

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LIGIA MARIA DI BELLA COSTA MONTEIRO

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DIGITAL: O
ESTUDO DE CASO DE UMA METODOLOGIA COMO
POSSIBILIDADE EMANCIPADORA**

**SANTOS
2014**

LIGIA DI BELLA COSTA MONTEIRO

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DIGITAL: O
ESTUDO DE CASO DE UMA METODOLOGIA COMO
POSSIBILIDADE EMANCIPADORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação e Formação
Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

**SANTOS
2014**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Dados Internacionais de Catalogação
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
SibiU

M775e Monteiro, Ligia Maria Di Bella Costa

A educação de jovens e adultos digital : o estudo de caso de uma metodologia como possibilidade emancipadora / Ligia Maria Di Bella Costa Monteiro ; orientador Prof.^a Dra.^a Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. – Santos : [s.n.], 2014.

134 f. ; (Dissertação de Mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Mestrado em Educação.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Estudo de caso. 3. EJA digital. I. Franco, Maria Amélia do Rosário Santoro. II. Universidade Católica de Santos. III. A educação de jovens e adultos digital : o estudo de caso de uma metodologia como possibilidade emancipadora

CDU MON 37(043.3)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Ligia Di Bella Costa Monteiro

A Educação de Jovens e Adultos Digital: o estudo de caso de metodologia como possibilidade emancipadora

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação e Formação

Aprovado em: 30 de junho de 2014.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Maria Amélia do Rosário Santoro Franco – UniSantos (membro nato)

Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a José Cerchi Fusari – USP (membro titular)

Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a Irene Jeanete Lemos Gilberto – UniSantos (membro titular)

Assinatura: _____

*Dedico este trabalho aos alunos
jovens e adultos da era digital.*

Agradecimentos

Agradeço a Deus.

Agradeço aos meus pais.

Agradeço ao meu marido.

Agradeço as minhas filhas, em especial a que foi minha colega de mestrado.

Agradeço aos professores, em especial a minha orientadora.

Agradeço aos colegas de turma.

Agradeço aos colegas de trabalho, que me apoiaram e prestigiaram.

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo a educação de jovens e adultos – EJA e pretende responder à questão problema: quais as possibilidades emancipadoras da EJA Digital na formação de jovens e adultos no ensino fundamental II? Na realização da investigação dos princípios e fundamentos epistemológicos da proposta, procuramos embasamento nos trabalhos desenvolvidos por Freire (1978; 2011a, 2011b, 2011c, 2011d), Gadotti e Romão (2011), Gadotti (1996) Jeffrey e Aguilar (2012), Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), Beisegel (1974), Mayo (2004), Franco (2011), Lemme (2014) e outros. Desta maneira, buscamos compreender o objeto pesquisado, a educação de jovens e adultos. Por ser a EJA – Digital uma proposta relativamente nova, pois teve início, experimentalmente, no segundo semestre de 2006, a metodologia de pesquisa que melhor se adequou foi o estudo de caso, cujas principais características são explorar profundamente um fato contemporâneo. Para fundamentação metodológica, recorreu-se a Yin (2001) e, para adequá-la as especificidades da educação, utilizamos André (2005). O estudo de caso possibilita a utilização de diversos instrumentos para coleta de dados na pesquisa. O objetivo geral do trabalho é compreender as possibilidades emancipadoras da prática pedagógica EJA Digital para educação de jovens e adultos.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; estudo de caso; EJA Digital.

ABSTRACT

This article has as subject the "Youth and Adults Education" - known as EJA in Portuguese and intends to answer the main question: "What are the difficulties and contributions of EJA - Digital for the graduation of youth and adults at middle school?". During the investigation of epistemological principles and elements of the proposed question we searched for articles developed by Freire (1978; 2011a, 2011b, 2011c, 2011), Gadotti & Romão (2011), Gadotti (1996), Jeffrey & Aguilar (2012), Di Piero, Joia & Ribeiro (2001), Beigesel (1974), Mayo (2004), Franco (2011) and others. This way, we tried to understand the researched subject (the EJA project). Since the EJA - Digital project is considered a new propose of education (it has began experimentally in the second semester of 2006), the best research methodology found was the case study, which the main feature is to deeply explore current facts. For the methodological foundation, we based it on Yin (2001) researches, and to adapt it to the specificities of education we used André (2005) researches. The case study enables the use of some instruments for the data collection in this research. The overall goal of this article is to understand the possibilities of pedagogical practice of EJA Digital contributions to the youth and adults education.

Keywords: youth and adults education; case study; EJA Digital.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| CAPÍTULO 1 | 22 |
| ESTUDO DE CASO – EJA DIGITAL | |
| 1.1. Caminhos Teóricos | 24 |
| 1.2. A Metodologia | 26 |
| 1.3. A EJA- Digital | 30 |
| 1.4. A EJA e a EJA Digital | 35 |
| CAPÍTULO 2 | 36 |
| RAÍZES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | |
| 2.1. O Início | 37 |
| 2.2. As Mudanças | 40 |
| 2.3. Visões Complementares | 41 |
| 2.4. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil – Império | 42 |
| 2.5. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil – República: 1889 a 1945 | 43 |
| 2.6. A Educação de Jovens e Adultos após a Segunda Guerra Mundial | 47 |
| 2.7. A Educação de Jovens e Adultos na Segunda Metade do século XX | 51 |
| 2.8. A Educação de Jovens e Adultos e Paulo Freire | 53 |
| 2.9. A Educação de Jovens e Adultos e a Ditadura | 68 |
| 2.10. A Educação de Jovens e Adultos e a Abertura Política | 70 |
| CAPÍTULO 3 | 73 |
| A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SANTOS | |
| 3.1 A Educação de Jovens e Adultos Digital | 78 |
| 3.2 O ambiente Teleduc | 84 |
| 3.3 O professor e a aula na EJA Digital | 85 |
| CAPÍTULO 4 | 93 |
| COMPREENSÃO A PARTIR DA TEORIA DE PAULO FREIRE | |
| 4.1. Relação Dialógica | 95 |
| 4.2. Tema Gerador | 98 |
| 4.3. Conscientização | 101 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 105 |
| REFERÊNCIAS | 109 |
| APÊNDICE | 115 |
| Transcrição do Depoimento da criadora da proposta – Adylles CastelloBr..... | 116 |
| ANEXOS | 124 |
| Anexo 1: Dinâmica do Curso | 125 |
| Anexo 2: Plataforma Teleduc | 126 |
| Anexo 3: Aulas | 130 |
| Atividade de Apoio de Língua Portuguesa | |
| Atividade de Apoio de Matemática | |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultado da pesquisa no Banco de Teses da Capes (2008-2011) 25

Tabela 2 – Principais características da EJA Digital da cidade de Santos – 2014 30

Tabela 3 – Características EJA Tradicional X EJA Digital 33

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Figura 1: Fachada da Escola Noturna Santo Inácio | 73 |
| Figura 2: Alunos e professores - adultos e crianças dividindo os bancos escolares | 74 |
| Figura 3: Classe do primeiro ano em 1971 | 75 |
| Figura 4: Capa frontal da revista comemorativa do jubileu de ouro da escola, publicada em novembro de 1971 | 76 |
| Figura 5: Mapa das cidades de Santos, São Vicente, Guarujá, Praia Grande e um trecho de Cubatão, com destaque para a Ilha Diana, que pertence a Santos | 78 |
| Figura 6: Mapa da Cidade de Santos dividido em bairros | 87 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância
- AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação
- CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
- CEFET-SP – Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo
- CEPLAR – Campanha de Educação Popular da Paraíba
- CNAM – Conservatório Nacional das Artes e Ofícios
- CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- COMUN – Comissão Municipal do MOBIL
- CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos
- DSU – Departamento de Ensino Supletivo
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EJA Digital – Educação de Jovens e Adultos Digital
- ENCCEJA/EAD – Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos/ Educação a Distância
- ENEJA – Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação
- GETA – Grupo Estadual de Trabalhos em Alfabetização
- HEM – Habilitação Específica para o Magistério
- HTI – Horas de Trabalho Individual
- HTL – Horas de Trabalho Livre
- IDAC – Instituto de Ação Cultural
- IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

INEP – Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira
ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros
JUC – Juventude Universidade Católica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP – Movimento de Cultura Popular
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação
MÊS – Ministério da Educação e Saúde
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
NIED – Núcleo de Informática Aplicada à Educação
NUED – Núcleo de Educação a Distância
ONU – Organização das Nações Unidas
PAS – Programa de Atendimento ao Servidor
PEA – Projeto de Alfabetização de Adultos
POIEs – Professores Orientadores de Informática
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PUC-RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEA – Serviço de Educação de Adultos
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC – Secretaria de Educação de Santos
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI – Serviço Social da Indústria
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UME – Unidade Municipal de Ensino
UMER – Unidade Municipal de Ensino Rural
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

Introdução

Minha história se entrelaça com a educação a partir do ano de 1976, quando ingressei no curso de Habilitação Específica para o Magistério, cheia de ideais e sem a noção da abrangência da decisão tomada. Ser professora era somente uma profissão que servia para satisfazer o meu desejo de ensinar e de estar em contato com crianças que comporiam meu universo de trabalho. Muito distante de mim estavam todos os compromissos advindos desta escolha e as implicações que esta decisão tem em termos pessoais, profissionais, sociais e políticos.

Estávamos em plena ditadura militar. A legislação educacional havia sido modificada no início da década de 1970. Com aquela proposta, a escola normal deixou de ser *locus* privilegiado de formação do professor. Seu curso, denominado Magistério, era como um curso profissionalizante, diluindo-se entre as habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM).

O curso do Magistério foi fragmentado, tornando-se resultado da proposta tecnicista da reforma, que o descaracterizou devido à redução da carga horária das disciplinas pedagógicas, desarticulação dos conteúdos e fragmentação do currículo. Outras críticas aconteciam, entre elas “à inexistência de articulação entre o processo de formação, tendo em vista a inexperiência de muitos deles (professores) no ensino de 1.º grau e a necessidade de assumirem várias disciplinas” (TANURI, 2000, p. 82). Tinha a duração de três anos, sendo os dois primeiros anos destinados à formação dos docentes para as quatro séries iniciais do ensino de 1.º grau e o último ano, à de professor de educação infantil.

Para Tanuri (2000), a formatação do curso estava em consonância com a concepção educacional fragmentada e tecnicista do período da ditadura militar brasileira, prevendo-se “fracionamento do curso em habilitações específicas, em três ou quatro séries, ou seja, a habilitação para o magistério em escolas maternais e jardins de infância; em 1.ª e 2.ª séries, em 3.ª e 4.ª séries, [...] com conteúdos correspondentes a cada uma delas” (TANURI, 2000, p. 81).

Tanuri (2000, p. 76-80) observa que a escola perdia a possibilidade de ser o espaço para aprendizagens específicas da profissão, passando a ser “encarada como objeto de uma ‘escola profissional’ e não apenas um curso, uma vez que se exigia que

cada escola normal mantivesse um grupo escolar, um jardim-de-infância e um ginásio oficialmente reconhecido [...]”.

Concomitante ao último ano do HEM ingressei na faculdade de Psicologia, devido interesse pelo ser humano, principalmente nos aspectos relativos ao desenvolvimento cognitivo, emocional e as reações manifestadas diante dos desafios da vida me intrigavam. Queria entendê-los melhor.

Iniciei como professora em 1979, ano em que começava o processo de abertura política no Brasil, quando houve a indicação do último presidente da república no período da ditadura. Nesse ano foi assinada a lei de anistia, não da forma pretendida pela sociedade “anistia ampla, geral e irrestrita”, mas foi assinada.

Esses estágios passaram a fazer parte do curso juntamente com as Habilitações Específicas do Magistério (HEM), que receberam diversas críticas entre elas “[...] a dicotomia entre a teoria e prática, entre conteúdo e método, entre núcleo comum e parte profissionalizante; à inexistência de articulação entre o processo de formação e a realidade do ensino de 1º grau; [...]” (TANURI, 2000, p. 82)

Efetivamente, iniciei como professora em 1979, ano em que começava o processo de abertura política no Brasil, quando houve a indicação do último presidente da República no período da ditadura. Nesse ano, foi assinada a Lei da Anistia, mas não da forma pretendida pela sociedade “anistia ampla, geral e irrestrita”.

Comecei lecionando para uma turma de educação infantil, numa escola particular pequena, que atendia somente crianças de 3 a 6 anos de idade. Era uma realização ter uma classe para reger. Podia preparar material, acompanhar os alunos e, desta forma, me perceber como professora. A experiência durou pouco, antes do término do ano letivo deixei essa escola, pois percebi a pouca valorização concedida ao professor, o que se materializava no baixo salário recebido. Essa é a concepção de Sampaio e Marin (2004, p. 1210) ao colocar que “uma das questões bem visível da precarização do trabalho do professor refere-se ao salário recebido pelo tempo dedicação às funções [...]”.

Ansiando retornar as atividades docentes, em 1980 me inscrevi para trabalhar no MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, que objetivava erradicar o analfabetismo no Brasil pautando seu trabalho no modelo de desenvolvimento da época. Particpei da formação do MOBREAL, passaporte para sala

de aula, e tenho que admitir que esse foi o meu primeiro contato com a oferta oficial de educação para adultos não alfabetizados.

Fui selecionada a participar da formação do MOBRAL, passaporte para sala de aula. Admito que este foi meu primeiro contato com a oferta de educação para adultos não alfabetizados.

Recordo que a formação se apresentava como um treinamento para que os futuros professores tivessem a mesma postura frente as suas turmas. Treinamento que, no meu caso, aconteceu em cinco encontros de quatro horas cada. Segundo Fonseca e Ramos (1979, p. 377) esse treinamento “era denominado de treinamento introdutório dos elementos da COMUN e de responsabilidade dos Supervisores de Área do MOBRAL”. A lembrança é vaga, mas clara é a visão do cartaz com a palavra “tijolo” e a figura do material de construção estampada bem ao centro.

Percebi no treinamento aligeirado um direcionamento para concepções que não encontravam ressonância em mim, mas outro fator colaborou para não aceitar o trabalho: foi o receio de não dar conta de alfabetizar adultos.

Considero essa experiência como o primeiro sinal da importância de ensinar e aprender na educação e de como a educação é determinante na constituição da humanidade. Percebi que a educação, como diz Franco (2012, p. 168) “deve ser o instrumento por excelência da humanização dos homens em sua convivência social”.

Compreendendo que a educação pode ser muito mais abrangente do que eu cogitava até então, a situação vivenciada me causou incômodo, percebi uma mudança da minha concepção de educação, passando a perceber a educação como direito de todos.

Sabia da existência de pessoas analfabetas ou com pouca escolaridade, pois, desde menina, na casa dos meus pais, tivemos diversas funcionárias com este perfil. Na minha memória, este fato era considerado natural, a crença difundida socialmente nos anos de 1960 e 1970.

Segundo Pinto (2001, p. 82), o que é socialmente aceito como verdade em relação às pessoas que não estudaram na infância e juventude é a culpa de não ter estudado como sendo do próprio sujeito que por preguiça, indolência, e falta de persistência não fez uso da oportunidade à educação a ele oferecida, sedimentando que “[...] o adulto é culpado de sua própria ignorância. Não reconhece que o adulto não é voluntariamente analfabeto, senão que é feito como tal pela sociedade [...]”.

Prosseguindo com a minha história, em 1980, tive a oportunidade de iniciar um trabalho na Rede Estadual de Ensino de São Paulo como professora eventual, contratada para ministrar aulas de reforço para um grupo de meninos e meninas entre 12 e 15 anos que não acompanhavam o ritmo de aprendizagem da sua classe originária, a 3.^a série do 1.^o grau, em uma escola de um bairro periférico da cidade de Santos.

Nesta escola, as aulas de reforço aconteciam para uma turma de, em média, 25 alunos, que permaneciam após as aulas, portanto, cansados. No retorno à classe, 30 minutos após o término do período regular de aula, deparavam-se com uma nova professora, no caso eu, que reproduzia as mesmas práticas que tinham sido realizadas no período regular.

Não tive notícias do desempenho escolar futuro destes alunos, mas, pelo que historicamente se sabe das práticas escolares rotineiras desta época, devem ter continuado com as sucessivas retenções, que os encaminhava à desistência dos estudos com a conseqüente não conclusão do 1.^o grau. Supondo-se que depois vieram a se tornar alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Percebo nesta experiência fatores importantes para a minha constituição como profissional. Vivi o insucesso dos alunos e me senti derrotada. Era a primeira vez que trabalhava diretamente com alunos em situação de privação social. Como também era a primeira vez que realmente me sentia desafiada a promover ensinamentos para pessoas que já tinham vivências. Não estava trabalhando com crianças, mas com púberes e adolescentes, com os quais a escola não conseguia realizar seu papel. Todos esses fatores me levaram a questionamentos quanto aos meus posicionamentos frente à educação e a profissão de ensinar que havia escolhido.

Em 1981, iniciei minha carreira na Rede Municipal de Ensino de Santos, retornando à educação infantil onde permaneci até o ano de 1984. Nessa época, já havia me formado psicóloga e cursava Pedagogia como complementação. Em 1985, voltei a lecionar no 1.^o grau e concluí o curso de Pedagogia.

No ano de 1986, retornei ao Colégio São José, local em que realizei meus estudos, como professora do curso de Magistério. Ministrar aulas no Colégio São José me tornaram autodidata. Tinha de sair em busca de material e pesquisar para preparar as aulas, pois me preocupava muito com a abordagem dos conteúdos nos encontros semanais com as turmas. Sabia quão trabalhosa tinha sido minha construção como

professora crítica em relação aos alcances da educação. Procurei facilitar ou ao menos abrir caminhos menos tortuosos para as minhas alunas.

Na fala de Freire (2011b, p. 35), educar, do ponto de vista crítico, coloca como questões fundamentais a busca da clareza e da compreensão sobre “*a favor de quem e do quê, e, portanto contra quem e contra o quê* fazemos educação [...]” (grifos do autor).

Concomitantemente ao trabalho no Colégio São José, passei a prestar serviços na Rede Municipal de Ensino de Santos, numa Biblioteca da escola em que era lotada, permanecendo nesse local até 1992.

Na Biblioteca, descortinei novas impressões sobre a escola. Passei a ter contato com o grupo dos funcionários: cozinheira, merendeira, ajudantes gerais, inspetores de alunos e também com o trabalho dos alunos do segundo ciclo do ensino de 1.º grau.

Aos alunos, oferecia aulas de reforço, principalmente em Português e Matemática, mas, desta vez, procurando novas formas de ensinar o que não havia sido aprendido na sala de aula. Auxiliava, também, nas pesquisas para realização dos trabalhos solicitados pelos professores.

A Biblioteca estava sempre cheia e, desta forma, tive a oportunidade de me lapidar como profissional, pois estava exercendo a docência não no espaço destinado a ela, mas em espaço alternativo, que, acredito, forneceu plenitude ao ato de ensinar.

Os funcionários passavam pela Biblioteca e, vendo a movimentação, paravam e observavam. Retornavam depois para conversar e contavam suas histórias, projetos e sonhos. Desta maneira, acabei formando um grupo para alfabetização e pós-alfabetização, outro grupo de estudos para os que queriam concluir o 1.º grau com exames supletivos e outro para os que almejavam a certificação do 2.º grau.

O movimento na Biblioteca era intenso e os resultados, extremamente positivos. Com a conclusão do 1.º e do 2.º grau, alguns funcionários conseguiram prestar concurso para cargos mais graduados, outros conseguiram efetivar seu desvio de função, e outros, após se alfabetizarem, continuaram os estudos ingressando em cursos de suplência.

Posso considerar esse período responsável por despertar meu interesse pela educação de jovens e adultos.

Em 1992, ascendi ao cargo de assistente de direção, após concurso interno de promoção na Rede Municipal de Ensino de Santos, o que me fez mudar de escola e deixar para traz minhas atividades na Biblioteca, mas não meu contato com os adultos analfabetos ou com baixa escolaridade. A escola para a qual me removi possuía o curso supletivo com atendimento de alfabetização e pós-alfabetização, referente a 1.^a a 4.^a série.

Neste momento, me reencontrei com a educação de adultos, dessa vez institucionalizada, como observadora, pois na função técnica acompanhava o trabalho das professoras.

Comecei a me questionar, de maneira mais incisiva, sobre o que era a educação de adultos. Qual era a formação específica oferecida àqueles professores? O que ansiavam aprender essas pessoas que procuravam a escola após a infância? Tentava encontrar a resposta na observação das práticas das professoras, e também na minha própria formação, visto que não havia parado de estudar no decorrer da minha trajetória profissional.

As inquietações quanto à educação de jovens e adultos se faziam mais presentes e, a cada dia, compreendia a necessidade da modificação das práticas pedagógicas exercidas dentro dos ambientes escolares.

Percebi que as mudanças nas práticas pedagógicas deveriam beneficiar não só os jovens e adultos da EJA, mas os alunos do ensino regular para que, conforme Freire (2011a, p. 231), tivessem educação “[...] respeitosa da compreensão do mundo das crianças, as desafiasse a pensar criticamente. Uma educação em cuja prática o ensino dos conteúdos jamais se dicotomizasse do ensino do pensar certo”.

Minha consciência me solicitava essa posição, pois tinha claro que muitos dos alunos a mim confiados eram os primeiros de suas famílias a terem oportunidade de conclusão do ensino fundamental com a continuidade dos estudos a níveis mais avançados.

Em 2000, fui diretora de uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Santos que atendia alunos de 1.^a a 8.^a séries no período diurno e, à noite, abrigava classes regulares de 5.^a a 8.^a série e também a EJA ciclo I e II.

Nesta época, encontrei uma EJA com alunos mais jovens que, na compreensão de Brunel (2004), é uma tendência vista na década de 1990 devido às sucessivas repetências dos alunos no ensino fundamental, destoantes do restante dos

alunos na sala de aula. Outro fator apontado pela autora são os problemas de indisciplina causados por esses jovens no diurno e, ainda, o fato de a EJA representar a última alternativa dos pais em manter os filhos em ambiente escolar, pois, na fala destes pais, seus filhos não tinham muito jeito para os estudos.

Vivenciei estas dificuldades apontadas atendendo num curso noturno alunos adolescentes que apresentavam defasagem idade/série e que, pelo comportamento apresentado, já se sentiam a margem do processo de ensino e aprendizagem formal.

No reencontro com a EJA, deparei-me com práticas reprodutoras da escola regular tanto no atendimento do ciclo I, referência da 1.^a a 4.^a série do ensino fundamental, como também do ciclo II, equivalente a 5.^a a 8.^a série do fundamental, o que reavivou meus questionamentos e reflexões sobre o que realmente era a educação de jovens e adultos.

Em 2007, tive a oportunidade de iniciar o processo de busca de respostas para as minhas inquietações. Iniciei a Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, o Profissionalizante em EJA. O curso foi oferecido pelo governo federal no Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET-SP), hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP).

Concomitante a pós-graduação, mudei de função na Secretaria de Educação (SEDUC). Passei a ocupar o cargo de supervisora de ensino, que me apresentou uma visão mais abrangente da educação e a possibilidade de exercer outras práticas e fazeres.

Na função de supervisora de ensino, passei a acompanhar as políticas da Secretaria da Educação para Educação de Jovens e Adultos e, entre elas, a proposta da EJA Digital.

A EJA Digital é uma proposta que oferece possibilidade de estudo para alunos jovens e adultos, utilizando a tecnologia como uma das ferramentas no processo de aprendizagem, realizando atendimento individualizado.

As aulas, frequentadas diariamente, acontecem nos laboratórios de informática das Unidades Municipais de Ensino onde os alunos acessam as atividades disponibilizadas via internet, no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA Teleduc. Os alunos da EJA Digital são acompanhados por professores do ambiente virtual de

aprendizagem denominados de professores AVA e por professores presenciais nos laboratórios de informática, das escolas onde estudam.

Essa dinâmica de aulas acontece de maneira virtual, mas com a presença de professor na sala de aula.

A pergunta que norteou o trabalho é: quais as possibilidades da EJA Digital na formação de jovens e adultos no ensino fundamental II?

Assim, procurei analisar e identificar os fundamentos epistemológicos da EJA Digital, e investiguei se a proposta é emancipadora ou certificadora.

No primeiro capítulo, descrevi a construção metodológica do objeto de estudo, a EJA Digital no município de Santos, fazendo, também, uma descrição minuciosa do que é proposta.

No segundo capítulo, apresentei as raízes históricas da EJA, aprofundando a teoria de Paulo Freire e refletindo sobre as políticas educacionais brasileiras que ainda produzem alunos para atendimento em curso de jovens e adultos, anomalia que já deveria ter sido extirpada da educação nacional, por se caracterizar como forma de exclusão na vigência da política educativa inclusiva.

No terceiro capítulo, trouxe aspectos da história da educação de jovens e adultos em Santos, chegando até a EJA Digital.

No capítulo quatro, procurei compreender a EJA Digital a partir da teoria de Paulo Freire, verificando a dialogicidade, tema gerador e conscientização.

Revisitando o histórico da Educação de Jovens e Adultos nos âmbitos mundiais, nacionais e locais foi possível compreender que mesmo com toda a legislação atual que assegura direito a educação a todos os indivíduos, o sistema educacional vigente ainda trabalha para erradicar as defasagens de aprendizagens dos alunos promovidas pela escola regular. Esses alunos que são retidos ou abandonam a escola por não conseguir aprendizagens são os que retornam ao ambiente escolar, nas classes da EJA, na busca de aprendizagens ou da certificação exigida pelo mercado de trabalho.

Na intenção de potencializar a possibilidade de aprendizagem, a esses jovens e adultos que retornam a escola, foi pensado e instituído o projeto da EJA – Digital que se tornou objeto da pesquisa ora desenvolvida.

Capítulo 1 – Estudo de Caso - EJA Digital

Neste capítulo, apresento o caminho percorrido para realização da pesquisa do estudo de caso das possibilidades da metodologia EJA Digital.

O objeto de estudo é a educação de jovens e adultos e o problema de pesquisa, a EJA Digital na formação de jovens e adultos do ensino fundamental II.

A proposta da EJA Digital foi desenvolvida de maneira experimental com alunos jovens e adultos do município de Santos desde 2006, conforme registro em textos apresentados na Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED, em duas participações nos anos de 2008, com o tema “Preparando para o ENCCEJA/EAD - Ilha Diana, Monte Cabrão e Caruara”; e, em outra participação em 2009, com o texto “Educação de Jovens e Adultos: Educação a Distância seria uma Alternativa”.

Os dois trabalhos, apresentados na ABED, serviram de referencial para que eu pudesse me situar quanto aos primeiros passos desta experiência que se iniciou de forma tão singela e que hoje, na forma de uma metodologia diferenciada na educação de jovens e adultos de Santos, atende a metade do contingente matriculado na modalidade.

A proposta de atendimento a distância para educação de jovens e adultos se deu em uma escola isolada, que serviu de piloto, o que permitiu após essa experimentação a utilização em mais dezesseis escolas da Rede Municipal.

Ao se apresentar como uma alternativa promissora às práticas pedagógicas rotineiras desenvolvidas na EJA, a EJA Digital despertou meu interesse em compreendê-la melhor a fim de verificar suas possibilidades emancipadoras, conforme coloca Paulo Freire em sua teoria.

Considere o tema relevante, pois, nas propostas encontradas que enfocam a EJA, a tecnologia e a utilização do computador têm sido investigadas como atividades paralelas ao processo de sala de aula, e não com o uso da tecnologia utilizada efetivamente para fazer a aula, como acontece com a EJA Digital.

Precisei me construir como pesquisadora, desvencilhando-me da percepção da cotidianidade do meu trabalho executado na Secretaria Municipal de Educação de Santos, onde, desde 2010, atuo continuamente com a Seção de Educação de Jovens e Adultos e, mais especialmente, tentando normatizar as práticas desenvolvidas na EJA Digital.

Pautando o trabalho na concepção de Paulo Freire sobre educação de adultos, o meu problema de pesquisa preocupou-se em verificar se a proposta da EJA Digital se apresenta emancipadora, propiciando aos alunos autonomia, ou se somente se observa a certificação dos jovens e adultos que já foram privados do processo de ensino e aprendizagem na fase de desenvolvimento da infância e juventude.

Desta forma, a questão da pesquisa foi: quais são as possibilidades emancipadoras da EJA Digital na formação de jovens e adultos no ensino fundamental II?

Encontrei em Franco (2011) os movimentos necessários para sair do da superficialidade da cotidianidade, do lugar comum, e busquei construir o olhar reflexivo, perceptivo e interpretativo, necessário a um pesquisador.

O olhar reflexivo conduz o pesquisador a se educar em suas percepções de mundo em suas diversas representações. Diz Franco, “isso quer dizer que o olhar quer ver sempre mais do que aquilo que lhe é dado a ver”. Pensar é constituinte do olhar, que vai além do ver e “aceitar passivamente as coisas” (FRANCO, 2011, p. 71).

Esta construção não é algo pronto. Ela parte de um movimento reflexivo provocado pelo “processo de leitura das múltiplas representações feitas do mundo” (FRANCO, 2011, p. 71), como a leitura da pesquisadora em relação ao objeto, no caso, a Educação de Jovens e Adultos.

Justamente com o olhar reflexivo é que notei que a pesquisa realizada ia além da análise de uma metodologia. Constitui-se como uma denúncia da negação do direito à educação e o aceite de uma situação – jovens e adultos frequentando escola para serem educados como acontece com crianças e adolescentes.

Compreendendo que precisava de um “olhar pensante”, pois é este que provoca a mudança frente ao objeto investigado, deparei-me com o segundo movimento proposto por Franco (2011): a peculiaridade da pesquisa em educação, que confronta as pesquisas em Ciências Naturais e Ciências Humanas.

A pesquisa em educação não é um processo estanque e pronto. A investigação é um processo que “implica uma interpretação do objeto, que não fala por si, mas pela comunicação estabelecida entre sujeito e objeto e os conceitos que possibilitam sua comunicação com a realidade cognoscível” (FRANCO, 2011, p.72).

Na peculiaridade desta investigação, se fez claro o sentido de denúncia necessário que se notava no trabalho desenvolvido. Não é aceitável que, em pleno

século XXI, ainda tenhamos jovens e adultos sem a escolarização básica e que os avanços tecnológicos sirvam de instrumentos para garantir direitos negados, como fosse uma oferta vantajosa para os matriculados no curso.

O terceiro movimento é o responsável pela apropriação do conhecimento, mas, para que isso aconteça, é necessário ter clareza de que ele não está encerrado, pois, “num viés hermenêutico, se junta uma dialética que implica a reconstrução do processo de pesquisa” (FRANCO, 2011, p.72).

Urgia um reposicionamento de minha parte com uma mudança de olhar em relação à EJA. Como modificar o olhar neste momento?

Somente percorrendo a história da EJA, seu surgimento, as noções forjadas ao longo do tempo, as suas necessidades e possibilidades e, também, as vontades política e social relacionadas à educação de jovens e adultos.

1.1 Caminhos Teóricos

Para esta reconstrução, realizei leituras de diversos autores que tratam da educação de adultos. A sedimentação do aporte teórico só foi possível após a compreensão, análise e apropriação dos estudos já realizados.

Recorri aos escritos de Beisegel (1974); Freire (1978; 2011); Lüdke (1986); Brandão (1996); Gadotti (1998; 2011); Canário (2000; 2013); Yin (2001); Lemme (2004); Mayo (2004); André (2005); Lima (2007); Paiva (2009); Jacomini (2010); Di Pierro (2011); Fávero e Freitas (2011); e Franco (2012) e às produções e aos estudos em educação, em especial, na educação de jovens e adultos e em metodologia da pesquisa.

