses jovens e adultos:

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma *cantiga de ninar*. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (p.96).

Ainda segundo o autor,

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca (p. 73).

Todos os participantes da pesquisa afirmaram que após a conclusão do Ensino Fundamental, pretendem continuar estudando, pois *o mercado de trabalho hoje está exigindo um grau de escolaridade mais elevado*; e a conclusão do ensino fundamental não dá condições para o ingresso em determinadas funções. O que dizem esses alunos da EJA coincide com o que Soares (2002, p. 42) afirma: que muitos jovens ainda não empregados, desempregados, empregados em ocupações precárias e vacilantes podem encontrar nos espaços da EJA, “[...] um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências socioculturais trazidas por eles”. E concluímos que isso é mais verdadeiro se essa modalidade de ensino, formal ou não, estiver organizada em consonância com as especificidades da EJA e com o saber sistematizado, exigências estas essenciais para a inserção social desses alunos jovens e adultos, estando assim preparados para a vida cotidiana.

No que diz respeito às perspectivas sobre a importância dos estudos na vida desses sujeitos entrevistados, todos eles esperam que a escolaridade que buscam influencie em sua realidade profissional e pessoal e que os conhecimentos construídos na escola lhes sirvam de ferramentas para o enfrentamento de problemas, principalmente aqueles que impossibilitam encontrar meios de uma vida digna. Essa crença é muito forte ainda que, ao nível teórico, saibamos que a promessa da escola não se sustenta e precisa ser relativizada.

Quanto ao perfil, os jovens e adultos que entrevistamos não distam da maioria dos jovens e adultos que procuram a EJA pelo país afora em busca de escolaridade e melhores

condições de vida para poderem estar inseridos no mercado de trabalho. Segundo Oliveira, o perfil do adulto da EJA é,

[...] o migrante que chega às grandes metrópoles, proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo (1999, p. 59).

Constatamos também, em observações feitas nas idas à escola para a realização das entrevistas que há uma afinidade mútua entre o coordenador, alunos e professores de respeito, atenção e afetividade. É visível que os sujeitos compartilham das mesmas condições de vida, dos mesmos valores sociais e religiosos e se propõem, como ação social e voluntária, a esse desenvolvimento educativo dos alunos. “Respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças jovens ou adultos, os educadores e educadoras populares têm neles um ponto de partida para sua ação. Insista-se, um ponto de partida e não de chegada” (FREIRE apud GADOTTI; ROMÃO, 2007, p.16).

Para entendermos todas as particularidades desse campo da educação, precisamos conhecer os sujeitos que se encontram nesse processo educativo, partindo do pressuposto de Arroyo (apud SOARES, 2006, p. 22): “[...] as questões que devem ser nucleares, e a partir das quais tudo deve girar, são: quem é essa juventude e quem são esses adultos? [...] O que significa ser jovem e adulto da EJA?”

Particularidades essas que se diferenciam do espaço escolar regular, pois atende a jovens e adultos com especificidades diferenciadas; são jovens e adultos trabalhadores ou desempregados, de classe social menos favorecida, chefes de família, indivíduos que carregam consigo as dificuldades geradas pelas condições de vida, oriundas de uma sociedade produtora de exclusão de muitos e permeada pela desigualdade social.

Em relação às dificuldades encontradas no desenvolvimento do processo educativo em questão, o coordenador senhor Pedro, no momento em que fala sobre a inexistência de um projeto enfatiza uma primeira e essencial dificuldade: *nós devíamos ter um projeto, por isso, talvez a gente tenha dificuldade para coordenar*. Essa dificuldade interfere na organização da ação educativa, bem como no processo ensino-aprendizagem. Em contrapartida, compreendemos que o fato desse coordenador não possuir formação específica na área da educação, não estar envolvido no campo da profissionalidade docente e a falta da sistematização do projeto comprometem a ação voluntária educativa.

Outra questão é a escassez de professores voluntários para compor o quadro de professores, que se baseia na sua capacidade de solidariedade, e não na posse do saber sistematizado, bem como da formação inicial e continuada. Sendo voluntários são rotativos, e muitas vezes não assíduos, deixando as turmas de alunos sem as aulas daquele dia, trazendo insatisfação e transtornos para as atividades propostas. Podemos confirmar isto pelos dizeres do coordenador: *professor voluntário não está fácil, nós temos dificuldade em arrumar*. Em relação, ainda, às dificuldades relacionadas aos professores, ele afirma que *a gasolina para buscar e levar o professor é do meu próprio bolso [...] para eles eu forneço lanche*, alegando ser este também de seu próprio recurso.

