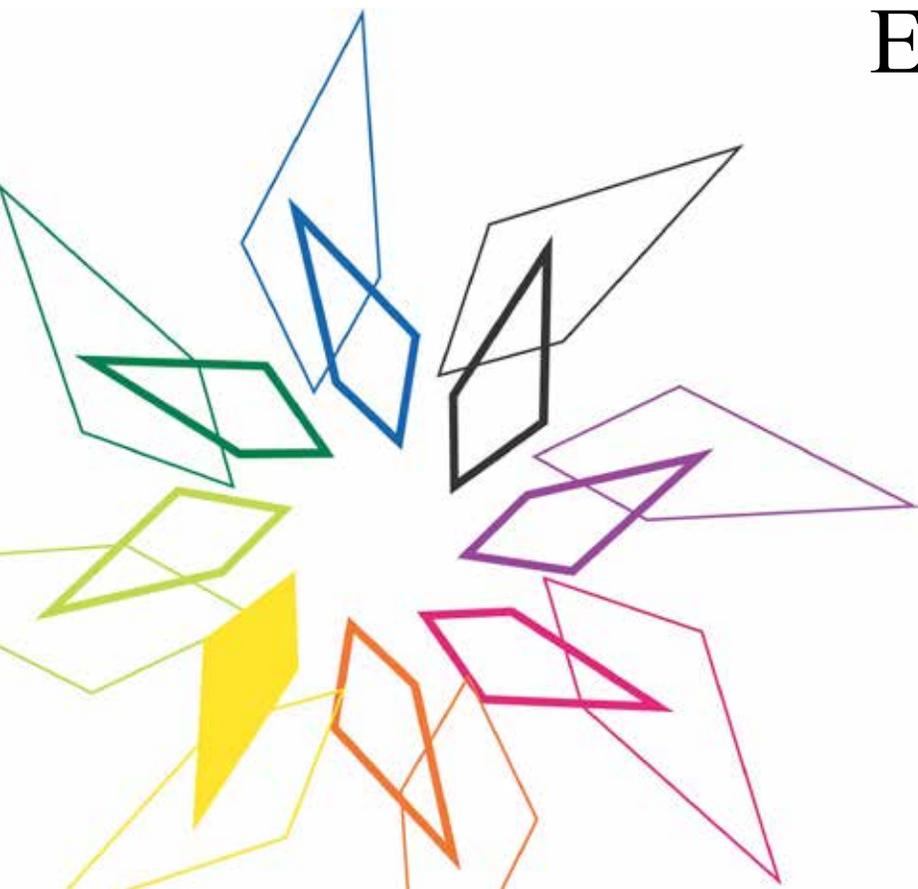


EJA em Pauta



Publicação quadrimestral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, ofertados na modalidade Profissional, do Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação e da Universidade do Estado da Bahia. Os artigos assinados refletem o ponto de vista dos autores, não coincidindo, necessariamente, com o dos Editores e do Conselho Editorial da revista.



pUPAIS
revista multidisciplinar

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

JOSÉ BITES DE CARVALHO Reitor
TÂNIA MARIA HETKOWSKI Pró-Reitora de de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação

CARLA LIANE NASCIMENTO SANTOS Vice-reitora
MARCEA ANDRADE SALES Editora Científica

Editora Científica
Marcea Andrade Sales

Equipe Editorial
Alice Fontes Ferreira
Jason Ferreira Mafra
Renata Tourinho
Robertta Stangherlim

CONSELHO EDITORIAL

Ana Paula Araujo Cunha Instituto Federal Sul-rio-grandense	Márcea Andrade Sales Universidade do Estado da Bahia
André Ricardo Magalhães Universidade do Estado da Bahia	Marcos Tanure Sanabio Universidade Federal de Juiz de Fora
Bento Selau da Silva Júnior Universidade Federal do Pampa	Maria da Salete Barboza de Farias Universidade Federal da Paraíba
Celi Corrêa Neres Universidade Federal Mato Grosso do Sul	Maria de Fátima Gomes da Silva Universidade Estadual de Pernambuco
Elisa Maria Dalla-Bona Universidade Federal do Paraná	Maria Inez S. Souza Carvalho Universidade Federal da Bahia
Fábio Josué Souza dos Santos Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Marli Eliza Dalmazo Afonso de André Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Fábio Minoru Yamaji Universidade Federal de São Carlos	Raimunda Alves Moreira de Assis Universidade Estadual de Santa Cruz
Flávia Obino Correa Werle Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Sheila Alves Universidade Cidade de São Paulo
Jason Ferreira Mafra Universidade Nove de Julho	Tânia Regina Dantas Universidade do Estado da Bahia
Jerônimo Jorge Cavalcante Universidade do Estado da Bahia	Virgínia Pereira da Silva de Ávila Universidade Estadual de Pernambuco
José Lucas Pedreira Bueno Universidade Federal de Rondônia	Vândiner Rbeiro Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

COMITÊ EDITORIAL CIENTÍFICO DESTE NÚMERO

Prof. Dr. Fábio Josué Souza dos Santos (UFRB)	Prof.ª Dr.ª Juliana Alves Magaldi (UFJF)
Prof.ª Dr.ª Fátima Gomes (UPE)	Prof.ª Dr.ª Juliana Salvadori (UNEB)
Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra (UNINOVE)	Prof.ª Dr.ª Raimunda Alves Moreira de Assis (UESC)
Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno (UNIR)	Prof.ª Dr.ª Virgínia Pereira da Silva de Ávila (UPE)