Outra fonte relevante foram as pesquisas sobre o tema. Quanto às pesquisas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), refinei a busca no objeto delimitado, selecionando somente trabalhos que fizessem referências à EJA com a utilização da tecnologia digital. O resultado obtido foi o seguinte:

Tabela 1 – Resultado da pesquisa no Banco de Teses da Capes (2008-2011)

| AUTOR/DATA | TÍTULO | UNIVERSIDADE | PALAVRAS-CHAVE |
|---|--|---|---|
| Cynthia Rúbia Braga Gontijo 01/02/2008 | Tecnologias de informação e de comunicação na educação de jovens e adultos | Mestrado Cefet-MG - Educação Tecnológica | Tecnologias de informação Educação de Jovens e Adultos |
| Lucilene Santos Silva Fonseca 01/05/2009 | O uso do blog no ensino de jovens e adultos: uma investigação em linguística aplicada | Mestrado – PUC- SP Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem | Blog, Língua Portuguesa |
| Mirela Stefânia Pacheco 01/10/2009 | Geometria Plana e Inclusão Digital: uma experiência a partir do cotidiano dos alunos EJA | Mestrado – PUC- RS Educação em Ciências e atemática | Geometria Plana, Software Educacional, Inclusão Digital |
| Roseane Barros da Silva Lira. 01/10/2010 | Educação de jovens e adultos e a formação de professores (as): o uso de uma biblioteca digital como ferramenta de aprendizagem | Mestrado- UFPB Educação | Educação, Jovens, Adultos, NIT's Biblioteca, EJA, Digital |
| José Eduardo Pereira de Souza 01/11/2010 | Informática na EJA: contribuições da Teoria Histórico-Cultural | Unesp - Marília Educação | Informática na Educação, Educação de Jovens e Adultos |
| Viviane Gonçalves Curto 01/05/2011 | O acesso às práticas de letramento digital na Educação de Jovens e Adultos | Mestrado Unicamp- Linguística Aplicada | Letramento Digital; EJA; Educação e Tecnologia; Inclusão Digital |
| Dafne Barbosa Cortez 01/08/2011 | Contextos individuais para o Letramento Digital na Educação de Jovens e Adultos | Mestrado Cefet-MG - Estudos de Linguagens | Educação de Jovens e Adultos, Letramento Digital, Motivação |

Na EJA Digital, a proposta é a utilização dos recursos de informática na dinamização da aula.

Outro fator que colaborou para a apropriação do tema foi minha participação nas reuniões do Fórum da EJA - São Paulo, no decorrer do ano de 2012, realizadas mensalmente na cidade de São Paulo, com discussões sobre políticas atuais implementadas na modalidade e direcionamentos aos atendimentos.

O Fórum EJA - SP foi o terceiro a ser constituído no Brasil, depois do Rio de Janeiro e da Paraíba, respectivamente. Atualmente, existem fóruns no todo País, tendo como principal característica ser “espaços públicos de gestão democrática e controle social das políticas educacionais”, de acordo com Di Pierro (2005, p. 1130),

para o segmento da EJA. O Fórum EJA do Estado de São Paulo está intimamente ligado à Ação Educativa¹.

Importante, também, foi a participação no Seminário de Formação de Professores de EJA, realizado em dezembro de 2012, em Brasília, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC), organizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD), que possibilitou debates envolvendo diversas políticas de EJA, além da interação com pesquisadores de diferentes localidades do País.

Neste encontro, foi possível avistar nos educadores atuantes da EJA a preocupação com a formação de professores para o segmento. Ressalto que considero importante a formação dos profissionais trabalham com a EJA. Entretanto, observo ser importante não garantir um professor formado *somente* para esta modalidade.

A EJA é uma anomalia, uma exclusão, em que há necessidade de se trabalhar para evitar que continuem existindo alunos que necessitem desta forma de ensino para terem direito a conseguir conhecimentos academicamente instituídos.

Acredito em formações para o atendimento aos jovens e adultos que agora frequentam a escola, mas não à manutenção de cargos e de profissionais vinculados somente à educação de jovens e adultos. Caso contrário, deixaremos de vê-la como política de exceção e passaremos a adotá-la como habitualidade.

1.2 A Metodologia

Quanto à metodologia e a definição da abordagem para investigar o tema, optei pela pesquisa qualitativa, que oferece profusão de contribuições estabelecidas por infinitas metodologias que partem de “lampejos” singulares, pois ela

[...] favorece que a cotidianidade seja percebida, valorizada, mostra-se como gestadora e germinadora dos valores e papéis sociais, vai possibilitando aos pesquisadores a apropriação das relações entre particularidade e totalidade, entre o indivíduo e o ser humano genérico, entre cultura e história. O olhar sério, comprometido, constante dos pesquisadores sobre o cotidiano das práticas educacionais permitiu-lhes por certo liberar seus pensamentos de muitos raciocínios supostos e defrontar-se com realidades jamais suspeitas, embora sempre presentes. Com efeito, não existe

¹ Associação sem fins lucrativos que, desde 1994, visa a promover direitos educativos, culturais e da juventude, com a participação de grupo de educadores.

pesquisador que, ao adentrar a cotidianidade de qualquer prática educacional, não tenha realizado descobertas fascinantes e, à primeira vista, não imaginadas. A descoberta do cotidiano veio referendar a não linearidade, a não objetividade, a não previsibilidade dos fenômenos que compõem a realidade social. [FRANCO, 2011 p. 62].

Esta referência é o retrato desta pesquisa que permitiu redescobrir e desvendar aspectos da realidade não perceptíveis no cotidiano do trabalho, compreensão de situações que estão além do corriqueiro e do esperado, pois

[...] à medida que avançam os estudos em educação, mais evidente se torna seu caráter de fluidez dinâmica, de mudança natural a todo ser vivo. É mais claramente se nota a necessidade de desenvolvimento de métodos de pesquisa que atendem para esse caráter dinâmico. Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica. [LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 5]

Imergindo no trabalho, foi possível perceber que todas as ações realizadas para garantir aprendizado aos jovens e adultos, inclusive à EJA Digital, não apagam o fato de estes alunos terem tido um direito negado – o direito à escola com qualidade e durante a idade apropriada.

Justamente esse caráter dinâmico e complexo é o que foi encontrado nesta pesquisa, que ultrapassou a metodologia e questionou o débito político-social existente para parcelas da população mais vulneráveis.

O estudo de caso se apresentou como a melhor metodologia para efetivação da pesquisa, pois

[...] o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e [...] o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. [...] permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos [...]. [YIN, 2001, p. 19-21]

Para compreender o que é o estudo de caso e como trabalhá-lo, foi utilizada a noção de Yin (2001), que apresenta a abrangência desta metodologia. Contudo, por se tratar de uma pesquisa na área da Educação, a visão de André (2008) se tornou imprescindível.

É importante destacar que tanto Yin (2001) como André (2008) explicam que o estudo de caso na pesquisa difere de sua utilização para práticas de ensino, sendo diferente também da sua utilização na manutenção de registros como os utilizados pelos médicos, na área do direito ou do serviço social.

Como pesquisa, o estudo de caso preocupa-se com o rigor e a posição justa dos dados empíricos. Esta estratégia de pesquisa tem sido muito utilizada para compreensão de fenômenos individuais, organizacionais, políticos e sociais em áreas como a psicologia, a sociologia, ciência política, administração, trabalho social e de planejamento.

O estudo de caso começa com um plano muito incipiente, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo avança. A pesquisa tem como ponto inicial uma problemática, que pode ser traduzida em uma série de questões, em pontos críticos ou em hipóteses provisórias. A problemática pode ter origem na literatura relacionada ao tema, ou pode ser uma indagação decorrente da prática profissional do pesquisador, ou pode dar continuidade a pesquisas anteriores, ou ainda pode nascer de uma demanda externa, como a pesquisa avaliativa. Esses questionamentos iniciais tendem a se modificar, conforme o estudo caminha: alguns se firmam, mostrando-se realmente relevantes para aquela situação, outros terão que ser descartados pela pouca pertinência ao caso e aspectos não previstos podem vir a ser incorporados ao estudo. [ANDRÉ, 2005, p. 48]

O estudo de caso mostrou-se muito adequado, pois permitiu que as informações já conhecidas fossem (re)analisadas, incorporadas ou descartadas, conforme o que foi se revelando.

Assim, no desenvolvimento da investigação, alguns fatores antecedentes vividos no início da pesquisa se tornaram significativos. Outro, que se apresentava relevante – no caso a oferta de ensino para jovens e adultos com a utilização dos recursos digitais –, permitiu a análise do que significa a existência deste tipo de ensino até os dias de hoje.

Como no estudo de caso a pesquisa acontece juntamente com o processo do trabalho desenvolvido, o foco desta investigação é o próprio objeto do estudo proposto. Frente a isso, Yin (2001) destaca que o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Para caso da EJA Digital, em especial, isso se apresentou de forma clara, pois o fenômeno da educação de jovens e adultos mediado pela tecnologia digital, por mais que tenha sido pensada para atender aos jovens e adultos com recursos

tecnológicos contemporâneos, não disfarça a ineficiência das políticas públicas implementadas para educação que ainda não dá conta de atender a todos dentro de um ensino regular. A investigação empírica para observar esse fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos, compõe o quadro delimitado para a pesquisa, procurando compreender as possibilidades da EJA Digital.

Todo o processo de desenvolvimento da proposta acontece juntamente à rotina de escola e ao ano letivo. Não há um tempo reservado para um planejamento específico garantindo uma experimentação antecedendo a implementação da proposta. A normatização da proposta é o almejado pelos envolvidos nesse trabalho, tanto gestores como docentes, mas exigências burocráticas e legais não permitiram, até o momento, sua efetivação.

Assim, o programa que objetivou o atendimento a um pequeno grupo cujas características demográficas, geográficas e de infraestrutura não favoreciam a oferta de educação regular, se tornou como revelado no depoimento da criadora da proposta da EJA Digital a busca pela resolução de problemas que a escola não sabe como lidar, “a EJA Digital/EJA-EAD passou a ser o depósito daqueles que atrapalhavam o estudo dos outros” (CASTELLO BRANCO, 2014).

A falta de contato com o centro desenvolvido da Cidade, a dificuldade de locomoção, a falta de escola perto, a organização social diferenciada, características encontradas em Ilha Diana, pioneira da proposta, tornaram-se os ingredientes para o desenvolvimento de uma possibilidade de aprendizagem diferenciada para o segmento escolar da educação de jovens e adultos da Rede Municipal de Ensino de Santos. Assim, o que era para ser uma política de exceção devido às especificidades geográficas se apresentou como alternativa para fazer cumprir o que a escola não conseguiu realizar.

Atualmente com oito anos, a EJA Digital se constituiu, para os gestores e professores, e até para os alunos, como uma proposta inovadora na escolarização de jovens e adultos. Para se adequar as novas exigências, a EJA Digital precisou de algumas alterações que demandaram estudos, adequações e reuniões para aprimoramento da proposta.

A EJA Digital reconstruiu sua metodologia em exaustivas reuniões para normatização da proposta a fim de deixá-la adequada às exigências legais, mas sem descaracterizar a ideia inicial que tinha no atendimento do aluno *on line* seu diferencial.

Atendendo ao final do primeiro semestre de 2014 a 355 alunos em 16 escolas da Rede Municipal de Ensino de Santos, do total de 1332 alunos matriculados no ciclo II da modalidade. A porcentagem de promoção, nesse período, dos alunos matriculados na EJA – Digital é de 60,88% . Mantendo a média do que foi alcançado no início da proposta na Ilha Diana.

Na tentativa de normatização aconteceram reuniões nos anos de 2010, 2011 e 2012 com maior intensidade. Particpei em diversos momentos dos grupos aos quais cabia a sistematização da proposta. No entanto, só fui compreender posteriormente que o que fazíamos na busca pela normatização era acentuar – com nuances de modernidade – uma situação que não deveria se fazer presente na sociedade contemporânea: jovens e adultos buscando escola para o ensino elementar.

1.3 A EJA - Digital

Grosso modo, segue a síntese das principais características da proposta.

Tabela 2 – Principais características da EJA Digital da cidade de Santos - 2014

| Processo de Ensino Aprendizagem EJA – Digital | |
|--|---|
| Princípios | Atendimento ao público da Educação de Jovens e Adultos, com uso intensivo de tecnologias digitais, indo ao encontro das atuais necessidades daqueles que procuram a escola com vistas a sanar defasagens do ensino aprendizagem. |
| Objetivos | Minimizar os índices de evasão e repetência da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.(isso segundo descritivo da secretaria da educação) |
| Conteúdos | Eixos cognitivos e competências nas áreas de: Ciências Naturais; Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Artística e Educação Física; História e Geografia; Matemática. Segundo o <i>site</i> do INEP, “as competências do sujeito são eixos cognitivos, que, associados às competências apresentadas nas disciplinas e áreas do conhecimento do Ensino Fundamental e Médio, referem-se ao domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento e resolução de situações-problema, capacidade de argumentação e elaboração de propostas”. |
| Métodos/Técnicas | Internet, materiais impressos, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), trabalho de tutoria presencial, atividades síncronas (em tempo real - <i>chat</i> /bate-papo) e assíncronas (tempo diferido). |
| Mídias | Computadores com acesso à Internet |
| Avaliação | Avaliações bimestrais escritas de todos os componentes curriculares. Atividades de cada componente curricular postadas na plataforma digital. Participação do aluno no ambiente virtual de aprendizagem e interação de alunos e professores. |

Dentro das exigências legais, há a necessidade de se cumprir o calendário escolar com 400 horas por semestre, conforme disposto na Resolução CNE n.º 3, de 15 de junho de 2010, que mantém o Parecer CNE/CEB n.º 29/2006.

Para manutenção desta carga horária, o aluno deve comparecer diariamente à escola e cumprir quatro horas diárias de aula. Como forma de cumprir esta exigência, optou-se pela obrigatoriedade da realização de avaliações de certificações nacionais ou locais, que não têm sido devidamente utilizadas.

Quanto à parte burocrática, a proposta EJA Digital, vista como forma alternativa de ensino, não foi enviada ao Conselho Municipal de Educação, o que não suscitou discussões para além das salas da Secretaria da Educação e a contribuição de outros olhares para solução de aproveitamento da iniciativa.

Juntando a parte burocrática e a questão legal, surgiu a questão do financiamento da educação, que se apresentou como mais um empecilho, pois, para o Ministério da Educação, o aluno computado para recebimento de verba é somente o aluno que frequenta diariamente as aulas dentro do regime de seriação existente nos padrões educacionais. Os dilemas de regularização da EJA Digital podem ser percebidos no depoimento de sua criadora, professora Adylles Castello Branco, concedido em fevereiro de 2014.

[...] se ele não tivesse dado tão certo, a gente teria tido tempo de preparar um pouco mais a coisa, porque, no momento que ele deixou de ser um preparatório para um exame do ENCCEJA, o aluno passou a ser um aluno... o aluno passou a ser um estudante da Rede Municipal preso por toda a burocracia que envolve ele (sic) nesse momento. O que teria que ter sido feito, criado, que era briga antiga, uma modalidade diferente de atendimento aos alunos. Eu me lembro de grandes discussões em cima de educação a distância não é modalidade é... ela é uma modalidade do mesmo jeito que a EJA, é uma modalidade... eu falei 'gente, isso daí é o de menos agora, qualquer livro de EAD que você leia é uma modalidade de ensino. Então, dentro da modalidade EJA devia de ter criado uma modalidade de atendimento ao aluno. Aqui é a modalidade EJA, é uma estrutura organizacional, vamos dizer assim. A modalidade EJA/EAD EJA/Digital é uma modalidade, é de uma metodologia diferenciada, e isso é possível de ser feito. Cheguei a fazer consultas a algumas pessoas em São Paulo e me falaram 'faz o processo e manda''.

Para melhor compreensão quanto à peculiaridade das aulas na EJA Digital, é importante destacar que as aulas iniciam-se com a postagem, na plataforma virtual, do material preparado cuja base são os livros do ENCCEJA.

[...] o material que a gente usava no começo eram aqueles cadernos do EJA, que são ótimos. São uns cadernos do EJA que vêm inclusive com atividades. É o trabalho todo integrado por projeto. Ele traz o projeto, o que você faz em matemática, o que você faz em... é o

caderno do 'Preparando para o ENCCEJA'. Foi o que a gente usava no começo. Ele é muito bom. [Para] o professor fica fácil, tanto que o modelo que os mais antigos usavam é aquele... não era. Eles conversavam entre eles qual vai ser o tema gerador desse mês, então tinha 'trabalho e cidadania', 'trabalho e tecnologia', todos faziam as aulas daquele mês/ bimestre em cima daquilo. Só que, com o crescimento, isso se perdeu, sabe? Aquilo que era realmente a 'questão de desenvolver o ser humano' entrou na certificação. O EJA foi feito no começo pensando em valorizar aqueles que, como o Murilo, que tinha um cabedal maior e que não se adequavam ao esquema da escola de médio ou então de bom pra cima ou aqueles que estavam embaixo, mas a gente via que tinham potencial para melhorar, porque não se adequava na escola. [CASTELLO BRANCO, 2014]

Com as aulas prontas, os professores do AVA e os professores presenciais participam da reunião semanal. Neste momento, as orientações e atividades propostas a cada um dos componentes são apresentadas e discutidas entre as partes.

Interessante observar que, na apresentação da proposta de aula, os professores presenciais apontam as prováveis dificuldades que os alunos terão com o conteúdo. Este momento é utilizado, também, para que os professores presenciais coloquem suas limitações em relação ao conteúdo e solicitem esclarecimentos para poder orientar os alunos em aula.

[...] sempre foi assim: o professor ficava de longe, ficava o tutor lá, que não precisava obrigatoriamente ser um PII porque era... até a gente preferia até que fosse um PI porque ele tinha mais dinâmica em tratar com os alunos uma maneira mais carinhosa, mais acessível, mais fácil, tinha um conhecimento um pouco mais amplo, não era um professor de português, não era um professor de matemática, mas era um professor e que era apoiado pelo professor da disciplina. Por isso que ele tinha e acho que ainda continua a ter as reuniões de segunda-feira. Porque, nessas reuniões de segunda-feira, o professor da disciplina orienta o professor do local a ficar lá. [CASTELLO BRANCO, 2014]

Além do depoimento da professora Adylles, os dados sobre o planejamento das aulas da EJA Digital também foram colhidos durante o desenvolvimento do meu trabalho na Comissão de Educação de Jovens e Adultos, de que faço parte pela Supervisão de Ensino da Secretaria de Educação de Santos.

Acompanhando a dinâmica dos trabalhos em reuniões com a equipe gestora e nos encontros semanais dos professores, presenciei discussões sobre o planejamento das aulas, participei da elaboração das planilhas de registro e discuti propostas de avaliação, inclusive a do Exame de Certificação Municipal, do qual

participei em 2011 em todas as etapas, inclusive no embate quanto o aproveitamento das competências apresentadas em cada um dos componentes curriculares.

Para construção da Tabela 3, aproveitei os estudos realizados com base na concepção de Paulo Freire e nas diversas leituras de textos que abordam pedagogia.

Tabela 3 – Características EJA Tradicional X EJA Digital

| EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA | | |
|---|---|---|
| CARACTERÍSTICAS | TRADICIONAL/ANALÓGICA | DIGITAL |
| Princípios Pedagógicos | Forma aligeirada de transmissão dos conteúdos programáticos da escola regular, com adaptações com redução de conteúdo. Normalmente, material utilizado é o do ensino regular. | Trabalhar os conteúdos programáticos, segundo proposta do “Preparando para o ENCCEJA”, material construído para ser trabalhado com público da EJA. |
| Concepção Educador | Conhecimento está pronto e acabado, considerado inerente ao objeto estudado, a memorização é a melhor forma de aprendizagem, o conhecer acontece de forma hierarquizada e deve ser transmitido, depositado para os alunos. | O conhecimento pode ser aprendido de diferentes formas; valorizado com os saberes dos alunos e com diferentes fontes de informação. Utilização dos recursos tecnológicos para incrementar as aulas. |
| Concepção Educando | A escola é o espaço responsável pelo ensino e aprendizagem. O professor está lá para ensinar e o aluno, para aprender. Fala frequente dos alunos “O professor não ensinou”. O aluno se vê como alguém que está no espaço escolar para receber os conhecimentos. | A escola continua sendo o local responsável pelo ensino aprendizagem. O professor ensina e o aluno está lá para aprender. Não há diferenças na concepção do que é ‘escola’ e ‘estudar’. |
| Objetivos Educacionais | Transmitir conhecimentos previamente determinados nos planos de curso, seguindo um determinado livro e propiciando ao aluno a oportunidade de adquirir conhecimentos, mesmo que aligeirados, e assim poder receber a certificação. | Transmitir conhecimentos previamente determinados, conforme matriz do ENCCEJA, elaborando atividades contextualizadas que são postadas na plataforma, com textos e propostas de atividades. Prepara para certificação no ENCCEJA. |
| Conhecimento/Conteúdo | Redução do conteúdo ministrado no ensino regular. | Matriz do ENCCEJA, conteúdos preparados |

| | | |
|--------------------------------|--|---|
| | | para atendimento aos alunos da EJA. |
| Métodos/Técnicas/Mídias | Livro didático, giz, lousa, apagador, exercícios, cópias, questões, filmes, demais materiais de apoio. | Computador, livro didático, filme, demais materiais de apoio. |

Reforçando a concepção de que o estudo de caso atende as necessidades de situações contemporâneas, Merriam (1988) *apud* André (2008, p. 17) coloca que “quatro características são essenciais num estudo de caso qualitativo: particularidade, descrição, heurística e indução”.

A particularidade se apresenta no estudo de caso para a verificação de um fenômeno, um programa ou uma situação particular. É um caso que tem importância, pelo que ele revela ou pelo que representa. Dessa forma, se adéqua aos estudos do cotidiano, daquilo que acontece naturalmente (MERRIAN, 1988 *apud* ANDRÉ, 2008).

A pesquisa sobre a EJA Digital apresenta esta característica, pois o objeto de estudo é uma metodologia aplicada na educação de jovens e adultos que propõe o uso de tecnologias como principal meio para efetivação da aula, mostrando-se como uma proposta diferenciada das práticas usuais nessa modalidade.

Outra particularidade, a aula, acontece no ambiente virtual, mas os grupos são de, no máximo, 20 alunos, o que torna a proposta diferente da educação a distância. As turmas são formadas conforme a demanda, podendo ser seriadas ou multisseriadas, formadas por alunos dos quatro termos que compõem o ciclo II da Educação de Jovens e Adultos.

Os alunos contam com o acompanhamento de dois professores presenciais, que estão na sala de aula para atender as necessidades apresentadas, orientá-los na aprendizagem, realizar debates e acompanhamento individualizado, além de propor atividades complementares às apresentadas *on line*.

A frequência é obrigatória, o que deixa a proposta bem similar ao curso de EJA analógico, pois os alunos ficam presos ao modelo convencional. Como qualquer outro que não acompanhou o fluxo escolar e apresenta defasagem idade/ano, o jovem ou adulto que cursa a EJA Digital poderá obter a certificação por prova, conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/1996 e o Parecer do Conselho Municipal de Educação/Câmara de Educação Básica n.º 06/2010, de 7 de abril de 2010, que determinam a idade mínima de quinze anos para participação em exames de certificação de EJA.

[...] a proposta para que o aluno fosse presencial, ele tinha que ir na escola, [...] desde o começo não ficou liberado feito um curso que cada um faz onde quiser. O aluno tinha frequência computada dentro da escola mesmo na época em que era preparatório para o ENCCEJA. Porque, primeiro, nem todos os alunos tinham computador em casa e era uma maneira de criar o espírito de grupo [em] um ajudar o outro na ilha Diana e Caruara. [CASTELLO BRANCO, 2014]

1.4 A EJA e a EJA Digital

O trabalho se fez, primeiramente, nas bases epistemológicas e históricas sobre a educação de jovens e adultos, que foram objeto de investigação e serviram de sustentação do olhar sobre o problema pesquisado, servindo também para o refinamento das concepções sobre a educação de jovens e adultos.

Nesta ação, pretendeu-se oferecer ao leitor uma visão da educação de jovens e adultos desde o início do século XX até os dias de hoje. Entretanto, a oferta não é somente de uma visão histórica, mas analítica e crítica sobre a incoerência da existência da modalidade até os dias de hoje, mesmo que com diferentes metodologias de atendimento a esse público. A principal referência é a noção apresentada por Paulo Freire para que se possa refletir sobre o “não feito” na educação brasileira em desde 1944.

A educação de jovens e adultos se apresentou como atendimento educacional construído conforme entendimentos sociais, econômicos e políticos no decorrer das décadas. Para a apropriação de suas particularidades, foram necessárias diversas leituras que possibilitaram o recorte que mais se adequava aos objetivos da pesquisa.

A opção foi pela educação emancipadora, dialógica, que se constrói dialeticamente entre professores e alunos. Portanto, a pedagogia proposta por Paulo Freire é a referência para análise das práticas da EJA Digital.

Partindo do macro, fui delimitando o foco e cheguei à educação de jovens e adultos na cidade de Santos e, depois, na proposta da EJA Digital.

Capítulo 2 – Raízes históricas da Educação de Adultos no Brasil

Para abordar mais e melhor a educação de jovens e adultos, considero necessário apresentar entendimentos sobre o que é educação; traçar um histórico de como é o atendimento na educação quando se refere a adultos; e como ele se concretizou em alguns países e no Brasil. Percorrendo esse caminho, quero chegar até a cidade de Santos e às políticas implantadas e implementadas pela Secretaria Municipal de Educação para atendimento a jovens e adultos, mais especificamente, a metodologia denominada de EJA Digital.

A educação aparece com concepções e finalidades diversas. Em determinada época, foi entendida como a conservação de tradições, costumes, preservação dos valores de um povo ou de uma cultura (BRANDÃO, 2007).

No início do século XX, passou a ser associada à mudança

[...] quando políticos e cientistas começaram a chamar a “mudança” de “desenvolvimento” (desenvolvimento social, socioeconômico, nacional, regional, de comunidades, etc.) é que foi lembrado que a educação deveria associar-se a ele também”. [BRANDÃO, 2007, p. 83]

Na Constituição Federal, encontramos no artigo 205 “A educação, [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Freire (1978, p. 45) concebe a “educação não como algo em si, mas como expressão supraestrutural, em suas relações dialéticas e não mecânicas com a infraestrutura da sociedade”.

Com todos esses olhares para a educação nos diferentes momentos do desenvolvimento, houve a percepção de que grupos de adolescentes e adultos ficaram fora do processo, mesmo tendo direito a uma oportunidade de estudo e de usufruto das possibilidades associadas à educação.

Historicamente, encontramos em esfera nacional e internacional referência à educação de adultos. Por vezes, o atendimento aos jovens e adultos

aconteceu devido às mazelas educacionais que promoveram a exclusão ou a expulsão de significativo percentual da população.

No decorrer da história, a educação de jovens e adultos aconteceu devido à necessidade de atendimento a demandas sociais imediatas e específicas, como a capacitação de mão de obra. Desta forma, a educação de adultos é recorrente na história há quatro séculos.

A educação de adultos, tal como conhecemos hoje, é um fenômeno recente, mas não constitui uma novidade. Concebendo a educação como processo largo e multiforme que se confunde como o processo de vida de cada indivíduo, torna-se evidente que sempre existiu educação de adultos. [CANÁRIO, 2000, p. 11]

2.1. O Início

Na perspectiva internacional, a educação de adultos é abordada com a intenção de traçar um perfil de seu desenvolvimento, utilizando olhares singulares de dois teóricos que, em momentos diversos da história, apresentaram visões complementares. Canário (2000; 2013), português, tratando da Europa, mais especificamente de Portugal, e Lemme (2004), brasileiro, abordando a construção da educação de adultos pelo mundo e, concomitantemente, a formação do sistema de ensino do Brasil.

Lemme (2004), em sua tese para o concurso de técnico de educação do Ministério de Educação e Saúde (MES), desenvolveu um trabalho sobre educação de adultos. Neste trabalho, apresentou dados históricos que fizeram referência à Inglaterra de 1730, com a oferta de escolas dominicais para crianças e adultos, o que o leva a considerar a existência da educação de adultos a partir daquela época.

A educação de adultos apareceu nos estudos de Canário (2013, p. 334) como um processo que ganhou notoriedade após a Revolução Francesa, “na continuidade dos ideais e da filosofia das Luzes”.

Iniciada em 1789, a Revolução se constituiu como marco da ordem social recém-instaurada que exigiu modificações na educação em geral, inaugurando a atenção aos adultos.

Atendendo a nova ordem social, a educação deixou de ser mantenedora das instituições na forma de perpetuar o conformismo social e passou a ser a condutora

das mudanças e transformações que surgiam com o rápido crescimento industrial e as situações complicadas que o desenvolvimento da técnica e da ciência traziam.

Aconteceu, conforme colocado por Schwartz (1988) *apud* Canário (2013, p. 335), a declaração produzida por Condorcet, em 1792, de que “ a instrução deve estar presente em todas as idades e não há nenhuma em que seja inútil aprender”, o que lhe valeria o título de “profeta” da educação permanente.

Em 1794, na França revolucionária, foi criado o Conservatório Nacional das Artes e Ofícios - CNAM, que permanece ainda hoje como uma instituição de referência, no plano francês e internacional da educação de adultos (CANÁRIO, 2000, p. 11).

Nesse período, o mundo viveu significativa mudança com a Revolução Industrial, fato considerado por historiadores como o responsável pelo efeito das mudanças no panorama mundial, nas relações sociais e, até, em relação aos valores morais.

A Revolução Industrial, após muitas lutas, fez surgir a classe que passou a assumir o “poder político e ideológico da sociedade – a burguesia.” (LEMME, 2004, p. 47)

Rasgando a bandeira da liberdade, igualdade e fraternidade, o povo que havia lutado contra a aristocracia se constituiu em burguesia em oposição ao proletariado.

Instalada no poder, a burguesia transformou, de acordo com os seus interesses, a organização escolar, e aos poucos, de novo a educação volta a assumir o papel de força conservadora dos períodos sociais estáveis, de formadora de homens que devem manter as instituições vigentes. [LEMME, 2004, p. 49]

Para que os homens pudessem acompanhar as necessidades apontadas pela nova ordem, o currículo escolar foi modificado. Outros e novos conhecimentos foram necessários e passaram a ocupar o lugar das aprendizagens literárias.

Nessa profusão de novidades, e com a necessidade de se ter conhecimentos indispensáveis para atendimento, a ordem econômica e social que se impôs os homens precisaram ser preparados, promovendo o surgimento de cursos e instituições especialmente destinadas à educação de indivíduos adultos.

Esta tradição da educação de adultos desenvolveu-se, após a Revolução Francesa, durante o século XIX e a primeira metade do

século XX, em torno de quatro fatos essenciais, como indica Noel Terrot (s.d.): o nascimento e emergência do conceito, iniciativas do Estado no sentido de tomar a seu cargo a alfabetização dos iletrados, iniciativas associadas à formação profissional e à educação política visando o exercício do sufrágio universal. [CANÁRIO, 2000, p. 11]

Com as urgências demandadas na nova constituição da sociedade, a educação de adultos passou a apresentar duas concepções: a dos dirigentes, para atendimento as necessidades que se apresentavam frente ao trabalho, visando à produção maior e melhor nas áreas industriais, comerciais e rurais.

É preciso obter do povo um certo adestramento no uso das instituições sociais que se vão complicando gradativamente, pois é inevitável sua participação na constituição dos governos democráticos. É preciso dar noções sobre a defesa da saúde, cada vez mais ameaçada pela intensidade e complexidade da vida social. É útil descobrir as tendências e vocações para se conseguir um melhor rendimento possível das capacidades individuais. Como tal ação educativa não pode ser exercida pela escola elementar, mesmo nos países onde ela ganhou maior extensão, impôs-se a organização de uma educação extra-escolar que atingisse os indivíduos adultos, onde estivessem atuando, quer como cidadãos, quer como profissionais. São os cursos de alfabetização, de extensão cultural, de aperfeiçoamento, ministrados fora das horas normais de trabalho e mantidos na maioria dos casos pelas empresas interessadas. [LEMME, 2004, p. 49]

Por outro lado, havia a concepção de educação das classes populares que queriam se aprimorar cultural e tecnicamente. Esse proletariado esteve organizado em associações de classe e sindicatos, o que permitiu a ascensão de seus líderes aos cargos públicos, passando a reivindicar melhorias nas condições gerais de vida. Para Santos Silva (1990) *apud* Canário (2013, p. 335)

[...] a emergência e a consolidação deste tipo de intervenção educativa aparecem, desde o século XIX, associadas a dois grandes processos sociais: por um lado, o desenvolvimento de movimentos sociais de massas (movimento operário) que estão na raiz da vitalidade de modalidades de educação popular; por outro lado, pela consolidação de sistemas educativos nacionais de ensino de segunda oportunidade.