Analisando atentamente as falas do coordenador, observamos que mesmo diante de muitas dificuldades, ele reconhece que são poucas as dificuldades. Porém na nossa visão de educadores são imensos os entraves, diante das necessidades dos alunos, para os professores que desempenham essa tarefa de prover a melhoria da escolaridade aos educandos e conseqüentemente capacidade de uma inserção social. A postura do coordenador, diante dessas necessidades é de minimizá-las movido por inspiração religiosa que marca seu cotidiano. Na expressão do coordenador Sr. Pedro *A estrutura física e humana é boa, só que falta apoio*, percebemos que de uma maneira sutil ele inferiu a falta de diretrizes pedagógicas para conduzir de forma eficaz o trabalho a que se propõe.

Nessa perspectiva retomamos os dizeres de Gadotti (apud GADOTTI e ROMÃO, 2007, p. 29):

Muitas vezes define-se a educação de adultos por aquilo que ela não é. Por isso falamos em educação assistemática, não formal e extra-escolar, expressões que valorizam mais o sistêmico, o formal e o escolar. A educação não formal, assim entendida, seria menos do que a educação formal, posto que a primeira é concebida como “complementar de”, “supletiva de” que não tem valor em si mesma.

No caso em estudo, trata-se de uma proposta de transmissão dos saberes sistematizados, próprios da educação regular, mas realizados de forma empírica. Dessa maneira, o projeto atende em parte tanto às características e objetivos da educação popular, quanto às especificidades de uma EJA regular. Pautando-nos na feliz interpretação de Arroyo (2006, p.2):

A trajetória mais progressista não é institucionalizar a EJA como uma modalidade dos ensinos fundamental e médio, mas como modalidade própria que avançou em concepções de educação e formação humana que podem ser enriquecedoras para a educação da infância e da adolescência, sobretudo dos setores populares que frequentam as escolas públicas. Quanto menos institucionalizada for a EJA nas modalidades das etapas de ensino, maior poderá ser a sua liberdade de avançar no movimento

pedagógico e de contribuir para um diálogo fecundo com essas modalidades de ensino, até para enriquecê-lo e impulsioná-lo para se reencontrarem como modalidade de educação e formação básica. Que falta nos faz recuperar a concepção moderna de educação como direito humano! A EJA popular traz esse legado.

Compartilhando das idéias de Arroyo, consideramos que a institucionalização da EJA na concepção de educação regular pode não atender a seus princípios fundamentais. É preciso pensá-la em suas especificidades e características próprias para o atendimento dos jovens e adultos, na vertente de educação popular, que respeita a realidade dos sujeitos inseridos neste contexto educativo. Porém, garantindo a jovens e adultos a educação como um direito social, de fato, e em sua plenitude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada nos possibilitou fazer uma cartografia das tendências que a educação de jovens e adultos vem desenhando no cenário nacional, como um campo político em disputa entre as diferentes competências das esferas públicas municipal, estadual e federal pela implementação e oferta dessa modalidade de ensino, no sentido de garantir o direito constituído a um público excluído do processo de escolarização, em outros momentos de sua vida e que tem suas necessidades e especificidades de atendimento.

A transitoriedade dos programas e projetos elaborados para esse ensino, mesmo aqueles promovidos e organizados pelo Estado, em cada esfera político-administrativa nacional, na maioria das vezes, estão colocados na concepção de inclusão, dos direitos sociais, da conquista da cidadania; porém, acabam em seu percurso enfrentando obstáculos internos, não se efetivando e nem cumprindo os objetivos propostos, qual seja, o de oportunizar a esses alunos um ensino compatível com sua realidade social.

Em Uberlândia, não fugindo à regra nacional, alguns esforços têm sido realizados, como explicitados anteriormente, para alfabetizar e ampliar a escolaridade da sua população. Por meio desse estudo foi possível constatar que, apesar de tudo isso, contamos ainda com um número expressivo de cidadãos uberlandenses analfabetos e com baixa escolaridade.

As políticas públicas para educação e para a educação de jovens e adultos, em particular, apesar de certos avanços, têm deixado a desejar. Assim, para os educandos da EJA, que pouco ou nada tiveram no campo de sua formação educacional, qualquer ação educativa, aligeirada, compacta e descontínua é vista como suficiente, e sua trajetória escolar, repleta de desistências e retornos é naturalizada. A responsabilidade por permanecer na escola ou por dela evadir-se é atribuída ao sujeito, numa lógica perversa e individualista.

Procuramos conceituar a EJA, passando pela educação popular e caracterizando-a no campo da diversidade, bem como as leis que a regulamentam como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN de 1996, a Resolução n.1/2000, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos de 2000, analisando o cumprimento desse direito constituído e a implementação dessa modalidade de ensino na esfera pública e privada, elencando projetos e programas formais e não formais.

