

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E PROPOSTAS CURRICULARES: (RE)CONHECER ESPECIFICIDADES DOS SUJEITOS

Leôncio José Gomes **Soares** – UFMG

Fernanda Rodrigues **Silva** – UFOP

Rafaela Carla e Silva **Soares** – UFMG

Agência Financiadora: CNPq

Resumo

Este texto trata de propostas curriculares de educação de jovens e adultos e resulta de pesquisas realizadas entre 2009-2013 acerca das especificidades da EJA em quatro projetos (Projeto Escola Zé Peão/PB, Projeto Paranoá/DF, PROEF 2/MG e CMET Paulo Freire/RS). Os critérios de seleção buscaram atender a diferentes regiões do país, longevidade, história, impacto na comunidade, serem temas de produção acadêmica e elaboração de material didático. As pesquisas tinham como objetivo reconhecer e compreender as especificidades da EJA e sua presença em experiências longevas. Para coleta de dados e entrevistas com educandos, educadores e coordenadores foram realizadas duas visitas em cada projeto. A análise dos dados evidenciou que todos se orientavam a partir das peculiaridades do educando: apoio no legado da educação popular; variedade de recursos didáticos, formação dos educadores com matizes próprios. A recorrência dessas especificidades nos projetos apontou que o histórico e o tempo de existência de cada um influencia na qualidade da proposta curricular.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Especificidades, Proposta Curricular.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E PROPOSTAS CURRICULARES: (RE)CONHECER ESPECIFICIDADES DOS SUJEITOS

Introdução

O trabalho se insere no campo da Educação de Jovens e Adultos e, em um contexto mais amplo que é o próprio panorama da EJA no Brasil. Dados do IBGE de 2013, indicam que do total de 200 milhões de brasileiros, cerca de 56 milhões não tem o Ensino Fundamental completo. Ou seja, a cada três brasileiros com idade acima de 15 anos, um não conseguiu concluir o nível mais elementar da educação em nosso país.

Outro dado que tem interrogado o campo da EJA é a queda no número de matrículas que vem sendo registrada nos últimos anos¹. A hipótese de que a força indutora do FUNDEB, criado em 2007, ampliaria as matrículas de EJA não vem se efetivando. Como explicar esse fenômeno?

Este texto traz análises dos resultados de pesquisas realizadas durante o período 2009-2013 com objetivo principal de identificar e fundamentar características comuns em ações direcionadas a jovens e adultos. Tratou-se de apreender o quê se torna específico dessa modalidade de educação, aquilo que a diferencia como campo educacional, bem como, o que pode ser perseguido quando se trata de oferecer EJA com qualidade. As ações foram identificadas por meio de levantamento nacional das atividades de extensão universitária, de formação continuada e especialização direcionadas à EJA, no banco de dados do INEP/MEC, da ANPEd e do Portal dos Fóruns de EJA, e, revelaram que 63 IES desenvolviam projetos de EJA.

Os critérios de seleção das iniciativas visaram cotejar diferentes regiões do país, aqueles que haviam sido objeto de pesquisas, iniciativas longevas e ainda ativas. A partir desses quesitos foram selecionados os projetos Paranoá/DF e Escola Zé Peão/PB (PEZP), o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos 2º segmento/MG (PROEF-2) e o Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire/RS (CMET). A metodologia de estudo das propostas se baseou em análise documental, na observação *in loco* e nas entrevistas com coordenadores, professores estudantes e egressos. O interesse aqui é trazer os resultados desses estudos conferindo especial atenção às propostas curriculares das quatro experiências.

A EJA no contexto brasileiro dos anos de 1980 e o surgimento de experiências diferenciadas

Os quatro projetos estudados apresentam características comuns e outras bastante diferentes. A primeira semelhança diz respeito ao momento de criação. Todos tiveram seu início entre o final de 1980 e o começo de 1990. Momentos de efervescência dos movimentos sociais no Brasil. Antes, porém, no apagar das “luzes” dos movimentos de EJA dos anos de 1960, o governo reabriu o atendimento no alvorecer da década seguinte com dois programas: o Movimento Brasileiro de Alfabetização desenvolvido até meados dos anos 80 e o Ensino Supletivo apregoad

¹DI PIERRO, M. C. Balanços e desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: DALBEN, et al (Orgs) Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. 2010.

pela Lei 5.692/71 que, entre ajustes e reajustes, segue presente nos dias atuais. A despeito do atendimento, pode-se afirmar que as taxas de analfabetismo resistiam ao abaixamento. Ao final de 1970, o MOBREAL já vinha dando sinais de enfraquecimento e mostrava dificuldade de contornar ácidas críticas ao seu desempenho quando o Censo de 1980 confirmou os baixos resultados. Nesse período, a oferta pública de educação para jovens e adultos já era pouco expressiva. Em contraposição, aumentavam os trabalhos comunitários.