O que é possível ser constatado quanto à educação de adultos dessa época é a falta de sistematização, o que empreende a característica de “imprevisão e fragilidade” (LEMME, 2004, p. 51).

No decorrer daquele período, o foco das atenções e discussões esteve na escola elementar, secundária e superior. Foi nesse espaço que residiu a preocupação

com as reformas. O termo educação popular fazia referência à escola elementar para todos. Para os adultos, aparecem raros cursos de alfabetização no período noturno, com pouca importância devotada pelos responsáveis pelo ensino.

Os cursos de aperfeiçoamento para os trabalhadores são ministrados nos próprios locais de produção e voltados para treinamento com vistas a maior eficiência na função desempenhada.

Na França, por exemplo, onde já em 1887 aparecem legislações sobre cursos para adultos, eles se arrastam em grandes vicissitudes, ao sabor da maior ou menor boa vontade das autoridades de ensino. Salvo na Dinamarca, onde se assinala um interessantíssimo movimento de escolas populares para adultos, que se reveste de características peculiares, relacionado com a própria formação da nacionalidade e inspirado pela ação verdadeiramente profética de Grundtvig, não se percebe, compulsando a história das instituições de educação, vigor notável, preocupação absorvente com o problema, a não ser em casos isolados. [LEMME, 2004, p. 51]

Para Lemme (2004, p. 50), este é um panorama da educação de adultos no período de relativa estabilidade social correspondente à plena expansão do liberalismo.

2.2. As Mudanças

As mudanças aconteceram com os grandes impactos na civilização como a Primeira Guerra Mundial, que se caracteriza como um divisor de águas nas convicções sociais, delimitando novos paradigmas e provocando novo olhar para a educação popular, que ganhou organicidade e consistência.

A escola no início do século XX tornou-se o espaço de redenção dos horrores e arbitrariedades causadas pela guerra. Passam a ter visibilidade os filósofos, técnicos, administradores ligados à educação e ao ensino.

Os países europeus que mais sofreram com o conflito foram os que mais investiram na educação. Na América do Norte, também houve a adequação a esta nova ordem que reformulou seu sistema escolar.

É nesse ambiente de inquietação e de esperança que a educação de adultos sai de sua primitiva incipiência e passa a constituir uma preocupação marcada de educadores e homens públicos. Em 1918, funda-se em Londres a *World Association for Adult Education*, tendo por finalidade incentivar a educação de adultos em todo o mundo e coordenar os movimentos nacionais, colaborando ainda em todas as atividades correlatas. Ela deseja também dissipar a convicção melancólica de que os homens e as mulheres nada têm de aprender, e difundir em todos os países e em todas as camadas sociais o sentimento de admiração e curiosidade e o dom da simpatia e camaradagem mútuas que tanto aumentam a significação da vida. [LEMME, 2004, p. 52]

Ações de entidades sindicais e de entidades religiosas cristãs, com orientações católicas e protestantes, desenvolveram ações voltadas para educação de adultos tanto em países da Europa como nos Estados Unidos.

[...] a educação de adultos não é mais considerada mero ensino supletivo, colocado em plano secundário entre as cogitações dos administradores e mantido pelas sobras de verbas orçamentárias. É alguma coisa pelo menos tão importante e decisiva para o futuro da nacionalidade e mesmo do mundo, quanto as organizações escolares consideradas até então como normais. [LEMME, 2004, p. 54]

2.3. Visões Complementares

Os dois autores, dos lugares e tempos de quando e de onde falam, apresentaram conclusões que expressam os dilemas e vicissitudes vividas pela educação de adultos independentemente da época em que são elaboradas.

Em suas considerações, Lemme (2004) apresentou a educação de adulto na primeira metade do século XX:

1. Vinculada às condições sociais e se instituiu graças à necessidade emanada da Revolução Industrial.
2. A educação de adultos tornou-se mais importante após a Primeira Guerra Mundial, quando diversos países se mobilizaram em prol de um valor educativo para prevenir situações catastróficas apresentadas no confronto, buscando soluções para as situações advindas do acontecido.
3. Nesse período Pós-Guerra, conseguiu-se uma unidade na

compreensão do problema, apesar das diversidades de ações utilizadas, já que era considerada equivalente a educação sistêmica.

Para Canário (2000), a educação de adultos na primeira década do século XXI se apresenta como um processo de complexidades que se constrói em três planos:

1. O das práticas educativas que se estrutura em quatro subconjuntos: a alfabetização, formação profissional, animação sociocultural ou desenvolvimento local.
2. A diversidade de instituições implicadas que permite ultrapassar a dicotomia existente entre instituições educativas e instituições não educativas.
3. A figura do educador que, na educação de adultos, tem atores sociais atuando direta e ativamente no processo educativo.

As conclusões dos dois estudiosos confluem para aspectos específicos da educação de adultos que, desde o início, entrou em conflito com a educação sistêmica ou formal e, portanto, se apresenta com formas diferenciadas. Nesse contexto, também passa a atender a demandas prementes de uma época e a ter como agentes educacionais não necessariamente profissionais formados na área da educação.

2.4. Educação de Jovens e Adultos no Brasil Império

No Brasil, a educação aos jovens e adultos se apresentou como uma preocupação antiga, que se iniciou com os jesuítas tentando ensinar o idioma português aos índios. Oficializada na Constituição Imperial de 1824, a educação tornou-se um direito, de modo primário e gratuito, a todos os cidadãos. Nesse período, a educação se caracterizou como privilégio da elite, atendendo os que estavam próximo ao imperador, ou eram ligados à política ou ao serviço burocrático do Império.

Assim, mesmo com a garantia legal de educação para todos, a maior parte da população do País permanecia na ignorância, tendo seu valor reconhecido somente no emprego da força e no trabalho braçal. As aprendizagens eram promovidas pela oralidade e pela violência física, o que era considerado suficiente para a então maioria da população.

Os jesuítas eram os responsáveis por evangelizar e incumbiam-se de transmitir normas de comportamento e aprendizagens necessárias ao atendimento das necessidades econômicas da época. Em 1759, esses evangelizadores foram expulsos do Brasil e, até o período imperial, não houve referências a educação de adultos.

Em 1824, já no Império, o Brasil ganhou sua primeira Constituição que garantiu “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”. Ao se referir “a todos os cidadãos”, estão incluídos os jovens e adultos, já que estes, principalmente os pobres e trabalhadores braçais, não tiveram acesso ao mundo das letras.

Legalmente garantida, a educação para todos passou a fazer parte das Cartas Magnas subsequentes, mas, na prática, foram necessários 175 anos para que todas as crianças tivessem direito ao acesso à escola. Quanto aos jovens e adultos, esse direito ainda é um desafio.

Haddad e Di Pierro (2000) atribuem a dois fatores o fato de a educação no Império não atender ao disposto na Constituição. Primeiro, a cidadania nesse período era exclusividade da elite econômica: pequena parcela da população, que tinha o direito a educação; em segundo lugar, em 1834, um ato adicional responsabilizou as províncias pela educação básica.

As províncias possuíam menos recursos. Dessa forma, o que conseguiam realizar era com grande esforço tanto na educação das crianças como na dos adultos.

Neste panorama, o Império encerrou-se sem cumprir o que havia sido disposto na legislação para atendimento educacional à população, podendo ser creditado à estrutura social da época os entraves para essa realização.

2.5. Educação de Jovens e Adultos no Brasil República – 1889 a 1945

Com a República, a nova Constituição apresentou poucas novidades na área da educação. A Federação ficou com a maior participação no ensino secundário e superior; o ensino básico era competência das províncias e dos municípios, que contavam com ajuda mínima da União.

Neste formato, se confirmou a mesma dinâmica empregada durante o Império. A esfera detentora da maior verba pública, a federal, atendia a camada mais privilegiada, a que ascendia aos níveis mais avançados do ensino, já a população provinciana ficava a mercê dos poucos recursos regionais.

Outro fator relevante desta Constituição é a exclusão dos analfabetos do processo eleitoral. Os adultos iletrados eram proibidos de votar, num período em que 75% da população era analfabeta. Para a elite, os analfabetos eram considerados como uma “chaga social”, o que era interessante para a classe dominante, pois o voto do analfabeto era proibido.

Nesse panorama, a política do “café com leite”, que elegia alternadamente políticos de São Paulo e Minas Gerais, entre o grupo de proprietários rurais importantes, se manteve desde a Primeira República ou Velha República até 1930.

Movimentos sociais passaram a lutar pela educação, provavelmente, com a intenção de reverter a ordem política estabelecida e por entender que o analfabetismo era um obstáculo para a sociedade que almejavam construir.

Com as mudanças que aconteceram no mundo e, também, na sociedade brasileira, com a urbanização causada pelo impulso da industrialização nacional, no início do século XX, houve necessidade de mão de obra com formação mínima, o que despertou a atenção para precária escolarização da população. As mudanças sociais geraram cobranças mais efetivas ao Estado.

Com a Revolução de 1930, o “Governo Provisório” de Getúlio Vargas instalou e criou o Ministério da Educação e Saúde Pública. No plano de dezessete itens para a Reconstrução Nacional, em seu item 3, estava prevista a difusão intensiva do ensino público, principalmente técnico profissional. Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Paschoal Lemme se destacaram nessa época como educadores preocupados com a reforma da educação.

Em 1931, Francisco Campos realizou a primeira reforma educacional brasileira. Com ela, surgiu o sistema de séries no ensino escolar que, segundo o parecer CNE/CEB n.º 11/2000, é a “sinonimização entre faixa etária apropriada, seriação e ensino regular, o que pode ser considerado como mais um aspecto de afastamento dos jovens e adultos da escola” (BRASIL, 2000, p. 16).

Em 1932, foi lançado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que denunciava o afastamento da educação da realidade social e do atendimento as necessidades de desenvolvimento econômico e industrial que o país vivenciava, apontando a escola como um espaço segregacional e isolado do meio social.

Assinado por 26 expoentes da sociedade que atuavam em diferentes áreas, entre eles Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Paschoal Lemme, o documento enfatizava a impossibilidade de modificações duradouras na educação sem que se realizassem modificações profundas na estrutura econômica do país.

Por outro lado, estavam os católicos conservadores que almejavam a permanência da educação, comungando de um projeto conservador de renovação educacional.

Em 1934, com a transformação de governo provisório em constitucional, do documento das diretrizes nacionais constou um capítulo específico para as questões educacionais privilegiando o ideário do “Manifesto dos Pioneiros”.

Ressalte-se dois pontos principais do documento, a saber: o ensino primário seria ser integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos; e a criação do Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, com o fim de elaborar o Plano Nacional de Educação, que deveria ser aprovado pelo poder legislativo.

Nesse período, Paschoal Lemme, que fazia parte do grupo de educadores progressistas, desenvolveu, na Capital Federal, localizada no Rio de Janeiro, experiências em Educação de Adultos no setor público, com o objetivo de ensino e preparação para o mercado de trabalho.

Em 1937, o golpe de estado com o apoio dos militares implantou o Estado Novo, sob o comando de Getúlio Vargas. O Congresso Nacional foi fechado e, de forma ditatorial, as ações do governo eram feitas por Decretos-Leis. O pretexto era o perigo comunista, mesmo com a maioria dos militantes presa ou vivendo na clandestinidade.

Uma nova Constituição deu enorme poder ao governo federal e foi elaborada pelas mãos de Francisco Campos que, de acordo com Palma Filho (2005, p. 73), era inspirada na constituição facista da Polônia.

Iniciou-se no país um período de violenta repressão que se estendeu de 1937 até 1945. O Brasil começava seu processo de industrialização, deixando de ser um país eminentemente agrário.

Na nova Constituição, foi mantido o capítulo especial de educação e cultura, mas, com o estado corporativista que se instalou no golpe, o documento previu uma obrigação modesta do Estado para com a educação. Desapareceu a previsão de um Plano Nacional de Educação. O Estado, de provedor da educação para todos, passou a

ser responsável somente pela educação dos menos favorecidos. Comprometia-se com a educação somente dos que não possuíam recursos para frequentar a escola particular.

O governo se descompatibilizou da educação da maior parte da sociedade, favorecendo uma parcela da sociedade, no caso, a Igreja, que possuía a maioria das escolas, conhecidas como confessionais, mantidas pela elite. O poder público deixou à própria sorte a maior parte da população, que já não tinha acesso à escola. É importante lembrar que na década de 1940 do século XX, 56,1% do total dos brasileiros eram analfabetos, conforme o censo do IBGE.

Com golpe de Estado, o educador Paschoal Lemme foi preso sob a acusação de ser comunista, pois o programa de seus cursos de Educação de Adultos foi encontrado no Partido Comunista Brasileiro (PCB) pela polícia civil. Ele foi libertado em 1939. Lemme sofreu esta sanção sem nunca ter sido filiado ao PCB, pois considerava a si mesmo como “[...] um espírito independente, querendo sempre um pensamento independente, um pensamento crítico em geral” (BUFFA; NOSELLA, 2001, p. 85).

[...], sob a bandeira do anticomunismo suprime-se a democracia e as liberdades e, com isso, silencia-se o grande debate educacional tenazmente sustentado pelos educadores brasileiros dessa época. [...] na Escola Caetano de Campos e, durante dois anos, nas primeiras aulas, das 8 às 9 horas, os professores tinham que fazer uma preleção contra o comunismo, contra o esquerdismo, contra o marxismo, contra a influência estranha. Foi muito pior que 1964, muito pior, porque se o professor não fizesse isso, perdia seu lugar na escola. [BUFFA; NOSELLA, 2001, p. 95]

Em 1940, o Brasil entrou na Segunda Guerra Mundial juntamente com os Aliados, Estados Unidos, Inglaterra e União Soviética. Houve maior preocupação com a educação de jovens e adultos, fruto das pressões exercidas pelas massas populares que se apresentavam mais organizadas, produto da urbanização que, na época, fez com que as pessoas reivindicassem melhores condições de vida.

No campo da educação, assumiu o ministério Gustavo Capanema, em 1942, publicando diversos decretos-lei, a saber: a) Decreto-lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; b) Decreto-lei n.º 4.048, de 22 de janeiro de 1942 – criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), c) Decreto-lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942, que criou a Lei Orgânica do Ensino

Secundário; e d) Decreto-lei n.º 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que criou a Lei Orgânica do Ensino Comercial.

Todos esses decretos criados destinavam-se às camadas populares.

O ginásio e colégio secundários às “eleites condutoras”; o ensino técnico-profissionalizante, “as massas a serem conduzidas”. Tudo certo, só faltou combinar com o povo que continuou sem escola na sua grande maioria, e os que conseguiam furar o bloqueio do exame de admissão ao ginásio, evidentemente, preferiam o curso secundário, pois apenas esse dava acesso ao curso superior. Este aspecto da legislação dos “tempos Capanema” é, aliás, altamente discriminatório em relação às camadas populares e consagrava o já conhecido “dualismo” do sistema educacional brasileiro, muito bem caracterizado por Anísio Teixeira na feliz expressão: “de um lado a escola para os nossos filhos, de outro, a escola para os filhos dos outros”. [PALMA FILHO, 2005, p. 76]

Para Buffa e Nosella (2001), o Estado Novo buscou solucionar as questões educacionais de duas formas: com autoritarismo e com a profissionalização do ensino para atendimento à corrida da industrialização nacional.

2.6. A Educação de Jovens e Adultos após a Segunda Guerra Mundial

Em 1945, com o término da Segunda Guerra Mundial, e na esteira de medidas que visassem à paz, foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU) e seu braço para a educação, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), que incentivava a realização de programas nacionais de educação de base e maiores investimentos na educação de adultos aos países membros, como o Brasil. No mesmo ano, houve a queda do Estado Novo.

No início de 1946, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Primário, o Decreto-Lei n.º 8.259, que, no seu capítulo III, mencionou a oferta de curso primário supletivo para adultos e adolescentes a partir dos 13 anos, com duração de dois anos, e determinou os conteúdos a serem ministrados, inclusive diferenciando o que deveria ser abordado como complementação para as mulheres. A importância desta Lei Orgânica era porque, para o público de jovens e adultos não havia se dado, até então, “nenhuma atenção especial por parte do Governo Federal, uma vez que ficara (ensino primário) sob a responsabilidade dos governos regionais, desde o ato adicional de 1834”. (PALMA FILHO, 2005, p. 69)

Em atendimento às demandas sociais e políticas, o governo federal, em 1946, incentivou a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e, na sequência, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), ambos ligados diretamente ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, com a intenção de oferecer formação de profissional para as indústrias que necessitavam de mão de obra.

Buffa e Nosella (2001, p. 97) complementa lembrando que

[...] a preocupação em se superar o divórcio entre escola e mundo do trabalho foi o grande tema da pedagogia socialista. Nesta perspectiva, a escola do trabalho é a própria escola unitária (única, como se dizia na época), uma vez que todo cidadão é trabalhador e que não cabe a esta escola unitária uma profissionalização no sentido de um treino específico imediato. Esta questão era amplamente debatida no início do século, em todo o mundo. No Brasil, o Estado Novo preocupa-se com esta questão. Entretanto, as soluções que elabora apontam para uma direção inversa à proposta socialista, à medida que considera a relação escola-trabalho do ponto de vista do capital, isto é, formar mão de obra para o mercado de trabalho. Consequentemente, rompe com a concepção unitária da escola do trabalho fortalecendo os diferentes ramos em que se dividia nossa escola, sobretudo a de nível médio: secundário, industrial, comercial e agrícola. Da mesma forma, o SENAI e o SESI são colocados sob a direção dos empresários: “Quando o governo pretendeu – afirma Paschoal Lemme –, no Estado Novo, criar o SENAI, os industriais se reuniram e disseram o seguinte: dêem vocês o ensino primário bem dado, que nós fazemos a complementação da formação para o trabalho. Era o ponto de vista dos industriais, do empresariado, na época”.

Nesse período, no Brasil, as propostas para educação de adultos da Unesco conseguiram boa aceitação, atribuindo-se a sintonia do organismo com a classe dominante. As propostas da organização internacional efetivamente se consolidaram em terras brasileiras com o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), no governo de Eurico Gaspar Dutra.

A campanha aconteceu em 1947, quando foi criado no Departamento Nacional de Educação o Serviço de Educação de Adultos (SEA), responsável por coordenar e orientar os trabalhos dos planos anuais de ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos (BEISIEGEL, 1974).

No início, os trabalhos se desenvolveram em ritmo acelerado até 1950, período no qual houve a coordenação do professor Lourenço Filho, o que proporcionou conquistas significativas ao plano.

Beisiegel (1974) apontou as principais características da proposta, tais como:

- a destinação de verba na ordem de 25% do montante destinado ao ensino primário, com vistas a criação de classes de ensino supletivo pelas diversas regiões do Brasil;
- avaliação dos trabalhos desenvolvidos, com vistas ao planejamento futuro;
- elaboração e distribuição de cartilhas e textos de leitura;
- movimento de mobilização da população a favor da educação de adultos, com vistas a integrar estados, municípios e a iniciativa privada na campanha;
- integração das ações realizadas nessa área de ensino.

Essas propostas apresentavam, em seu bojo, objetivos que claramente concediam sentido à CEAA.

[...] em primeiro lugar, de estender igualmente a todos os indivíduos, em todas as cidades, vilas, povoados e áreas rurais do País, as oportunidades de acesso ao ensino de nível primário. Ao promover essa extensão das oportunidades educacionais à massa iletrada, a direção central do movimento tinha em vista a mobilização das possibilidades de atuação do processo educativo na promoção do homem “socialmente marginalizado”. A ação educativa da Campanha integraria o processo de elevação das condições gerais de vida do adulto iletrado de várias maneiras e em diferentes níveis de profundidade: mediante a difusão das técnicas básicas de comunicação – escrita e leitura – poria ao alcance de todos as possibilidades de acesso aos conhecimentos acumulados pela sociedade moderna nos diversos setores de atividades. De outro lado, acrescentando ao aprendizado destas técnicas um outro conjunto de conhecimentos básicos, especialmente nos campos de higiene, alimentação, saúde, cooperação no trabalho, conservação do solo e aproveitamento racional dos recursos da natureza, colocaria ao alcance de todos novas possibilidades de luta pela valorização das condições de produção e de vida. [BEISIEGEL, 1974, p. 100]

Mesmo com o decréscimo de suas atividades, a partir de 1950, a CEAA somente foi encerrada em 1954 devido a novas propostas para educação de adolescentes e adultos. Contudo, independentemente disso, o Serviço de Educação de Adultos do Departamento Nacional de Educação, como também os Serviços Estaduais de Educação de Adultos, segundo Beisiegel (1974), funcionaram até início dos anos de 1970.

Atualmente, entende-se que a CEAA foi um movimento colaborou na compreensão “do analfabetismo e suas consequências psicossociais; entretanto, ela não chegou a produzir nenhuma proposta metodológica específica para alfabetização de adultos, nem um paradigma pedagógico próprio para essa modalidade de ensino” (DI PIERRO, 2001, p. 60).

Retomando a sequência cronológica, em 1949, na cidade de Elsinore (Dinamarca), foi realizada a I Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confitea), que aconteceu num cenário de exigências proposto pela nova situação mundial.

A Segunda Guerra Mundial acabara e havia necessidade de reorganização global. O potencial bélico exprimido pelos países vencedores deixou evidente o progresso científico e tecnológico adquirido pelos homens. Havia, também, a comoção da humanidade diante dos horrores da guerra.

Nesse cenário, houve a necessidade de um realinhamento social, cultural, político-ideológico. A educação foi vista como a possibilidade de mudanças na humanidade na busca pela permanência da paz. A educação recebeu o *status* de redentora da humanidade.

A primeira conferência reuniu 106 delegados de 21 organizações internacionais e 27 países: Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, China, Dinamarca, Egito, Finlândia, França, Alemanha, Grã Bretanha, Irã, Irlanda, Itália, Líbano, Holanda, Nicarágua, Noruega, Paquistão, Suécia, Suíça, Síria, Tailândia, Turquia, Estados Unidos. O Brasil, apesar de ter participado da campanha para realização do encontro, em Beirute, no ano de 1948, e de ter sediado o Seminário Internacional, não esteve presente da primeira edição da Confitea.

As recomendações resultantes do encontro foram as seguintes:

- que os conteúdos da Educação de Adultos estivessem de acordo com as suas especificidades e funcionalidades;
- que fosse uma educação aberta, sem pré-requisitos;
- que os problemas das instituições e organizações com relação à oferta fossem debatidas;
- que se averiguassem os métodos e técnicas e o auxílio permanente;
- que a educação de adultos se desenvolvesse com

base no espírito de tolerância, devendo ser trabalhada de modo a aproximar os povos, não só os governos;

- que levasse em conta as condições de vida das populações de modo a criar situações de paz e entendimento.

Outro ponto relevante foi o compromisso dos participantes na continuidade da Confitea devido às premências mundiais na educação de adultos.

Para Paiva (2009), no documento resultante do encontro não há descrição do “que se entende por educação de adultos”, como também não é perceptível a preocupação por parte dos países em assumir metas para este nível de ensino ou de garantir perspectivas de direitos.

Pode-se considerar que a conferência iniciou um novo período para educação de adultos que, para cumprir com a incumbência que lhe foi designada nos anos seguintes a Segunda Guerra Mundial, deixou de atender pequenos e reservados grupos e para ofertar a grande número de pessoas que a possibilidade de estudar, devido empenho de organismos internacionais criados na pós-guerra, cuja a intenção era trabalhar na garantia da paz mundial e do bem viver de todos os seres humanos.

2.7. A Educação de Jovens e Adultos na segunda metade do Século XX

O propósito desta parte é contextualizar e relacionar os acontecimentos deste período com as mudanças nas políticas educativas para adolescentes e adultos. Portanto, percorreu-se a segunda metade do século XX, procurando fazer uma incursão nos movimentos religiosos, educacionais, políticos e filosóficos dos 1950 que complementaram os caminhos da educação brasileira para jovens e adultos.

No Brasil de 1952, viu-se a educação como fundamental para o desenvolvimento do País. A Psicologia trouxe maiores conhecimentos sobre o ser humano, modificando a noção sobre o ser analfabeto.

Posições foram revistas e passou-se a compreender que os analfabetos são capazes de pensar e de aprender. Para os políticos, esse novo posicionamento se tornou redentor, já que o analfabetismo é uma questão política.

Analfabeto não votava e, como nessa época o contingente iletrado era de mais de cinquenta por cento da população, a alfabetização tornou-se interesse político com a intenção de aumentar o número de eleitores.

Em 1955, Juscelino Kubitschek foi eleito com uma plataforma política que difundia otimismo quanto ao desenvolvimento do Brasil, alinhado ao que propunham os Estados Unidos, que propagavam para o mundo ocidental a proposta de uma forma de viver que privilegiava a produção em massa, em detrimento ao trabalho agrícola e a produção artesanal, de produtos para uso das famílias.

Após a Segunda Guerra Mundial, o mundo foi dividido em dois blocos político-militares liderados pelas potências Estados Unidos e União Soviética. Os países latino-americanos e, entre eles, o Brasil, foram fortemente influenciado pelos Estados Unidos, até por terem se vinculado aos americanos no período da guerra.

No decorrer da década de 1950, as influências se tornaram mais acentuadas, provocando mudanças nos comportamentos, principalmente de quem vivia nos grandes centros.

Em 1958, foi realizado o II Congresso de Educação de Adolescentes e Adultos, no Rio de Janeiro, com o objetivo de atender aos novos propósitos sociais, preocupando-se em definir um espaço próprio para o grupo de estudantes adultos no Brasil.

Nesse encontro, se discutiu a especificidade do segmento e a necessidade de trabalhar com políticas públicas direcionadas, devido ao importante papel da educação de adultos no auxílio da solução dos problemas surgidos com o desenvolvimento que transformava o país.

No discurso da abertura do Congresso, o presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira, enfatizou a importância da educação das pessoas adultas ao explicar que

Cabe, assim, à educação dos adolescentes e adultos, não somente suprir, na medida do possível, as deficiências da rede de ensino primário, mas também e muito principalmente dar um preparo intensivo, imediato e prático aos que, ao se iniciarem na vida, se encontram desarmados dos instrumentos fundamentais que a sociedade moderna exige para a completa integração nos seus quadros: a capacidade de ler e escrever, a iniciação profissional técnica, bem como a compreensão dos valores espirituais, políticos e morais da cultura brasileira. Vivemos, realmente, um momento de profundas transformações econômicas e sociais na vida do País. [NA INSTALAÇÃO DO II CONGRESSO, 1958, p. 3]

Importante registrar que no ano da realização do Congresso, Brasília estava sendo construída e a Capital Federal ainda era sediada na cidade do Rio de

Janeiro. O presidente Juscelino Kubitschek não media esforços para levar a Capital à região Centro Oeste, como também empreendeu um desenvolvimento desenfreado no País sob o lema de cinquenta anos em cinco, tudo isso em consonância com os acontecimentos do mundo.

As mudanças propostas no II Congresso de Adolescentes e Adultos possibilitaram reflexões mais aprofundadas sobre a “prioridade dada a educação, e em especial à alfabetização, como motor do pretendido desenvolvimento econômico-social” (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 6).

Iniciaram-se, então, os questionamentos quanto às práticas utilizadas para a alfabetização e o ensino desenvolvido com os adultos. Passou-se a questionar a qualidade e a adequação das atividades desenvolvidas com os adultos, que reproduziam as lições utilizadas com as crianças. Este encontro pode ser considerado como responsável pelo início da redefinição das práticas pedagógicas para jovens e adultos, que precisavam deixar de ser vistos como imaturos e ignorantes.

A partir das reflexões ocorridas no evento, a educação de adultos foi elevada ao patamar de educação política, por meio da prática educativa de refletir o social, indo além dos aspectos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

Paulo Freire foi um dos responsáveis por esses questionamentos que pretendiam olhar as práticas para aprendizagem desenvolvidas junto aos adultos de uma nova maneira, e apontou o caráter político da educação.

Como relator de uma das comissões, do seminário preparatório para realização do Congresso sobre educação de adultos, realizado em Pernambuco, em 1958, apontou no seu documento “[...] que o problema fundamental é a miséria do povo e propõem-se outra forma de trabalho educativo: não sobre ou para o homem, mas com ele [...]” (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 6).

2.8. Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos

Em 1947, Freire definitivamente se envolveu com a educação, mais especificamente de adultos. Começou a trabalhar no SESI, abdicando da recém-iniciada carreira de advogado para seguir o que era seu desejo mais profundo, o de estar em definitivo com a educação. Desejo esse captado e compartilhado por sua esposa, Elza,

que, ao saber de sua decisão de deixar a prática do direito, lhe disse: “Eu esperava isso, você é um educador” (FREIRE, 2011a, p. 25).

Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro tem por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si. [FREIRE, 2011a, p. 25]

No SESI, manteve contato com alunos trabalhadores e alunos filhos de trabalhadores de diversas categorias, a maioria com condição de vida precária. Nessa época, percebeu a necessidade de desenvolver um trabalho junto às famílias, para que houvesse aproximação desta com a escola, permitindo aos pais e mães a compreensão da prática educativa.

No fundo, buscava um diálogo entre elas de que pudesse resultar a necessária ajuda mútua que por outro lado, implicando uma instensidade maior da presença das famílias nas escolas, pudesse ir aumentando a conotação política daquela presença no sentido de abrir canais de participação democrática a pais e mães na própria política educacional vivida nas escolas. [FREIRE, 2011a, p. 28]

Como superintendente do SESI, cargo que passou a ocupar em 1954, ampliou seu trabalho junto às comunidades no estado de Pernambuco, pautando suas ações em pesquisa aplicada às famílias dos alunos. Com os resultados em mãos, organizou um trabalho que lhe permitiu compreender que

[...] o educador ou a educadora progressista, ainda quando, às vezes, tenha de falar ao povo, deve ir transformando o *ao* em *com* o povo. E isso implica o respeito ao “saber de experiência feito” de que sempre falo, somente a partir do qual é possível superá-lo. [FREIRE, 2011a, p. 39]

Cabe lembrar que Freire trabalhava em outros contextos para ajudar no “despertar democrático” do Brasil. Esteve vinculado a paróquias católicas num trabalho de leigos e clérigos, em Recife, com “sete unidades da paróquia, do jardim de infância à educação de adultos, trabalhavam juntas no desenvolvimento de currículo e na formação de professores” (GERHARDT, 1996, p. 152).

No desenvolvimento de seu trabalho, Freire contou com o apoio de Elza, sua primeira mulher. Teve também influência da educação recebida na casa dos pais com vivências religiosas católicas por parte de sua mãe e de círculos espirituais de seu pai. A família seguia os padrões vigentes na época, com a autoridade do pai sendo a condutora das ações, mas com uma característica sempre ressaltada por Freire, segundo Gerhart (1996, p. 149), que era a “disposição paterna para o diálogo”.

Outro fator que pode ter influenciado nas suas reflexões e práticas foi a instabilidade financeira vivida pela família após o falecimento de seu pai. Houve a construção do trabalho pedagógico desenvolvido por Paulo Freire, provavelmente, por estes aspectos apresentados.

Essa preocupação com o ser humano, a família parecem estar muito vinculadas à própria existência de Paulo Freire. Nascido na região considerada até os dias de hoje como a mais pobre do Brasil, em uma família de classe média, com a mãe católica fervorosa e com pai enérgico e também participante dos meios religiosos da cidade. Freire sempre destaca a disposição paterna para o diálogo com a família ao mesmo tempo que criava os filhos com autoridade, embora também com compreensão. Foram essas circunstâncias familiares uma precoce introdução para uma certa perspectiva em comunicação? [GERHARDT, 1996, p. 149]

Concomitantemente aos trabalhos com propostas dialógicas na educação de adultos, desenvolvidos por Freire no Brasil, o seu envolvimento comunitário aconteceu internacionalmente durante a II Confinteia, realizada em Montreal, Canadá, no ano de 1960.