Considerando a questão da formação daqueles que ministram aulas nas EJA, em projetos formais e não formais, há carência de formação inicial e continuada específica para essa modalidade de ensino. Os cursos de licenciatura e pedagogia oferecidos pelas universidades, em sua maioria, são ainda tímidos quanto aos conteúdos e práticas que se referem especificamente a EJA. Por outro lado, os egressos desses cursos voltados para EJA, ao ingressarem na carreira do magistério têm dificuldades em trabalhar nessa modalidade de ensino por conta da própria organização burocrática da escola e do modo como é feita a inscrição e seleção dos docentes.

Apreendemos, também, que não basta desenvolver programas de erradicação do analfabetismo e criar salas de EJA: faz-se necessário, prioritariamente, corrigir as causas dessa distorção, dentre elas a exclusão social, a miséria e as relações de trabalho e educação, desiguais, elitistas e não democráticas, e que se situam em outros níveis, estruturais, para além da educação. E ainda, é preciso dar uma infraestrutura material e humana aos programas de EJA para que não se constituam em simulacros funcionais à manutenção do que aí está: a persistência do analfabetismo e baixa escolaridade.

Constatamos, ao desenvolver a pesquisa, nos referenciais teóricos e pesquisa de campo, nos valendo de entrevistas orais e caderno de campo, todos esses aspectos acima, principalmente porque buscávamos respostas a algumas questões cruciais: o que é ser voluntário na educação de jovens e adultos? O que traz esse professor para o trabalho com o EJA? Como esses professores definem e que sentido dão ao processo de ensino? Há proposta político-pedagógica para oferta e implementação das aulas? Questionamos ainda se a formação do professor interfere no processo ensino aprendizagem e qual o viés metodológico dos projetos formais em EJA. Procuramos entender, também, o que leva tais sujeitos a optarem por serem professores nessa modalidade de ensino e neste tipo de projeto, uma vez que são voluntários nesse trabalho.

A vivência nos cinco meses de pesquisa e as análises das observações informais e entrevistas orais com os alunos, professores e coordenador do projeto não formal de EJA nos levaram a considerar que nessa proposta, a metodologia, a prática pedagógica e a formação não são tidas como necessárias. O mesmo acontece com relação aos conhecimentos e saberes disciplinares a serem trabalhados com os alunos, referentes aos saberes sistematizados, considerados pela legislação e pelos empregadores necessários para o enfrentamento das exigências do mundo moderno e do mercado de trabalho.

Assim, o trabalho da Pastoral da Educação é significativo para a auto-valorização pessoal de cada um. Traz um bem pessoal imenso e denota valores de solidariedade e

coesão social. No entanto, o valor do projeto da Educação de Jovens e Adultos em Uberlândia no atendimento aos objetivos inerentes a uma proposta de educação para a inclusão social é relativo.

Não há nos arquivos da pastoral um documento norteador das ações educativas que desenvolvidas. Verificamos que para o funcionamento das aulas ministradas existe um coordenador que assume a responsabilidade de contatar os professores, todos voluntários. Alguns são professores que atuam na rede estadual de ensino, outros profissionais liberais como advogados, e ainda outros, sem formação superior: possuem apenas formação de ensino médio, não ligada ao magistério. Todos cedem um dia por semana do seu tempo disponível à Pastoral da Educação - EJA - por se sentirem co-responsáveis pelos problemas sociais, em particular a educação, atuando pela evangelização a que se propõe a Igreja, representada pelas dioceses locais. As ações desses voluntários não visam o recebimento de um pagamento econômico: perante a religião, a prática da caridade como um bem maior e solidário, traz recompensas não imediatas, tampouco terrenas. Como membros da Igreja, sua ação produz um bem simbólico, que na linguagem de Bourdieu (1996), se converte em capital religioso e portanto, simbólico, a ser “contabilizado na conquista da vida eterna”. Algo que não tem preço, que não pode ser pensado ou dito em termos econômicos. Perante a sociedade, são beneficiários de reconhecimento social, outro bem simbólico, a lhes garantir retornos em termos de distinção social perante a comunidade ao assumirem o estatuto e o papel de professor.

O material didático do cotidiano das aulas é organizado com base nas provas de verificação de aprendizagem e no exame de massa dos anos anteriores, emprestadas aos alunos, reproduzindo a pedagogia e os conteúdos que os professores viveram em sua experiência escolar, e os guardam na memória.

Os relatos obtidos nas entrevistas fizeram com que nós procurássemos compreender as razões da oferta e implementação da EJA, nos moldes observados e o que leva esses agentes sociais a empreender esforços para ajudar o próximo em ações educativas não formais, em um investimento de solidariedade, impulsionados por ideais filantrópicos ou religiosos. Por outro lado, queríamos compreender também a demanda contínua por parte dos jovens e adultos da comunidade.

Os alunos, ao justificarem a volta à escola, afirmam que procuram o projeto por razões diversas, porém convergentes: melhorar o emprego aperfeiçoar-se por exigências do trabalho, para realizar um sonho antigo de ter escolaridade, ou ainda, poder fazer um curso profissionalizante ou até faculdade. E a escolha recai sobre esse projeto, em especial, por

ser mais adequado à sua disponibilidade de tempo, uma vez que são todos alunos trabalhadores.