No período de redemocratização que se seguiu, tornou-se incompatível a continuidade de um órgão perfilado com o governo militar como o MOBREAL. Sua extinção, ocorrida em 1985, se fez progressivamente, afinal, foram quinze anos de atendimento a jovens e adultos – e a públicos infanto-juvenis que lhe valeram uma CPI² – com grande capilaridade pelo território brasileiro. Em substituição a este órgão, foi criada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar³.

A Fundação Educar manteve uma estrutura nacional de pesquisa e produção de materiais didáticos, bem como coordenações estaduais, responsáveis pela gestão dos convênios e assistência técnica aos parceiros, que passaram a deter maior autonomia para definir seus projetos político-pedagógicos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.120). Diferente do MOBREAL, a Educar se envolveu com o fomento e o apoio técnico a ações de EJA ao invés de assumir execuções diretas. O governo recupera, em regime de cooperação com as esferas estadual e municipal, o atendimento e a formação de educadores. Este modelo de gestão propiciou descentralização de atividades e o apoio técnico e financeiro a prefeituras municipais e a instituições da sociedade civil que desenvolviam iniciativas inovadoras em EJA⁴. Em meio às novas definições, iniciam-se também debates em prol da responsabilização dos sistemas educacionais pela inserção orgânica da EJA nas redes públicas. O debate se justifica porque “no primeiro ano do novo modelo de gestão, as organizações da sociedade civil já respondiam por 21% dos alunos atendidos e eram proponentes da quase totalidade dos projetos denominados ‘alternativos’” (DI PIERRO, 2000, p. 59). A título de exemplo, o Serviço de Educação de Jovens e Adultos de Porto Alegre (SEJA/POA)⁵ e o Projeto de Ensino Fundamental-2 (PROEF-2/UFMG) constam da lista dos beneficiados com recursos da Fundação.

² DI PIERRO, 2000, p.56.

³ PAIVA, 2004, p. 404 e ss.

⁴ Projeto de Educação Básica da Baixada Fluminense que, em agosto de 1988, receberia da UNESCO o Prêmio Nadja K. Kronpskaia (Andrade, 1993), Projeto Teimosia da Prefeitura Municipal do Recife (Rosas, 1996; Santos, 1992; Silva, 1992) (DI PIERRO, 2000).

⁵ Di Pierro. *A política municipal de eja de Porto Alegre (RS): um estudo de caso*, 1997, p.193.

“Mas aí eu lembro que havia um projeto do Estado que favorecia isso e que nós apresentamos esse Projeto. Inclusive quem analisou falou assim ‘Que era um dos melhores projetos que eu recebi’. [...] Foi da Fundação Educar.”⁶

A esteira de apoio da Fundação Educar possibilitou a diferentes experiências de educação de adultos se expandirem e, com isso, ganharem visibilidade social. No plano da ação, elas assumiram o legado dos movimentos de educação e cultura popular. Fávero (1983) antecipava, de certa maneira em 1983, essa retomada dos preceitos dos movimentos dos anos 60 ao organizar obra sobre a memória dos anos 60 com intuito de “colocar nas mãos daqueles que novamente reinventam a cultura e a educação popular, nos anos 80, as ideias originais dos anos 60. [...] Seu objetivo [da obra] é buscar, naqueles anos, lições úteis à nova etapa da luta popular que marca o início dos anos 80”. A luta popular a qual se refere Fávero se estabelece na transição da conjuntura político-social de forte controle para a redemocratização. As lutas populares pela sobrevivência nas periferias dos grandes centros urbanos evidenciam-se como direitos. Para Durham (1984, p.24) nos movimentos sociais, de modo geral, a passagem do reconhecimento da carência para a formulação de reivindicação é mediada pela formulação de um direito. A autora traduz em poucas palavras a história da Vila Paranoá/DF e, de certo modo, do Projeto Escola Zé Peão, pois, ele está ligado ao movimento sindical.

A cooperação técnica e financeira prestada pela Fundação Educar às instituições conveniadas chegaria a termo em 1990, como uma das primeiras medidas adotadas pelo governo do presidente Collor de Mello. Os órgãos públicos e as entidades civis também se surpreenderam de tamanha radicalidade, pois, presenciavam a passagem direta das responsabilidades pela educação de jovens e adultos da União aos municípios e estados.

A partir daí, percebe-se que uma análise em Projetos oriundos dos anos 80-90 traz experiências a campo reveladoras de organização sob restrições. Portanto, as condições e as maneiras como procedem o atendimento, enquanto produtos históricos, estão sujeitas ao fluxo e refluxo das disposições sociais, políticas, culturais, econômicas, nacionais e/ou supranacionais vigentes em cada momento da história da educação brasileira.