Ao analisar o documento da conferência, Paiva (2009, p. 19) aponta que a posição da política mundial para educação de adultos ansiava pela “relação entre humanismo e técnica”, sendo traduzido em aprendizagens para um melhor desempenho profissional, mas tendo a preocupação com valores que permitissem aos seres humanos dignidade e melhorias sociais.

O humanismo e os valores culturais são retratados pela rejeição a qualquer discriminação de raça (e o ódio decorrente, explicitamente apontado); de sexo (compreendido aqui como gênero); nacionalidade; religião; e com a atribuição de contribuírem para a igualdade em direitos de mulheres e de homens em todos os setores da vida social, reduzindo o desequilíbrio entre educação rural e urbana. O modo de conceber a formação educacional dos sujeitos incluía o desenvolvimento da capacidade intelectual, de julgamento e de reflexão e o senso estético dos cidadãos que se elevariam, assim, como indivíduos e em respeito a seus pares e a seu trabalho. Nesse

sentido valorizavam-se as formas tradicionais de manifestação da arte popular, como patrimônio a ser preservado, para que não se perdesse. [PAIVA, 2009, p. 20]

Nesta conferência, duas possibilidades se apresentam para a educação adultos. Uma delas é a indicação para que esta forma de educação integrasse o sistema educacional, tendo como justificava que a “a vinculação orgânica a um sistema implica beneficiá-lo com recursos adequados para as tarefas necessárias, segundo característica de cada país” (PAIVA, 2009, p. 22)

A outra proposta da conferência, a educação de adultos como forma de transformação de vida, já reverberava no Brasil de maneira efervescente, com ações educativas de grupos constituídos de estudantes, religiosos ou de integrantes do governo. A proposta surgia com força, oferecendo campanhas de alfabetização que atendiam em diversos lugares, tendo como recurso os meios de comunicação, o que garantia a penetração desta modalidade em diversos locais por meio do rádio, com o objetivo de conseguir uma melhor qualidade de vida para o povo.

O que é indicado na II Conferência como recomendação da Unesco é “ampliação dos meios de comunicação de massa que se prestavam a formação dos adultos” (PAIVA, 2009, p. 21), justificada na visão daquele momento, pois

Atribuía-se a esses meios o sentido de “tocar o coração dos homens”, atendendo às exigências do espírito e de preservar e enriquecer patrimônios artístico e intelectual, considerando os efeitos educativos, ou até mesmo nefasto, dos que ascendiam a novas condições econômicas e sociais, subestimando a cultura.

No Brasil, os principais movimentos para alfabetização de jovens e adultos apontados por Fávero e Freitas (2011, p. 7) são:

Movimento de Cultura Popular (MCP, Recife, 1960); Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE, 1961); que se expandiu por vários estados; Campanha De Pé no Chão se Aprende a Ler (Natal, 1961); Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR, 1962); Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1961, com apoio do governo federal; e o Sistema de Alfabetização Paulo Freire, que, a partir da experiência de Angicos, em 1963, inovou radicalmente não só o conceito de alfabetização como consolidou o próprio modo de trabalhar com adultos.

De todas as investidas realizadas pela alfabetização, destacamos o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Sistema de Alfabetização Paulo Freire,

pela importância histórica que tiveram nas políticas de erradicação do analfabetismo, nas mudanças de postura sobre o que é alfabetizar e como responderam aos anseios das políticas mundiais implementadas na educação de jovens e adultos.

No início dos anos 1960, a ligação entre as questões políticas e pedagógicas estavam muito estreitas. O interesse populista instalado na maneira de fazer política via, em cada homem, um voto. A população era analfabeta, e analfabeto não votava, e, assim, a educação de adultos ganhou destaque. Para Buffa e Nosella (2001, p. 118)

[...] o populismo não era só manipulação de massas. Era um movimento ambíguo que ao lado desta manipulação, conviveu com objetivos de independência nacional, e de realização de uma sociedade igualitária. Desrespeitava, frequentemente, a geopolítica da Guerra Fria e apoiava movimentos sociais progressistas. Intelectuais, políticos, e estudantes envolvidos com movimentos de educação e cultura popular da época visavam à conscientização do povo para sua ativa participação na vida política do país, o que fez com que a alfabetização de adultos não fosse apenas uma questão de números, mas, sobretudo, político-ideológico. Assim, nesse clima político-ideológico, houve uma intensa atividade de alfabetização de adultos e de cultura popular espalhada por todo o país, especialmente no Nordeste.

O MEB foi concebido em 1961, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com o objetivo de oferecer aulas radiofônicas para educação de base nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste do Brasil.

Para a Unesco, a Educação de Base não se confundia com a “alfabetização de adultos” (BEISIEGEL, 1974, p. 81)

Tratava-se, por um lado, de uma educação destinada a toda a coletividade: crianças, adolescentes e adultos, de ambos os sexos. Mais ainda, se a alfabetização aí se incluía em posição relevante, esta “educação fundamental”, no entanto, de modo algum poderia retringir-se à simples transmissão de técnicas elementares da leitura e da escrita. Os objetivos da UNESCO eram realmente ambiciosos. Na atmosfera ideológica peculiar dos primeiros tempos do pós-guerra, os imperativos então prevaletentes, de paz e de justiça social, encontravam seu corolários educacionais no apelo à difusão de conhecimentos e atitudes favoráveis à elevação das condições de vida das regiões “atrasadas” e ao desenvolvimento de maior compreensão entre os povos de culturas diversas. [BEISIEGEL, 1974, p. 81]

Beisiegel (1974) considerou que o Ministério da Educação e Saúde, no que se refere ao ensino de adultos, procurava atender o que dispunha a Unesco. Partindo

desta perspectiva, pode-se considerar que o MEB, em sua concepção política educacional, pretendia propiciar educação de base com imperativos de paz e justiça social, com a utilização do recurso técnico, aulas radiofônicas, atendendo ao disposto na II Confitea.

Nesta análise, a compreensão de Beiseigel (1974) conflui com o meu pensamento como pesquisadora: o MEB se caracterizou como um movimento que se constrói no eco da Unesco quanto às práticas educacionais para adultos no Brasil.

Com novas orientações para Igreja Católica, que, na década de 1960, fez uma opção pelos pobres após as mensagens de apelo social emitidas pelas encíclicas de João XXIII, *Mater et Magister* (1961) e *Pacem in Terris* (1963), e de movimentos promovidos pela CNBB e pelas pastorais, o MEB teve um salto qualitativo e deslocou a “Igreja Católica em direção às classes populares” (Fávero, 2004).

No estado de São Paulo, destacou-se nesta empreitada Dom Paulo Evaristo Arns, que, em 1970, foi nomeado arcebispo adotando uma postura de defesa dos direitos humanos que surpreendeu o mundo.

Em dezembro de 1962, no Recife, foi realizado o 1.º Encontro Nacional de Coordenadores do MEB, quando seus objetivos foram redefinidos e suas práticas, revistas. Para Fávero (2004, p. 7), nesta redefinição, “o MEB assumiu nova visão de realidade, com base em nova visão de mundo, a partir de determinado conceito de homem e determinada concepção de história”.

O padre Henrique de Lima Vaz foi determinante nesse redirecionamento dado ao MEB, principalmente na arregimentação dos jovens para participação nos cursos da Juventude Universidade Católica (JUC) e na criação da Ação Popular. Nesse trabalho, “Padre Vaz estabelece então a dialética histórica, numa perspectiva cristã, assumida por todo o grupo cristão que se lançou na prática educativa e na prática política dos anos de 1960” (FÁVERO, 2004, p. 8).

Fávero (2004, p. 8) ainda afirma que, com a “construção do conceito de conscientização”, não só o MEB foi influenciado, mas outros movimentos de cultura popular, incluindo o Sistema Paulo Freire.

Nesse processo de efervescência nacional da cultura e da educação, os grupos populares conseguiram se organizar junto aos sindicatos e outros tipos de agrupamentos sociais.

Professavam a necessidade de realizar uma educação de adultos crítica, voltada a transformação social e não apenas à adaptação da população a processo de modernização conduzidos por forças exógenas. O paradigma pedagógico que então se gestava preconizava com centralidade o diálogo como princípio educativo e a assunção, por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo. [DI PIERRO, JÓIA; RIBEIRO, 2001, p. 60]

Freire, em 1960, já havia deixado seu trabalho no SESI e iniciado como professor na universidade do Recife e também no Movimento de Cultura Popular (MCP), criado na administração de Miguel Arraes.

Nesta época, Freire desiludiu-se com o trabalho que vinha se desenvolvendo no MCP devido às posições políticas extremistas de alguns membros que passaram a articular os trabalhos de alfabetização de forma manipulativa, com a utilização de cartilhas. Na sua concepção, esse tipo de material serve à domesticação, independentemente de seu conteúdo ou ideologias propostas.

Para Gerhardt (1996, p. 155), evitar manipulações para Freire significava duas coisas:

- 1.º As convicções e opiniões, isto é , o currículo deve originar-se diretamente do povo e deve ser elaborado por ele; e ainda
- 2.º as convicções e opiniões não devem contradizer a fase de transição, que, segundo as análises do ISEB² e da esquerda católica, o Brasil estava experimentando à época.

Freire, nesta época, já estava “convencido da capacidade inata das pessoas, pois ele já fizera experiências nos domínios visual e auditivo, enquanto elas aprendiam a ler e escrever” (GERHARDT, 1996, p.155).

Faltava ainda descobrir qual ação seria a provocadora do interesse pelas palavras e sílabas nos analfabetos.

A experiência mostrou para ele que não era suficiente começar com uma discussão intensa da realidade. Analfabetos são fortemente influenciados por suas falhas na escola e em outros ambientes de

² ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros – órgão vinculado ao MEC, institucionalizado em 1955 (Decreto-lei n.º 37.608, de 14 de julho de 1955) e extinto em 1964. Formado por um grupo de intelectuais radicados no Rio de Janeiro, tendo por finalidade o estudo, ensino e divulgação dos saberes das ciências sociais. Sua concepção e condução (teórica e prática) tinha uma ideologia que se configurou no “Projeto Nacional Desenvolvimentista” com destaque para o cunho educativo e pedagógico. Ministrava cursos de nível pós-universitários, palestras e ciclos de conferências, desenvolvendo uma produção intelectual que influenciou o pensamento do País devido o alto nível acadêmico dos trabalhos.

aprendizagem. A fim de reduzir esses obstáculos e provocar um impulso motivador, Freire experimentou verificar a distinção entre as habilidades de seres humanos e de animais em seus ambientes particulares. Esta distinção foi também demonstrada pela nova apreciação da arte popular (cerâmica, tecelagem, escultura em madeira, música, teatro amador, etc.) e originalmente comprovada e elaborada teoricamente pelo sociólogo alemão Max Scheler, o homem como criador de cultura. Freire começou a experimentar essa nova concepção na alfabetização, no círculo cultural que ele mesmo coordenava como monitor e cujos membros conhecia pessoalmente. Em suas publicações, entrevistas e conferências, Freire só fala esporadicamente, citando falas de pessoas, sobre a primeira aplicação de seu método de alfabetização no “Centro Dona Alegarina”, um “círculo de cultura” do MCP para a discussão dos problemas cotidianos na comunidade de “Poço da Panela”, em Recife. [GERHARDT, 1996, p. 156]

Para Lima (1965, p. 174) a inovação da proposta de Freire estava em se apresentar como

[...] um processo de substituição de elementos reais por elementos simbólicos: primeiro figurados (cartazes), depois verbalizados oralmente (discussão) para finalmente, chegar à fase de sinais escritos padronizados (leitura), sequência inversa à utilizada para crianças. [...] A alfabetização – em vez de impor-se como algo estranho ao mundo psicossociológico do analfabeto – ajusta-se nesse quadro como decorrência natural a utilização da leitura, porta de entrada em novo mundo cultural simbolizado pela linguagem escrita. O que se propõe ao analfabeto não é simplesmente, a aquisição de uma nova técnica que ele não deseja e cuja a utilidade não percebe: propõe-se a solução de seus problemas vitais através do manejo de um instrumento que ele utilize de forma autônoma.

O método de alfabetização de Paulo Freire, desde de seu início, não pretendeu compor com o sistema formal de instrução. Na sua proposta, “evita sugerir mudança dentro da instrução formal marcada pela concentração de máquinas burocráticas. Ao invés disso, muda a referência para o não formal, sistema menos estruturado” (TORRES, 1996, p. 127).

O método que recebe seu nome rapidamente virou sucesso pela possibilidade de alfabetizar de forma consciente e de maneira rápida analfabetos do país, que, na época, eram cerca de 40 milhões (GERHARDT, 1996, p. 158). Alfabetizados poderiam votar, o que despertou o interesse para investimentos de reformistas e revolucionários de esquerda. Houve financiamento de diversos lados com a intenção de implementar o Plano Nacional de Alfabetização, em 1963.

Conquanto já coordenador nacional da torrente alfabetizadora, com a rápida expansão do Movimento Popular de Educação em seu país. Freire estava atento às armadilhas que a implementação nacional, de sua e de outras concepções, poderia causar. A dificuldade expressou-se na campanha-piloto em Brasília, que claramente apontava para o dilema do mais famoso educador brasileiro, cuja “ação cultural para a liberdade” encontrava obstáculos para ser implementada no contexto do sistema educacional em vigor no país. [GERHARDT, 1996, p. 159]

Paulo Freire sabia que enfrentaria dificuldades. Era necessário desconstruir visões arraigadas que eram concebidas em relação aos analfabetos e o caráter atribuído à palavra escrita.

[...] o caráter mágico emprestado à palavra escrita, vista ou concebida quase como uma palavra salvadora, [...]. O analfabeto porque não a tem, é um “homem perdido”, cego, quase fora da realidade. É preciso, pois salvá-lo, e sua salvação está em passivamente receber a palavra – uma espécie de amuleto – que a “parte melhor” do mundo lhe oferece benevolmente. Daí que o papel do analfabeto não seja o de sujeito de sua própria alfabetização, mas o de paciente que se submete docilmente a um processo em que não tem ingerência [FREIRE, 2011b, p. 40-1].

A alfabetização, para o educador, ocupa uma posição inversa a esta visão, pois, para ele, esta alfabetização

[...] é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. [...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. [...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer de transformá-lo através de nossa prática consciente [FREIRE, 2011b, p. 29-30].

No período de intensa atividade de Paulo Freire nas políticas educacionais nacionais, o Brasil tinha promulgado da sua primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei n.º 4024, de 1961, que

Reconhece a educação como direito de todos e no Título VI, capítulo II, ao tratar do ensino primário, diz no art. 27: O ensino primário é obrigatório dos 7 anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento. Determina em seu art. 99: aos maiores de 16 anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso

ginasial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância de regime escolar. Único: Nas mesmas condições permitir-se-ão a obtenção do certificado de conclusão de curso colegial ao maiores de 19 anos. [BRASIL, 1961]

A primeira lei de diretrizes e bases reflete a importância concedida à educação no País, visto que, da intenção de elaboração até sua publicação, passaram-se 14 anos que demandaram discussões pouco significativas para alavancar a política pública educacional do Brasil. Quando finalmente conseguiu ser promulgada, já está obsoleta, pois sua redação não contemplava as necessidades apresentadas pela nova realidade da sociedade brasileira.

Em março de 1964, os militares tomaram o governo. A proposta de um governo transitório, por parte dos militares, não se concretizou. O que se teve, a partir de 31 de março de 1964, foi o crescente cerceamento da liberdade que provocou enfrentamentos, culminando, em imposição de uma ordem baseada na força, a torturas, mortes, extradições, numa clara retirada de direitos dos cidadãos comuns.

A maioria da população não possuía acesso aos direitos básicos, principalmente à educação, que, no decorrer da história, é notoriamente oferecida à camada privilegiada da sociedade. Com o golpe de 64, as poucas iniciativas populares de educação para todos começam a escassear, assim como a experiência de Paulo Freire.

A importância de Paulo Freire, conhecido também como “cidadão do mundo”, está muito além do seu método de alfabetização. Sua proposta, que foi além da leitura das palavras, buscou a leitura de mundo. Seu trabalho teve a preocupação com o homem e a sua condição e visão de vida, considerando o modo como este homem construiu as suas histórias e, a partir delas, propôs a reconstrução e modificação, o que transformou o seu modo de viver e o dos que conviviam com ele.

Devido as suas preocupações em relação ao homem e sua concepção da necessidade de desenvolvimento individual, não o desvinculando do grupo em que está inserido e, por apresentar um olhar diferenciado sobre as práticas pedagógicas de atuação na sala de aula para a aprendizagem, Freire é tido como rogeriano, mesmo sem ter familiaridade com o pensamento de Carl Rogers³.

³ Psicólogo americano criador da terapia centrada no cliente.

Isto se deve ao desenvolvimento de suas ações “muito mais centrado em cada um dos alunos como pessoas, do que sobre os conteúdos ‘ensinados’”, de acordo com Rosas (1991) *apud* Gadotti (1996, p. 90).

Outro aspecto de Paulo Freire que merece ser destacado é sua filosofia humanista, que dimensiona a importância da educação como direito inerente do ser humano, portanto relevante para a educação de adultos.

[...] não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o “inédito viável” demandando de nós a luta por ele. [...] É por estarmos sendo este ser em permanente procura, curioso, “tomando distância” de si mesmo e da vida que porta; é por estarmos sendo este ser dado à aventura e à “paixão de conhecer”, para o que se faz indispensável a liberdade que, constituindo-se na luta por ela, só é possível porque, “programados”, não somos, porém determinados; é por estarmos sendo assim que vimos nos vocacionando para a humanização e que temos, na desumanização, fato concreto na história, a distorção da vocação. [...] O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando a desumanização. [...] Homens e mulheres, ao longo da história, vimo-nos tornando animais deveras especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade. [FREIRE, 2011a, p. 136-8]

No prefácio do livro “Pedagogia do Oprimido”, Ernani Maria Fiori define Paulo Freire da maneira que eu sempre o vi “[...] educador de vocação humanista que, ao inventar suas técnicas pedagógicas, redescobre através delas o processo histórico em que e por que se constitui a consciência humana [...]” (FREIRE, 2011d, p.12).

Freire aparece também como uma pessoa religiosa, desde menino nas raízes de sua criação e também depois no desenvolvimento de sua prática na educação e na construção de sua teoria.

Torres (1996, p. 121) aponta para a forte influência da religião, especialmente a católica, na filosofia educacional inicial de Paulo Freire. Existe no ano de 1965, após o Concílio Vaticano II, tanto na Igreja Católica como outras igrejas cristãs, o “processo de transformação ideológica e de ampliação de seus sistemas e

estratégias socioculturais dirigidas à sociedade civil”, que apresenta similaridade com as propostas do educador pernambucano.

O mais importante registro para comprovar nossa tese em relação à posição ideológico-política na Igreja pode ser encontrado nos Documentos Finais de Medellín, produzidos na assembleia regional de Bispos em Medellín, Colômbia, 1968. A influência do pensamento de Freire é claramente evidenciada no documento sobre educação: “Sem esquecer as existentes diferenças entre os sistemas educacionais de países da América Latina, nossa opinião é de que o currículo, em geral, é muito abstrato e pedante. O método didático tenta transmitir conhecimento ao invés de, dentre outros valores, uma crítica aproximação da realidade. De um ponto de vista “social”, o sistema educacional tenta apoiar a estrutura social e econômica ao invés de suas modificações. Quando os latino-americanos tentam construir sua própria identidade inseridos num contexto de rico pluralismo cultural, eles se deparam com um sistema educacional uniforme. Sistemas educacionais têm uma orientação econômica dirigida para se possuir bens, enquanto o jovem necessita desenvolver-se através da satisfação e da auto-realização no trabalho e no amor. Nosso pensamento sobre esse aspecto tenta promover uma visão de educação que concorda com o desenvolvimento integral do nosso Continente. Essa educação é chamada de educação para a libertação; isto é, educação que permite o aprendiz a ser sujeito de seu próprio desenvolvimento”. [DOCUMENTOS FINALES DE MEDELLÍN, BUENOS AIRES, PAULINAS, 1971, p. 70-2, *apud* TORRES, 1996, p. 122].

Essa concepção é corroborada na visão de Mayo (2004, p. 21) ao colocar que

Freire, ele próprio um “homem de fé”, foi influenciado certamente na gênese de suas idéias pelas organizações religiosas radicais que marcaram presença no Brasil no final dos anos 1950 e início dos anos 1960. Há fortes semelhanças entre as visões emancipatórias de Freire sobre a educação e o documento educacional produzido pelos bispos latino-americanos na Conferência Episcopal de 1968, em Medellín, na Colômbia, representando um marco no desenvolvimento da Teologia da Libertação.

É importante lembrar que, no período apontado, o pensamento desenvolvido por Freire está em consonância com a nova configuração das igrejas Católica e protestantes com a inclusão da “nova Teologia e Filosofia da Libertação, o cristão para o Movimento Social, e o novo ecumenismo universal apoiado pelo Conselho Mundial de Igreja” (TORRES, 1996, p. 123).

A sua relação com a Igreja Católica voltou a aparecer em 1970, quando Paulo Freire aceitou o convite do Conselho Mundial de Igrejas, em Genebra, para

trabalhar com consultor do Departamento de Educação. Esta organização “desempenhava um importante papel no processo de libertação dos novos países africanos” (GERHARDT, 1996, p. 160).

Em Genebra, juntamente com outros exilados, Freire fundou o Instituto de Ação Cultural (IDAC), que tinha por finalidade “oferecer serviços educativos, especialmente aos países do Terceiro Mundo que lutavam por independência” (GERHARDT, 1996, p. 163).

Quase na mesma época, foi realizada a III Confinteia, em 1972, Tóquio, no Japão, e, segundo Paiva (2009, p. 29-30), as conclusões do encontro podem ser resumidas em

[...] a educação é um processo permanente [...]. Como agente eficaz de transformação, a educação tem necessidade da participação e do engajamento ativo dos adultos que, para isso, devem obter melhores condições e qualidade de vida. Causas da pouca qualidade de vida, atribuídas à apatia, à miséria, à doença, à fome são consideradas chagas da humanidade, que necessitariam da consciência de por que acontecem, e dos métodos de como combatê-las. A educação de adultos atribuía-se papel complementar à melhoria da sociedade, [...] consistiria em determinar quais populações estavam entregues à própria sorte, para que fossem atendidas em suas necessidades, sem mais delongas.

Com elaborações simultâneas, a Confinteia e o IDAC apresentaram similaridade no desenvolvimento de suas propostas, ambos muito preocupados com a melhoria de vida das populações dos países com grandes privações ao redor do mundo.

O IDAC ganhou popularidade e tornou-se referência quanto à ideia de “conscientização”. Essa popularidade não satisfez Paulo Freire, que ficou receoso de que a palavra pudesse ser vulgarizada e que viesse a ter sua concepção equivocada, passando a ser interpretada somente como visão crítica do mundo, o que a tornaria insuficiente. Freire acreditava na “conscientização” relacionada diretamente à transformação da sociedade opressora. Para evitar interpretações equivocadas, ele até deixou de usar aquela palavra.

Em 1975, por meio do IDAC, Freire foi chamado a desenvolver um programa de alfabetização em Guiné-Bissau, na África. Este período pode ser considerado o de ideias mais extremistas de Freire, em cuja “prática educativa se tornou uma práxis mais revolucionária e uma maior ênfase foi colocada no tema do compromisso para e com o oprimido.” (GERHARDT, 1996, p. 163)

Neste trabalho na pequenina Guiné-Bissau, Freire colocou em termos práticos a teoria apresentada na “Pedagogia do Oprimido” (1967) e teve a oportunidade de vivenciar concretamente a construção de uma sociedade que se libertou das imposições dos dominadores que, durante vários anos, anularam a história e a cultura daquele povo. Nas cartas aos dirigentes e nas suas visitas ao país, descreveu o que considera importante em sua teoria e nos processos de educação. A alfabetização de adulto

[...] não é aprendizado da leitura e da escrita de que resulte a leitura de textos sem compreensão crítica do contexto social a que os textos se referem. Esta é a alfabetização que interessa às classes dominantes quando, por diferentes razões, necessitam estimular, entre as classes dominadas, a sua “introdução ao mundo das letras”. E quanto mais “neutras” fizerem esta classe sua “entrada” neste mundo, melhor para aquelas. [FREIRE, 1978, p. 27]

Quanto ao bem maior que a alfabetização poderá proporcionar, que é a busca de identidades para o povo, Freire (1978, p. 33) coloca que

[...] para que a alfabetização pudesse cumprir o seu principal objetivo – o de, inserida no esforço de reconstrução nacional, contribuir, efetivamente, para este esforço – era necessário que se encontrasse em dinâmica relação com outras formas básicas de intervenção social, capazes de inscrevê-la como uma necessidade. A alfabetização de adultos, como educação em geral, não pode superpor-se à prática social que se dá numa certa sociedade, mas, ao contrário, deve emergir desta prática, enquanto uma de suas dimensões. Não teria sentido [...] transformar-se o nascente Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, na Guiné Bissau, em mais uma campanha, nos moldes tradicionais que todos conhecemos, em que, à alfabetização, idealizada, por ingenuidade ou astúcia, se empresta uma força que ela não tem. A questão fundamental que se colocava, pois, não era a de se fazer a alfabetização de adultos por ela mesma ou a de fazê-la como se fosse ela, em si, um instrumento de transformação da realidade, mas a de pô-lo a serviço, reinsista-se, da reconstrução nacional.

No trabalho na Guiné-Bissau, Freire reafirmou o que já dizia e tinha tido a possibilidade de viver nos países que lhe abrigaram, logo que foi exilado, como o Chile que

[...] a educação como ato de conhecimento e atividade eminentemente política, centrando-se numa temática que emerge da realidade concreta dos educandos associada à produção, deve ser vista como um fator importante no processo de transformação do pensamento do povo. [...] numa educação como esta, o que se pretende é o exercício de uma reflexão crítica, aprofundando-se cada vez mais sobre a

maneira espontânea como os seres humanos “se movem” no seu mundo. É tomar a cotidianeidade mesma em que se encontram, como objeto de sua análise, no sentido de desopacizá-la, alcançando assim, a pouco e pouco e na continuidade da prática, a razão de ser da própria maneira como estão sendo no mundo. Em outras palavras, é superar o conhecimento que permanece preponderantemente ao nível da sensibilidade dos fatos pelo conhecimento que alcança a razão de ser dos mesmos. [FREIRE, 1978, p. 152-3]

O trabalho de Paulo Freire pode ser considerado como de pensamentos filosóficos contemporâneos “como o existencialismo, a fenomenologia, a dialética hegeliana e o materialismo histórico” (GADOTTI, 1996, p. 119).

Visto que são várias as influências de pensamento na concepção freireana, algumas delas serão brevemente explanadas, conforme Franco (2012), posicionando o leitor quanto à opção filosófica adotada por Freire, visto que é impossível contemplar os objetivos deste trabalho sem fazer um aprofundamento nas correntes de identificação do educador.

[...] Considero que a partir de Marx e Engels não é mais possível falar de educação sem estar referindo-se à realidade socioeconômica e à luta de classe que a caracteriza e sustenta. Não mais caberá à pedagogia ser uma atividade neutra nem idealista. Quando me refiro à pedagogia marxista, estarei reportando-me a uma pedagogia que absorve em seu fazer social a dialeticidade da realidade sócio-histórica, apoiando-me nas bases teóricas lançadas por Marx e Engles e por continuadores pós 1900. [FRANCO, 2012, p. 45]

Nestas bases teóricas, surge o termo práxis que, nos dizeres de Franco (2012, p. 46), é “concebida como atividade que produz historicamente, que se renova continuamente e se constitui praticamente, através da unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, do sujeito e objeto, do produto e da produtividade.”

Na voz de Freire (2011d, p. 127-8), a práxis é explicada como tarefa eminentemente humana sendo

[...] reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. Com efeito, enquanto a atividade animal, realizada sem práxis, não implica criação, a transformação exercida pelos homens a implica. E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias e concepções. Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres históricos-sociais [FREIRE, 2011d, p. 127-8].

Com o golpe militar de 1964, toda a política vigente foi modificada. As relações entre povo e governo sofreram alterações e, quase instantaneamente, projetos desapareceram, movimentos de contestação foram reprimidos e uma nova ordem foi estabelecida.

O Estado passou a ser o gerenciador das ações de modernização para um rápido atendimento as exigências de uma sociedade que se industrializava numa velocidade ímpar. Houve necessidade de mão de obra qualificada, o que demandou equacionar o problema do analfabetismo.

Enquanto Freire ganhou o mundo devido ao exílio do Brasil, o governo militar tomou posse e promulgou, na sequência, uma nova Constituição, no ano de 1967.

2.9. A Educação de Jovens e Adultos e a Ditadura Militar

O contingente de analfabetos na década de 1960 era de 15.964.000. Buscando solucionar o problema, foi criado o MOBRAL, através da Lei n.º 5.379/67.

O MOBRAL existiu durante todo o regime militar, sendo extinto somente com o processo de redemocratização na década de 1980, deixando um estigma para muitos adultos, pois frequentar este “programa” tornou-se, em determinados locais, sinônimo de ignorância e miserabilidade. Ainda hoje, muitas vezes, ouvimos determinadas piadas e brincadeiras que recomendam a pessoa “voltar ao MOBRAL”, dependendo de suas dificuldades de aprendizagem. [SARTORI, 2011, p. 51]

Considerada a campanha de alfabetização com maior disponibilidade de verba, teve a produção de vasto material e abrangia todo o território nacional. Contava com uma coordenação nacional e tentáculos por todos os municípios. Com apoio irrestrito dos militares, “difundia a ideologia do desenvolvimento, objetivando fortalecer o modelo de dominação e modernização vigentes” (COSTA, 2009, p. 69).

A ação não apresentou dados significativos para o volume de dinheiro investido e a abrangência conseguida, podendo ser atribuído ao desperdício de recursos a falta de formação dos docentes.

Para regulamentar a educação, a Lei de Diretrizes e Bases n.º 5.692/71 foi promulgada. Nesta lei, o tratamento dado à educação destinada aos jovens e adultos

recebeu o nome de “suplência” e, pela primeira vez, teve um capítulo inteiramente dedicado a organizar o atendimento aos que não tiveram oportunidade de estudar quando crianças ou que abandonaram os estudos antes de concluí-los.

O conceito de educação de adultos assumido pelo Departamento de Ensino Supletivo (DSU) do MEC é, em primeiro lugar, de suplência do ensino não obtido no sistema regular, e de suprimento, entendido como complementação da educação recebida nos bancos escolares, a ser obtida em outras agências de formação [FÁVERO, 2011, p. 376].

Esta maneira de ofertar o ensino visava, também, ao aperfeiçoamento ou a profissionalização. A oferta era realizada em curso ou exame que compreendiam parte do currículo do núcleo comum fixado pelo Conselho Federal de Educação. As provas eram realizadas por estabelecimentos oficiais ou os reconhecidos e indicados pelos respectivos Conselhos de Educação (Lei de Diretrizes e Bases n.º 5.692/71).

Quanto aos exames supletivos, a partir da criação do 1.º grau, reunindo o antigo primário e o curso ginasial, o mercado de trabalho passou a exigir o certificado de oito anos de estudos. A procura da certificação neste nível mobilizava milhares de pessoas, que lotavam estádios de futebol, obrigando a padronização dos exames em nível nacional. [FÁVERO, 2011, p. 376]

A conclusão do ensino fundamental dava-se aos maiores de 18 anos. Sua estrutura, duração e regime escolar estavam adequados à clientela a que se destinava e os cursos podiam ser ministrados por rádio, TV ou outros meios de comunicação. Os cursos televisionados são mantidos até hoje: “Telecurso”, sendo direcionado para os interessados na conclusão do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio.