Ao terminarem o curso os alunos não são certificados da sua escolaridade; são encaminhados para o exame de massa oferecido pelo Estado de Minas Gerais, por meio da 40ª Superintendência Regional de Ensino (SRE). As provas de verificação da aprendizagem desses alunos são realizadas duas vezes ao ano; podendo, os mesmos, serem isentos da taxa de inscrição e escolherem as disciplinas as quais acreditam estarem aptos. Em decorrência disto, pode parecer que qualquer ação basta para dirimir os problemas apresentados. Como podemos conferir nos dizeres de (MONTAÑO 2008, p.166) “Cavalo dado não se olha dos dentes”.

E também por isso, nos intriga o porquê deste tipo de ação por parte da Diocese. Qual o sentido dessa ação solidária para os promotores desse processo educativo? Como lembra Montañó (2007, p. 166) a solidariedade pode ser entendida como direito e/ou dever. Não pode ser vista como uma contraposição, falsa, entre ser ou não ser solidário. Não pode ser encarada e praticada como direito apenas de quem doa, no caso tempo, espaço, trabalho. O voluntário, no caso, a organização que promove a ação voluntária, ao assumir uma função, que deveria ser garantida pelo Estado, tem de ver sua ação solidária como tendo implícita uma obrigação, a de garantir o direito dos cidadãos excluídos a uma educação verdadeiramente capaz de propiciar o que promete: a possibilidade da inclusão social e a equidade.

Faz-se necessário dar condições de execução a esses projetos com recursos, concepções e estratégias definidas, visando a sua continuidade com ações que respaldem não somente a escolarização. Mas que possibilitem o acesso e condições de permanência para a conclusão da educação básica, fazendo com que a sociedade civil, por meio de seus diferentes segmentos, ONGs, OSCs, associações, igrejas, entidades empresariais, dentre outros, ao assumirem uma função para a qual, muitas vezes, não estão preparados, o façam de acordo com o que propõe a legislação nacional, atuando em co-responsabilidade com o Estado, que deve assumir a ação indutora naquilo que é de sua competência, como já mencionamos anteriormente.

Para que o processo educacional de EJA, que atende alunos de ensino fundamental de 6ª à 9ª series, como é o caso dessa ação voluntária, seja efetivo e contínuo e adequado a essa modalidade de ensino, necessário se faz um projeto pedagógico flexível que delinieie a prática educativa, a seleção dos conteúdos, atendendo tanto às especificidades dos alunos da EJA, quanto os pré-requisitos exigidos no campo do saber sistematizado, que poderia

no mundo globalizado, proporcionar a esses jovens e adultos o resgate da cidadania por meio da valorização desses sujeitos como agentes produtores de conhecimento e construtores de sua história.

Diante do exposto, e em conformidade a essa realidade pedagógica na Pastoral da Educação, estamos propondo em parceria com os colaboradores, a construção de um projeto que dê sustentabilidade às práticas educativas desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Filosofia da ciência**. 21ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- ARAUJO, Jairo Melo. **Voluntariado: na contramão dos direitos sociais**. São Paulo: Cortez, 2008.
- ARBACHE, Ana Paula Bastos. **A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Papel Virtual Editora, 2001.
- ARROYO, Miguel. Formação de educadores e educadoras de jovens e adultos. In SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD- MEC/UNESCO, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/posteres/GT18-3659--Int.pdf> . Acesso em 01/11/2009.
- _____. **A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão**. Alfabetização e Cidadania. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n.11, abril 2001.
- _____. **Ofício de Mestre- imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ARRUDA, Marcos. Redes, educação e economia solidária: novas formas de pensar a educação de jovens e adultos. IN KRUPPA, Sonia M. Portella (org.) **Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: INEP, 2005.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Considerações sobre a política da união para a educação de jovens e adultos analfabetos**. Revista Brasileira da educação. São Paulo, jan/mar, 1999.
- BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari K. **A investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- _____. **Razões Prática sobre a teoria da ação**. Tradução: Mariza Correia. Campinas. São Paulo. Papirus. 1996.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **De angicos a ausentes: quarenta anos de educação popular**. Porto Alegre: MOVA-RS; CORAG, 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. nº. 5.6 92 de 1971. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 03/07/2009.
- _____. Congresso Nacional. **Decreto** nº. 5.478 de 24 de junho de 2005. Constituição Federal do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 20/09/2007.
- _____. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. **LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. n. 9.394 de 1996.
- _____. **Lei do voluntariado**. Lei 9608 de 18/02/1998. Disponível em: www.iyv.org/infobase/legal/BRA_law.htm. Acesso em: 12/10/2009.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**. Ensino Fundamental. 1º segmento, 1.999.
- _____. MEC/INEP. **Educação para todos: avaliação da década**. Brasília: INEP. 2000, p.111-115.
- _____. MEC/INEP. Portal da educação. Disponível em www.mec.inep.gov.br. Acesso em 03/11/2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos**. Parecer nº. 11, aprovado em 10 de maio de 2000. Disponível em: <www.mec.gov> Acesso em 20/07/2008.