Levando em conta Projetos que encontram formas da EJA contornar o descaso do poder público com esta população, passamos a indagar, compreender, analisar registros das práticas educativas, dos materiais didáticos, da formação dos educadores

⁶ Entrevista com ex-coordenadora do PROEF-2, em 10/11/2011.

em algumas iniciativas desvinculadas de públicos infantis, que partem do ‘delta zero’, ou seja, buscam vínculos e extensões na própria história da EJA.

A Prof. Lourdes Barreto (escritora de livro para o Projeto Escola Zé Peão) diria, por ocasião do Seminário de Avaliação do Projeto em 2011, que “*é difícil fazer uma escola que a gente não conhece*”. Para a autora, a EJA no contexto da construção civil foi uma experiência com produção de algo novo, não se conhecia esse fazer. Um Projeto nasce da esperança de que algo possa acontecer e este acontecer é a própria história da existência individual e coletiva. Os Projetos escolhidos parecem se inserir nesse pressuposto. E mais. Continuam se (re)elaborando e se incrementando na prática educativa.

Apresentação dos Projetos

Além da semelhança quanto a origem dos quatro projetos, descrita acima, são também comuns outros aspectos como o movimento de seus sujeitos e a produção de material didático próprio, pensado especialmente para atender as particularidades de seus educandos. De segunda a quinta-feira é o tempo propriamente dedicado as aulas ficando as sextas-feiras reservadas para as reuniões de formação dos educadores. Identificamos estudos e pesquisas sobre as propostas⁷.

Três das quatro iniciativas se constituíram através de parceria entre práticas educativas dos movimentos sociais e a universidade em um momento em que estas ampliavam a sua atuação para o conjunto da sociedade por meio de projetos de extensão (REIS, 1995). O Projeto Paranoá é fruto da colaboração entre a Universidade de Brasília e o Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP), tem sua fundação (1987) marcada pela luta da comunidade pelo direito de permanecer no local e por melhores condições de vida, após a inauguração de Brasília. O Zé Peão, por sua vez, desde 1991, é o resultado da ação conjunta entre o Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil e Mobiliário de João Pessoa e a Universidade Federal da Paraíba. Ao

⁷**Projeto Paranoá:** A repercussão da atuação de educadores populares do CEDEP UNB na escola pública do Paranoá DF. Dissertação. UnB, 2007. Leila de Jesus; A Constituição do Sujeito Político, Epistemológico e Amoroso na Alfabetização de Jovens e Adultos. Tese. UnB, 2000. Renato Reis.

PEZP: Projeto Escola Zé Peão: uma instância de formação de educadores de jovens e adultos. Dissertação. UFPB, 2011. Cláudia Duarte; As representações sociais dos trabalhadores-alunos da construção civil sobre a Escola Zé Peão. Dissertação. UFPB, 1999. Francisco Matos.

PROEF 2: Trajetórias de educadores construídas na EJA: experiências e significados. Dissertação. UFMG, 2008. Emmeline Mati; Discurso, memória e inclusão: reminiscências da matemática escolar de alunos adultos do Ensino Fundamental. Tese. UNICAMP, 2001. Maria da Conceição Fonseca.

CMET: O que é arte: conceitos possíveis na EJA no CMET- Paulo Freire. Tese. URGs, 2012. Carla Fernandes; Música na EJA: um estudo sobre práticas musicais entre gerações. Tese. URGs, 2006. Maria Ribas.

colocar em destaque a relação entre o Sindicato e a Universidade, o PEZP estabelece uma nova maneira de trabalhar. A presença dos trabalhadores da construção civil nos momentos de elaboração da proposta, assim como em sua execução e avaliação permanente tem estabelecido uma relação de trabalho em conjunto em que a realidade desses trabalhadores ocupa lugar central.

O PROEF 2 juntamente com o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos 1º segmento (PROEF 1) e Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PEMJA) faz parte do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da Universidade Federal de Minas Gerais. Funciona na Escola de Ensino Fundamental da Universidade desde 1986. Seu surgimento é marcado pela reivindicação de servidores da Universidade (ASSUFEMG) que não possuíam ensino fundamental completo.

O CMET é uma escola da rede municipal de Porto Alegre que atende a EJA nos três turnos com professores concursados. Sua origem está diretamente relacionada com as ações do Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) quando em 1989 começaram suas atividades em quatro salas de aula, funcionando nos três turnos, no Mercado Público da cidade. Atualmente o CMET funciona em sede própria. Por ser uma escola da rede pública municipal, oferta os dois segmentos do Ensino Fundamental a pessoas da comunidade em geral, dando atenção especial aos alunos com necessidades educacionais especiais.

A EJA nas normativas legais: sentidos da especificidade

Durante o processo de escuta aos entrevistados da primeira pesquisa eram recorrentes as falas sobre a existência de uma *especificidade* na EJA e que isso indicaria a necessidade de uma formação própria para seus educadores. A análise desses relatos e textos remeteu-nos a seguinte questão: afinal que *especificidades* são essas tão citadas? A partir daí buscou-se definir e conceituar as especificidades da EJA, por meio da análise dos projetos citados.