ISSN 2177-5060

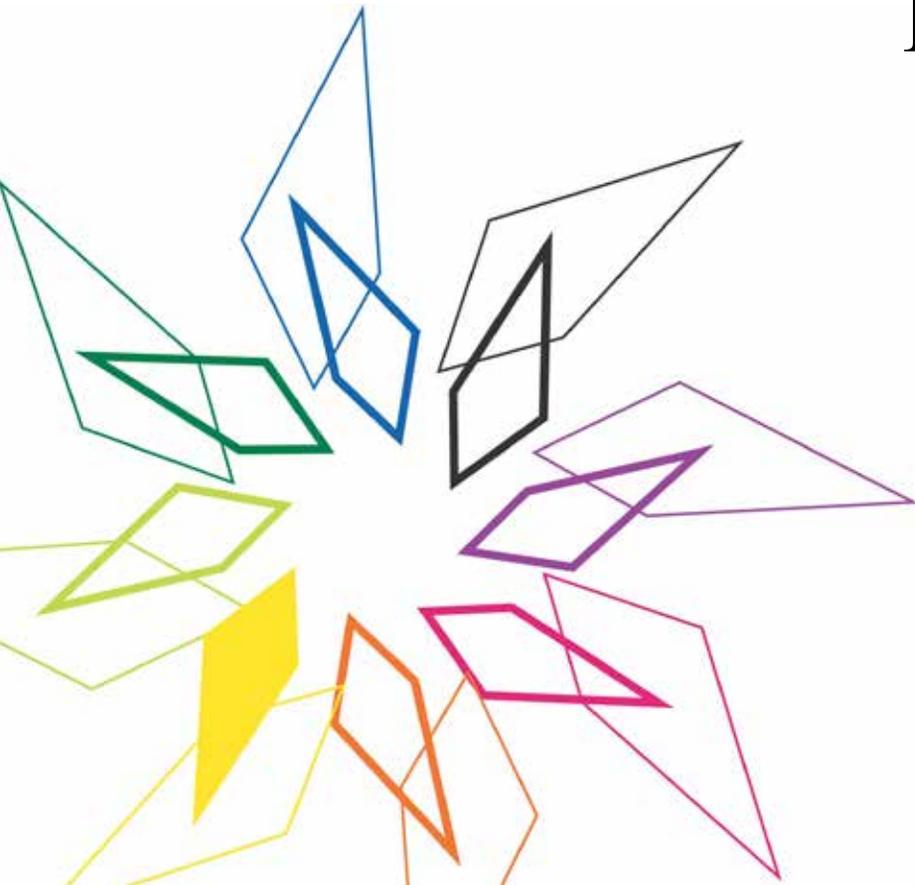
ISSN 2447-9373



plurais
revista multidisciplinar

Salvador, v. 1 n. 2, p. 1-113, abr./ago. 2016

EJA em Pauta





© PLURAI S Revista Multidisciplinar

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação

Prédio de Pós-Graduação - 3º andar

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula

41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil

Fone/fax: + 55 71 3117-5307

www.uneb.br / revistaplurais@gmail.com

Capa

Angela Garcia Rosa

Projeto gráfico

Revista Plurais

Editoração

Alice Fontes Ferreira

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Plurais: Revista Multidisciplinar / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação, 2016. Vol. 1, n. 2, Abr./ago., 2016

Quadrimestral

ISSN 2177-5060 (versão impressa)

ISSN 2447-9373 (versão on-line)

Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/>

1. Educação (Pós-graduação) - Periódico. I. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação.

CDD 370

Editorial

Como já fora mencionado no editorial da edição de número 01 deste ano, a Revista Plurais, a partir de 2016, foi assumida pelo Fórum dos Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE), que reúne um conjunto de pesquisadores com estudos desenvolvidos na Pós-Graduação, com o intuito de promover a difusão e a divulgação do conhecimento nessa área.

Para a publicação do segundo número, docentes da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e da Universidade Nove de Julho (Uninove - SP) juntaram-se, somando suas *expertises* na editoria de revistas científicas de seus respectivos Programas de Pós-graduação, para a produção dessa edição que, com muita satisfação, apresentamos nesse momento aos leitores.

Nesse número, compondo um pequeno dossiê, quatro artigos trazem à discussão e ao debate a temática da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no âmbito das políticas públicas, com diferentes enfoques a partir de pesquisas realizadas em Programas de Mestrado Profissional em Educação, localizados nas regiões Nordeste, Sudeste e Centro Oeste do país. Outros três artigos tratam de temas da área da Educação, sendo que, em dois deles, os autores discutem o surgimento e a trajetória do Mestrado Profissional em Educação até o atual momento; o terceiro artigo trata da Alfabetização Matemática a partir dos resultados de pesquisa realizada no 1º ano do Ensino Fundamental em escola pública do estado de Rondônia.

Os conteúdos de todos os trabalhos apresentados buscam, sem dúvida, provocar e ampliar o diálogo entre profissionais de Universidades e da Educação Básica.