_____. Conselho Nacional de Educação Básica. **Resolução** nº. 1 de 5 de julho de 2000. Disponível em: <www.mec.gov>. Acesso em 20/09/2007.

_____. **LDB: passo a passo**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), comentada e interpretada artigo por artigo. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 99-102.

_____. **Constituição**. In Arnoni, R. L. F; Arnoni, M. H. L. Oliveira. Vadmecum, S. Paulo: Lemos e Cruz, 2007.

BRZEZINSKI, Iria. (org.) **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. **Alfabetizar Crianças: um Ofício, Múltiplos Saberes**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal: UFRN, 2001. 256 p.

CANTUÁRIO, M. F. Q. **A trajetória da Educação Popular no Brasil**. Revista educadores em ação. Ano 2, nº 2. Uberlândia (MG). 2004.

CHAKUR, Cilene R. S. L. **Desenvolvimento profissional docente**. Araraquara, S.P: JM editora. 2001. p. 23-50.

CONTRERAS DOMINGO, José. **Modelos de professores: em busca da autonomia**. São Paulo: Morata, 1997.

_____. **A autonomia do professor**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAGGIO, José Luiz. **Desenvolvimento humano e educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

COSTA e SILVA, Ana Maria. Desafios contemporâneos para a formação de jovens e adultos. In: **Educar em revista. Dossiê: Educação de Jovens e Adultos: novos diálogos frente às dimensões contextuais contemporâneas** nº 29, jan/jun, editora UFPR, Curitiba, 2007.

DAL MORO, Celina. **Bê-á-Bá na maturidade**. Aprende Brasil. Curitiba. jun/jul 2007.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano— as artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: **Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI** São Paulo: Cortez, 1998.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos: ainda um desafio. In: MEC/INEP. **Educação para todos: avaliação da década**. Brasília: INEP. 2000, p.111-115.

_____.; JOIA Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

DOURADO, Luiz Fernando. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n.100- Especial, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em 5/12/2008.

DURKHEIM, Émile. **O Suicídio**. Estudos de Sociologia. Tradução Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes. 2000.

FAORO, R. **Os donos do saber: formação do patronato político brasileiro**. 10 ed. São Paulo: Globo, v.I, 2000.

FERNANDES, Rubem Cesar. Privado, porém público: o terceiro setor na América latina. In: IOSCHPE, Evely Bey. **3º Setor – Desenvolvimento Social Sustentado**. 2.ed. Rio de Janeiro: Relume – Dumará, 1994.

- Gasto de dois bi reduz pouco o analfabetismo. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 28 set. 2009. Caderno Cotidiano, C1-C3.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 29 ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- _____. **A pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.
- _____. Ensinar – aprender – Leitura do mundo – leitura da palavra. In: **Professora sim, tia não**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 2003.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1979.
- FREITAS, H.C.L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, dez. 2007.
- GADOTTI, Moacir. Estado e Educação Popular: Política de Educação de Jovens e Adultos. (*Adult Literacy: An Internacional urban perspective*). Versão revisada de Conferência feita nas Nações Unidas em 05/08/1992. p.8.
- _____. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: Gadotti, Moacir, ROMÃO, José E. (org.) **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 9 ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2007.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. V. 13 n. 37 jan./abr. 2008.
- GIOVANETTI, Maria Amélia G. C. A formação de educadores da EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; Gomes, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga. Tecnologias de informação e comunicação na educação de jovens e adultos: práticas e sentidos em escolas públicas de BH/MG. In: **Educação como exercício de diversidade**: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. v1, Brasília, ANPED/MEC/SECAD, 2007.
- GUARESCHI, Pedrinho A. Sem dinheiro não há salvação: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho A. **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GUEDES, Flora. **Bê-á-bá na maturidade**. Revista Aprende Brasil, ano 3. jun/julho, nº 17, 2007.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa I**: Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1999.
- HADDAD, Sérgio. Prefácio. In: DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos**: leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____. (coord.). **Educação de Jovens e Adultos no Brasil** (1986-1998). Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. p. 25-54. Série: Estado do Conhecimento.
- _____. In: BRZEZINSKI, Iria. (org.) **LDB Interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 111-127.
- _____. **Ação de governos locais na educação de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. V. 12, n.35 maio/ago. 2007a.