Iniciamos a pesquisa procurando identificar na legislação vigente termos ou expressões que caracterizam os aspectos próprios da modalidade, como:

Ensino noturno regular, *adequado* às condições do educando (BRASIL, 1988).

Educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades *adequadas* às suas necessidades e disponibilidades, e

oportunidades educacionais *apropriadas*, consideradas as *características* do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho (BRASIL, 1996).

A EJA (...) usufrui de uma *especificidade própria* que, como tal deveria receber um tratamento consequente. (BRASIL, 2000)

Notamos que estes documentos não aprofundavam na discussão sobre esses aspectos considerados “específicos” da EJA. No campo das pesquisas encontramos autores que reconhecem suas especificidades. (ARROYO, 2006; GIOVANETTI, 2006; RIBEIRO, 1999; VÓVIO, 2010). A fim de identificar, compreender e fundamentar as especificidades seria necessário verificar quais características são comuns aos projetos para, em seguida, perceber como desenvolvem uma proposta educativa levando em conta tais características.

Esta pesquisa inventariou as particularidades que estão cunhadas em propostas de EJA e esmiuçou seus pormenores com o intuito de talhar, distinguir o que é peculiar, específico dos educandos jovens e adultos e, conseqüentemente, da EJA como um todo.

Buscamos compreender e reconhecer as características da EJA, o que lhe é singular e específico e neste sentido elaboramos a seguinte definição:

Especificidade como a convergência de aspectos que nos capacita a agir de modo próprio, produzindo algo peculiar, particular. Portanto, a especificidade é um dos fatores que constituem a qualidade.

As Especificidades nas Propostas de EJA – o lugar da proposta curricular

Os projetos foram estudados a partir das seguintes categorias: história, proposta pedagógica, atendimento aos educandos, trajetória dos educadores, metodologia e recursos educativos, política suplementar e pontos de vista do impacto do projeto nas vidas dos sujeitos. A análise dessas categorias permitiu extrair as seguintes características dos projetos: atestam uma diversidade de sujeitos, elaboram recursos didáticos voltados para os mesmos, se baseiam no legado da educação popular, entendem a necessidade da formação dos educadores e buscam políticas de acesso e permanência. Todos os aspectos se interligam na proposta curricular. Neste estudo, usamos a conceituação de currículo freiriana para embasar nossas discussões e análises. Currículo é, *na acepção freiriana, a política, a teoria e a prática do que-fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora* (SAUL, 2008, p.120)

Observou-se que o histórico e a tradição dos projetos influenciavam no desenvolvimento de sua proposta pedagógica. Vimos também que sua origem está intimamente relacionada aos sujeitos que deles fazem parte.

A diversidade dos sujeitos da EJA implica numa proposta curricular exclusivamente pensada para este sujeito visto sua heterogeneidade. De maneira que os recursos didáticos, a avaliação, os tempos, os espaços, a didática, o currículo e a formação dos educadores sejam adequados para atender suas demandas específicas. É importante partir da especificidade dos tempos da vida e dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos para construir uma proposta curricular que atenda realmente suas necessidades (ARROYO, 2006, p. 22). Giovanetti (2006) pondera que a origem social dos educandos, vindos das camadas populares, é uma marca identitária dos educandos e da própria EJA. *Há décadas esses jovens e adultos são os mesmos, pobres, oprimidos, excluídos, vulneráveis, negros, das periferias e do campo* (ARROYO, 2006, p. 33). Paiva (2013) também reconhece a diversidade e a heterogeneidade como uma particularidade da EJA.

O perfil de educandos dos projetos é composto, em sua maioria, por trabalhadores que no tiveram acesso aos estudos ou que o interromperam para trabalhar:

“se a gente fosse diretamente ao estudo não tinha como sobreviver porque família humilde, pai desempregado (...) se nós não botasse comida na mesa junto com nossos pais a gente não sobrevivia.” (João Antônio, aluno egresso do PEZP)

“... não tinha condição, não dava para estudar, eu sou filho de uma mãe que éramos 7 irmãos e meu pai largou a minha mãe cedo e a gente tinha que optar por duas coisas: ou sobreviver ou estudar.” (Carlos, aluno egresso do PEZP)

Segundo Brandão (1985), os sujeitos da EJA antes de serem estudantes, são trabalhadores. Tendo acompanhado e assessorado diversas iniciativas de educação para jovens e adultos nas décadas de 1980 e 1990, Brandão afirma:

Mais do que pela escola, a luta dos jovens dos bairros operários é por um ‘emprego’, um ‘trabalho’ que os arranque de uma situação de ‘biscate’ e os tome plenamente empregados: ‘fichados’. Este é o momento em que, cedo em muitos casos, o rapaz ou a moça se reconhece como **trabalhadores que ainda estudam**, mais do que como **estudantes que já trabalham**. A partir de então é o trabalho que determinará o destino da vida e não a escola (p.121-2).