Desejamos que a leitura dessa edição da Revista Plurais contribua, em alguma medida, para as reflexões em torno dos vários temas aqui abordados - seja nos espaços da Educação Básica, seja no âmbito da Educação Superior.

Jason Ferreira Mafra
Márcea Sales
Roberta Stangherlim

Sumário

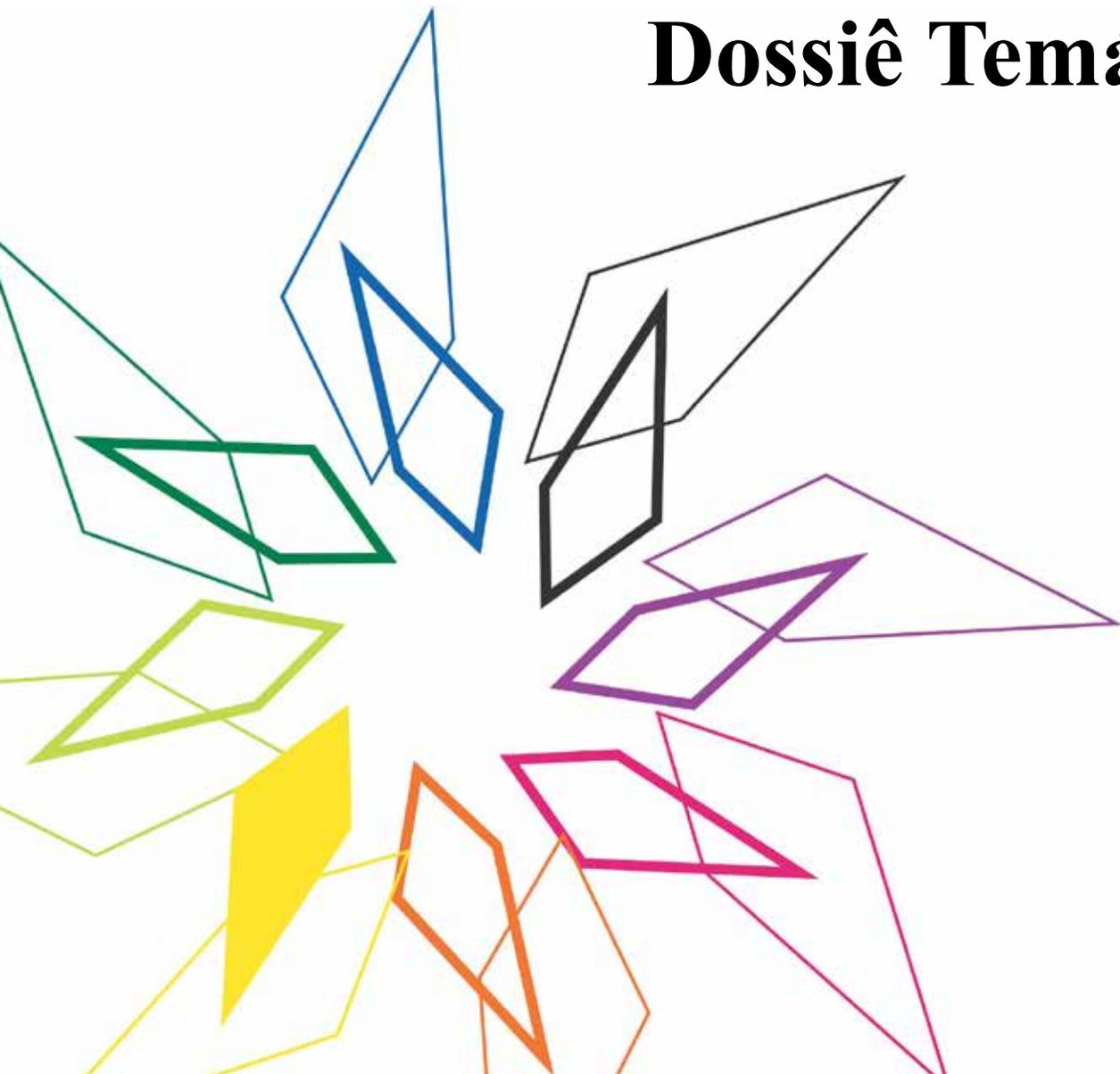
Dossiê Temático

MESTRADO PROFISSIONAL Crônica de uma Morte Anunciada... José Eustáquio Romão e Jason Ferreira Mafra	10
UM RECORTE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO PARA PENSAR: os desafios contemporâneos dessa modalidade de ensino Luciane Cristina Corte e Rosemary Roggero	24
ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: a recente trilha para a educação superior Celi Corrêa Neres, Elizonir Ferreira Arcanjo Milan e Maria de Lourdes Silva Silva	44
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DAS LEIS NO BRASIL Mônica Pinto Sacramento e Marcea Sales	58

Estudos / Ensaios

A CONSTRUÇÃO DOS NÚMEROS PELAS CRIANÇAS DE 5 A 7 ANOS: o processo de alfabetização matemática em discussão Orestes Zivieri Neto e Aláisie Ferreira dos Passos	72
POLÍTICAS PÚBLICAS, DIVERSIDADE CULTURAL E GESTÃO ESCOLAR NO ÂMBITO DA EJA Welton Dias Castro, Antonio Amorim e Tânia Regina Dantas	82
A GÊNESE DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS Vanderlei Barbosa	94

Dossiê Temático



MESTRADO PROFISSIONAL

Crônica de uma Morte Anunciada...