_____.; DI PIERRO, Maria Clara. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil:** contribuições para uma avaliação das décadas de educação para todos. Universidade Católica de São Paulo: Ação Educativa – Assessoria Pesquisa e Informação, 1999.

_____.; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos.** São Paulo: ANPED, 2000.

HARACEMIV, Sônia Maria Chaves. Apresentação? **Educar em revista. Dossiê: Educação de Jovens e Adultos:** novos diálogos frente às dimensões contextuais contemporâneas. nº 29, jan/jun, 2007.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1993.

HASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação:** rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

IANNI, Octávio. **Teorias da globalização.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

IBGE - **Síntese de Indicadores Sociais.** Disponível em: <<http://www.overmundo.com.br>> Acesso em 09/08/2008.

IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em: <<http://www.overmundo.com.br>> Acesso em 9/02/2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e incerteza. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

IOSCHPE, Evely Bey (org.). **3º setor: desenvolvimento social sustentado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

IRELAND, Denis Timothy. Escolarização de trabalhadores: aprendendo as ferramentas básicas para a luta cotidiana. In: OLIVEIRA, Inês B., PAIVA, Jane (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____.; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Vera Esther J. da Costa. Os desafios da educação de jovens e adultos: vencer as barreiras da exclusão e da inclusão tutelada. In KRUPPA, Sonia M. Portela. **Economia solidária e educação de jovens e adultos.** INEP/MEC. Brasília: 2005.

_____. **O desafio da continuidade.** Letra a: o jornal do alfabetizador. Belo Horizonte. jun/jul de 2006. Ano 2. Edição Especial.

_____. **A EJA tem agora objetivos maiores que alfabetização.** Nova Escola. Ano XXIV, nº 223, junho/julho, 2009.

KRUPPA. **Economia solidária e educação de jovens e adultos.** (org.) Brasília: Inep, 2005.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

Letra A. Jornal do alfabetizador. Belo Horizonte, junho/julho de 2006, ano 2. Edição Especial.

LIMA, Antônio Bosco; SILVA, Maria Vieira. **Escolas democráticas:** Estado, políticas e movimentos sociais. (org.) Uberlândia: Lop's, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo (SP): EPU, 1986.

MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. **O desafio fundamental do programa nacional de alfabetização e cidadania – PNAC.** Em Aberto. Brasília: INEP. v. 11. n. 56. out/dez. 1992, p. 57-64.

MELO NETO, Francisco Paulo de. **Responsabilidade social e cidadania empresarial:** a administração do terceiro setor. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

MICHELOTO, Antônio Ricardo. A cidadania do telecurso: **memórias de um projeto de educação popular**, Revista de Educação Popular – Universidade Federal de Uberlândia Pró- reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis, Uberlândia: 2006.

_____.; FROES, C. **Responsabilidade social & Cidadania empresarial**. Rio de Janeiro: Qualitymark. 1999.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. 1996.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 5 ed, São Paulo: Cortez, 2005.

MORIN, Edgard. **Ciência com Consciência**. Bertrand, Rio de Janeiro: 1999, p.21, p.23.

MOURA, Dante Henrique. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. In: **EJA: formação técnica integrada ao ensino médio**. Boletim n.16, Secretaria de Educação a Distância/MEC. Programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro, setembro de 2006.

NÓVOA, Antonio. Os professores e As histórias de sua vida. In NOVOA, A. (org) **Vidas de professores**. Portugal. Porto editora, 1992.

_____. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. São Paulo: Dom Quixote, 1997.

_____. **Revista Nova Escola**, agosto 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões no trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. 22º Reunião Anual da ANPED. Caxambu, setembro de 1999.

_____. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação** Set/Out/Nov/Dez 1999 n. 12.

ORTIZ, Renato. **Ciências sociais e trabalho intelectual**. São Paulo: Olho d'água, 2003.

PAIVA, Jane; MACHADO, Margarida Maria; IRELAND, Timothy (Orgs.) **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea**, UNESCO, MEC – Brasília DF. 2004.

_____. Histórico de EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes. In: **EJA: formação técnica integrada ao ensino médio**. Boletim n.16, Secretaria de Educação a Distância/MEC. Programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro, setembro de 2006.

_____. Jane. Tramando Concepções e Sentidos para Redizer o Direito à Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <www.cefetrn.br/ensino/cursos-oferecidos/pos-graduacao/especializacao-proeja/material-de...concepcoes-e...eja.pdf/download>. Acesso em 24/09/2008.

OLIVEIRA, Pe. Demétrios C. Pastoral da Educação. **Jornal Missão Jovem**. 2009. Disponível em: <http://www.pime.org.br/missaojovem/mjeducompos.htm>. Acesso em 01/10/2009.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIZZORNO, Alessandro. “Uma leitura atual de Durkheim”, in G. Cohn (org.), Para ler os Clássicos. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.