É neste sentido que conhecer a realidade dos sujeitos da EJA orienta a elaboração de propostas curriculares:

É imprescindível que os currículos, a organização dos tempos e espaços educativos, a formação dos educadores e os materiais didáticos considerem adequadamente as condições singulares de vida e trabalho de homens e mulheres, jovens e idosos, e a pluralidade étnica e cultural que caracterizam a população brasileira (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2004, p. 89).

Com relação à metodologia e aos recursos, pode-se inferir que uma proposta curricular pertinente à EJA tem relacionado vários elementos como flexibilidade de tempos e espaços; acolhimento dos educandos; currículo, didática e avaliação diferenciados; atividades dentro e fora da sala de aula; uso de recursos didáticos interessantes como almanaques, vídeos, salas ambientes, laboratórios, revistas e espaços de entretenimento. Essas linguagens contribuem para o resgate da identidade do jovem e do adulto, levando-os a superar a vergonha de ser, de se expressar e de se apresentar, elevando a sua autoestima. Desenvolver metodologias apropriadas aos jovens e adultos é estabelecer nexos entre os interesses e as necessidades dos mesmos e a realidade na qual estão inseridos. O CMET ilustra a flexibilidade de tempo quando permite ingresso dos estudantes a qualquer momento do curso, inclusive, durante o horário de entrada na escola:

“Nas turmas iniciais (...) existindo vaga os alunos entram a qualquer momento, (...) em relação a horário de entrada na escola (...) por exemplo, aluno que trabalha e sai muito tarde do serviço tem uma autorização permanente para entrar depois do horário, os alunos que tem algum impedimento eles tem que vir conversar e ver o que pode fazer.” (Rosemeire, coordenadora)

Como parte da proposta curricular o acolhimento e a relação educador-educando figuram como uma prática diferenciada. Estudos a respeito dessa temática na EJA demonstram que a afetividade também é um componente curricular significativo, uma vez que a horizontalidade na relação educador-educando tem se mostrado como um instrumento de apoio para o estudante, sobretudo no que diz respeito ao seu acolhimento. LOUREIRO (1998) aponta que o acolhimento dessas pessoas é fundamental na construção de um trabalho pedagógico interessante. O Paranoá se preocupa com esta questão entendendo que o acolhimento dos alunos proporciona mais autoconfiança e coragem a seus alfabetizandos:

“Eles são alunos muito carentes, que tem medo de ir para a escola, então o CEDEP, na verdade, funciona como uma ponte, de trabalhar a questão da cidadania, a questão de olhar, de falar, por isso que o nosso projeto funciona desse jeito onde a pessoa possa olhar, falar né? Para a gente fazer um bom acolhimento desses alunos aqui e a partir desse trabalho de cidadania e desse bom acolhimento esse aluno despertar, levantar a cabeça e dizer eu quero fazer isso.” (Maria, coordenadora pedagógica)

Para Freire, é essa postura que os educadores assumem de escuta dos educandos que estabelece a relação dialógica entre os mesmos, de reconhecimento e valorização do saber de seus alunos a fim de promover uma educação libertadora (FREIRE, 2007).

Os projetos pesquisados se valem do ideário da Educação Popular e destacam a influência do pensamento freireano em suas propostas curriculares. O Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores – Paulo Freire apresenta tal influência do pensamento freireano que o acrescentou em seu nome. No momento da entrevista com Luana, coordenadora do Paranoá, ficou explícito que o projeto foca sua proposta pedagógica no saber prévio do aluno e na relação deste saber com questões da comunidade local e com a luta desta por melhores condições de vida:

“... não é só ensinar a ler e a escrever é ensinar a ler e a escrever discutindo meio ambiente, saúde, educação, segurança, iluminação, coleta de lixo, essas situações aqui que vão aparecendo que a gente discute, é alfabetizar, é ler, escrever, somar, subtrair, multiplicar, dividir, mas indo lá no posto de saúde e chamar o diretor e dizer que não está funcionando, a gente quer aprender a assinar o seu nome e também aprender a fazer um abaixo-assinado ir lá e entregar para reivindicar uma luta que é coletiva, então alfabetizar é fortalecer a nossa luta, era em 1986 e ainda é em 2011.”