JOSÉ EUSTÁQUIO ROMÃO

Doutor em Educação pela USP; Diretor-Fundador do Instituto Paulo Freire; Professor e Diretor do Programa de Pós-Graduação da Universidade Nove de Julho (PPGE-UNINOVE); Conselheiro do Conselho Nacional de Educação. E-mail: jer@terra.com.br

JASON FERREIRA MAFRA

Doutor em Educação pela USP; Professor e Diretor do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE-UNINOVE); membro do Conselho Internacional do Instituto Paulo Freire. E-mail: jason@uninove.br



RESUMO

Este trabalho tem como objeto de reflexão a identidade histórica do Mestrado Profissional em Educação, à luz do conceito de corporativização, de Carrol Quigley, e dos conceitos de ontologia (com aspas) e epistemologia (com aspas), em Paulo Freire. O universo de análise refere-se ao contexto da pós-graduação brasileira em Educação, especialmente o período da segunda década do século XXI, com destaque para as discussões em torno da pertinência dessa modalidade de pós-graduação e sua constituição histórica no âmbito da academia. Tomando por base a pesquisa bibliográfica e a experiência dos autores deste estudo, seja na formulação de proposta de curso, seja na gestão e atuação docente em programa dessa modalidade, o estudo revela que, paralelamente ao debate acadêmico, o Mestrado Profissional em Educação, enquanto modalidade nova de *stricto sensu*, tem construído sua identidade muito mais no processo histórico percorrido pelos programas do que a partir de concepções prévias emergidas nas discussões e concepções previamente realizadas no momento inicial ou que antecede a constituição desse campo.

Palavras-chave: Mestrado Profissional. Identidade Acadêmica. Pesquisa e intervenção. Epistemologia.

1. Introdução

Quando participamos de uma das últimas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), realizadas em Caxambu (MG), ocorrida no início da segunda década deste século, acompanhamos com vivo interesse a intensa e veemente resistência aos mestrados profissionais em geral e, mais especificamente, ao Mestrado Profissional em Educação. Lembramo-nos de ter comentado que se tratava de “uma crônica de morte anunciada” e que os mestrados profissionais vieram para ficar. A “morte anunciada” era da resistência que se manifestava e que, contraditoriamente, acabava por fortalecer a “crônica de uma vida anunciada” para os mestrados profissionais.

Esses cursos já vinham se consolidando em outras áreas da pós-graduação brasileira, principalmente nas do conhecimento em que há mais visíveis convergências com a formação profissional. Lembramo-nos de um outro debate, também acirrado, ocorrido em um outro evento acadêmico, no qual o conferencista da área da educação, ao manifestar-se contra os mestrados profissionais, recebeu forte resistência de um participante que, à época, coordenava um Mestrado Profissional em Administração. Foi também um momento no qual percebemos que, quem trabalhasse em mestrado na área profissional e resistisse à ideia do Mestrado Profissional seria encarado, no mínimo, como “atrasado” em relação à contemporânea pós-graduação *stricto sensu*.

Entretanto, é preciso tentar compreender as resistências, a partir de uma análise mais detalhada das posições contrárias, o que demandaria uma pesquisa de campo – pelo menos, por



meio de entrevista com os(as) defensores(as) dessas posições – e que, certamente, não caberia nos limites deste trabalho. Assim, serão feitas, aqui, apenas algumas observações mais gerais, mais sumárias e que se inscrevem ainda no âmbito de hipóteses, a serem confirmadas por pesquisas empíricas mais substantivas. Dentre elas, queremos destacar:

Primeiramente, no campo das corporações, sejam públicas, sejam privadas, o inédito sempre causa espécie, porque tira o chão em que se assentam os valores socialmente sancionados e os equilíbrios que se fundamentam nos procedimentos, longeva e comumente, praticados. Não foi pela resistência à transformação do exército romano com base na infantaria para torná-lo fundamentado em cavalaria – necessária, diga-se de passagem, para que ele continuasse sendo um instrumento de desenvolvimento da formação social romana como um todo –, que o poderoso império latino caiu? Não é pela “institucionalização” dos “instrumentos de expansão”, como explicou Carrol Quigley na obra *Evolução das civilizações* (1963), na verdade, pela “corporativização” dos instrumentos de desenvolvimento social que as formações sociais entram em declínio? A História tem demonstrado, sobeja e implacavelmente, que, quando os fatores de dinamização de uma sociedade passam a servir os membros da corporação que é, tecnicamente, por eles responsáveis, do que à sociedade como um todo, os sinais de decadência se tornam evidentes em todo o tecido social e em todas as estruturas constitutivas da formação social. É por isso que as concepções, os fundamentos, os métodos e os procedimentos corporativamente sancionados e consolidados geram mais resistência a tudo que se apresente como inovador, como diferente do que é aceito e praticado tradicionalmente. Os *experts* em determinado aparelho de Estado sempre temem as mudanças, com medo de perderem os postos ou os privilégios acumulados ao longo dos anos, na medida em que percebem que as inovações podem esvaziar suas tradicionais funções. E se têm sucesso na resistência, esses aparelhos não mais existem para servir à sociedade como um todo, mas à corporação que o maneja. Quigley dá a esse fenômeno o nome de “institucionalização” do(s) instrumento(s) de expansão que, na verdade, trata-se da “corporativização” de um determinado aparelho de Estado. Para ele, “instrumento de expansão” é qualquer fator, em qualquer componente da estrutura estatal que permite o desenvolvimento de uma sociedade. Na perspectiva analítica que adotamos, trata-se da transformação de um dinâmico aparelho (coletor ou repressor) de um Estado em uma corporação com fins privatistas, como foi o caso do exército com base na infantaria, que desempenhara papel fundamental na expansão romana pela península itálica, passando pelo domínio da bacia mediterrânea, até transformar a formação social latina em um Império mundial da Antiguidade Clássica (século IV a.C), mas que, com a “corporativização” do exército perdeu seu dinamismo, permitindo que este aparelho repressor se tornasse um instrumento voltado para os interesses exclusivos de uma minoria de oficiais no interior da própria formação social. Segundo Quigley:

O exército romano, que havia conquistado a maior parte do mundo conhecido com a legião, foi incapaz e, provavelmente, não quis transformar-se numa força de cavalaria pesadamente armada, quando isto se tornou necessário no fim do século IV de nossa era (*ib.*, p. 66).

Quigley ainda firma que “todos os instrumentos sociais tendem a se tornar instituições”, ou seja, tendem a assumir “atividades e finalidades próprias, separadas e diferentes das finalidades” (op. cit., p. 64) para as quais foram inventadas. Neste ponto, apenas discordamos da generalização, porque, dependendo da formação social, um instrumento de expansão jamais poderá se institucionalizar sem perder sua natureza, como é o caso da socialização das riquezas produzidas.

Em segundo lugar, a forma como o novo, o inédito, em suma, o instituinte se insinua no universo instituído gerará mais ou menos adesão ou resistência. A insegurança que o inédito gera no socialmente aceito e sancionado é muito sensível, por mais que se enxergue potencialidades vantajosas para a realização pessoal e coletiva. E se não for um “inédito” percebido como “viável”, para utilizar uma expressão de que Paulo Freire sempre lançou mão para caracterizar a transformação social, mais resistência o novo encontrará. Não se pode esquecer tampouco, que o novo é sempre mais ameaçador para quem se apoderou de um naco de poder mais significativo na organização específica ou na estrutura social mais geral instituída.

2. O Mestrado Profissional em Educação

2.1. Considerações Iniciais

No Brasil, antes mesmo da criação do Mestrado Profissional¹, já havia um conflito instalado entre os programas de pós-graduação da área de Educação mais voltados para a pesquisa sobre o “ensino de...”. Os pesquisadores que trabalhavam com “ensino de...”, certamente, identificaram um distanciamento progressivo da pesquisa da área, em relação aos problemas mais imediatos do próprio sistema educacional.

Não é demais recordar que a formação de professores não é um campo pacificado entre os pesquisadores da Educação, nem entre os próprios educadores. “Formação de professores” tem sido um tema recorrente na área educacional, dos pesquisadores da área aos professores de

¹ Grafaremos Mestrado Profissional com maiúsculas, por se tratar de uma denominação específica, portanto, de um nome próprio.

todas as áreas, passando pelos *policy makers* (formuladores de políticas educacionais) e pelos *stakeholders* (demais partes interessadas). O próprio Conselho Nacional de Educação trabalhou por mais de uma década para chegar a uma proposta sobre a formação de professores para a Educação Básica, sem conseguir pacificar o campo de disputas. Nem na Educação Superior há pacificação: embora se entenda legalmente a pós-graduação como grau suficiente para a formação de professores para a atuação na graduação, sabe-se da precariedade dessa formação profissional específica, uma vez que o *stricto sensu*, com os cursos de mestrado e de doutorado, persegue objetivos outros, também muito nobres, mas que não conseguem preencher a lacuna da necessária formação pedagógica de profissionais improvisados na profissão docente superior, especialmente na docência das chamadas “áreas profissionais”.

Depois dessa digressão um tanto longa, vamos diretamente à questão que sempre emerge nas discussões sobre o tema: Como explicar a expansão dos mestrados profissionais, inclusive na área de Educação – que mais lhe ofereceu resistência –, configurando a “crônica da morte anunciada” que mencionamos? Muito embora os resistentes ainda não aceitem que a marca distintiva do Mestrado Profissional seja a formação profissional, ou melhor, a pesquisa, a reflexão, a construção de inteligência sobre a formação profissional, são certamente as necessidades desse campo que estão provocando sua expressiva expansão. Além disso, o aceno para projeto de intervenção acaba por mobilizar um setor enorme do campo educacional, que está ávido por respostas mais imediatas aos problemas que afloram nos, cada vez mais complexos, sistemas educacionais brasileiros.

Cabe ressaltar, entretanto, que as demandas sociais talvez não sejam suficientes, na opinião dos resistentes, para legitimar o Mestrado Profissional e que seriam necessários princípios ontológicos e epistemológicos para justificar sua emergência no universo da pós-graduação brasileira.