POLATO, Amanda. O professor estuda, o aluno agradece. **Nova escola. São Paulo**. Ano XXII. Nº 208. 2007.

- PRADA, Luis Eduardo Alvarado. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté, Cabral Editora Universitária, 1997.
- RIBEIRO, Eliane. **Sujeitos do processo de alfabetização**. Brasil alfabetizado em foco PGM2. Disponível em: [HTTP://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2003/baf/tetxt.htm](http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2003/baf/tetxt.htm). Acesso em 03/12/2009.
- RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.
- _____. **Sujeitos do processo de alfabetização**. In **Brasil Alfabetizado em Foco**. São Paulo: TV Escola, 2003. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2003/baf/tetxt2.htm>. Acesso em 03/03/2010.
- RUDIO, F., V.. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. 24ª edição. Petrópolis, Vozes, 1999.
- RODRIGUES, Gabriel Mário. Idéias e propostas para a educação brasileira e plano de desenvolvimento da educação – PDE. **Ciclo de audiências públicas** – Comissão de educação do Senado Federal. Brasília, 7 de agosto de 2007.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. jan/abril. 2007.v.12 n.34. ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação).
- RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educar em revista**. Nº 29, jan - jun, Curitiba, 2007.
- SACRISTÁN, Gimeno. Profissionalidade docente, autonomia e saberes. In CHAKUR, Cilene R. S. L. **Desenvolvimento profissional docente**. Araraquara, S.P: JM editora. 2001.
- SARMENTO, Jacinto Manuel. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SAUNER, Nelita. F. M. **Alfabetização de adultos**. Curitiba: Juruá, 2002.
- SCHÓN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 78-91.
- SILVA, Ana Maria Costa e. **Desafios contemporâneos para a formação de jovens e adultos**. Educar em revista. n. 29, janeiro a junho, 2007. p. 15-28.
- SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____, Leôncio. O educador de jovens e adultos em formação. GT: Educação de pessoas jovens e adultos/n.18, UFMG, Agência Financiadora: CNPq e FAPEMIG.2006 Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2030--Res.pdf. Acesso em 07/12/2009.
- _____. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 273-289.
- _____. A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de pedagogia. In: GRACINDO, Regina Vinhaes (org.). **Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades socioeducacionais**. Brasília: Liber Livro, 2007.
- _____. O Educador de Jovens e Adultos em Formação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: Educ. rev. n. 47, jun. 2008. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0102-46982008000100005&lng=pt&nrm=isso&tlng=pt. Acesso em 25/09/2008.
- SZAZI, E. **Terceiro setor: regulamentação no Brasil**. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. ; GAUTHIER, C. **O professor enquanto ator racional. Que racionalidade, que saber, que juízo?** (original em língua francesa 1996) Mimeo, Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-RJ: Rio de Janeiro, 2000.

_____. : LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TELLES, Sílvia Andrade da Silva. **Todo ser humano tem condição de construir conhecimento:** uma experiência de formação de educadores em parceria entre movimentos populares e governo municipal da cidade de São Paulo: MOVA-SP (1989-1992), Rio de Janeiro, 1998. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU) Instituto de economia. Centro de Estudos, Pesquisas e Projetos Econômico-sociais. **Índice de Desenvolvimento Humano para Uberlândia e Municípios Selecionados.** (1991-2000). Uberlândia, Julho de 2005. Disponível em: <<http://www.ie.ufu.br/cepes>> Acesso: 20/05/2009.

UBERLÂNDIA, Pastoral da Educação/Diocese de Uberlândia. Departamento de alfabetização de adultos e ensino supletivo (DAESPE) **Anteprojeto**, 2001.

_____. SMDS /Universidade Federal de Uberlândia - **Condições sócio-econômicas das famílias de Uberlândia**, 2001. CD-ROM.

UNESCO. Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro. **Conferência Internacional de Educação de Adultos.** Hamburgo (Alemanha), 1997. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em 11/10/2007.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

VIIITI, Moacir José; BETIATO, Mário Antônio. **Fundamentos para uma pastoral da educação.** Revista Pistis Prax., Teol. Pastor., Curitiba, v.1, n.1, p.13-26, jan/jun.2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

www.amigosdaescola.globo.com. **Atividades voluntárias na escola.** Acesso em 22/10/2008.

www.consesp.org.br/voluntario_historia.html. **A história do voluntariado.** Acesso em 25/10/2008.

www.facaparte.org.br/site/biblioteca/textos_134.asp. **Cronologia do voluntariado.** Acesso em 12/10/2008.

www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp? **Educação não formal.** Acesso em 10/02/2010.

www.portaldovoluntario.com.br. **Cronologia do voluntariado.** Acesso em 16/10/2008.

www.unesco.org.br. **Voluntariado na representação da Unesco no Brasil.** Acesso em 25/10/2008.

www.voluntarios.com.br. **Voluntariado como estratégia de educação.** Acesso 16/10/2008.

www.educacao.mg.gov.br/images/stories/lista/cadastro-escolas-setembro-2009.xls Cadastro das escolas de Uberlândia. Acesso 28/09/2009.

www.idis.org.br/iniciativas/marketing-relacionado-a-causas/comite-de-oscs- Comitê de Organizações da sociedade civil. Portal IDIS-Instituto de Investimento Social. Acesso em 01/10/2009.