Essa forma de ensino visa à preparação do aluno para realização de uma prova que lhe permitirá a eliminação de matérias até alcançar a certificação no nível pretendido.

Iniciado o processo de redemocratização em 1985, houve a retomada dos movimentos populares e o começo da reorganização dos diversos grupos sociais, assim como a formação de novos partidos políticos.

O MOBREAL foi extinto, atuando institucionalmente a Fundação Educar, criada por meio do decreto n.º 91.980, de 25 de novembro de 1985, com a proposta de redefinir os objetivos do Mobral, alterando sua denominação. A nova proposta

[...] passou a apoiar técnica e financeiramente iniciativas de governos estaduais e municipais e entidades civis, abrindo mão do controle político pedagógico que caracterizava até então a ação do Mobral. Nesse período, muitos programas governamentais, acolheram educadores ligados a experiências de educação popular, possibilitando a confluência do ideário da educação popular – até então desenvolvido prioritariamente em experiências de educação não formal – com a promoção da escolarização de jovens e adultos por meio de programas mais extensivos de educação básica [DI PIERRO, JÓIA; RIBEIRO, 2001, p. 62].

2.10. A Educação de Jovens e Adultos e a Abertura Política

As diretrizes político-pedagógicas da Fundação Educar propunham ações educativas que atendessem a jovens e adultos, correspondentes as quatro primeiras séries do ensino fundamental, possibilitando a aprendizagem das operações matemáticas básicas, a escrita e leitura da língua portuguesa e ciências sociais e naturais.

Importante salientar que, neste período, os cursos correspondentes às séries iniciais do primeiro grau passam a ser denominada de Suplência I, por não constituírem etapa de conclusão de curso. Assim, ganhou uma característica mais informal que permitia liberdade de ação pedagógica, tendo o retorno das influências de Paulo Freire.

Os cursos deixam de ter a formalidade da escola, podendo ser ministrados em igrejas, associações, sindicatos, centros comunitários, tendo duração indeterminada.

No ano de 1987, o governo da Nova República, sob o comando do presidente José Sarney, propalava a educação como prioridade tendo como norteador o documento “Compromisso com a Nação” que previa educação fundamental para todos.

Na análise das ações efetivamente empreendidas nesse compromisso, encontra-se a “dança das cadeiras” no Ministério da Educação, que teve seu titular substituído por cinco vezes no decorrer do governo.

Apresentando a política perversa disseminada nesse período, consoante com a que foi a implantada no decorrer da história do Brasil, a demanda educacional não recebia o atendimento necessário, os baixos níveis de escolarização continuavam.

Os índices de retenção aproximavam-se dos 50% nas primeiras séries do Ensino Fundamental, somente 26% do total de alunos matriculados concluíam o Ensino

Fundamental na idade adequada, 45% dos alunos matriculados se evadiam antes de concluírem a quarta série e, além disso, havia também dificuldade na alfabetização.

Para Jacomini (2010, p. 20-1),

A ampliação do acesso à escola, intensificada na década de 1970, não foi seguida pelos investimentos financeiros necessários à democratização do ensino nem de uma reorganização dos sistemas de ensino em função das novas características que a escola adquiriu ao receber um setor da população antes excluído. Assim, nos últimos 35 anos, embora as políticas educacionais tenham garantido avanços na democratização do acesso, a entrada e a permanência da criança e do adolescente na escola não têm sido acompanhadas de uma verdadeira democratização do ensino e da aprendizagem. Às questões diretamente vinculadas ao financiamento da educação acrescenta-se a reorganização dos sistemas de ensino, que caminha lentamente e encontra resistências, principalmente quando se propõem modificações nos processos de avaliação, promoção e retenção dos alunos, porque demandam mudanças nas concepções sobre o processo educativo tanto dos educadores quanto da população usuária. Dessa forma, embora as propostas de ciclos e progressão continuada tenham significado, em muitos casos, uma tentativa de reorganização da escola tendo em vista a democratização da aprendizagem, ainda persistem as práticas de exclusão escolar. Nas redes de ensino seriadas, a exclusão, resultado do baixo desempenho escolar, dá-se principalmente pela reprodução e a evasão muitas vezes por ela provocada. Nas redes de ensino ou escolas com progressão continuada, apesar de os alunos não serem excluídos da escola devido ao baixo desempenho escolar, de modo geral eles não têm encontrado os meios para se apropriarem do conhecimento e realizarem seu processo de escolarização. Assim, embora não haja reprovação anual, uma parte da população continua sendo excluída, pelo menos parcialmente, do direito à educação. Esse processo tem ocorrido principalmente nas redes de ensino que implantaram a progressão continuada e não garantiram os recursos necessários a sua realização.

O Programa de Atendimento ao Servidor (PAS) trabalhava para alcançar três objetivos: a) atendimento ao maior número possível de servidores analfabetos ou semialfabetizados; b) sistematização das experiências político-pedagógicas na busca de contribuições teóricas e práticas para resgate do papel da função social do servidor; c) ampliação do universo de saber dos servidores.

Nesse período, além da ação interna foi promovida, também, a integração do Grupo Estadual de Trabalhos em Alfabetização (GETA), entidade que congregava organismos privados, governamentais e movimentos populares que trabalhavam na educação de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudo quando criança.

Em 1994, na cidade de São Paulo, foi criada oficialmente a Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação, objetivando promover os direitos

educativos, culturais e da juventude, buscando a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável.

A importância desse organismo está associada a sua resistência no período da ditadura militar como organização que atuava junto aos movimentos populares e pastorais, como Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI).

Com a sua oficialização, em meados da década de 1990, a Ação Educativa se tornou referência para trabalhos educativos de diversas redes públicas e de ações de organizações não governamentais que, após a promulgação da Constituição de 1988, compuseram o cenário social do país com atuação em diferentes áreas, entre elas a da educação.

Vale ressaltar que, especialmente para Educação de Jovens e Adultos, a Ação Educativa se tornou uma referência quanto ao trabalho desenvolvido.

Em 2003, com o Relatório Nacional do Direito Humano à Educação, sob os cuidados de Sérgio Haddad, a organização não governamental consolidou suas origens com a Educação de Jovens e Adultos e expandiu seus trabalhos com os jovens. Atualmente, é um canal de pesquisa para trabalhos neste segmento e um dos espaços mais respeitados quando o assunto é a educação dos excluídos.

Com a promulgação da Constituição de 1988, em seu artigo 208, segundo o Parecer n.º 11/2000 da CNE/CEB, declara como dever do Estado a garantia de oferta de “ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

Essa garantia, no entanto, só aconteceu na legislação, pois, na prática, as políticas públicas para educação de jovens e adultos continuavam caminhando lentamente.

Em 1996, entrou em vigor a Lei n.º 9.394, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que extinguiu o ensino supletivo e transformou a educação de jovens e adultos em modalidade, o que lhe garantiu uma forma própria de ser, um perfil próprio.

O termo modalidade de educação diz respeito aos diferentes modos particulares de exercer a educação. Enquanto níveis de educação se referem aos diferentes graus, categorias de ensino, como infantil, fundamental, médio, superior, modalidade de educação implica a forma, o modo como tais graus de ensino são desenvolvidos.

Assim, na legislação brasileira, as modalidades de educação são a educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica, a educação especial, a educação a distância, a educação escolar indígena, a educação básica do campo, a educação escolar quilombola; são modos, maneiras de ministrar os diferentes níveis de educação, básica ou superior.

A LDB/1996 apresenta explicitamente três modalidades de educação: educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica e educação especial, [...]. [LIBÂNEO, 2012, p. 361]

A seção V da LDB versa somente sobre essa modalidade que, em seu artigo 37, §1.º, “garante oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condição de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996).

Após a promulgação da lei maior da educação, outras mais direcionadas para Educação de Jovens e Adultos normatizaram o atendimento a essa parcela de estudantes e ficou aliado do processo no decorrer de tantos anos.

As principais legislações relativas a educação de jovens e adultos são: a) Pareceres n.º 05 e n.º 12, de 1997, que tratam da denominação de Educação de Jovens e Adultos e Ensino Supletivo; b) a Resolução CNE/CEB n.º 01, de 5 de julho de 2000, e o Parecer CNE/CEB n.º 11/2000, tendo o primeiro estabelecido as diretrizes para Educação de Jovens e Adultos; e o segundo, as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

A Emenda Constitucional n.º 53, de 2006, que instituiu o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), inseriu a Educação de Jovens e Adultos no financiamento educacional, direito negado no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundef).

O Parecer CNE/CEB n.º 03/2010 apresentou reformulação das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos quanto à idade mínima para ingresso no curso e para a certificação nos exames para conclusão do Ensino Fundamental e Ensino Médio e fez referência a Educação de Jovens e Adultos a distância.

Entre essas legislações, a que mais se adéqua à política diferenciada das propostas apresentadas historicamente para EJA é o Parecer CNE/CEB n.º 11/2000, que desmontou o conceito de educação supletiva e propôs características próprias a essa modalidade. Isso pôde ser constatado quando, no corpo do documento, foram

estabelecidas para Educação de Jovens e Adultos três funções que lhe conferiram uma identidade própria. Assim, no documento encontramos:

- a) Função reparadora – [...] significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito de uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano [...].
- b) Função equalizadora – [...] vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada, seja pela repetência seja pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços de estética e na abertura de canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes “novos” alunos e “novas” alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. [...] A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas.
- c) Função qualificadora – [...] mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade [...]. [PARECER CEB N.º 11/2000, p. 7-11]

Como proposta, este documento é o desejo de todos os envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos, mas, na prática, não é isso que acontece. Esta modalidade, mesmo com legislações específicas, continua a ser tratada como um ensino supletivo na maior parte do País, com pouquíssimas ações mais adequadas as suas especificidades.

Segundo Fávero e Freitas (2011, p. 19), nas propostas tidas como inovadoras em relação a EJA pouco se vê a ruptura com o modelo do supletivo ou do ensino regular. Os autores apontaram algumas necessidades de atendimento mais específico, como:

- a) Matrícula ao longo do ano;
- b) Mapeamento do perfil dos alunos visando ao agrupamento dos mesmos;
- c) Frequência flexível, em lugar dos termos evasão e abandono a introdução do conceito interrupção;
- d) Momentos de encontros dos professores, em reunião para planejar, rever a prática e planejar novamente;
- e) Novos espaços e novos projetos dentro e fora da escola;

f) Avaliação flexível com momentos variados, consistindo em diagnóstico no início e avaliação qualitativa processual durante o período letivo, valendo-se de diversos recursos e instrumentos.

Em relação aos demais governos da era da reabertura política após o golpe de 1964, pouco foi realizado para o segmento EJA. No ano de 2003, assumiu o governo federal um presidente vindo das camadas populares. Houve expectativa quanto às ações mais efetivas para a EJA.

O Programa Brasil Alfabetizado foi institucionalizado visando às ações supletivas e redistributivas de políticas para erradicação do analfabetismo em todo o território nacional, com verba suplementar aos estados e municípios que assinassem convênios para pagamento aos voluntários que trabalhassem no programa.

As demais políticas para EJA constituídas deste governo são o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Estes dois programas se caracterizaram como políticas focadas, fragmentadas e fragmentadoras do tecido social, segundo Fávero e Freitas (2011, p. 20).

Em 1996, o Estado do Rio de Janeiro, em meio às discussões preparatórias para a V Confinteia, criou o primeiro Fórum de Educação de Jovens e Adultos, “apresentando-se como estratégia de incorporação da EJA aos direitos expressos em políticas públicas, pautados na articulação informal de entidades públicas, não governamentais e educadores em geral” (PAIVA, 2009, p. 215). Essa experiência serviu de estopim para criação de fóruns em outros estados, chegando, em 2005, a todos os estados da nação.

O desenho de como os fóruns se organizaram é bastante variado, mas alguns traços comuns são encontrados e alteram, em certo sentido, as lógicas do poder que os perpassa, como movimento que são. Assim, por articulação informal, deve-se entender que os fóruns não têm “dono”, não são propriedade de nenhuma instituição, mas resultam dos esforços de várias pessoas/entidades que acreditam na ideia e na possibilidade de gestão compartilhada e cooperativa para tomar decisões e propor alternativas. Significa dizer que o poder circula, não está centralizado, não é hierárquico. Além disso, quando não exige representação de entidades, seus participantes são autônomos nas deliberações que tomam, independente das posições e cargos que ocupam, o que implica, necessariamente, negociação constante dos “desejos” acordados nos fóruns com os limites expressos pelos poderes constituídos em todos os níveis. Foi possível, por esse modo organizativo, fortalecer e consolidar uma rede de saberes de baixa competitividade e alta cooperatividade, possibilitando que todos

assumam lugares iguais nas negociações ali estabelecidas. Experimenta-se democracia, reinventando-a. [PAIVA, 2009, p. 216]

Esses fóruns espalhados pelo Brasil se tornaram responsáveis pelos Encontros Nacionais de EJA (ENEJA), que acontecem anualmente em diferentes estados e com temas relativos à EJA e abordagens que atendem as necessidades apresentadas no momento.

Importante apontar, também, que, em 2009, Belém do Pará foi sede da VI Confintea, encontro que foi precedido de diversas reuniões para discussões e aprofundamentos de novas propostas para a modalidade.

Capítulo 3 - A Educação de Jovens e Adultos em Santos

As políticas educacionais para a educação de jovens e adultos adotadas no País reverberavam na cidade de Santos, no início do século XX.

A escola noturna Santo Inácio, vinculada à Congregação Mariana da Anunciação, foi fundada em 1921 e considerada como escola para pobres, “destinada a oferecer instrução primária a filhos de operários que, impossibilitados de estudar durante o dia, por trabalharem para ajudar na manutenção de seus lares, tinham de fazê-lo à noite” (*SITE NOVO MILÊNIO*, 2014).

Este é um exemplo da política implantada no País no início do século XX, quando a educação era direito somente dos mais abastados e, para os pobres, bastava uma escola que lhes ensinasse a ler e escrever após o trabalho.



Figura 1: Fachada da Escola Noturna Santo Inácio
Fonte: *Site Novo Milênio*

A escola contava com a abnegação dos professores, que eram congregados que prestavam serviços “sem recompensa alguma, depois da luta diária pelo pão, sacrificando momentos de merecido repouso, cumprem eles sempre a obrigação sagrada de permanecer ao lado dos alunos, ministrando sua experiência e luzes [...]” (*SITE NOVO MILÊNIO*, 2014).

Era a escola da filantropia, quando as “pessoas de bem” da sociedade se doavam aos menos favorecidos para lhes ofertar um gesto solidário que era direito somente dos privilegiados e uma dádiva ao restante da população.

O ensino era destinado somente aos meninos que, gratuitamente, podiam aprender lições de diversas matérias, conforme o programa oficial do governo, contando ainda com “instrução cívico-religiosa que os habilite a serem cidadãos úteis à Pátria” (*SITE NOVO MILÊNIO*, 2014).

Figura 2: Alunos e professores - adultos e crianças dividindo os bancos escolares



Fonte: *Site Novo Milênio*

Lembro-me que, nos mesmos moldes da Escola Noturna Santo Inácio, funcionava no Colégio São José, no ano de 1969, o atendimento às meninas e moças pobres que estudavam em prédio dentro do colégio, mas com uniforme diferente,

horário de entrada, saída e recreios separados das alunas que estavam efetivamente matriculadas no colégio. O projeto era denominado “Irmã Simpliciana”.

Atualmente, compreendo que esse atendimento era benemerência na visão da Igreja Católica e negação de direito à educação de qualidade a todos os cidadãos.

Em 1971, a escola Santo Inácio dedicou-se somente ao atendimento de adultos, trabalhando com alfabetização em quatro salas para 250 alunos, que estudavam das 19h30 às 21h30 e que, durante o dia, trabalhavam como serventes de pedreiro, pintores, cozinheiros, copeiro de bares e portuários.

Além da instrução propriamente dita, há a preocupação de ministrar-se também uma educação cívica, religiosa e moral [...]. Outro ponto de destaque na vida da Escola é a colaboração que, através dos anos, o Sesi vem emprestando, fazendo com que os anos passados nos bancos da Santo Inácio possam ser ainda mais benéficos aos alunos. São os casos de alguns cursos promovidos por essa instituição, como o de Relações Humanas, realizado anualmente, bem como o de Moral e Cívica. Outro curso muito importante promovido pelo Sesi é o de prevenção de acidentes – que, como os demais, fornece certificado e diplomas aos alunos que o assistiram. [SITE NOVO MILÊNIO, 2014]



Figura 3: Classe do primeiro ano em 1971

Fonte: Site Novo Milênio

A escola Santo Inácio encerrou suas atividades no ano de 1981, pois o poder público criou cursos noturnos para atendimento aos jovens e adultos não alfabetizados.



Figura 4: Capa frontal da revista comemorativa do jubileu de ouro da escola, publicada em novembro de 1971

Fonte: *Site Novo Milênio*

A Cidade recebeu, também, o MOBREAL a partir de 1970, contando, em 1971, com quatro escolas da rede municipal de ensino, com oferta de curso na modalidade supletiva. Estas escolas ficavam em bairros distintos, a saber: “Padre Leonardo Nunes” no bairro da Areia Branca; “Barão do Rio Branco” no bairro do Campo Grande; “Auxiliadora da Instrução” no bairro do Macuco; e “Fernando Costa”, no bairro da Vila São Jorge.

Em 25 de novembro de 1985, com o Brasil tendo recuperado sua autonomia política, o Mobral encerrou suas atividades. À época o ministro da educação era Marco Maciel.

Em substituição ao Mobral, foi criada a Fundação Educar para trabalhar com a educação básica, alfabetização, sendo de competência do MEC. Segundo o Parecer CNE n.º 11/2000 (2000, p. 51), “esta fundação não executava diretamente os programas, mas atuava via apoio financeiro e técnico às ações de outros níveis de governo, de organizações não governamentais e de empresas”.

Em 1990, já no governo Collor, a Fundação Educar foi extinta. Nessa época, estava vigorando uma nova concepção para educação de jovens e adultos, conforme proposto na Constituição Federal de 1988. No mesmo ano, foi realizado, na cidade de Santos, o Dia da Mobilização para o Censo Educação, que constatou a existência de muitos analfabetos ou semialfabetizados entre os funcionários da administração pública municipal.

Na tentativa de oferecer oportunidade de aprendizagem para esse grupo, a Secretaria de Educação criou o Projeto de Alfabetização do Servidor (PAS).

Nas escolas da rede municipal, conforme minhas lembranças, funcionavam classes de alfabetização de adultos com professoras contratadas pela Prefeitura por meio de processo seletivo que classificava os interessados em ministrar aulas no Projeto de Alfabetização de Adultos (PEA).

Em 1991, foi realizado o primeiro concurso público para provimento de cargos de professor de jovens e adultos, conforme edital publicado no Diário Oficial de Santos, de 26 de outubro de 1991. O concurso oferecia 17 vagas para nomeação imediata e para as que surgissem posteriormente, na sede do município ou na subprefeitura de Bertoga, que ainda fazia parte de Santos.

Em 1992, as escolas da Cidade iniciaram o ano com as professoras nomeadas e com classes denominadas de alfabetização, compatíveis com a 1.^a e 2.^a séries do ensino fundamental, e outra de 3.^a e 4.^a séries para conclusão do primeiro ciclo. Nessa época, Santos não havia assumido o segundo ciclo do ensino fundamental, que era ofertado pelo Estado.

Em 1995, Santos aderiu ao processo de municipalização, ampliando o atendimento de 5.^a a 8.^a série, oferecendo educação de jovens e adultos para o segundo ciclo do ensino fundamental.

Com a LDB de 1996, a Cidade ofertou a educação de jovens e adultos em ao menos dez unidades de ensino espalhadas por diversos bairros. O governo estadual deixou de ofertar o atendimento, responsabilizando-se somente pelas escolas de EJA do ensino médio – uma situação que se mantém até os dias de hoje.

Por trabalhar em escola com EJA, lembro que a procura era grande e as classes iniciavam o semestre superlotadas. Havia lista de espera que seguia a ordem de idade, partindo dos mais velhos para os mais novos.

Recordo-me que muitos ficavam sem atendimento, devido à política instituída, que só permitia a matrícula até o décimo dia letivo do semestre, a fim de atender a determinação legal da frequência de 75% do total de dias letivos.

Nesse período, acentuou-se a juvenilização da EJA, pois “todos” deviam estar dentro da escola que, por sua vez, não sabia trabalhar com todos. Assim, muitos eram retidos por diversos motivos e, ao alcançarem a idade de 15 anos, eram remanejados para EJA, política utilizada até os dias de hoje.

Até o ano de 2004, estive como diretora de uma escola que possuía EJA. Nessa época, a Unidade Municipal de Ensino “Cidade de Santos” dispunha de doze classes de educação de adultos divididas em: uma sala de Projeto de Alfabetização, duas salas de EJA ciclo I, que funcionavam de forma multisseriada, uma com 1.^a e 2.^a série e a outra com 3.^a e 4.^a série.

No ciclo II da EJA, funcionavam nove classes distribuídas entre os quatro termos, T1, T2, T3 e T4, todas com capacidade máxima de alunos preenchida e muita procura no decorrer do semestre.

Atualmente, o número de escolas em Santos que oferecem EJA diminuiu. Contudo, os alunos podem optar pelo curso tradicional ou pelo digital.

3.1 A Educação de Jovens e Adultos – Digital EJA - Digital



Figura 5: Mapa das cidades de Santos, São Vicente, Guarujá, Praia Grande e um trecho de Cubatão, com destaque para a Ilha Diana, que pertence a Santos
Fonte: Instituto Histórico e Geográfico de Santos

A cidade de Santos localiza-se no Litoral Sul do Estado de São Paulo. O município estende-se por uma área de 271 km², sendo 39,4 km² na parte insular, que está inserida na ilha de São Vicente.

Os outros 231,6 km² compõem a parte continental, com maior extensão de terra e uma ocupação urbana ínfima, antigamente constituída por povoados, que atualmente compõem nove bairros, entre eles Monte Cabrão, Caruara, e Ilha Diana – os três que interessaram para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Um aspecto curioso desta região de Santos é o acesso, possível por travessia de balsa ou pela utilização de rodovia, passando, entre a parte insular e a continental, por outros dois municípios, Guarujá e Cubatão.

A região insular é densamente urbanizada, agregando a maior parte da população, sendo também a sede do executivo e suas secretarias, o legislativo, e quase a totalidade do comércio e das movimentações socioeconômicas.

A importância da parte insular deve-se ao porto, considerado o maior do País e responsável pelo escoamento de grande parte da produção agrícola e industrial e o recebimento das importações.

A Ilha Diana, que já foi denominada Ilha dos Pescadores, está situada no Rio Diana, no caminho de Bertiooga para quem sai de Santos, e contorna as instalações da Base Aérea na Bocaina.

Esta ilhota, aos poucos, incorporou o nome do rio e, de Ilha dos Pescadores do Rio Diana, passou a Ilha do Diana e, para simplificar de vez, Ilha Diana.

A comunidade de pescadores é fechada, vive sem infraestrutura, mesmo estando localizada logo após a Base Aérea de Santos e em frente a Monte Cabrão. Seus moradores pouco reclamam, o que por vezes se ouve deles é alguma queixa em relação ao atracadouro, sem manutenção da Prefeitura.

A população da ilha conta com a colaboração da Base Aérea em algumas necessidades da comunidade, como atendimento no posto médico da unidade e socorro em caso emergência, e atendimento aos alunos para a conclusão dos estudos, com a oferta do segundo ciclo do ensino fundamental.

Na Ilha Diana, as crianças estudam em uma escola que funciona no centro comunitário, onde leciona uma professora atendendo a classe multisseriada do 1.º ao 5.º ano.

Para cursar o ensino fundamental, ciclo II, os alunos vão para a Escola da Base Aérea, o que demanda travessia de barco e, conseqüentemente, maior disponibilidade de tempo. Esse fato tem sido apontado como o motivo de grande evasão e desistência da escola por parte dos jovens.

A desistência ou o fracasso na escola não podem e nem devem ser atribuídas a esses alunos que, na realidade, são vítimas de uma estrutura que lhes oferece

[...] situações que ele não consegue dominar, é uma história de sofrimento e humilhação etc. Portanto, convém pesquisar os processos, as relações, as representações e interpretações, os conflitos etc. que produzem as situações e histórias de "fracasso escolar" e que são produzidos por elas. [CHARLOT, [2012]]

Podemos fazer uma analogia do abandono dos estudos desta população como “um vício de formação”, uma culpa da família ou do próprio analfabeto, mas jamais da sociedade, conforme colocação de Pinto (2001, p. 93). A análise das causas apresentadas por ele para o analfabetismo é similar às atribuídas aos moradores da Ilha Diana que não concluem o ensino fundamental.

O descuido da família em educar seus filhos, os vícios e o mau ambiente moral em que nasce a criança.

- 1) A indolência, a preguiça do indivíduo.
- 2) A incapacidade de adaptação ao meio, a rebeldia aos bons hábitos.
- 3) O baixo nível intelectual da criança.
- 4) As más inclinações da criança que determinam a evasão da escola.
- 5) As condições desfavoráveis do meio físico, especialmente a distância da casa à escola.
- 6) O desinteresse dos governos em criar escolas para todos.
- 7) A pobreza familiar, entendida como fato isolado do conceito de classe social.

As duzentas pessoas, aproximadamente, que vivem na ilha eram enquadradas nessa visão social equivocada em relação aos sujeitos que não estudaram ou que estudaram pouco, até que houvesse a iniciativa de oferecer condições de estudo adequadas a suas necessidades.

Devido ao preconceito e à distorção das reais causas da não conclusão do ensino, foi preciso um olhar diferenciado para aquela comunidade a fim de atender suas reais necessidades.

As circunstâncias vivenciadas na Ilha Diana, como a falta de escola com oferta do Ensino Fundamental completo, o difícil acesso à escola da Base Aérea, as dificuldades das famílias para prover o sustento e – por que não apontar a falta de

respeito à própria cultura local? – produziram um contingente de jovens e adultos analfabetos ou que não concluíram o ensino fundamental.

A pesquisa investigou a possibilidade oferecida aos moradores da Ilha Diana que não concluíram o ensino fundamental, que é a Educação de Jovens e Adultos Digital, conhecida como EJA Digital (Anexo 2).

O objetivo desta pesquisa foi verificar se a proposta de oferecer aulas com a utilização da mediação do computador pôde ser considerada como uma educação emancipadora nas aprendizagens aos jovens e adultos que não cursaram o ciclo II do Ensino Fundamental. O que se buscou investigar o problema: os alunos da Ilha Diana – cuja chegada à segunda fase do ensino fundamental ocorreu sem concluí-la na idade considerada correta – foram beneficiados com a oferta da metodologia EJA Digital, realizando aprendizagens significativas, no sentido emancipatório, ou cumpriram, somente atividades e avaliações para receber certificação desta etapa do ensino básico?

Por serem pessoas que estão jovens ou adultas na esfera da educação, foram consideradas alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA ciclo II. Para Freire (1978, p. 141), a continuidade de estudos é definida como pós-alfabetização: “é a continuidade aprofundada e diversificada do mesmo ato de conhecimento que se inicia na alfabetização”.

Retomando o início da EJA Digital como proposta educativa que atende as dificuldades estruturais encontradas na comunidade da Ilha Diana, foi implantado o projeto “Preparando para o ENCCEJA” (Exame Nacional de Certificação e Conclusão da Educação de Jovens e Adultos), com o objetivo de oferecer oportunidade de estudo com participação exitosa dos alunos nessa avaliação institucional nacional.

O projeto, na época, se apresentou como uma alternativa para realização dos estudos dos jovens e adultos da comunidade da ilha. A proposta, baseada na educação a distância, propunha a utilização do computador como ferramenta de apoio a aprendizagem e com a interação de um professor específico, ou de área e de um professor presencial para realizar a mediação entre o professor especialista, o conteúdo e o aluno.

Para Almeida (2012, p. 106), quando se fala em computador como instrumento mediador de aprendizagens “[...] pode-se imaginar até que alguma das carências dos alunos oriundas da desestruturação cultural-familiar e de seu ambiente

comunitário possam ser supridas pelo trabalho sistemático e inteligente com microcomputadores”.

Oferecendo a possibilidade de atendimento individualizado, a proposta para Ilha Diana utilizou como parâmetro a participação dos jovens e adultos na prova do ENCCEJA oferecida pelo governo federal por meio do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP), nos anos de 2005 e 2006. Segundo Castello Branco (2014), no início dos trabalhos

[...] a ideia [...] era certificar também para poder haver continuidade de estudo, mas não certificar da maneira que ele acabou tomando rumo. Era certificar como se fosse um curso de preparatório para o vestibular, entende? Então, a gente não tinha todo aquele envolvimento legal, era complicado e continua sendo complicado porque é uma novidade e não tinha aquele compromisso de o aluno ser aluno de uma escola pública. A gente pegou aquele pessoal da Ilha Diana, aquele pessoal da época do Caruara e fazia um vestibular pra eles e eles faziam o ENCCEJA, tanto que se criou o EMCEEJA municipal [...]. [CASTELLO BRANCO, 2014]

O percentual de aprovação foi significativo e houve interesse de jovens e adultos em participar do exame. Assim, foi criado o projeto piloto na Ilha “Preparando para o ENCCEJA”, conforme a proposta deste exame. O curso baseava-se na matriz curricular proposta pelo INEP aos que pretendiam participar da prova.

O ENCCEJA é uma prova de certificação que avalia as competências e habilidades dos jovens e adultos em todo território nacional, e também para brasileiros residentes no exterior, com o objetivo de oferecer a certificação de conclusão do ensino fundamental e médio. Desde 2009, a certificação de Ensino Médio para os residentes no Brasil passou a ser conferida pelo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM).

A adesão ao ENCCEJA pelas Secretarias de Educação estaduais, municipais e do Distrito Federal foi realizada pela assinatura de um termo de compromisso de cooperação técnica e/ou convênio com o INEP, sendo optativa.

A emissão do certificado é de responsabilidade das Secretarias de Educação que firmaram convênio com o INEP. Os participantes das provas podem utilizar os resultados aferidos nas áreas de conhecimento em qualquer tempo com vistas à certificação.

O ENCCEJA tem como orientação uma matriz de competência que direciona os estudos e auxilia na avaliação. A matriz está dividida assim:

Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Artística, Educação Física
Matemática
Ciências Naturais
História e Geografia

As aulas foram planejadas seguindo a proposta da matriz de competência do ENCCEJA, procurando atender as necessidades dos alunos,

[...] era uma metodologia conscientizadora, a gente estava preparando para a certificação, porque a certificação é necessária, mas a maneira como a gente trabalhava sem aquela obrigatoriedade daqueles conteúdos segmentados, aquilo tudo fazia com que despertasse no adulto, por que eram adultos, o interesse de conhecer mais de ver mais as coisas. [CASTELLO BRANCO, 2014]

O projeto objetivava, em sua implantação, oferecer um atendimento diferenciado aos que já haviam passado pela escola, mas dela saíram sem conseguir a oficialização dos saberes culturais institucionalizados. Para Gadotti (1996, p. 105)

[...] problema do desinteresse de muitos de nossos alunos pelos conteúdos curriculares do nosso ensino, costuma-se responder com métodos mais apropriados [...]. Mas há outra visão do problema que é a de adequar o tratamento dos conteúdos, problematizando-os e equacionando corretamente a relação entre a transmissão da cultura e o itinerário educativo dos alunos [...].

Empenhados em conseguir adquirir o que lhes foi negado em outros momentos e, principalmente, com sonhos que desejavam realizar, alunos e professores fizeram das palavras de Paulo Freire o guia para que as ações começassem a ganhar corpo, pois

O que não é, porém, possível é sequer pensar em trans-formar o mundo sem sonhos, sem utopia ou sem projetos. As puras ilusões são os sonhos falsos de quem, não importa de pleno ou plena de boas intenções, faz a proposta de quimeras de que, por isso mesmo, não podem realizar-se. A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. Na verdade a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria uma ingenuidade

não re-conhecer que os sonhos têm os seus contra sonhos. É que o momento de uma geração faz parte, porque histórico revela marcas antigas, que envolvem compreensões da realidade, interesses de grupos de classes, preconceitos, gestação de ideologias que se vêm perpetuando em contradições com aspectos mais modernos. [FREIRE, 2000, p. 26]

Com esse sonho atrelado à realidade e à história do grupo daquela comunidade, que não se despregava de suas vivências e, na busca de uma transformação, via a possibilidade da realização do sonho na luta pela efetivação do projeto. Assim, a implantação do sonho em forma de luta se fez projeto na Unidade Municipal de Educação Rural Ilha Diana – UMER Ilha Diana.