Em entrevista realizada com professor do PROEF 2, encontramos trechos que evidenciam a dialogicidade entre educadores e educandos existente na sala de aula:

“o professor tem o conhecimento, mas o aluno também tem o conhecimento, ele não tem aquele conhecimento escolarizado que você tem, mas esse conhecimento não vai ser passado, mas sim construído e essa construção é através de uma troca, de um diálogo, então eu acho que o desafio do professor da EJA é entender isso: que tudo se constrói no diálogo.” (Augusto, educador)

A esses fatores, acrescenta-se a formação dos educadores como elemento fundamental em todo esse processo e, principalmente, quando esta se dá continuamente associada a prática. Objetivando atender uma especificidade de seus educandos, os projetos reservam as sextas-feiras para reuniões de formação dos professores. As propostas entendem, assim como autores da área, que para ser educador de jovens e adultos é necessário uma formação específica (ARROYO, 2006; GIOVANETTI, 2006; RIBEIRO, 1999; VÓVIO, 2010; MACHADO, 2000; KLEIMEN, 2000; PAIVA, 2004; OLIVEIRA, 2001) e que formar-se educador de jovens e adultos é, ao mesmo tempo, desenvolver atividades pedagógicas e dedicar tempo a estudos e reflexões permanentes sobre a prática (TARDIF, 2002). *A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo* (FREIRE, 2007, p. 22). Sobre isto, afirmou uma educadora do Zé Peão:

“pra mim tem essa sensação de realização, principalmente acadêmica, porque ali eu tô relacionando a teoria e a pratica, numa forma muito superior a teoria.”
(Ofélia, educadora)

Desta maneira, a formação de educadores entendida como um processo contínuo de reflexão sobre a prática é inerente às características fundantes da proposta curricular. Estudos realizados alertam para o vínculo entre o processo de formação e os demais aspectos do trabalho pedagógico voltado para a EJA, portanto, *não basta um prédio, recheado de recursos materiais, onde estão presentes pessoas para ensinar e aprender. Escola, para jovens e adultos, deve ser espaço-tempo vivido, compartilhado, tecido pelas múltiplas interações humanas que o prédio e os recursos podem, ou não, propiciar* (EITERER e REIS, 2009, p. 200). Segundo a coordenadora do PROEF 2:

“Você não tem como pensar a escola do dia como uma extensão da escola da noite. Quando você pensa as especificidades do sujeito da Educação de Jovens e Adultos e as demandas que esses sujeitos te apresentam são muito diferenciadas em relação aquilo que é a proposta do que se faz no ensino fundamental aqui, do diurno.”

Autores do campo reconhecem que o currículo da EJA abarca outras dimensões da vida que não só a do ambiente escolar (SCHMELKES, 2008; ARROYO, 2006; PAIVA, 2001; FISCHER, 1992; BRANDÃO, 1985). Assim como os outros projetos, o PEZP se propõe a fazer excursões e atividades extraclasse com seus educandos. Para João Antônio, aluno egresso do Projeto, essas atividades despertaram por seu interesse por ir além a ponto de chegar a presidir o sindicato da sua categoria (SINTRICOM-JP):

“Porque não é só sala de aula, tem no projeto as atividades extraclasse né? A gente visita um teatro, uma biblioteca, a gente teve oficinas que nos *empoderou* a ponto de um simples operário achar que um dia ia chegar a ser o presidente da sua categoria e eu consegui fazer isso graças ao projeto.”

Abordando um outro aspecto, é ainda insuficiente a produção de livros didáticos apropriados para a EJA. Observamos, por parte dos projetos, a preocupação em encontrar material que atendesse as realidades da vida dos educandos. A título de ilustração, citamos a Coleção de livros didáticos Viver e Aprender, o Almanaque do Aluá, o Almanaque Brasil de Cultura Popular e o Almanaque Vereda. Foi notável o interesse na criação de recursos didáticos como livros, vídeos, almanaques produzidos por eles. Exemplos disso são: *Construindo um mundo escrito*⁸ (vídeo), *Coleção Palavra de Trabalhador*⁹ (livro CMET), *Benedito, um homem da construção; Aprendendo com*

⁸ Disp. em <https://www.youtube.com/watch?v=O2AYRz6og1c>

⁹ Ver Álamo, 2007.

o trabalho¹⁰ (livros PEZP). O CMET, por atender educandos com necessidades especiais, procura oferecer recursos didáticos específicos para atendê-los:

“os professores que tem alunos cegos nas suas turmas organizam o material com antecedência, passam para a SIR [Sala de Integração e Recurso], ela faz toda a transcrição e esse material é disponibilizado para o professor naquele dia que ele solicitou e a escola também tem laptops disponível com o programa DOXVOX e a gente tem 10 laptops e os professores também podem pegar para utilizar nas aulas.” (Rosemeire, coordenadora)

Os educadores do PEZP, no intuito de reinventar o espaço do canteiro de obras, que à noite se torna uma sala de aula, o utilizam como recurso didático chave no processo educativo:

“o canteiro de obras trás pra gente muito elemento que ele pode ser tomado como ponto de partida pra o trabalho pedagógico, porque ali você está no lócus onde tudo acontece ou pelo menos boa parte da vida deles acontece (...) então ajuda muito a gente estar dentro daquele espaço e testemunhando essas coisas também, vendo os elementos que eles conhecem, porque você vê os objetos que eles tem contato no dia a dia, ali são os substantivos que eles conhecem, então a partir dos objetos que eles estão ali eles sabem muitas palavras que são ricas de significado pra eles, é diferente de eu tratar de um objeto, de uma coisa que não faz parte de vida deles.” (José)

O Projeto sempre considerou imprescindível levar as salas para o canteiro de obras, pois assim facilita a participação do operário e aproxima os estudantes da universidade à realidade dos trabalhadores. No entanto, esta decisão é imbuída de contradições: “A sala ocupa um espaço à noite depois das atividades produtivas terem terminado, mas o espaço da obra, por mais que o enfeitemos com cartazes, mapas, desenhos dos alunos e outros materiais pedagógicos, ainda é um espaço regido por regras impostas pelas relações sociais de produção” (IRELAND, 1996, p.38).