Antes, porém, cabem sumárias observações sobre as reações oscilantes, às vezes diametralmente opostas, de determinadas parcelas da intelectualidade brasileira, quando quer se posicionar contra qualquer coisa. Por um lado, desenvolvem o que se poderia denominar de “crítica xenófoba” a tudo que deriva dos “países imperialistas”, mormente do “Império” norte-americano. Por outro lado, assumem a popularmente denominada “síndrome de vira-lata”, que tem caracterizado a maioria das mentalidades inscritas no universo da colonialidade²: a

2 O conceito de “colonialidade” emergiu no pensamento contra-hegemônico, especialmente na América Latina, e refere-se à introdução de princípios, fundamentos, valores, traços culturais e concepções do colonizador pelo colonizado, perpetuando as pautas da dominação, mesmo que a independência política tenha se efetivado há mais tempo. Autores como Aníbal Quijano (2005) e Walter D. Mignolo (2003) se destacaram na explicitação do fenômeno, apresentando-o como “a outra face da modernidade”. Embora não tenha usado o termo, Edward Said pode ser considerado, com seus estudos pós-coloniais como o grande teórico da colonialidade, na medida em que explicitou esse conceito, em sua obra já clássica, *Orientalism* (1995).

admiração exagerada pelas “coisas estrangeiras” e a autocrítica radical a tudo que é nacional, acabando por criar uma espécie de complexo de inferioridade cultural e civilizatória. Assim, em relação à primeira, ao xenofobismo intelectual, as importações dos países centrais do Capitalismo são sempre “criações diabólicas do Neoliberalismo e da Globalização”. Em relação à segunda, a “síndrome de vira-lata”, as criações genuinamente nativas seriam ridículas invenções nacionais que vão nos desalinhar e nos retardar em relação ao processo de desenvolvimento. Embutido neste último raciocínio está a ideia de que teremos de passar pelas mesmas etapas de desenvolvimento por que passaram os países mais adiantados, eclipsando a compreensão de que o desenvolvimento de alguns se fez graças ao processo simultâneo de subdesenvolvimento de outros, por meio da rapinagem dos primeiros sobre os segundos. Esse comentário se justifica aqui, porque esta síndrome pode tanto justificar nosso “atraso”, quanto nossa bizarrice, que é uma variação da síndrome. Assim, quando uma criação genuinamente brasileira, como é o caso do Mestrado Profissional, ganha terreno, as críticas vão situar-se no universo da variação da mesma síndrome: somos exóticos e, por isso, inventamos “tropicalismos”, “ensaísmos”, “modelos acientíficos e historicamente inoportunos”, em suma, “modas insólitas”, atribuindo-se ao “insólito” uma conotação ontológico-epistemológico-política negativa. Pelo contrário, se são criações externas e, portanto, importações dos países centrais do Capitalismo, serão sempre “criações diabólicas” do Neoliberalismo e da Globalização.

Modalidade com mais de 40 (quarenta) programas, hoje, os mestrados profissionais têm ganhado configurações distintas, o que significa um novo processo identitário em constituição no âmbito da Pós-Graduação em Educação. Essa nova identidade curricular – entendendo-se currículo em seu sentido amplo – veio para ficar e enriquecer o já rico e variado universo das institucionalidades da Educação Superior no Brasil. Trataremos, com mais detalhes dessa nova identidade curricular mais adiante neste trabalho.

2.2. Fundamentos “Ontológicos” e “Epistemológicos”

Em primeiro lugar, cabe observar que as aspas nos adjetivos deste tópico do trabalho se justificam porque, para nós, “Ontologia” – teoria do ser – e “Epistemologia” – teoria do conhecimento científico –, se fossem possíveis, só poderiam ser grafadas no plural. É que toda reflexão humana e sua respectiva resultante expressão é mera representação da realidade focalizada, determinada histórica e socialmente. Somente uma pretensão auto-referenciada pode-se considerar como “a teoria” de qualquer coisa. Na realidade o que existem são “teorias” perspectivadas pela posição do enunciante, portanto, determinadas, histórica e socialmente, pela posição de quem as elabora e as exprime. Ademais, para nós, convencidos de que a Razão

Dialético-Dialógica³ é que consegue fazer uma melhor aproximação da realidade⁴, não faz sentido falar da “Ontologia”, nem de “Epistemologia” enquanto estruturas gnosiológicas sobre o ser e sobre o conhecer científico. Para nós, toda teoria é, na verdade, uma expressão classista da realidade e, dessa forma, só é possível falar em “teorias”. Além disso, por um lado, como não existe estrutura, mas tão-somente processo de estruturação, não existe o “Ser”, mas o “Sendo”, o que dificulta a aceitação do termo “Ontologia”. Por outro lado, como o vocábulo grego “logos”, de que derivou “logia”, denota a expressão de uma certeza superior a todas as demais expressões da realidade objetiva em foco, só faz sentido falar em uma História-Sociológica do Conhecimento em lugar de “Epistemologia”, na medida em que não existem expressões mais exatas, ou mais corretas, ou superiores a outras. Em cada contexto, determinada classe social, em geral a ascendente, logra alcançar aproximações mais corretas em relação à realidade objetiva. As provas desta maior correção são sempre históricas. A título de exemplo, a Burguesia não tinha mais razão, objetivamente, do que a nobreza e o clero, quando admitia a possibilidade de transformação social, enquanto aqueles segmentos de classe feudal defendiam, ferrenhamente, uma espécie de sociedade dominial terminal?