3.2. O Ambiente Teleeduc

Na interação dos alunos com os professores do ambiente virtual, a opção foi por trabalhar no ambiente Teleeduc, que é virtual e de criação, participação e administração de cursos na Internet.

O ambiente Teleeduc foi criado com o objetivo de formar professores para informática educativa, desenvolvido por pesquisadores do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) da Universidade de Campinas (UNICAMP)⁴.

A metodologia utilizada é de formação contextualizada, tendo sido desenvolvido de maneira participativa, com as suas ferramentas idealizadas, projetadas e depuradas conforme necessidades apresentadas por seus usuários.

Devido a estas características, o Teleeduc se apresenta como um ambiente de fácil utilização, atendendo as pessoas que têm pouca ou nenhuma intimidade com ambientes virtuais, tendo, ainda, a flexibilidade quanto a sua utilização devido ao conjunto enxuto de funcionalidades.

O principal elemento do Teleeduc é o ambiente que disponibiliza as atividades, possibilitando a ação para a aprendizagem de conceitos através da resolução de problemas, com a utilização de diferentes materiais didáticos como textos, *software*, referências na Internet e outros, postados ou apresentados pelos professores que, disponibilizados para os alunos, podem ser acessados com a utilização das ferramentas: material de apoio, leituras, perguntas frequentes, etc.

⁴ Cf. Anexo 3, p. x

Outra característica importante apresentada pelo ambiente é a comunicação entre os participantes do curso. A visibilidade dos trabalhos realizados é outro diferencial, possível devido às diversas ferramentas oferecidas na plataforma como: o correio eletrônico, grupos de discussão, mural, portfólios, diário de bordo, e bate papo.

3.3 O Professor e a aula na EJA Digital

Para atendimento aos alunos, foram disponibilizados dois Professores Orientadores de Informática (POIEs). Na proposta, os POIEs, primeiramente, recebiam a denominação de tutores e depois passaram a ser chamados de professores presenciais.

Todos são professores da Rede Municipal de Ensino, com formação específica para o exercício da docência exigida por lei, que se afastam de suas aulas para trabalhar no laboratório de Informática e, assim, servir de apoio aos professores na utilização da tecnologia, sendo, também, responsável por ministrar aulas de informática para os alunos.

Os professores presentes diariamente na sala de aula ofereciam suporte técnico pedagógico aos alunos, para que eles executassem as atividades propostas pelos professores que estavam de plantão no ambiente virtual. Eles eram responsáveis por elucidar dúvidas, orientar a utilização do computador e do ambiente de aprendizagem e realizar a interação professor-aluno tão específica e necessária para a efetiva aprendizagem.

Os docentes responsáveis pela plataforma são professores da Rede Municipal de Ensino de Santos, com licenciatura específica atendendo o disposto na matriz curricular quanto aos conteúdos ministrados. No princípio, os professores eram denominados de professores *on line*, mas, atualmente, são chamados de professores do Ambiente Virtual da Aprendizagem – professores AVA.

Eles trabalham no Núcleo de Educação a Distância (NUED), planejando as aulas que são postadas semanalmente, com o envio de textos com explicações do tema proposto para leitura e estudo dos alunos e, também, as atividades a serem desenvolvidas por eles (Anexo 4).

As atividades partiam de um tema gerador que é trabalhado no decorrer do bimestre, “[...] eles [professores] conversavam entre eles qual vai ser o tema gerador

desse mês então tinha trabalho e cidadania , trabalho e tecnologia, todos faziam as aulas daquele mês bimestre em cima daquilo [...]” (CASTELLO BRANCO, 2014).

No projeto EJA/EAD, o professor tem diariamente quatro horas aula para interação com os alunos em cujo período podem se comunicar com o especialista pela ferramenta bate-papo e solicitar explicações para suas dúvidas, como também aprofundar nos conteúdos propostos nas atividades.

Além disso, parte da jornada de 40 horas semanais dos professores, referente às Horas de Trabalho Individual (HTI - 4 horas/aula semanais) são cumpridas no ambiente de trabalho, e as Horas de Trabalho Livre (HTL - 8 horas/aula semanais), cumpridas fora do ambiente de trabalho, destinadas à preparação das atividades que são postadas na plataforma.

A dinâmica da sala de aula apresenta um desenho diferente. Ao invés da seriação, as turmas são formadas com alunos dos quatro termos, o que torna a classe multisseriada. O desenvolvimento dos alunos não é prejudicado, pois a individualidade de atendimento tanto do espaço presencial quanto do virtual é respeitada.

Em 2007, o atendimento da EJA Digital foi estendido a mais dois bairros da Área Continental: Caruara e Monte Cabrão. Essas localidades já possuíam escolas da rede municipal, com atendimento no ensino fundamental.

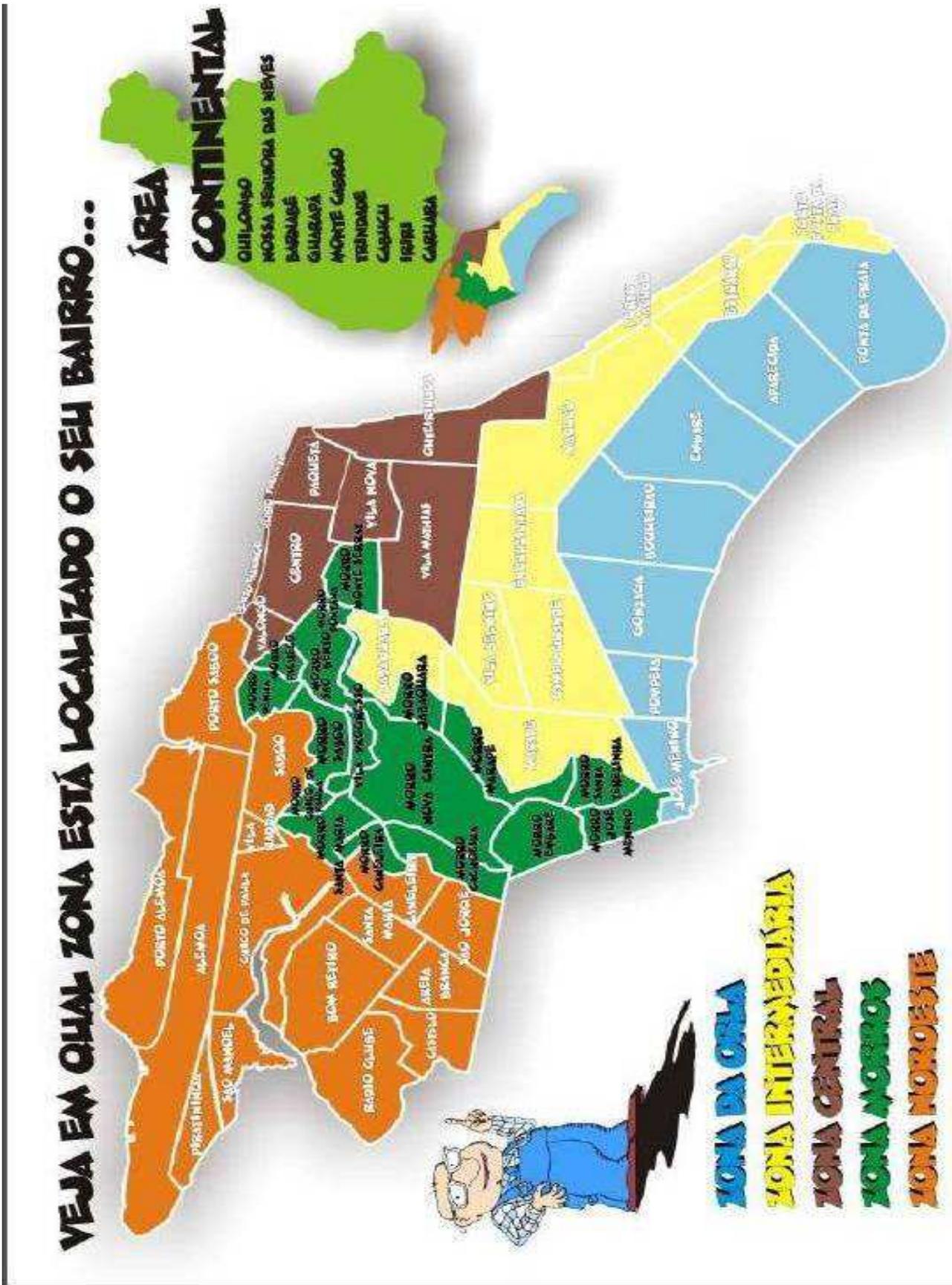


Figura 6: Mapa da Cidade de Santos dividido em bairros
 Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Santos

A escola do bairro de Caruara foi inaugurada em 1996, quando o poder público percebeu que o atendimento dispensado à população em seus direitos básicos era ínfimo.

A inauguração da escola aconteceu porque o município de Bertioiga alavancou o desenvolvimento da região após deixar de pertencer ao município de Santos. Os progressos alcançados geraram preocupação aos governantes de Santos quanto ao futuro dos bairros da região continental. Havia o perigo eminente de perder aquelas terras, como já havia acontecido com o de Bertioiga.

O tempo anterior a abertura da escola em Caruara causou prejuízo à continuidade de estudos a população, o que rendeu grande procura pelo então denominado projeto “Preparando para o ENCCEJA”.

Importante esclarecer que a proposta atualmente denominada EJA Digital se iniciou com o nome de “Preparando para o ENCCEJA” e, depois, durante um período, foi chamada de EJA/EAD.

Monte Cabrão, o outro bairro da área continental, em termos de educação, foi pioneiro por estar instalada a primeira escola da região. Apresentava um número expressivo de jovens e adultos sem a conclusão do ensino fundamental, o que levou a Secretaria de Educação a abrir classe do “Preparando para o ENCCEJA”.

Analisando a proposta do “Preparando para o ENCCEJA”, nota-se que é o procedimento pode ser comparado, em alguns aspectos, à Lei n.º 5.692/71, quando esta propôs a flexibilização do ensino para os alunos jovens e adultos, oferecendo oportunidade da participação em uma prova para obtenção da certificação.

A flexibilidade no “Preparando para o ENCCEJA”, que permanece na atualidade com a EJA Digital, é verificada na constituição da sala multisseriada e na participação dos alunos em exames de certificação.

Os exames lhes oferecem a possibilidade de conclusão do curso de ensino fundamental em um período menor do que o proposto, dando-lhes uma característica de aceleração. A frequência se torna livre, pois a participação no exame é a responsável pela certificação.

Quanto ao instrumento tecnológico utilizado na proposta da educação a distância, podemos apontar diferenças. Na época da Lei n.º 5.692/71 era utilizada a televisão e, atualmente, é o computador, que, devido à interatividade, pode proporcionar melhor condição de aprendizagem.

Os alunos atendidos nos bairros de Caruara e Monte Cabrão apresentavam bom desempenho. Os resultados quantitativos alcançados nas provas do ENCCEJA nos anos de 2007 foram de 61% de certificação do total dos participantes da prova e, de 2008, 60% dos inscritos.

Os resultados colocaram o projeto em evidência. Foi vislumbrada a possibilidade de superação dos problemas enfrentados no dia a dia das escolas da Rede Municipal, como defasagem idade/série, indisciplina e dificuldades de aprendizagem, causados pela sucessiva reprovação.

[...] tida inicialmente como uma “nova chance de aprendizagem” para o aluno, transformou-se num instrumento de exclusão de uma parcela significativa das crianças e adolescentes que têm acesso à escola. Diante das dificuldades da instituição escolar e dos professores em mobilizarem nos alunos o desejo e os recursos necessários à aprendizagem, a ameaça da reprovação passou a ser o principal instrumento de pressão para garantir disciplina, realização de tarefas e estudos, principalmente em épocas de provas; ou seja, uma forma de submissão dos alunos a uma organização escolar incapaz ou impossibilitada de cumprir sua principal tarefa: educar as novas gerações. Porém, ao fazer isso, a escola compromete o desenvolvimento moral e intelectual dos alunos. [JACOMINI, 2010, p. 68]

A EJA Digital aparecia como provável redentora das situações que incomodam a dinâmica das escolas.

Neste contexto de queda de braço entre a retenção e a progressão continuada e na tentativa de solucionar as questões advindas das mazelas provocadas pelo próprio sistema, em 2009, surgiu a EJA/*Teens*, seguindo o modelo do “Preparando para o ENCCEJA”, que mudou de nome, passando a ser denominado EJA/EAD.

O objetivo era atender os alunos com mais de quinze anos em classes específicas, utilizando a metodologia desenvolvida para a EAD. A escola pioneira foi a UME “Vinte e Oito de Fevereiro”, sendo a primeira vez que a EAD atuou na parte insular da Cidade. Em relação a esta oferta, é possível fazer uma comparação com a característica apresentada pela suplência no final de 1980, início de 1990, que

[...] passou a constituir-se em oportunidade educativa para um largo segmento da população, com três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam a escolaridade já na condição de alunos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e abandonaram há algum tempo, frequentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram

recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada [DI PIERRO, JÓIA; RIBEIRO, 2001, p. 62].

Criou-se outro problema. A proposta em execução até a oferta da EJA/*Teens* era vinculada ao ENCCEJA, portanto era desobrigada de cumprir 400 horas semestrais exigidas para a certificação na modalidade EJA presencial, conforme previsto na Resolução n.º 3, de 15 de junho de 2010, que, em seu Art. 4.º, coloca:

Quanto à duração dos cursos presenciais de EJA, mantém-se a formulação do Parecer CNE/CEB n.º 29/2006, acrescentando o total de horas a serem cumpridas, independentemente da forma de organização curricular:

I - para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a duração deve ficar a critério dos sistemas de ensino;

II - para os anos finais do Ensino Fundamental, a duração mínima deve ser de 1.600 (mil e seiscentas) horas;

Para atendimento aos alunos mais jovens e no diurno, era necessária a permanência na escola. A possibilidade de participarem de uma prova de certificação compunha o universo desses jovens, mesmo sendo as provas do ENCCEJA realizadas regularmente, garantindo a certificação do aluno conforme o resultado obtido na avaliação.

No ano de 2010, a prova ENCCEJA não aconteceu. Assim, os alunos preparados para as provas não puderam realizá-las e, conseqüentemente, não obtiveram sua certificação.

Os responsáveis pela EJA na Secretaria de Educação de Santos (SEDUC) estavam diante de um novo problema: como certificar esses alunos que não haviam cumprido a carga horária necessária e também não tinham a seu dispor uma prova para validar seus conhecimentos?

Para solucionar o entrave, contando com a autonomia de ser um sistema de ensino e, portanto, tendo seu Conselho Municipal de Educação, foi solicitada uma deliberação sobre a questão, em 2010.

O Conselho de Educação de Santos foi criado em 1999, tendo poder deliberativo, composição paritária e contando com fundo financeiro para execução de ações. A presidente atualmente é uma professora universitária e supervisora aposentada da Rede Municipal de Ensino. O restante da composição é de representantes das escolas particulares, entidades conveniadas, professores e técnicos da educação municipal.

Atendendo a solicitação da Secretaria de Educação de Santos, o Conselho Municipal de Educação publicou a Deliberação n.º 004/2010, em 16 de agosto, que instituiu o Exame Municipal de Certificação e Competências da Educação de Jovens e Adultos (EMCCEJA). Com esta publicação, o município deixou de ser dependente das avaliações realizadas pelo governo federal e pôde começar a realizar suas próprias provas de certificação.

A Deliberação n.º 004/2010 delimitou a idade de 15 anos para participação na prova e determinou que somente os alunos da Rede Municipal de Ensino de Santos teriam direito a participar da prova de certificação realizada pelo município, o EMCCEJA.

O exame de certificação municipal é composto de três provas objetivas, elaboradas seguindo três áreas do conhecimento: Linguagem Códigos e suas Tecnologias, na qual também está inserida a Redação; Matemática Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A deliberação do Conselho Municipal estipulou que o aluno deve obter nota 6,0 em cada uma das áreas de conhecimento avaliadas no EMCCEJA para aproveitamento e conclusão do ano escolar.

No documento expedido pelo Conselho Municipal de Educação, a cada realização do EMCCEJA, a Secretaria deverá publicar uma Portaria no Diário Oficial de Santos com a normatização da prova de certificação. Cabe esclarecer que, desde 2011, a prova não é realizada.

A EJA/*Teens* sucumbiu rapidamente, devido a problemas estruturais e de logística, sendo abolido em 2010. Nesse ano, também a denominação da proposta passou de EJA/EAD para EJA Digital.

Essa mudança não era somente da denominação, mas estava associada, principalmente, à estrutura do curso que, na realidade, nunca se fez em educação a distância, pois necessitou da presença dos alunos na escola para realização das atividades propostas.

O atendimento cresceu e o número de escolas com a metodologia também. As classes passaram a ser oferecidas nos períodos da manhã, tarde e noite. Foram abertas salas em Sociedade Melhoramentos de bairro, entidades de servir e filantrópicas, todas vinculadas a uma Unidade de Ensino da Rede Municipal de Santos.

Com a expansão, as normatizações tiveram que ser discutidas, pois, em algumas escolas, a filosofia do “mínimo esforço” passou a comandar, o que permitia que alunos entrassem e saíssem da escola em horários quase subsequentes. Com pouco compromisso tanto dos educandos como dos educadores e, assim, o *laissez-faire* se instalou.

Nesse período, a equipe gestora da EJA Digital solicitou a colaboração da Supervisão de Ensino do município a fim de auxiliar nos aspectos legais da proposta. Reuniões para sistematização das ações foram realizadas no decorrer do ano de 2011 e 2012, com avanços e retrocessos.

Foi instituída a padronização dos registros, a abertura de classes, a organização e registro do Conselho de Classe, o tempo de duração das aulas, a abrangência dos conteúdos.

Outra questão foi a delimitação do número de alunos atendidos pelo professor do ambiente virtual, isto é, turmas de até 120 alunos por professor AVA e, para o professor presencial, o número de alunos por turma limitava-se à quantidade de computadores existentes no laboratório da escola, com o máximo de vinte alunos para dois professores presenciais.

As questões referentes à organização do curso quanto à carga horária reduzida aos que desejavam somente a certificação, a organização dos trabalhos para as aulas além do material *on line*, e como registrar os alunos no censo educação no caso do curso semipresencial são alguns aspectos que ainda carecem de análise e estruturação.

No ano de 2013, o novo governo municipal assumiu e a principal preocupação da equipe gestora da metodologia – denominação adotada na rede municipal para se referir à EJA Digital –, era com a sua extinção.

Após as mudanças nos cargos de comando, a seção da EJA está sob o comando da antiga coordenadora da proposta da EJA Digital que trabalha para mantê-la dentro do estabelecido para a proposta. Quanto à normatização, não houve mais progresso.

Capítulo 4 – Compreensões da EJA- Digital a partir de Paulo Freire

Durante esta investigação, pude desenvolver outro olhar sobre o que representa a Educação de Jovens e Adultos dentro das políticas educacionais nacionais contemporâneas. As reflexões realizadas com os estudos promoveram desconstrução de verdades que foram sedimentadas na rotina de usos e costumes das práticas educativas.

Entre os diversos teóricos da educação de jovens e adultos estudados, optei por analisar proposta da EJA Digital pela ótica da compreensão libertadora de Paulo Freire, enfocando a educação emancipatória que se alicerça na relação dialógica do professor com o aluno. O tema gerador emerge da dialogicidade, possibilitando o desenvolvimento da consciência dos envolvidos no processo educativo.

O estudo das obras de Freire e o depoimento da criadora da proposta da EJA Digital foram a base para o desenvolvimento deste capítulo.

No depoimento, são encontradas palavras que se caracterizam como referenciais da pedagogia freireana. Essas palavras direcionaram a investigação na busca de evidências da teoria libertadora na proposta da EJA Digital.

Primeiramente, é necessário delimitar o que é uma proposta educativa libertadora ou emancipatória.

No fundo, numa educação como esta, o que se pretende é o exercício de uma reflexão crítica, aprofundando-se cada vez mais sobre a maneira espontânea como os seres humanos “se movem” no seu mundo. É tomar a cotidianidade mesma em que se encontram, como objeto de sua análise, no sentido de desopacizá-la, alcançando assim, a pouco e pouco e na continuidade da prática, a razão de ser da própria maneira como estão sendo no mundo. Em outras palavras, é superar o conhecimento que permanece preponderantemente ao nível da sensibilidade dos fatos pelo conhecimento que alcança a razão de ser dos mesmos. [FREIRE, 1978, p. 152-3]

Neste sentido, a educação é mais do que reproduzir situações sociais rotineiras e, portanto, deve ser propulsora da construção da autonomia para autoria dos sujeitos. Com essa compreensão, foi analisado o depoimento da responsável pela implantação da EJA Digital, na intenção de obter dados para verificar se a proposta se enquadra na educação emancipatória, ou se é mera reprodutora do que se tem feito rotineiramente na Educação de Jovens e Adultos: certificar os indivíduos,

preferencialmente de forma rápida, mesmo travestida de práticas que se utilizam de palavras que denotam educação libertadora.

No depoimento “aproveitar as características da região para fazer um trabalho mais próximo da realidade do aluno, [...] trabalhar com a tecnologia então como aprendizagem correlata além da disciplina” (CASTELLO BRANCO, 2014) (Anexo 1).

Pode ser observado que em algum momento houve a preocupação de atender e respeitar os saberes experienciais dos alunos, introduzindo os saberes tecnológicos e os conteúdos formais da escola como complementares aos saberes já existentes na comunidade. Cabe, até, a inferência de que essa fala intenciona a oferta uma educação emancipadora, pois

O que se impõe, de fato, não é a transmissão ao povo de um conhecimento previamente elaborado, cujo processo implicasse no desconhecimento do que o povo já sabe e, sobretudo, de que o povo sabe, mas a ele devolver, em forma organizada, o que ele nos oferece em forma desorganizada. O que vale dizer, conhecer com o povo a maneira como o povo conhece e os níveis de seu conhecimento. Isso significa desafiá-lo, através da reflexão crítica sobre sua própria atividade prática, portanto sobre as finalidades que a motivam, a organizar seus achados, superando, assim, a mera opinião sobre os fatos por uma cada vez mais rigorosa apreensão e explicação dos mesmos. [FREIRE, 1978, p. 29]

Na EJA Digital, a tecnologia é trabalhada como uma forma de atrair os alunos para apresentá-los às potencialidades da informática e a diferentes formas de lidar com o computador, indo além da utilização socialmente divulgada e incentivada.

[...] porque trazer ele [o aluno] para o laboratório já era uma maravilha, porque você tava atendendo uma necessidade desses alunos. Isso é trabalhar com a tecnologia. Então, como aprendizagem correlatas, além da disciplina que ele aprendia, porque acabou virando uma coisa disciplinar, ele aprendia antes a usar os recursos tecnológicos. Ele fazia muita pesquisa. Ele procurava muita coisa. Tinha aluno que ia fora da hora lá no laboratório para poder fazer trabalho. Então, ele começava a ter uma dinâmica. Ele deixava de se interessar pelo computador só por conta das redes sociais e começava a ver que lá atrás tinha um monte de coisa que podia ajudar. Ele fazia receita de bolo, fazia receita de não sei o que, esse foi um exemplo muito

característico. Você melhorava imensamente a capacidade de leitura dele porque ele. [CASTELLO BRANCO, 2014]

Neste aspecto, podemos inferir que há compatibilidade no trabalho desenvolvido pela EJA Digital e a teoria freireana, principalmente quando o educador aborda o desenvolvimento das tecnologias no mundo e, em particular, na educação. Paulo Freire faz referência à capacidade dialógica das tecnologias nos espaços educativos e, também, sobre as práticas pedagógicas dos professores. Para ele

Os educadores jamais deveriam negar a importância da tecnologia, mas não deveriam reduzir a aprendizagem a uma compreensão tecnológica do mundo. Podemos conceber, aqui, duas posições que são falsas dos processos tecnológicos. A primeira seria simplificar ou negar a importância da tecnologia, associar todos os processos tecnológicos a um concomitante processo desumanizador. Na verdade, a tecnologia representa a criatividade humana, a expressão da necessidade do risco. Por outro lado, não se deve cair numa negação do humanismo. [FREIRE; MACEDO, 2011, p. 94-5]

Fica perceptível que a concepção freireana sobre as tecnologias é a sua utilização como *mais* um recurso nas práticas educativas. Freire não exorciza a tecnologia nem a coloca como empecilho para a realização de uma educação emancipadora, mas deixa explícito que não é possível fazer das tecnologias as responsáveis pelo ato provocativo da pedagogia crítica.

Para ele, a tecnologia é mais um instrumento a favor da educação, reafirmando que será sempre competência do professor “estimular as possibilidades de expressão, a capacidade de correr risco” nos alunos (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 94).

O uso das tecnologias pode ser uma forma de trabalhar a pedagogia crítica e refletir a relação dialógica existente na atividade diária do professor com seus alunos.

4.1. Relação dialógica

A relação dialógica é um dos pilares de sustentação da pedagogia freireana. Na relação entre educador e educando, se constroem os saberes que deixam de ser propriedade de um para ser uma nova elaboração, numa relação dialética que se efetiva na troca e reflexão sobre o conhecimento.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. [FREIRE, 2011c, p. 109]

A forma de trabalho em que ensinar se torna uma troca e não o ato do depósito de saberes aparece como intenção da proposta da EJA Digital. A “questão do conteúdo da disciplina a ser trabalhada é uma questão importante, mas mais importante do eu isso é você abrir o mundo desse pessoal acho que é isso que nem sempre o pessoal entendia” (CASTELLO BRANCO, 2014).

“Abrir o mundo” pode ser compreendido como a oferta de possibilidades na educação para o desenvolvimento dos seres humanos. Especialmente, a compreensão da historicidade inerente ao homem se traduz na capacidade de construir a sua própria história de vida.

Segundo Freire (2011c. p. 128), esta possibilidade “se caracteriza pelo conjunto de ideias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interações com seus contrários, buscando plenitude” e se manifesta de maneira individual na singularidade do ser humano, permitindo-lhe a tomada de posição frente ao mundo.

Analisando o depoimento, algumas passagens apresentam choque de posições, como “então nesse momento a coisa ficou mais complicada ainda porque deixou de ser uma modalidade diferenciada e passou a ser um ensino igual aos outros, visando uma certificação” (CASTELLO BRANCO, 2014).

E, na continuidade da fala, a afirmação de que

[...] aquilo que era uma maneira diferenciada de trabalhar, uma maneira integrada de trabalhar. Se você tinha que cumprir uma grade curricular que era igual à grade curricular do presencial, você perdeu toda aquela possibilidade. [...] não de avacalhar com a coisa, porque quando a gente falava isso, parecia que a gente estava querendo passar por passar. Pelo contrário! [...] de aproveitar as características da região de fazer um trabalho mais próximo da realidade do aluno. [CASTELLO BRANCO, 2014]

Neste trecho, é possível perceber a ambivalência da proposta que, nas palavras, se coloca como emancipadora, mas, ao se apresentar como trabalho desenvolvido de fato, voltado para as “características da região”, a iniciativa se via

impossibilitada de se constituir como educação libertadora, por se sentir aprisionada as exigências da “grade curricular”.

A manutenção da concepção de que, para conscientização, há necessidade de se desvencilhar de tudo o que está academicamente estruturado, faltando a percepção da troca possível quando a

[...] teoria do conhecimento posta em prática. Que conhecer, como conhecer, para que conhecer, em favor de que e de quem conhecer, portanto, contra que e contra quem conhecer são questões teórico-práticas e não intelectuais, que a educação como ato de conhecimento nos coloca. Questões fundamentais, em dinâmico envolvimento com outras em torno do ato mesmo de educar, de sua possibilidade, de sua legitimidade, dos objetivos e finalidades desse ato, de seus agentes, de seus métodos, de seu conteúdo. Solidárias entre si, estas questões demandam respostas igualmente entre si solidárias. Assim, ao preocupar-me com o que conhecer, acho-me necessariamente envolvido com o para que, com o como, com o em favor de que e de quem, com o contra que e contra quem conhecer. [FREIRE, 1978, p. 121]

Utilizando a compreensão que pode aludir que a dialogicidade se apresenta somente como jargões que se tornaram comuns em discursos embasados na pedagogia crítica.

Desta forma, Castello Branco (2014) destacou que “[...] fazia com que o aluno começasse a pesquisar a trabalhar mais com seus pares [...]”, como se significasse a relação dialógica contemplada.

Outra colocação que, de certa forma, induziria a uma suposta relação dialógica é “[...] o compromisso dos alunos com a própria aprendizagem. Eles passavam a ser autores do seu conhecimento. Não ficavam só na dependência do professor”. A argumentação é desmontada pela crença subentendida de que a aprendizagem deriva necessariamente do professor.

Assim, o diálogo que seria a relação “conhecendo e reconhecendo juntos que poderíamos começar a aprender e a ensinar juntos também” fica descredenciado na relação de autoria de aprendizagem como construção de trocas dialéticas (FREIRE, 1978, p. 41).

Com o diálogo, que, de acordo com Freire (1978, p. 41), é o “selo do ato de conhecimento, bem como do papel dos sujeitos cognoscentes neste ato”, é gerada a

possibilidade da contradição dialética que irá se concretizar nesta relação dialógica, provocando o surgimento do tema gerador, que não parte da autoria do educador para o educando, mas que emerge da relação de contraposições dos dois frente a situações vivenciadas.

4.2. Tema Gerador

Para Paulo Freire, a educação libertadora é responsável por oferecer “aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade”. No caso da Ilha Diana, a realidade para os seus moradores era a falta de garantia do direito básico à educação devido a características geográficas e estruturais, levando a população a não perceber seus direitos e não reivindicando o atendimento escolar de segundo ciclo do ensino fundamental.

Por acharem a situação de negação de direito natural, necessitaram da fala de uma educadora, no caso, a supervisora de ensino responsável pela escola existente na Ilha, para terem assegurado a garantia de continuidade de estudos, conforme o depoimento a implantação de atendimento de EJA – ciclo II em Ilha Diana.

[...] foi uma solicitação da supervisão, que supervisionava lá e ela começou a ver que tinha muitas mães de alunos que não tinham ciclo II prontos, porque eles trabalhavam e não tinha barco que pudesse fazer o horário da escola e a Prefeitura não tinha como levar professor. [CASTELLO BRANCO, 2014]

Outro aspecto evidenciado nesse trecho é a consciência ingênua dos habitantes da Ilha, que consideravam tanto a falta de professor como o não ter a condução em horários adequados as necessidades da comunidade como normais.

Paulo Freire explica que “[...] faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la” (FREIRE, 2001d, p. 133).

Nesse sentido, a população desse pequeno lugarejo, não se vendo como cidadãos de direito, não se viam também pertencentes à dinâmica social da cidade de Santos e, por conseguinte, sem articulação para solicitar de cumprimento de direitos básicos instituídos legalmente.

A ausência da visão de direito à educação como política pública para todos os indivíduos, independentemente de situações de dificuldade estrutural dessa comunidade, se acomodou e considerou natural não ter o ensino fundamental completo próximo de suas residências. Necessitaram da solicitação de alguém de fora para que o direito fosse assegurado.

Para que o trabalho pedagógico desenvolvido estivesse em acordo com os ensinamentos de Paulo Freire, seria necessário que essa comunidade refizesse a compreensão quanto a sua realidade, pois assim seria possível a obtenção da sua real situação.