ANEXO A – Lei do Voluntariado



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 9.608, DE 18 DE FEVEREIRO DE 1998

Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Considera-se serviço voluntário, para fins desta Lei, a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade.

Parágrafo único. O serviço voluntário não gera vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista previdenciária ou afim.

Art. 2º O serviço voluntário será exercido mediante a celebração de termo de adesão entre a entidade, pública ou privada, e o prestador do serviço voluntário, dele devendo constar o objeto e as condições de seu exercício.

Art. 3º O prestador do serviço voluntário poderá ser ressarcido pelas despesas que comprovadamente realizar no desempenho das atividades voluntárias.

Parágrafo único. As despesas a serem ressarcidas deverão estar expressamente autorizadas pela entidade a que for prestado o serviço voluntário.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 5º Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 18 de fevereiro de 1998; 177º da Independência e 110º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Paiva

APÊNDICE A – Termo de consentimento

Uberaba, de _____ de 2009.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Nome da pesquisa: Educação de Jovens e Adultos: o desafio do trabalho docente voluntário.

Responsável pelo Projeto: Liberace Maria Ramos Ferreira

Dirce Maria Falcone Garcia (orientadora)

Instituição: Universidade de Uberaba/MG

Eu,

RG n. _____, abaixo assinado, concordo em participar deste estudo, tendo recebido informações sobre os objetivos, justificativas e procedimentos que serão adotados durante a sua realização assim como os benefícios que poderão ser obtidos.

Autorizo a publicação das informações por mim fornecidas com a segurança de que não serei identificado e de que será mantido o caráter confidencial da informação relacionada com a minha privacidade.

Tendo ciência do exposto acima, assino esse termo de consentimento.

Assinatura do Pesquisado ou Responsável

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista (aluno)**Roteiro para a entrevista – Aluno**

Nome:

Idade:

Profissão:

Quais disciplinas você cursa atualmente?

- 1- Por que você procurou este projeto para estudar?
- 2- O que representa estudar para sua vida pessoal e profissional?
- 3- Como os professores ministram as aulas? O que poderia ser mudado?
- 4- Os professores voluntários são dedicados e conduzem bem as aulas?
- 5- As aulas ministradas estimulam você a estudar, a participar? Elas atendem a sua realidade e necessidade?
- 6- Frequenta sempre as aulas ou costuma faltar?
(você acha importante a frequência às aulas?)
- 7- Você gosta de ler? Sobre o que?
- 8- O que mudou com relação as suas perspectivas desde que se ingressou neste projeto?
- 9- Quando você terminar os estudos neste projeto o que deseja fazer?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista (professor)**Roteiro para a entrevista – Professor**

Nome:

Idade:

- 1- Quais os motivos que o levaram a participar desse projeto voluntário?
- 2- Qual a sua formação acadêmica?
(fez algum curso específico da EJA?)
- 3- O que é ser professor voluntário na EJA?
- 4- O professor voluntário, na sua opinião, tem um compromisso efetivo com a educação?
- 5- O que lhe acrescenta como professor voluntário o trabalho com jovens e adultos?
- 6- Que sentido você dá à alfabetização e formação do indivíduo no Ensino Fundamental na EJA?
- 7- Esse projeto tem proposta político-pedagógica? Estas estão atendendo a realidade do alunado?
- 8- Como você planeja suas atividades pedagógicas?
- 9- Você acha que a formação do professor interfere no processo ensino-aprendizagem?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista (coordenador)

Roteiro para a entrevista – Coordenador

Nome:

- 1- Fale um pouco sobre sua trajetória de vida.
(idade, profissão, escolaridade)
- 2- Há quanto tempo é coordenador voluntário na EJA?
(por que se responsabilizou por isso? que motivos?)
- 3- O que é ser um coordenador voluntário em um projeto da EJA?
- 4- Que sentido tem esse trabalho para sua vida pessoal?
- 5- A ação educativa desenvolvida por meio desse projeto obedece a uma metodologia?
(método, filosofia)
- 6- O projeto no qual você é coordenador obedece a um projeto anteriormente elaborado para orientar os professores? (por quem foi elaborado? teve participação dos professores?)
- 7- O que você sabe sobre esses cidadãos que procuram esse projeto para melhorar sua escolaridade.
- 8- Quais as dificuldades que você encontra ao realizar esse trabalho voluntário?
(apoio efetivo, estrutura física e humana)