Retornando ao tema que nos cabe desenvolver neste trabalho, examinaremos os fundamentos “ontológicos” e “epistemológicos” do Mestrado Profissional para escapar da vulnerabilidade dos argumentos fundados exclusivamente na demanda e no crescimento expressivo desses cursos

3 Denominamos “razão” toda e qualquer tentativa de interpretação da realidade, todo o conjunto de processos e produtos de determinada visão de mundo, lembrando que, em nossa perspectiva analítica, as visões de mundo, enquanto totalidades analíticas e propositivas de projetos de sociedade, só são elaboradas pelas classes sociais e que as Weltanschauungen dos demais grupos sociais que não são classes, são incorporações das visões de mundo classistas de acordo com a variação dos contextos. Para dar exemplos, na Sociedade Burguesa submetida ao Modo de Produção Capitalista, a visão de mundo dos Camponeses (pequenos proprietários rurais que trabalham a própria gleba) oscila entre a visão de mundo dos Latifundiários (proprietários de terra que contratam a força de trabalho dos trabalhadores do campo) e as dos lavradores (trabalhadores assalariados do campo). O mesmo acontece com a Pequena Burguesia, que oscila entre os fundamentos e os valores da Burguesia e os princípios e propostas do Proletariado, respectivamente, nas situações de equilíbrio e de crise do Capitalismo. Em suma, na sociedade do Capitalismo, apenas a Burguesia e o Proletariado elaboram e exprimem genuínas visões de mundo. A Razão Dialética é sobejamente conhecida. A Razão Dialético-Dialógica, por nós defendida, considera que o processo de conhecimento incorpora o choque dos contrários (tese versus antítese) como na Razão Dialética, mas que, em oposição ao processo de destruição da tese e da antítese, ocorre um processo de construção, um diálogo, de que resulta a síntese.

4 Estamos convencidos pela concepção que vê o conhecimento científico como uma, dentre outras, “correção progressiva de dados da experiência e da reflexão no sentido de sua inserção no Ser, de modo a diminuir as distorções ontologicamente inevitáveis” (GOLDMANN, 1978, p. 18). Em outras palavras, a ciência é uma progressiva aproximação que determinada classe social realiza, por meio de sua visão de mundo, entre sua “teoria” e a realidade objetiva. Por isso, em cada contexto, uma determinada classe social, e somente uma, é capaz de aproximar-se mais da objetividade do real por meio de sua reflexão, tendo por isso, algumas vezes, a tentação de se considerar como a dona exclusiva da elaboração e da verdade científica.

no Brasil. Nem sempre os argumentos de maioria exprimem racionalidade e inteligência sobre determinado fenômeno.

Do ponto de vista “ontológico”, de seus fundamentos, de seus princípios fundantes, o Mestrado Profissional, como o próprio nome indica, busca uma aproximação com o mundo do trabalho, ou melhor, com a formação para o mundo do trabalho. No entanto, como se trata de pós-graduação *stricto sensu*, que tem uma ligação umbilical com a produção de conhecimentos, portanto com a pesquisa, o Mestrado Profissional não tem por finalidade compensar eventuais fragilidades da formação profissional graduada, nem substituir a pós-graduação *lato sensu* – esses, sim, graus de formação inicial e de especialização profissional em nível superior –, mas de levantar, identificar, estudar, interpretar e apontar caminhos, em suma, construir inteligência sobre a formação profissional.

Em geral, as justificativas de qualquer iniciativa, especialmente de qualquer inovação, em um determinado campo da ação humana, assentam-se em suas finalidades. Ora, as finalidades de determinado empreendimento sempre são respostas aos desafios que os homens e mulheres se colocam na sua trajetória de humanização. No fundo, a “ontologia” de qualquer realidade humana revela, também, um fundamento sócio-histórico que lhe serve de substrato, porque significa tentativa de resposta específica a determinado desafio posto pela humanidade⁵, em um contexto específico. Nesse sentido, não há qualquer fundamento, nem para a mencionada “Epistemologia Xenófoba”, nem para a “Síndrome de Vira-Lata”.

Os opositores do Mestrado Profissional poderiam indagar: – A construção de inteligência sobre a formação profissional não poderia ser buscada pelo próprio Mestrado Acadêmico, sem necessidade de se inventar um outro mestrado? Como esta pergunta está formulada em tese, a resposta em tese tende a ser positiva. No entanto, nem as questões humanas, nem as respostas a elas devem ser consideradas em tese, mas, contextualizadas. Na história da pós-graduação brasileira, antes do aparecimento do Mestrado Profissional, existia um único mestrado, sem adjetivos, e que, por isso, deveria se voltar para a produção de ciência em qualquer área do conhecimento, mas que, depois da criação daquele, passou a ser adjetivado como “acadêmico”. Isso não quer dizer alguma coisa? Certamente a adjetivação se tornou, então, necessária para ambos os mestrados, no sentido de distingui-los. Certamente, também, a intenção de quem os qualificou foi a de estabelecer identidades próprias e especificidades teleológicas. Assim, não faz sentido discuti-los, nas suas semelhanças e diferenças, nas suas aproximações e distanciamentos, nos seus denominadores comuns e nas suas singularidades, sem revisitar, nem que seja de forma sumária, os textos fundantes do Mestrado Profissional.