Para haver esta compreensão é necessário que os envolvidos percebam “que sua compreensão e que a ‘razão’ da realidade não estão fora dela, como, por sua vez, ela não se encontra deles dicotomizada, como se fosse um mundo à parte, misterioso e estranho, que os esmagasse” (FREIRE, 2011d, p. 134).

Quando as aulas começaram na Ilha os professores usavam

[...] aqueles cadernos do EJA que são ótimos, são uns cadernos do EJA que você [...] e vem inclusive com atividades, é o trabalho todo integrado por projeto. Ele traz o projeto o que você faz em matemática, o que você faz é o caderno do preparando para o ENCCEJA; foi o que a gente usava no começo. Ele é muito bom [para] o professor fica fácil. [CASTELLO BRANCO, 2014]

Essa é a prática bancária de educação que apresenta o que tem a ser conhecido como “possuído pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos” (FREIRE, 2011d, p. 96).

A noção das propostas os educadores envolvidos os colocava como realizadores de uma prática problematizadora, quando se referiam ao desenvolvimento dos trabalhos, cujos professores “conversavam entre eles qual vai ser o tema gerador desse mês, então tinha trabalho e cidadania, trabalho e tecnologia, todos faziam as aulas daquele mês bimestre em cima daquilo” (CASTELLO BRANCO, 2014).

Nessa dinâmica de trabalho, não é evidenciada a construção conjunta do tema gerador que acontece

Sem se perder de vista o projeto global da sociedade, as condições locais das áreas por onde se comece o trabalho devem estar bem presentes, quando da delimitação do que conhecer, isto é, da organização do conteúdo programático da alfabetização, que se alonga na pós-alfabetização. É a partir das condições locais que se vai

alcançando o mais geral. Assim, a temática implícita em cada palavra geradora deve proporcionar a possibilidade de uma análise partindo do local, se vá estendendo ao regional, ao nacional, ao continental, e, finalmente, ao universal. [FREIRE, 1978, p. 133]

Analisando a descrição do que é trabalhar com tema gerador na proposta da EJA Digital na Ilha Diana, é possível identificar a visão empírica dos educadores quanto ao que Paulo Freire explica como uma concepção problematizadora e libertadora da educação.

O que se percebe é a simplificação do que é trabalhar com tema gerador. Na EJA Digital, o desenvolvimento das práticas pedagógicas efetivamente se realizava por temas propostos para serem trabalhados no bimestre.

Outro fator a ser observado é a escolha de temas relacionados às expectativas sociais para alunos jovens e adultos. Para atender a educação libertadora ou emancipadora, o trabalho desenvolvido deveria ser preparado juntamente com os alunos e não somente pelos professores que, ao “fazerem as aulas do mês ou do bimestre”, sobre um tema que, hipoteticamente, seria relevante para os educandos, o consideravam como um tema gerador, supondo suprir a necessidade do seu público de jovens e adultos.

O trabalho com o tema gerador aconteceria caso a análise da situação concreta acontecesse sendo exposta aos alunos, propiciando a oportunidade de pensar sobre ela e provocando o desmembramento dessa situação, semelhante ao que acontece com uma foto ou um desenho de uma figura que representa algo. Esse movimento, conforme Freire (2011d, p. 135) provoca uma

[...] “cisão”, na prática da descodificação, corresponde à etapa que chamamos de “descrição da situação”. A cisão da situação figurada possibilita descobrir a interação entre as partes do todo cindido. Este todo, que é a situação figurada (codificada) e que antes havia sido apreendido difusamente, passa a ganhar significação na medida em que sofre a “cisão” e em que o pensar volta a ele, a partir das dimensões resultantes da “cisão”. Como, porém, a codificação é a representação de uma situação existencial, a tendência dos indivíduos é dar o passo da representação de uma situação (codificação), à situação concreta mesmo em que e com que se encontram. Teoricamente, é lícito esperar que os indivíduos passem a comportar-se em face de sua realidade objetiva da mesma forma, do que resulta que deixe de ser ela um beco sem saída para ser o que em verdade é: um desafio ao qual os homens têm que responder.

Entende-se que a EJA Digital colaborou com as pessoas da Ilha Diana. Possibilitou a conclusão do ensino fundamental e a certificação no ensino médio, o que, para alguns, foi determinante para “aquelas mães de família, como eu sei o caso de uma que no ano seguinte foi contratada para trabalhar na Prefeitura e fez o 2.º grau a distância, comprou o computador”.

Foi responsável por aprendizagens na área da informática, provocou uma mudança na vida e na visão de mundo das pessoas, mas não se sabe se pode ser considerado um trabalho realizado na concepção freireana, principalmente no encontro do tema gerador.

O tema gerador não é isolado da realidade dos homens e só “pode ser compreendido nas relações homens-mundo. Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar os homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (FREIRE, 2011d, p. 136).

No momento de sua execução, pelo retratado no depoimento, não foi isso que aconteceu, mesmo que conquistas emancipatórias tenham advindo das oportunidades surgidas com os estudos realizados por meio da EJA Digital.

Com o movimento de compreensão do mundo dos indivíduos que estão na posição de aprendizes tornando-se, na realidade, os que, também, ensinam no seu ato de aprender, chegamos a um terceiro conceito fundamental para Freire a conscientização.

4.3. Conscientização

Para Freire, a aprendizagem só acontece se for uma relação dialética onde quem ensina e, no ato de ensinar, aprende algo que não sabia, “só na unidade dialética entre o ensinar e aprender é que a afirmação ‘quem sabe ensina a quem não sabe’ ganha sentido revolucionário” (FREIRE, 1978, p. 55).

Na EJA Digital, principalmente no início, a ideia

[...] era certificar, também, para poder haver continuidade de estudo, [...], como se fosse um curso de preparatório pra vestibular [...]. O material [...] eram aqueles cadernos do EJA o caderno do Preparando para o ENCCEJA” [CASTELLO BRANCO, 2014].

O material apontado, os cadernos do Preparando para o ENCCEJA, utilizados pelos professores para preparação das aulas, apresentam a sugestão das atividades e a preparação das aulas visando à aprendizagem de saberes institucionalmente concebidos, verdades prontas com poucas possibilidades de inferências tanto do professor que ministra as aulas quanto dos alunos, que neste caso, realmente, assistem.

Nesse modelo o educando é um receptor de conteúdos prontos a serem absorvidos.

Esta prática, que a tudo dicotomiza, distingue, na ação do educador, dois momentos. O primeiro, em que ele, na sua biblioteca ou no seu laboratório, exerce um ato cognoscente frente ao objeto cognoscível, enquanto se prepara para suas aulas. O segundo, em que, frente aos educandos, narra ou disserta a respeito do objeto sobre o qual exerceu o seu ato cognoscente. O papel que cabe a estes [...] é apenas o de arquivarem a narração ou os depósitos que lhes faz o educador. Desta forma, em nome da “preservação da cultura e do conhecimento”, não há conhecimento, nem cultura verdadeiros. Não pode haver conhecimento, pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos. [FREIRE, 2011d, p. 96]

Na análise do nome do material “Preparando para o ENCCEJA”, é possível perceber que o trabalho deverá ser desenvolvido seguindo uma diretriz estipulada e visando a um objetivo claramente definido, o de ensinar determinados conteúdos para realização de uma prova que aferirá se os conhecimentos são dominados pelo aluno para que lhe seja conferida a certificação.

Este processo privilegia a permanência da consciência ingênua, não conduz a uma reflexão sobre as propostas e, também, não oportuniza a relação dialética de construir e desconstruir, que possibilita a reflexão que conduz a conscientização: a consciência crítica frente o que já está posto ou ao que é apresentado.

Outros fatores podem ser apontados como agregadores da manutenção da educação “bancária”, entre eles a falta de infraestrutura da proposta conforme os anos de sua existência; o descompromisso dos gestores escolares para com os alunos matriculados em suas escolas; e a preocupação excessiva demonstrada pela responsável

pelo programa com a sua regularização como uma modalidade metodológica alternativa às práticas usuais e corriqueiras da EJA. Tudo isso fica evidente em

[...] as diretoras acharam uma maravilha porque a responsabilidade de ter professor ou não ter professor de atender o aluno ou de não atender o aluno era todo do CTE. Elas davam a sala, davam lá o atendimento, e a gente que gerenciava tudo até “oh! o professor não veio”. A gente tinha que ver quem ia, quem substituía e a ordem era ‘se vira nos trinta’, mas não deixa o aluno sem ninguém lá. [...] laboratório com quatro computadores velhos para ficar lá, então, essa dificuldade de, quando não tinha o computador eles pegavam no laboratório e levavam pra sala de aula, faziam na sala de aula e punham a resposta no computador. A dinâmica seria assim, mas aí não tinha impressora, aí não tinha isso, não tinha aquilo nos laboratórios [...] momento o que teria que ter sido feito, criado, que era briga antiga, uma modalidade diferente de atendimento aos alunos. Eu me lembro de grandes discussões em cima de educação a distância não é modalidade, é [...] ela é uma modalidade do mesmo jeito que a EJA é uma modalidade. Eu falei ‘gente, isso daí é o de menos agora. Qualquer livro de EAD que você leia é uma modalidade de ensino, então, dentro da modalidade EJA, devia de ter criado uma modalidade de atendimento a aluno. Aqui é a modalidade EJA é uma estrutura organizacional, vamos dizer assim; a modalidade EJA/ EAD, EJA Digital é uma metodologia, é uma modalidade de uma metodologia diferenciada, e isso é possível de ser feito. Cheguei a fazer consultas pra algumas pessoas em São Paulo e me falaram ‘faz o processo e manda’. [CASTELLO BRANCO, 2014]

Estas colocações se contrapõem ao que é esperado da educação dialógica, onde o diálogo é “o encontro dos homens para *ser mais*, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu que fazer, já não pode haver diálogo. Seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastioso.” (FREIRE, 2011d, p. 114).

Pode-se sugerir que os responsáveis pela proposta estavam mais preocupados em atender as suas necessidades profissionais do que oferecer aos alunos a oportunidade de educação problematizadora.

Não se evidencia nas ações relatadas sobre a EJA Digital a ação dialógica “que exige o desvelamento do mundo”, em que o diálogo é a comunicação que promove a colaboração.

Com a teoria dialógica, não se espera que o outro seja cooptado para as ideias e ações, mas que faça a adesão ao que é proposto, e essa proposta não é uma proposta vazia de objetivos com os quais está comprometida onde “os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora que, problematizada, os desafia. A

resposta aos desafios da realidade problematizada é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela para transformá-la”.

Colocando-se como inovadora, a EJA Digital reproduz o que fazer da educação bancária onde os alunos são os receptáculos das verdades prontas e conduzidos por caminhos já determinados.

Para que a EJA Digital fosse considerada como educação conscientizadora, deveria responder

[...] à essência do ser da consciência, que é sua *intencionalidade*, nega os comunicados e existência a comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser *consciência de*, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma [...]. [Freire, 2011d, p. 94, grifos do autor]

A conscientização na educação libertadora se realiza pela dialogicidade que, para Paulo Freire, se caracteriza por não ser mais uma relação do “educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador”.

Considerações Finais

Este trabalho se propôs a investigar a metodologia de ensino da EJA Digital desenvolvida pela Secretaria da Educação de Santos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O trabalho partiu de estudos da teoria de Paulo Freire e da história da educação de jovens e adultos. Na parte de coleta de dados, foi utilizado o depoimento da precursora da proposta que serviu de referencial para a análise de dados e para compreensão da EJA Digital como educação emancipatória da teoria de Paulo Freire.

Além das análises propostas, a pesquisa desvelou situações que se acumularam na rotina educativa, concebidas como “naturais”, mas que, no desenvolvimento do trabalho, provocaram reflexões interessantes.

As indagações recaem sobre o sistema de educação existente em nosso País que, tendo a responsabilidade de garantir o direito de acesso e permanência à escola a todos os indivíduos, inclusive àqueles que não tiveram a oportunidade de estudar na idade certa, mantém políticas de exclusão que promovem a migração de número significativo de alunos em idade escolar para curso de educação de jovens e adultos.

Educação de Jovens e Adultos que já deveria ter sido extinguida aparece como modalidade de atendimento na LDBN 9394/96 e com legislação própria a fim de dar conta do atendimento dos excluídos do sistema escolar.

Assim, quando esse sistema consegue garantir o acesso, ele não possui a qualidade suficiente para garantir a permanência. Com sistemáticas retenções ou com práticas pedagógicas discriminatórias convence meninos e meninas de sua não competência para os estudos numa reprodução de práticas já vivenciadas pelos seus genitores.

Nessa perspectiva ou o aluno faz o que é esperado ou fica sem espaço para continuar dentro da escola. As sucessivas reprovações, causam uma defasagem idade/série ou ano. Alunos com idade superior aos seus colegas em dois, três ou mais anos, tornam-se um problema. Como resolvê-lo?

Transferindo-o para a educação de jovens e adultos. Nesse local, em salas normalmente noturnas e com ensino compactado, é possível a certificação deste jovem e, dessa forma, ele deixa de ser um estorvo para a escola.

Essa prática tira o direito dos jovens de participarem das rotinas escolares pertinentes a sua faixa etária, deslocando-os dos seus pares e alijando-os do processo regular de desenvolvimento. Nesse processo, o pior é a culpabilização desse jovem, que passa a ser responsabilizado pelo seu fracasso escolar.

A escola, como instituição oficial de ensino e aprendizagem, permanece com suas rotinas pedagógicas alicerçada em paradigmas reprodutores de processos didáticos sedimentados nos muitos anos de educação excludente. Educação essa que é feita para uma parcela da população que tem o direito a educação como forma de humanização, deixando para os que nela não se enquadram somente a possibilidade de um treinamento para aproveitamento em algumas funções sociais, ou o abandono da escola e a negação a muitos jovens de um direito assegurado.

Os jovens então migram para a educação que é oferecida para os que não tiveram a oportunidade de estudar na idade certa. Ou seja, local onde se encontram adultos e idosos que não têm referencial de escola, ou o tem somente no imaginário.

A EJA Digital se apresenta como uma proposta para trabalhar na educação de jovens e adultos utilizando tecnologia da informática o que faz com que seja associada ao público jovem. Essa associação acaba por mascarar as razões que levaram esses jovens a estarem frequentando uma modalidade que foi instituída para sanar mazelas educativas de muitos anos de educação eletizante.

Por ser propositora de novas formas de ensinar e buscando proporcionar formas de aprendizagem mais eficientes se firmou na rede de ensino de Santos como uma solução para os problemas enfrentados pela educação de jovens e adultos em espaço/tempo diferentes a saber: baixos rendimentos, altas taxas de evasão, sucessivas retenções.

Seria essa diferenciação uma forma emancipadora de se fazer educação?

Não foi isso que conclui. A EJA Digital é produto de uma reprodução dos fazeres escolares que promoveram a migração dos alunos do regular para EJA. Fez tentativas de inovação, mas, ainda, repete o modelo escolar com a utilização da tecnologia, pois mesmo ofertando uma dinâmica de aula diferenciada está focada em promover a certificação dos alunos por meio de provas de competência.

É percebido que mesmo a sociedade tendo avançado em informação e tecnologias, ainda não estamos humanizados o suficiente para respeitar as diferenças entre as pessoas. Buscamos uma padronização de comportamentos e aprendizagens não permitindo que formas diferentes de ensino e aprendizagem se apresentem nos espaços instituídos como educacionais. Dessa forma os que não se adéquam ao um ambiente escolar ou aos usos e costumes que esse espaço congrega como valores e verdades ficam à margem do processo, deixando de fazer jus ao direito legal de todos.

É latente que, por mais que a EJA Digital consiga com sua proposta resgatar alunos, que são produtos de uma escola que não os quis, eles continuam como excluídos de um sistema educacional, por isso estão matriculados na educação de jovens e adultos. Sistema educacional deveria ter conseguido trabalhar com esses alunos, utilizando-se de diferentes formas de ensinar e compreendendo as diferentes formas de se expressar os conhecimentos adquiridos, as aprendizagens adquiridas por esses educandos.

Os alunos que não conseguem aprender são excluídos porque são diferentes e não se encaixam na rotina escolar. O tempo passa e ano letivo após ano letivo permanecem no mesmo ano escolar, são sucessivas retenções, e a escola resolve sua inabilidade no atendimento a esses alunos transferindo-os para educação de jovens e adultos.

As buscas de solução no próprio sistema para promoção de um trabalho de resgate desse aluno no seu fluxo escolar se tornam obsoleta e naufraga em tentativas vãs. Tentativas de escola de aceleração, de progressão continuada, recuperação no processo, projetos de alfabetização, e de auxílio educacional. Todos paliativos e sem políticas públicas consistentes que façam com que haja atendimento aos alunos independentemente do governo.

Se a proposta da EJA Digital for analisada pela ótica da educação para todos, ela pode ser agrupada nas práticas educativas de inclusão, pois fica responsável por receber e se responsabilizar pela aprendizagem dos que não conseguiram sucesso dentro do processo regular de ensino.

Sob essa ótica, o que faz a EJA Digital é repetir o processo de alijamento escolar existente nas escolas brasileiras desde seus primórdios.

A EJA Digital também não se encaixa como educação emancipadora, pois, ao analisá-la, percebe-se que é o desenvolvimento de atividades voltadas para

provas de certificação, com uma verbalização que se diz baseada na pedagogia freireana.

Além disso, fica clara a preocupação em regulamentar a EJA Digital como uma metodologia diferenciada dentro da modalidade EJA.

Como sugestão para EJA Digital, que tem uma dinâmica de atendimento que pode ser considerada inovadora em sua formatação e que se preocupa com maneiras de disponibilizar aprendizagens a quem não consegue se adequar ao estilo bancário utilizado na maioria das salas de aula, que seja utilizada como projeto dentro do ensino regular e, também, como uma proposta de educação ao longo da vida.

E por que não sonhar e, quem sabe, num futuro próximo, oferecer para os municípios de Santos os espaços escolares abertos com propostas de educação permanente partindo, talvez, da semente da EJA Digital.

Referências

AGUILAR, Luis Enrique. Percursos da política de construção de um projeto político pedagógico nacional para jovens e adultos. In: JEFFREY, Debora Cristina; AGUILAR, Luis Enrique. **Política Educacional Brasileira**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

ALMEIDA, Fernando José de. **Educação e Informática: os computadores na escola**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção questões da nossa época).

ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Série Pesquisa. v. 13, Brasília: Liber Livros, 2005.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, 1962. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 15 ago. 2013.

_____. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 15 ago. 2013.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10698494/paragrafo-1-artigo-66-da-constituicao-federal-de-1988>>. Acesso em: 7 de maio 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 11, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer n.º CNE/CES 29/2006, de 5 de abril de 2006. Reexame do Parecer CNE/CEB n.º 36/2004, que aprecia a Indicação CNE/CEB n.º 3/2004, propondo a reformulação da Resolução CNE/CEB n.º 1/2000, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 6 abr. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12741&Itemid=866>. Acesso em: 12 mar. 2014.

_____. Resolução n.º 3, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 16 jun. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=14906&Itemid=866>. Acesso em: 12 mar. 2014.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **A educação negada**: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez, 2001.

CANÁRIO, Rui. Educação popular e “questão social” na modernidade europeia. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa. **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CHARLOT, Bernard. **A construção social do fracasso escolar: do objeto sociomidiático ao objeto de pesquisa**. [S.l], [2012].

COSTA, Antonio Cláudio Moreira. Educação de jovens e adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 8, jul./dez. p. 64-82, 2009. Disponível em: <www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq8/4_educacao_jovens_cp8.pdf>. Acesso em: 22 out. 2013.

CASTELLO BRANCO, Adylles. Entrevista com a criadora da EJA Digital. Entrevistadora: L. Monteiro. Santos: SEDUC, 2014. Remasterizado em digital.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; BATISTA NETO, José. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, ago. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 6 mar. 2014.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2014.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2013.

FÁVERO, Osmar. Paulo Freire, movimentos sociais e educação de jovens e adultos. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa. **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/rt/context/16712/0/363?defineTerm=>>>. Acesso em: 17 ago. 2013. doi: 10.5216/iav36i2.16712.

FONSECA, Maria Stella Vieira da; RAMOS, Odaléa Cleide Alves. A formação dos recursos humanos envolvidos na Ação do MOBREAL. In: CORRÊA, Arlindo Lopes. **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS/MOBREAL, 1979. p. 371-384.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos).

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011b. (Coleção questões da nossa época).

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011c.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011d.

GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. In: _____. **Paulo Freire: uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José Eustáquio. (orgs). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta.** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GERHART, Heinz-Peter. Uma voz europeia: arqueologia de um pensamento. In: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez, 1996.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos).

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, jul. 2000. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 mar. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. Matriz de competências ENCCEJA. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enceja/matriz-de-competencias>>. Acesso em: 12 maio 2014.

JACOMINI, Maria Aparecida. **Educar sem Reprovar.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JEFFREY, Debora Cristina. A qualidade do ensino fundamental nos anos 2000: iniciativas. In: JEFFREY, Debora Cristina; AGUILAR, Luis Enrique. **Política Educacional Brasileira.** Campinas: Mercado de Letras, 2012.

JOÃO XXIII. Carta Encíclica *Mater et Magistra*, de 15 de maio de 1961. Disponível em: <http://www.vatican.va/holy_father/john_xxiii/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_15051961_mater_po.html>. Acesso em: 15 set. 2013.

JOÃO XXIII. Carta Encíclica *Pacem in Terris*, de 11 de abril de 1963. Disponível em: <http://www.vatican.va/holy_father/john_xxiii/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_11041963_pacem_po.html>. Acesso em: 17 set. 2013.

LEMME, Paschoal. **Memórias de um educador**. 2.ed. Brasília: INEP, 2004. 5 v. : II.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos).

LIMA, Licínio C. **Educação ao Longo da Vida** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a educação de adultos: possibilidades para uma ação transformadora**. Tradução Carlos Alberto Silveira Netto Soares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NA INSTALAÇÃO DO II CONGRESSO Nacional de Educação de Adultos, no Ministério da Educação, em 9 de julho de 1958. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/jk/discursos-1/1958/48.pdf/download>>. Acesso em: 10 out. 2013.

OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti. O Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB: uma singular experiência educativa concebida no âmbito do projeto de desenvolvimento nacional. **Sociedade Brasileira de História da Educação**. [s/n], [s/d]. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo06/Maria%20Teresa%20Cavalcanti%20de%20Oliveira%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2014.

PALMA FILHO, João Cardoso. Pedagogia Cidadã. **Cadernos de Formação História da Educação**. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP- Santa Clara Editora, 2005 – p. 61-74. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/107/3/01d06t05.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2014.

_____. Pedagogia Cidadã. **Cadernos de Formação História da Educação**. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP e Santa Clara Editora, 2005, p.75-100

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de jovens e adultos**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROMÃO, J. E. Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SARTORI, Anderson. Legislação, políticas públicas e concepções de educação de jovens e adultos. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (org). **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SANTOS. Disponível em: <<http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/news.php>>. Acesso em: 10 maio 2014.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, jul. 2000. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: 6 jan. 2014.

TORRES, Carlos Alberto. A voz do biógrafo latino-americano: uma biografia intelectual. In: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 fev. 2014.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE

Anexo 1

Transcrição do Depoimento da criadora da proposta – Adylles Castello Branco, responsável pela implantação da EJA-Digital, realizado em 10/02/2014

Quando começou a ideia qual que era, era certificar também para poder haver continuidade de estudo, mas não certificar da maneira que ele acabou tomando rumo, era certificar como se fosse um curso de preparatório pra vestibular entende então a gente não tinha todo aquele envolvimento legal era complicado e continua sendo complicado porque é uma novidade e não tinha aquele compromisso de o aluno ser aluno de uma escola publica a gente pegou aquele pessoal da Ilha Diana, aquele pessoal da época do Caruara e fazia o que fazia um vestibular pra eles e eles faziam o ENCEEJA, tanto que se criou o EMCEEJA municipal, que acabou não dando certo pela dinâmica que foi feita e não pela prova em si. A dinâmica que foi feita pelo EMCEEJA trazer os alunos tinha que ir lá fazer a prova e isso a gente discutiu muito acho que acabei ficando com fama de ser resistente de ser, mas é porque tinha que facilitar a vida do aluno, então, os primeiros anos foram nesse sentido.

Só que a metodologia que se trabalhava com a EJA era uma metodologia conscientizadora, a gente tava preparando para a certificação, porque a certificação é necessária, mas a maneira como a gente trabalhava sem aquela obrigatoriedade daqueles conteúdos segmentados aquilo tudo fazia com que despertasse no adulto, por que eram adultos, o interesse de conhecer mais de ver mais as coisas tanto que a gente teve um aluno que nem frequentava a escola ele tava ele era um capeta, Murilo o nome dele. Ele atrapalhava a aula e tinha uma avó que era porreta e ela foi conversar com a gente e se comprometeu a ta fazendo com ele todas as atividades em casa e ele vinha fazer a prova com a gente, o moleque foi pra frente ele era hiperativo ele era muito inteligente ele não ia se sujeitar aquilo, então ele tinha uma flexibilidade de atendimento que favorecia essas pessoas. Só que ai por outro lado tinha outra questão também ideológica que era, mas aqueles que não passam no, porque teve um ano que não teve o ENCEEJA, foi quando criou-se o EMCCEJA municipal que era para cobrir aquilo nessa situação criou-se uma situação muito complicada, porque usou-se o mesmo nome e ENCEEJA com “N” e EMCEEJA com “M” com critérios diferentes então o EMCEEJA municipal não foi feito nos mesmos parâmetros do ENCEEJA nacional e era o mesmo nome então deu uma trapalhada então eu falava a gente não pode se os critérios são diferentes esse nome

tem que ser diferente se é pra manter o mesmo nome tem que ser a mesma coisa eliminação de matéria que não aconteceu e uma prova elaborada por pessoas que não tinham a vivencia da metodologia que tava sendo trabalhada eles não conheciam, não estou falando que estava certo nem errado, eram outros princípios, então não se adaptava aquilo que a gente, não que a gente quisesse facilitar a vida, porque uma vez eu falei deixa alguém nossa participar, a não porque senão você vai facilitar pro seu aluno e não era essa sentido. (...) foi ai que começou o problema vamos fazer um trabalho de conscientização de desenvolvimento de aproveitamento de competências de capacidades que estavam perdidas como era o caso do Murilo o precisava deslanchar ele não podia ficar amarrado ali ou gente vai certificar ai teve esse choque se ele é aluno e ai passou como houve essa questão do pessoal ta aproveitando, fazendo eliminando disciplina a questão foi mas essas pessoas que frequentaram aula que fizeram e tudo como é que a gente vai fazer pra que ele não perca o período e começou a crescer (...)

Era uma coisa muito estruturada e ai falaram vamos aumentar, então tá vamos aumentar.

A proposta é que pro aluno como fosse presencial, ele tinha que ir à escola, isso desde o começo não ficou liberado feito um curso que cada um faz onde quiser o aluno tinha frequência computada dentro da escola mesmo na época em que era preparatório pro ENCEEJA. Porque primeiro nem todos os alunos tinham computador em casa e era uma maneira de criar o espírito de grupo um ajudar o outro na Ilha Diana e Caruara sempre foi assim o professor ficava de longe ficava o tutor lá que não precisava obrigatoriamente ser um PII porque era até a gente preferia até que fosse um PI porque ele tinha mais dinâmica em tratar com os alunos uma maneira mais carinhosa, mais acessível, mais fácil né tinha um conhecimento um pouco mais amplo não era um professor de português não era um professor de matemática, mas era um professor e que era apoiado pelo professor da disciplina, por isso que ele tinha e acho que ainda continua a ter as reuniões de segunda feira. Porque nessas reuniões de segunda feira o professor da disciplina orienta o professor do local a ficar lá. A matemática é sempre a mais complicada, mas se você conseguir pegar a matemática e fazer a interligação que a gente fazia com as outras disciplinas fica mais fácil.

Ultimamente acabou começando a ficar muito disciplinar. Fragmentado aquilo cresceu muito eu sempre falava o azar desse projeto foi que ele deu muito certo se ele não tivesse dado tão certo a gente teria tido tempo de preparar um pouco mais a coisa

porque no momento que ele deixou de ser um preparatório para um exame do ENCEEJA o aluno passou a ser um aluno, o aluno passou a ser um estudante da rede municipal preso por toda a burocracia que envolve ele. Nesse momento o que teria que ter sido feito criado, que era briga antiga, uma modalidade diferente de atendimento aos alunos. Eu me lembro de grandes discussões em cima de educação a distância não é modalidade é ela é uma modalidade do mesmo jeito que a EJA é uma modalidade eu falei gente isso daí é o de menos agora qualquer livro de EAD que você leia é uma modalidade de ensino então dentro da modalidade EJA devia de ter criado uma modalidade de atendimento a aluno, aqui é a modalidade EJA é uma estrutura organizacional, vamos dizer assim a modalidade EJA/EAD EJA -Digital é uma metodologia é uma modalidade de uma metodologia diferenciada, e isso é possível de ser feito cheguei a fazer consultas pra algumas pessoas em São Paulo e me falaram faz o processo e manda e daí foi (...) foi aquele pandareco porque só se descobriu isso no momento em que não se podia lançar os alunos, então nesse momento as coisas ficou mais complicada ainda porque deixou de ser uma modalidade diferenciada e passou a ser um ensino igual aos outros visando uma certificação aquilo que era uma maneira diferenciada de trabalhar uma maneira integrada de trabalhar se você tinha que cumprir uma grade curricular que era igual a grade curricular do presencial você perdeu toda aquela possibilidade não de avacalhar com a coisa porque quando a gente falava isso parecia que a gente tava querendo passar por passar pelo contrario de aproveitar as características da região de fazer um trabalho mais próximo da realidade do aluno porque trazer ele para o laboratório já era uma maravilha porque você tava atendendo uma necessidade desses alunos isso é trabalhar com a tecnologia então como aprendizagem correlatas além da disciplina que ele aprendia porque acabou virando uma coisa disciplinar ele aprendia antes a usar os recursos tecnológicos ele fazia muita pesquisa ele procurava muita coisa tinha aluno que ia fora da hora lá no laboratório pra poder fazer trabalho então ele começava a ter uma dinâmica ele deixava de se interessar pelo computador só por conta das redes sociais e começava a ver que lá trás tinha um monte de coisa que podia ajudar ele fazia receita de bolo, fazia receita de não sei o que esse foi um exemplo muito característico você melhorava imensamente a capacidade de leitura dele porque ele tinha que ler pra poder fazer e em todo o EAD é assim ate professor começa lendo errado escrevendo errado e acaba aprendendo e a escrita porque pra você escrever na educação a distancia então você vê a única

competência correlata que não tinha dentro disso daí era matemática por que você não tem como, então a matemática você tinha que trazer pra eles sabe agora escrita, leitura e tecnologia eles já aprendiam automaticamente sem sentir .