Reflexões e Futuras Indagações

Destacamos que para três das experiências estudadas nesta pesquisa figura como desafio a questão do financiamento (PEZP, Paranoá e PROEF 2). É característico da natureza de um projeto a instabilidade e a temporalidade, diferentemente de uma política pública permanente. Portanto, sua continuidade se torna frágil. Como ilustraram Fávero *et al* (2011) no Seminário Comemorativo dos 20 anos do Projeto Escola Zé Peão:

¹⁰ IRELAND, V. E. J. da C.; OLIVEIRA, M. de L. B. de. Aprendendo com o trabalho. Livro de alfabetização de jovens e adultos trabalhadores. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1996.

“O início não foi fácil, como conseguir financiamento?” Esta foi uma afirmação de Timothy em sua fala na sessão de abertura do Seminário. Kézia afirmou em depoimento: “A gente não sabia se continuaria no ano seguinte”. A Escola Zé Peão surgiu e permanece como “um projeto”, cuja característica é ser uma iniciativa de curta ou média duração.

A especificidade da política pública no âmbito da Educação de Jovens e Adultos é que ela esteja atenta àqueles aspectos próprios da EJA citados anteriormente. Estas propostas de EJA, que tivemos como foco nesta pesquisa, ainda persistem porque a política pública em relação à EJA no Brasil se dá de maneira insatisfatória e insuficiente, em contrapartida, o CMET é o resultado de uma luta e de um movimento que se tornou uma política pública através do SEJA em Porto Alegre. Pessoas que fazem ou fizeram parte do PEZP e do Projeto Paranoá compuseram equipes de política educacional no seu município procurando, sempre que possível, imprimi-las na elaboração das políticas a fim de garantir a continuidade dessas propostas.

Diante das considerações e conclusões que estas pesquisas nos proporcionaram, surge um novo questionamento que nos impulsionou a darmos continuidade na busca do reconhecimento das especificidades da EJA. Perguntamo-nos, então, se essas especificidades também têm sido consideradas nas experiências de EJA que vêm ocorrendo nas redes públicas de ensino, dadas as particularidades dos sistemas de educação pública brasileiros.

Neste contexto surgiu a pesquisa que damos início neste ano de 2015 com o objetivo de compreender em que medida e de que modo as ações desenvolvidas em escolas públicas que ofertam EJA na Região Metropolitana de Belo Horizonte e na Região dos Inconfidentes - segmento do ensino fundamental, consideram as especificidades que caracterizariam esse campo. Pretende-se, a partir dessa análise, fornecer elementos para a formação do educador que atua/atuará nessa modalidade de ensino.

Poderíamos, aqui, pensar como Arroyo (2006), ao afirmar que *a EJA não foi inventada para fugir do sistema público, mas porque neste não cabiam as trajetórias humanas dos jovens e adultos populares* (p.46) ou nele caberiam e seriam contempladas as especificidades da Educação de Jovens e Adultos?

Considerações Finais

O objetivo deste artigo foi trazer os resultados de estudos que vimos realizando sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos e como estas implicariam na formação de seus educadores através das propostas curriculares das quatro experiências

pesquisadas. Baseado nos projetos de EJA e em estudos anteriores sobre o campo, relacionamos aspectos que consideramos como elementos essenciais na construção de uma proposta que seja específica para a Educação de Jovens e Adultos.

A Educação de Jovens e Adultos traz seus sujeitos impressos em seu nome e isto não é à toa. São, justamente, esses sujeitos com toda sua diversidade e heterogeneidade que demarcam as especificidades da modalidade. É a partir deles que a EJA vem sendo pensada nos campos acadêmicos de maneira que uma proposta curricular adjacente à estas questões traga o legado da Educação Popular como pressuposto teórico em que educador e educando entrelaçam uma postura dialógica. As propostas curriculares analisadas revelaram a importância de haver uma didática e avaliação diferenciadas, tendo em vista, o real aprendizado dos estudantes na medida em que consigam relacionar o conteúdo escolar com a sua realidade de vida. Neste ponto o acolhimento dos educandos figura como elemento central para a continuidade do trabalho pedagógico.