Ele visava a certificação como uma maneira de dar possibilidade aquelas pessoas de continuar estudo não adianta você visar só desenvolver o sujeito se você não dá pra ele a ferramenta e a certificação era a ferramenta né, então tinha essa certificação agora o conceito de certificação é que não era o mesmo conceito da certificação regular da escola era uma coisa que fazia com que o aluno começasse a pesquisar a trabalhar mais com seus pares, lógico que não foi, quando eu sai de lá acho que a gente tinha 20 polos uma tonelada de polos por ai cada um com uma característica lembro no “Leonardo” que era difícil porque os moleques iam pra lá pra fazer coisas que não deviam esse negócio todo agora na grande maioria o compromisso dos alunos com a própria aprendizagem eles passavam a ser autores do seu conhecimento eles não ficavam só na dependência o professor servia como um estímulo precisando na parte de matemática aumentar tanto que ultimamente a gente começou a criar pré requisitos tinha matemática I e a matemática II porque se ele não venceu as contas ele não podia aprender porcentagem agora quando falavam que eles não aprendiam na EJA Digital eles não contavam que também não aprendiam na EJA presencial era muito fácil falar não estão aprendendo na EJA digital eles não sabem agora vai ver uma vez a gente propôs que eles aplicassem a mesma prova nos dois períodos eu não me lembro o que deu lá, mas se teve ou se não teve eu não lembro agora a grande dificuldade que a gente teve foi que paralelo com o crescimento do projeto não cresceu também o trabalho de legalização da coisa. Isso dai pra mim tava muito claro por isso que as vezes eu perdia a paciência eu falava gente pelo amor de deus entendam ele tinha que no paralelo mudar. Pra mim foi um período muito rico na prefeitura , mas quando eu sai né . Mas se você apresentar isso como um projeto diferenciado você consegue eu trabalhei muito tempo com o professor Cordão foi do Conselho Estadual, Conselho Federal eu conversei com ele liguei pra ele e perguntei professor to aqui com uma situação o que o senhor acha disso ele falou me manda o projeto ai eu mandei o projeto que o senhor acha isso ai é insanidade pensar que pode criar dentro do ensino regular de um Sistema Educacional Municipal uma modalidade que atende a educação básica a distancia mandei pra ele e ele falou olha Adylles perfeitamente possível tem que montar um processo. Não é uma coisa direta você tem que passar pela aprovação você tem que

caminhar a diferença do tempo que o aluno ficava na escola não era tão menor que a do regular, ele entrava às sete e saía às 10 e o outro entrava às sete e saía às onze que não saía. A ideia de que se pensou fazer por conta dos laboratórios era uma parte ele ficava na sala de aula e uma parte ele ia para o laboratório e fazia intercambiando com o POIE tanto que o POIE passou a ser monitor lá, professor presencial agora essa escadinha, então ele fica duas horas no laboratório e vai para uma sala de aula um outro chega vai para uma sala de aula e vai pro laboratório eu acho que a gente nunca trabalhou com menos de três horas três horas e meia.

Quando ele veio pro lado de cá, ele ficou na Ilha Diana e no Caruara e no Monte Cabrão, quando ele veio pro lado de cá ele veio pra aquele que era a escola americana Rubens Lara que foi um desacerto porque lá não tinha o costume de, o Murilo estava lá, lá eles não tinham EJA a noite como lá tinha laboratório porque a gente mandou computadores e depois não tinha porque eles tiraram, lá foi um desacerto total foi a chefe da seção da educação de jovens e adultos que optou por lá e a gente meio que fazia o que eles definiam depois é que a gente começou a ver que lá era uma escola de educação infantil, acho que de 1ª ao 5º não tinha o costume de trabalhar com o EJA foi tudo muito complicado mas mesmo assim foi a primeira escola que veio depois da Ilha, aí foi crescendo foi pro Leonardo agora essa sequência eu não sei, veio pro “Rubens” pra atender uma demanda que eu não sei porque diziam que tinha lá porque tem lá o “Terezinha” era muito mais lógico que se tivesse feito no Terezinha que já tinha a cultura de EJA tinha atendimento a noite que tinha tudo isso né aqui ficou aquela situação assim mas de qualquer maneira aí foi crescendo as diretoras acharam uma maravilha porque a responsabilidade de ter professor ou não ter professor de atender o aluno ou de não atender o aluno era todo do CTE elas davam a sala davam lá o atendimento e a gente que gerenciava tudo até o professor que não veio a gente tinha que ver quem ia substituir e a ordem era se vira nos trinta mas não deixa o aluno sem ninguém lá então aí foi quando deu o bum foi pro “Leonardo”, foi pro um lugar que deu muito certo no “Gota de Leite” porque a diretora queria acabar com o EJA porque ela tinha uma monte de problema lá aí se propôs que ao invés de ficar com EJA lá ficasse com EJA Digital e deu muito certo lá deu muito certo funcionou muito bem então acho que de lá foi pro e começou a crescer. A EJA/Teens não deu certo porque não tinha laboratório eu falei gente fazer EJA de dia tem laboratório foi naquela escola que fica na Aparecida, Lourdes Ortiz lá eles queriam o EJA/Teens ficou um tempão lá,

mas depois não tinha laboratório a gente montou um laboratório com quatro computadores velhos pra ficar lá então essa dificuldade dos laboratórios também começou a crescer porque a condição sine qua non pra se ter o EJA Digital é que tivesse laboratório disponível , se não tem o laboratório não dá pra ter . Quando não tinha o computador eles pegavam no laboratório levavam pra sala de aula , faziam na sala de aula e punham a resposta no computador a dinâmica seria assim , mas aí não tinha impressora aí não tinha isso não tinha aquilo não tinha aquilo outro a coisa começou a tomar um rumo que a minha ideia era vamos parar e repensar , mas aí a Seção de Educação de Jovens e Adultos achava que não que não podia parar que não podia não sei o que, como eu sabia que eu estava de saída eu falei olha o pepino vai ficar aí com você .

Uma das pessoas que nos procurou foi do OGMO pessoal que trabalha no porto essa flexibilidade esse amarramento a carga horária não pode acontecer.

Se entrar isso daí como uma metodologia diferenciada dentro do sistema educacional se passar pela câmara sei por quem tem que passar eu não entendo muito de legislação, pelo conselho pode até pedir um parecer. Ou fazer como era no princípio como um preparatório e reforça o ENCEEJA .

O material que a gente usava no começo eram aqueles cadernos do EJA que são ótimos são uns cadernos do EJA que você vê inclusive com atividades é o trabalho todo integrado por projeto ele traz o projeto o que você faz em matemática o que você faz é o caderno do preparando para o ENCEEJA, foi o que a gente usava no começo ele é muito bom o professor fica fácil tanto que o modelo que os mais antigos usavam é aquele não era eles conversavam entre eles qual vai ser o tema gerador desse mês então tinha trabalho e cidadania , trabalho e tecnologia, todos faziam as aulas daquele mês bimestre em cima daquilo só que com o crescimento isso se perdeu sabe aquilo que era realmente a questão de desenvolver o ser humano entrou na certificação . O EJA foi feito no começo pensando em valorizar aqueles que como o Murilo que tinha um cabedal maior e que não se adequava ao esquema da escola de médio ou então de bom pra cima, ou aqueles que estavam embaixo mas a gente via que tinham potencial pra melhorar porque não se adequava na escola, no fim não a EJA passou a ser o EJA Digital ou EJA/ EAD passou a ser o depósito daqueles que atrapalhavam o estudo dos outros sabe se perdeu no meio do caminho porque cresceu sem estrutura sem nada. Era preferível a gente ter ao invés de ter em 20 escolas a gente ter em cinco, mas que essas

cinco tivessem todas as condições necessárias e aí a cada ano trazia mais uma, mas dentro daquela situação dentro daquela necessidade trabalhar quase que por polos.

O problema do EJA é que ele deu certo se ele não tivesse dado certo o pessoal tinha parado tinha pensado e tinha feito agora o EMCCEEJA municipal tinha que ser repensado tem que ser feito por que aí você consegue dar continuidade dar uma certificação também.

Todas as vezes que eu aprovei um projeto foi pra favorecer ao aluno e a EJA Digital ajuda ainda mais agora que existe um monte eu tinha pensado inclusive em fazer CD para complementar a hora, fazer exercícios no CD que o aluno pudesse tá levando pra casa acopla aquela ideia do projeto com o celular que teve aquilo tudo pode então a questão da carga horária é uma coisa que se a gente pensar em algumas possibilidades a gente consegue juntar outros projetos que faça com que a carga horária se complemente agora de uma maneira que seja uma carga horária estanque dentro da sala de aula o aluno não aprende só dentro da sala de aula ele as vezes aprende mais num baile funk do que na sala de aula.

Quando começou lá na Ilha Diana foi uma solicitação da supervisão, ela começou a ver que tinha muitas mães de alunos que não tinham ciclo II pronto, porque eles trabalhavam e não tinha barco que pudesse fazer o horário da escola e a prefeitura não tinha como levar professor pra lá, tinha 5 ou 6 aí então ela conversou com a secretária da educação que pediu pra ela conversar comigo aí ela contou 500 horas lá na minha frente contando a história da vida da Ilha Diana e não sei o que é o que você tá querendo fazer educação a distância lá. Lá foi uma briga porque não tinha nem gerador. Se a gente conseguiu fazer com que o pessoal da Ilha Diana fizesse o resto é bico o resto é fácil, é só olhar com outro olho, não com o olho de estrutura, não que eu não queira, eu acho que a gente não deve perder o dinheiro, agora qualidade seriedade, mas com flexibilidade, de modo que o sujeito que trabalhe no porto consiga ir mais na aula um dia faltar o outro o outro seguinte ele faz duas aulas em vez de fazer uma só, isso tudo vai ser de uma maneira, não sei agora como está, mas se for a maneira que a gente implantou e que tinha e que vinha trabalhando até 2012, 2012 já foi meio tumultuado, porque os professores já tiveram que ir pra escola já foi um negócio meio enrolado, mas até 2011, era muito legal era uma ideia. Acho que você pode até por esses questionamentos como resolver a questão legal. A escola regular põe essa turma pra fora ela tem que trazer essa turma pra dentro, com certeza se a gente conseguiu fazer o EJA

Digital na Ilha Diana e aquelas mães de família, como eu sei o caso de uma que no ano seguinte foi contratada para trabalhar na prefeitura e fez o 2º grau a distância comprou o computador, uma em seis ou oito que tinha lá pra mim já é uma vitória a Ilha Diana vai acabar não vai, quando aquele aeroporto estiver funcionando, e esse pessoal vai ter que vir pra cidade e precisará estar capacitado, capacitado como o mínimo, usando o computador, então a questão do conteúdo da disciplina a ser trabalhada é uma questão importante mas mais importante do eu isso é você abrir o mundo desse pessoal acho que é isso que nem sempre o pessoal entendia.

ANEXOS

Anexo 1

Dinâmica do curso EJA Digital

Carl Rogers, um psicólogo: x M TelEduc: Inscrição - ligadi: x TelEduc x

https://www.egov.santos.sp.gov.br/ead/cursos/aplic/index.php?cod_curso=164

EJA Digital Santos 2014 - Turma C - Ba - Cs - Et - Jb - Jc - Jg - PII - Ln

Dinâmica do Curso Busca Ajuda

Educação
Escrevendo um Futuro!

<http://www.tibagi.pr.gov.br/site/images2011/eja.jpg>

EJA DIGITAL SANTOS

A formação continuada de jovens e adultos, bem como a sua educação profissional, é um compromisso de uma sociedade consciente e indignada com os processos de exclusão e desigualdade social, vivenciados por milhões de brasileiros. Na perspectiva de transformar a qualidade de vida de muitos jovens excluídos do sistema escolar, a Secretaria de Educação de Santos, por meio da Seção de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) e o Centro de Tecnologia Educacional (CTE), implantou a EJA Digital Santos para Jovens e Adultos do Ensino Fundamental - Ciclo II. A Eja Digital Santos apresenta-se como uma alternativa para os estudos, utilizando a tecnologia como uma das ferramentas no processo de aprendizagem. Com a característica de um atendimento individualizado, possibilita aos que precisam e desejam retomar os estudos, elevar sua escolaridade e consequentemente sua qualidade de vida. Durante o curso os alunos são incentivados a participar dos exames de certificação ENCCEJA e EMCCEJA . O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e o Exame Municipal (EMCCEJA) têm como objetivos construir uma referência de educação para jovens e adultos por meio da avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros. Na EJA Digital Santos os alunos frequentam diariamente as aulas nos laboratórios de informática das UMES ou Polos Parceiros, onde as atividades são acessadas via internet, no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA Teleduc. A metodologia adotada favorece a construção da autonomia do estudante e sua inserção na sociedade informatizada. O aluno da EJA Digital Santos conta com o acompanhamento de Professores por meio do AVA e com os Professores Presenciais, nos laboratórios de informática, onde estudam.

Público-alvo: Adultos e jovens com idade mínima de 15 anos completos.

Duração: 4 semestres.

PT 10:43
02/06/2014

Anexo 2

Plataforma Teleeduc

The screenshot shows a web browser window with the URL https://www.egov.santos.sp.gov.br/ead/cursos/aplic/index.php?cod_curso=164. The page title is "Estrutura do Ambiente".

Estrutura do Ambiente

Esta página apresenta informações gerais sobre o ambiente TelEduc. Suas ferramentas são apresentadas e seus propósitos de utilização são explicitados.

Autenticação de acesso

O ambiente possui um esquema de autenticação de acesso aos cursos. Para que formadores, coordenadores, alunos, convidados e visitantes tenham acesso ao curso é preciso que se tenha uma senha e uma identificação pessoal (login), ambas solicitadas ao participante sempre que ele acessar o curso.

Atenção! Para garantia da integridade das informações armazenadas no curso é imprescindível sair do navegador (Mozilla/Opera/Netscape Navigator/Microsoft Internet Explorer) ao terminar uma sessão de acesso.

Página de entrada do curso

A página de entrada do curso é dividida em duas partes. À esquerda estão as ferramentas que serão utilizadas durante o curso e, à direita, é apresentado o conteúdo correspondente àquela determinada ferramenta selecionada na parte esquerda.

Ao entrar no curso é apresentado o conteúdo da ferramenta "Agenda" que contém informações atualizadas, dicas ou sugestões dos formadores para os alunos. Esta página funciona como um canal de comunicação direto dos formadores com os alunos. Nela são colocadas informações que seriam fornecidas normalmente no início de uma aula presencial. O conteúdo de "Agenda" é atualizado de acordo com a dinâmica do curso.

Cada curso apoiado pelo ambiente TelEduc pode utilizar um subconjunto das ferramentas descritas a seguir. Assim, pode acontecer de em um determinado momento do curso algumas ferramentas não estarem visíveis no menu à esquerda e, portanto, não disponíveis. Oferecer ou não uma ferramenta, em diferentes momentos do curso, faz parte da metodologia adotada por cada formador. Geralmente, se há a inserção de uma nova ferramenta, este fato é avisado ao aluno por meio da Agenda.

Ferramentas do ambiente

- Estrutura do Ambiente**
Contém informações sobre o funcionamento do ambiente TelEduc.
- Dinâmica do Curso**
Contém informações sobre a metodologia e a organização geral do curso.
- Agenda**

The interface includes a sidebar menu with the following items: Estrutura do Ambiente, Dinâmica do Curso, Agenda, Atividades, Material de Apoio, Fóruns de Discussão, Bate-Papo, Perfil, Configurar, and Sair. The Windows taskbar at the bottom shows the date 02/06/2014 and time 10:17.

Anexo 2

Carl Rogers, um psicólogo x TelEduc: Inscrição - ligiad x TelEduc x

https://www.egov.santos.sp.gov.br/ead/cursos/aplic/index.php?cod_curso=164

TelEduc

Estrutura do Ambiente

Dinâmica do Curso

* Agenda

* Atividades

Material de Apoio

Fóruns de Discussão

Bate-Papo

Perfil

Configurar

Sair

Mural

Espaço reservado para que todos os participantes possam disponibilizar informações consideradas relevantes para o contexto do curso.

Fóruns de Discussão

Permite acesso a uma página que contém tópicos que estão em discussão naquele momento do curso. O acompanhamento da discussão se dá por meio da visualização de forma estruturada das mensagens já enviadas e, a participação, por meio do envio de mensagens.

Bate-Papo

Permite uma conversa em tempo-real entre os alunos do curso e os formadores. Os horários de bate-papo com a presença dos formadores são, geralmente, informados na "Agenda". Se houver interesse do grupo de alunos, o bate-papo pode ser utilizado em outros horários.

Correio

Trata-se de um sistema de correio eletrônico interno ao ambiente. Assim, todos os participantes de um curso podem enviar e receber mensagens através deste correio. Todos, a cada acesso, devem consultar seu conteúdo recurso a fim de verificar as novas mensagens recebidas.

Grupos

Permite a criação de grupos de pessoas para facilitar a distribuição e/ou desenvolvimento de tarefas.

Perfil

Trata-se de um espaço reservado para que cada participante do curso possa se apresentar aos demais de maneira informal, descrevendo suas principais características, além de permitir a edição de dados pessoais. O objetivo fundamental do Perfil é fornecer um mecanismo para que os participantes possam se "conhecer a distância" visando ações de comprometimento entre o grupo. Além disso favorece a escolha de parceiros para o desenvolvimento de atividades do curso (formação de grupos de pessoas com interesses em comum).

Diário de Bordo

Como o nome sugere, trata-se de um espaço reservado para que cada possa registrar suas experiências ao longo participante do curso: sucessos, dificuldades, dúvidas, anseios visando proporcionar meios que desencadeiem um processo reflexivo a respeito do seu processo de aprendizagem. As anotações pessoais podem ser compartilhadas ou não com os demais. Em caso positivo, podem ser lidas e/ou comentadas pelas outras pessoas, servindo também como um outro meio de comunicação.

Portfólio

Nesta ferramenta os participantes do curso podem armazenar textos e arquivos utilizados e/ou desenvolvidos durante o curso, bem como endereços da Internet. Esses dados podem ser particulares, compartilhados apenas com os formadores ou compartilhados com todos os participantes do curso. Cada participante pode ver os demais portfólios e

PT 10:25 02/06/2014

Anexo 2

ou não com os demais. Em caso positivo, podem ser lidas e/ou comentadas pelas outras pessoas, servindo também como um outro meio de comunicação.

Portfólio

Nesta ferramenta os participantes do curso podem armazenar textos e arquivos utilizados e/ou desenvolvidos durante o curso, bem como endereços da Internet. Esses dados podem ser particulares, compartilhados apenas com os formadores ou compartilhados com todos os participantes do curso. Cada participante pode ver os demais portfólios e comentá-los se assim o desejar.

Acessos

Permite acompanhar a frequência de acesso dos usuários ao curso e às suas ferramentas.

Intermap

Permite aos formadores visualizar a interação dos participantes do curso nas ferramentas Correio, Fóruns de Discussão e Bate-Papo, facilitando o acompanhamento do curso.

Configurar

Permite alterar configurações pessoais no ambiente tais como: senha, idioma e notificação de novidades.

As ferramentas descritas a seguir são de uso exclusivo dos formadores e do coordenador do curso:

Administração

Permite gerenciar as ferramentas do curso, as pessoas que participam do curso e ainda alterar dados do curso.

As funcionalidades disponibilizadas dentro de Administração são:

- Visualizar / Alterar Dados e Cronograma do Curso
- Escolher e Destacar Ferramentas do Curso
- Inscrever Alunos e Formadores
- Gerenciamento de Inscrições, Alunos e Formadores
- Alterar Nomenclatura do Coordenador
- Enviar Senha

Suporte

Permite aos formadores entrar em contato com o suporte do Ambiente (administrador do TelEduc) através de e-mail.

Anexo 2

Permite acompanhar a frequência de acesso dos usuários ao curso e às suas ferramentas.

Intermap

Permite aos formadores visualizar a interação dos participantes do curso nas ferramentas Correio, Fóruns de Discussão e Bate-Papo, facilitando o acompanhamento do curso.

Configurar

Permite alterar configurações pessoais no ambiente tais como: senha, idioma e notificação de novidades.

As ferramentas descritas a seguir são de uso exclusivo dos formadores e do coordenador do curso:

Administração

Permite gerenciar as ferramentas do curso, as pessoas que participam do curso e ainda alterar dados do curso.

As funcionalidades disponibilizadas dentro de Administração são:

- Visualizar / Alterar Dados e Cronograma do Curso
- Escolher e Destacar Ferramentas do Curso
- Inscrever Alunos e Formadores
- Gerenciamento de Inscrições, Alunos e Formadores
- Alterar Nomenclatura do Coordenador
- Enviar Senha

Suporte

Permite aos formadores entrar em contato com o suporte do Ambiente (administrador do TelEduc) através de e-mail.

GNU General Public License

O TelEduc é um software livre você pode redistribuí-lo e/ou modificá-lo sob os termos da [GNU General Public License](#) versão 2, como publicada pela Free Software Foundation.

Observações Finais

O TelEduc é um ambiente em desenvolvimento no [Núcleo de Informática Aplicada à Educação \(NIED\)](#) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Anexo 3



EJA DIGITAL SANTOS – CTE
 ATIVIDADE DE APOIO DE LÍNGUA PORTUGUESA
 9 SEMANA DE 31 DE MARÇO A 04 DE ABRIL
 PROFª CRISTIANE

O MACACO E O BONECO DE CERA

ERA UM UMA VELHA QUE TINHA UMA QUITANDA ONDE VENDIA BANANA E AS BANANAS SUMIAM SEM NINGUÉM COMPRAR.

A VELHA, FURIOSA, DESCONFIU DO MACACO E ARRANJOU UM MEIO DE PEGAR O FREGUÊS QUE LEVAVA SEM PAGAR.

ENTÃO, FEZ UM BONECO DE CERA, QUE ATÉ PARECIA GENTE, COLOCOU-O NUM TABULEIRO CHEIO DE BANANAS MADURAS E SE ESCONDEU, ESPERANDO.

CHEGOU O MACACO TODO FAGUEIRO E, VENDO O BONECO, PEDIU:

- ME DE BANANAS, MOLEQUE. MAS O MOLEQUE NÃO RESPONDEU.

E O MACACO INSISTIU:

- SE NÃO ME DER UMA BANANA, LHE DOU UM TAPA. O BONECO CONTINUOU CALADO.

O MACACO DEU O TAPA, FICOU COM A MÃO PRESA NO BONECO DE CERA E COMEÇOU A RECLAMAR:

- MOLEQUE SOLTE MINHA MÃO, SE NÃO LHE DOU OUTRO TAPA. COM AS MÃOS PRESAS, O MACACO ESPERNEAVA:

- MOLEQUE SOLTE MINHAS MÃOS, SENÃO LHE DOU UM PONTAPÉ.

O BONECO CONTINUOU CALADO

- AH! NÃO VAI SOLTAR NÃO, É? – GRITOU O MACACO. – ENTÃO TOME OUTRO PONTAPÉ. E ASSIM O MACACO FICOU PRESO NO BONECO DE CERA. A VELHA VEIO DE LÁ E DISSE: - ENTÃO ERA VOCÊ QUEM COMIA MINHAS BANANAS, HEIN? AGORA, VOCÊ VAI VIRAR MACACO AMASSADO.

O MACACO, ASSUSTADO, PEDIU:

- NÃO ME AMASSE, NÃO PORQUE DÓI, DÓI, DÓI. - NÃO ME AMASSE, NÃO PORQUE DÓI, DÓI, DÓI...

**A VELHA NÃO ESTAVA PRA CONVERSA, AMARROU O MACACO NUMA CADEIRA, ENQUANTO ELE GRITAVA:
- TOU PRESO, IAIÁ, TOU PRESO, TOU PRESO NUMA CADEIRA. ME SOLTE, IAIÁ, ME SOLTE...ME PRENDA NA BANANEIRA!
DIZEM QUE O MACACO ESCAPULIU PRO MATO PORQUE A CERA ESCORREGAVA NAS MÃOS DA VELHA...
OUTROS CONTAM QUE A VELHA FEZ GUISADO DE MACACO... O CERTO É QUE ATÉ HOJE MACACO GOSTA DE BANANA E QUANDO SE LEMBRA DE CERA FAZ CADA CARETA! E SAI POR AÍ, A PULAR E CANTAR:
- QUI, QUI, QUI, QUI
- QUI, QUI, QUI, QUI
A VELHA PRENDEU O MACACO E O MACACO ESCAPULIU.**

BETTY COELHO SILVA. FOI UM DIA. UM DIA FOI:

HISTÓRIAS POPULARES DO JEITO QUE EU CONTO.
APARECIDA DO NORTE/SP, SANTUÁRIO, 1992, PP.19,20 E 21.

1. RESPONDA CONFORME O TEXTO:
 - A) É PROVÁVEL QUE A DONA DA QUITANDA TIVESSE VÁRIOS FREGUESES. EM SUA OPINIÃO, POR QUE ELA DESCONFIOU JUSTAMENTE DO MACACO?
 - B) O QUE VOCÊ ACHOU DA IDEIA QUE A DONA DA QUITANDA TEVE PARA PEGAR O MACACO?
 - C) EM SUA OPINIÃO, O QUE ACONTECEU COM O MACACO: FOI PARA O MATO OU VIROU GUISADO?

2. NO TEXTO O MACACO REALIZA UMA SÉRIE DE AÇÕES. VEJA ALGUMAS:

DEU UM TAPA ESPERNEAVA

ESCREVA MAIS UMA AÇÃO PRATICADA PELO MACACO:

3. O MACACO É PERSONAGEM DO TEXTO. ELE PARTICIPA DA HISTÓRIA PRATICANDO UMA SÉRIE DE AÇÕES. RESPONDA ÀS QUESTÕES:

A- A DONA DA QUITANDA TAMBÉM É PERSONAGEM DO TEXTO?

B- RELEIA A HISTÓRIA E ENCONTRE UMA AÇÃO PRATICADA PELA DONA DA QUITANDA.

C- UM DOS PERSONAGENS DO TEXTO PRATICA A AÇÃO DE CANTAR. QUE PERSONAGEM É ESSE?

4. DE QUE MANEIRA SÃO INDICADAS, NO TEXTO, AS FALAS DOS PERSONAGENS?
5. O NARRADOR (AQUELE QUE CONTA A HISTÓRIA) PODE CONTAR OS ACONTECIMENTOS PARTICIPANDO OU NÃO DELES. NA HISTÓRIA QUE VOCÊ LEU, O NARRADOR PARTICIPA DOS ACONTECIMENTOS?
6. RELEIA UM TRECHO DO TEXTO

“E ASSIM, O MACACO FICOU PRESO NO BONECO DE CERA.”

DOS TERMOS A SEGUIR, ASSINALE AQUELE QUE PODERIA SUBSTITUIR A PALAVRA **ASSIM** NESSE TRECHO, SEM ALTERAR O SENTIDO DA FRASE:

AO CONTRÁRIO DESSE MODO POR POUCO

7. NO TEXTO, O MACACO DIZ:

“ - NÃO ME AMASSE, NÃO PORQUE DÓI, DÓI, DÓI...”

VOCÊ SABERIA EXPLICAR POR QUE ELE TERIA REPETIDO TRÊS VEZES A PALAVRA **DÓI**:

8. RELEIA OUTRO TRECHO DO TEXTO:

“A VELHA **NÃO ESTAVA PARA CONVERSA...**”

A EXPRESSÃO EM DESTAQUE INDICA QUE A VELHA ESTAVA:

() FELIZ E COM PACIÊNCIA () IRRITADA E SEM PACIÊNCIA

9. RELEIA A FALA DO MACACO:

“AH! NÃO VAI **SOLTAR NÃO, É?**”

QUE PALAVRA NÃO PODERIA SUBSTITUIR O TERMO EM DESTAQUE, POIS DARIA UM SENTIDO CONTRÁRIO À IDEIA DA FRASE: **LIBERTAR** OU **PRENDER**?

AS PALAVRAS **SOLTAR** E **PRENDER** SÃO ANTÔNIMAS.

ANTÔNIMOS SÃO PALAVRAS QUE APRESENTAM SENTIDOS CONTRÁRIOS, OPOSTOS

OBSERVE O TRECHO DO TEXTO, TRATA-SE DA REPRODUÇÃO DA FALA DO MACACO:

“ - TOU PRESO, IAIÁ

TOU PRESO...

TOU PRESO, NUMA CADEIRA

ME SOLTE, IAIÁ

ME SOLTE...

ME PRENDA NA BANANEIRA!”

NA **LINGUAGEM FALADA**, É COMUM REDUZIRMOS OU JUNTARMOS ALGUMAS PALAVRAS. COMO ESSAS PALAVRAS DEVEM APARECER NA **LINGUAGEM ESCRITA**? ESCREVA-AS ELIMINANDO AS FORMAS REDUZIDAS E AS JUNÇÕES:

CÊ -

VAMO -

TÁ -

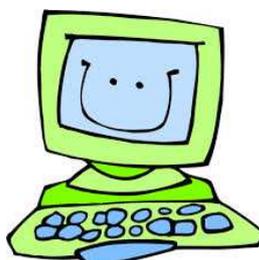
PRO -

PERAÍ -

TAMO -

FORU -

DUMA -



CLIQUE NO LINK A SEGUIR E EXERCITE SEUS CONHECIMENTOS:

<http://www.universoneo.com.br/fund/index.php?task=view&id=38>

EJA DIGITAL SANTOS – CTE

ATIVIDADE DE APOIO DE MATEMÁTICA

9ª SEMANA DE 31 DE MARÇO A 04 DE ABRIL

PROF CRISTIANE

3. MARCELO TEM UM AÇOUGUE. DIARIAMENTE ELE ANOTA NUM QUADRO O TOTAL DE QUILOS DE CARNE VENDIDOS.

OBSERVE O QUADRO A VENDA OBTIDA POR ESSE AÇOUGUE NO ÚLTIMO MÊS E RESPONDA:

| | DOMINGO | SEGUNDA | TERÇA | QUARTA | QUINTA | SEXTA | SÁBADO |
|----------|----------|---------|-------|--------|--------|-------|--------|
| 1 SEMANA | NÃO ABRE | 35 kg | 45 kg | 60 kg | 53 kg | 70 kg | 75 kg |
| 2 SEMANA | NÃO ABRE | 42 kg | 38 kg | 55 kg | 60 kg | 65 kg | 62 kg |
| 3 SEMANA | NÃO ABRE | 30 kg | 47 kg | 49 kg | 57 kg | 60 kg | 65 kg |
| 4 SEMANA | NÃO ABRE | 38 kg | 50 kg | 62 kg | 59 kg | 68 kg | 80 kg |

QUANTOS QUILOS DE CARNE FORAM VENDIDOS NA 1ª SEMANA?

QUANTOS QUILOS DE CARNE FORAM VENDIDOS AOS SÁBADOS NO TOTAL?

QUANTOS QUILOS DE CARNE FORAM VENDIDOS NO TOTAL ÀS SEGUNDAS FEIRAS?

EM QUE SEMANA OCORREU A MENOR VENDA?

EM QUE DIA DA SEGUNDA SEMANA OCORREU A MAIOR VENDA?

EM QUE SEMANA OCORREU A MAIOR VENDA?

4. PARA A DECORAÇÃO DA IGREJA NO DIA DO CASAMENTO DE ANDREA, FORAM USADAS 350 ROSAS BRANCAS, 5 CENTENAS DE ROSAS VERMELHAS E 180 ROSAS AMARELAS. QUANTAS ROSAS FORAM USADAS AO TODO NA DECORAÇÃO DA IGREJA ?
5. A CASA DE RODRIGO ESTÁ EM REFORMA. NA PINTURA, FORAM GASTOS 570 LITROS DE TINTA BRANCA, 28 DE TINTA VERDE E 185 DE TINTA AZUL. QUANTOS LITROS DE TINTA FORAM GASTOS AO TODO?

6. RENATO E ALESSANDRA CASARAM-SE EM 1990. EM QUE ANO ELES FARÃO 25 ANOS DE CASADOS?
7. GANHEI UM LIVRO E JÁ LI 127 PÁGINAS. AINDA FALTAM 89 PÁGINAS PARA QUE EU LEIA O LIVRO TODO. QUANTAS PÁGINAS TEM O LIVRO QUE GANHEI?
8. DANIEL TEM 5 ANOS E SEU PAI TEM 29 ANOS. A IDADE DA MÃE DE DANIEL É A DIFERENÇA ENTRE A IDADE DELE E A DE SEU PAI. QUANTOS ANOS TEM A MÃE DE DANIEL?
9. A BIBLIOTECA DA ESCOLA TEM 4785 LIVROS. A DIRETORA ESTÁ FAZENDO UMA CAMPANHA PARA CHEGAR AOS 10 000. QUANTOS LIVROS A DIRETORA PRECISA CONSEGUIR?
10. NUMA PARTIDA DE BASQUETE EDUARDO MARCOU 102 PONTOS E ROBERTO MARCOU 86 PONTOS. QUANTOS PONTOS EDUARDO MARCOU A MAIS QUE ROBERTO?
11. MARINA FOI A UMA LOJA DE ROUPAS COM SUA AMIGA VANESSA E COMPROU 2 BLUSAS DE R\$10,00 E UMA CALÇA DE R\$ 25,00. MARINA PAGOU COM R\$100,00. QUANTO MARIANA RECEBEU DE TROCO?