É relevante também problematizar os recursos didáticos utilizados com o intuito de compreender, realmente, de que maneira eles poderão favorecer ou dificultar o trabalho educativo. Sendo imprescindíveis no momento da prática na sala de aula, pois auxiliam o trabalho do professor. Os projetos evidenciaram que para se atingir uma educação emancipatória pressupõe uma formação crítico-reflexiva dos educadores, voltada para as particularidades da EJA.

As pesquisas buscaram respostas para o panorama atual da EJA no Brasil, como avançar no atendimento à demanda potencial de EJA, uma vez que tem havido uma queda no número de matrículas na esfera pública e a conseqüente redução dessa oferta? Até que ponto esse movimento indica que as políticas do campo da EJA estão ou não se orientando na direção do reconhecimento das especificidades desses sujeitos nas propostas curriculares das escolas públicas? Em tempo, nos perguntamos se uma maior regulamentação da EJA pode minar com algumas questões peculiares como o paradigma da educação popular que demanda uma flexibilidade difícil de ser incorporada aos moldes da educação brasileira na atualidade.

Intrigados com este aspecto, a pesquisa que iniciamos pretende compreender de que modo essas particularidades dos sujeitos e da modalidade estão sendo ou não contempladas nas escolas da rede municipal da RMBH e da Região dos Inconfidentes, visto que nossos estudos até agora se debruçaram em projetos singulares onde ficou

evidente que uma proposta curricular de EJA que atente para as particularidades de seus sujeitos apresenta um trabalho educativo que atenda aos objetivos propostos.

REFERÊNCIAS

ÁLAMO, P. As narrativas identitárias das produções textuais em Educação de Jovens e Adultos. ANPEd, GT 18, 2007.

ARROYO, M. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In GIOVANETTI, M. *et al.* (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 2ª ed. BH: Autêntica, 2006.

BRANDÃO, C. R. Cultura, educação, interação; observações sobre ritos de convivência e experiências que aspiram torná-las educativa. Campinas, 1985. 191p. Mimeo.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

DI PIERRO, M. C. As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999. Tese. PUC/SP. 2000.

DURHAM, E. R. Movimentos sociais: a construção da cidadania. *Novos Estudos*, SP, n. 10, p. 24-30, 1984.

EITERER, C. L.; REIS, S. M. A. O. Educação de Jovens e Adultos: entre regulação e emancipação. In: SILVA, I. O. *et al* (Org.). *Sujeitos da educação e processos de sociabilidade: os sentidos da experiência*. BH: Autêntica Editora, 2009.

FÁVERO, O. *et al.* Seminário de Alfabetização de trabalhadores da construção civil. João Pessoa, 2011. Mimeo.

FAVERO, O. *Cultura Popular e Educação Popular: memória dos anos 60*. RJ: Graal, 1983.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35ª ed. SP: Paz e terra, 2007.

GIOVANETTI, M. A. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: GIOVANETTI, M. A. et al (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 2 ed. BH: Autêntica, 2006.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. In: *Revista Brasileira de Educação*. Mai-Ago. n. 14, 2000.

KLEIMAN, A. (org.) *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LOUREIRO, T. C. Afetividade, conteúdo e metodologia: diagnosticando as relações que se constroem em sala de aula na visão do aluno adulto. 21ª Reunião Anual da ANPEd, 1998, Caxambu.

MACHADO, M.M. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1996 a 1998. 23ª Reunião Anual da ANPEd, 2000.

MOLL, J; VIVIAN, D. Institucionalização e criação na EJA: perscrutando caminhos afirmativos no CMET Paulo Freire em Porto Alegre. In: HADDAD, Sérgio. *Novos Caminhos em EJA*. SP: Global, 2007.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *EJA: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Ação Educativa, 2001.

PAIVA, J.; SALES, S. R. Contextos, perguntas, respostas: o que há de novo na EJA? *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 21, n.69, 2013.

PAIVA, J.; MACHADO, M. C.; IRELAND, T. (Orgs.). *EJA: uma memória contemporânea 1996-2004*. MEC/UNESCO. Brasília, 2004.

PAIVA, J. Teleducação, televisão e desenvolvimento da leitura. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *EJA: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Ação Educativa, 2001.

PAIVA, V. *Pensamento social brasileiro: a questão nacional*. SP: Cortez, 2004.

REIS, R. H. O Currículo Enquanto Instrumento Viabilizador da Articulação-Ensino-Pesquisa-Extensão. *Caderno de Extensão Universitária*, RJ, v. 04, 1995.

RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da EJA como campo pedagógico. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

SAUL, A. M. Currículo. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. BH: Autêntica, 2008.

SEJA, Serviço de Educação de Jovens e Adultos. *Falando de Nós: o SEJA – Pesquisa Participante em EJA*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – Prefeitura de Porto Alegre, 1998.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VÓVIO, C. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In: DALBEN *et al.* *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. BH: Autêntica, 2010.