⁵ Pode-se dizer que os problemas postos por determinada formação social ou são de natureza prática, ou são de natureza sensível e concreta, ou, finalmente, são de natureza conceptual e abstrata. Aos primeiros, o ser humano responde com a ação; aos segundos, com a arte e aos últimos, com a reflexão filosófica, ou melhor, com a análise histórico-sociológica crítica (v. GOLDMANN, 1959, p. 30).

O primeiro documento a ser consultado é a Portaria Normativa n.º 7, de 22 de junho de 2009, logo em seguida modificada pela Portaria Normativa n.º 17⁶, de 28 de dezembro do mesmo ano, em que o então Ministro de Estado da Educação formulava uma série de *consideranda*, na qual tenta justificar as funções diferenciadas do Mestrado Profissional. No sentido de nossa argumentação, cada um desses considerandos merece um exame mais minucioso, na medida em que eles revelam as intencionalidades estatais que tentam responder a demandas que não eram então respondidas pelo mestrado existente. Ou que por ele não ter como foco de sua atenção o mundo do trabalho, já que vinha se dedicando a outras missões institucionais, também nobres, mas que o distanciavam, cada vez mais, da realidade, seja em relação à formação de recursos humanos estratégicos, seja em relação à reflexão metódica e sistemática sobre as necessidades mais imediatas desse mundo. Vejamos, então, cada uma das considerações que encabeçam as normas fundantes do Mestrado Profissional:

1.º) “CONSIDERANDO a necessidade de estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de interesses públicos;”

Lembrando as corporações medievais, emerge a expressão “mestres profissionais”, que deverão ser “habilitados para desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos”. Em outras palavras, o perfil do egresso do Mestrado Profissional deve incluir a capacidade de intervenção tecnicamente habilitada e, ao mesmo tempo, cientificamente qualificada em determinada área da atividade humana. O “interesse público” seria dispensável, na medida em que não pode haver qualquer tipo de formação, em qualquer grau, que não seja de interesse público. No entanto, talvez se possa legitimar a redundância por se tratar de “temas de interesse público”, secundarizando finalidades privadas e privatistas.

2.º) “CONSIDERANDO a necessidade de identificar potencialidades para a atuação local, regional, nacional e internacional por órgãos públicos e privados, empresas, cooperativas e organizações não-governamentais, individual ou coletivamente organizadas;”

Nesse *considerandum*, percebe-se claramente que a intencionalidade do legislador se voltava para o desempenho pessoal ou coletivo nos aparelhos de Estado e nas organizações privadas, empresariais. Aqui, o *fator público* abre espaço para os interesses privados, evidentemente responsáveis, também pelo *ethos* público. Vale a pena lembrar a diferença entre *ethos* e fator público: o primeiro diz respeito a qualquer prestador de serviço à sociedade. Um botequim de qualquer esquina do país que vende só bebida alcoólica tem o dever do *ethos* público. Ele não pode atentar contra a saúde pública nem, muito menos, com as normas da sociedade que proíbe

6 Se se quiser adentrar o corpo das normas para uma análise mais penetrante das intencionalidades, que escapa aos limites deste trabalho, deve-se considerar apenas esta última norma, que difere da primeira, que é realmente a certidão de nascimento do Mestrado Profissional, apenas em aspectos formais secundários. Aliás, os *consideranda* permaneceram intocáveis em ambas.

venda de bebida alcoólica para menores de idade. No entanto, ele não é obrigado a aplicar o fator público, isto é, “bonificar” segmentos da população, por exemplo, que fariam jus a um tratamento diferenciado para lograrem a tão proclamada “igualdade de oportunidades”. Um exemplo contrário poderia ser buscado nas cotas ou políticas afirmativas a que se obrigam os órgãos estatais, considerando que nossa formação social discriminou secularmente determinados segmentos sociais, equivocada ou ideologicamente denominadas “minorias”. Essas cotas ou políticas constituem parte do “fator público” que compensa discriminações históricas odiosas ou que atende a finalidades mais amplas do projeto de sociedade politicamente pactuado.

3.º) “CONSIDERANDO a necessidade de atender, particularmente nas áreas mais diretamente vinculadas ao mundo do trabalho e do sistema produtivo, a demanda de profissionais altamente qualificados;”

Aqui, fica clara a vinculação ao mundo do trabalho e ao sistema produtivo, certamente reconvertido tecnologicamente. Profissionais “altamente qualificados” significa recursos humanos seguramente diplomados em graus mais elevados que os proporcionados pela formação graduada e pós-graduada *lato sensu*. A distinção feita entre “mundo do trabalho” e “sistema produtivo” é, aí, muito importante, porque não vincula o Mestrado Profissional exclusivamente ao modo de produção instituído, mas ao universo mais amplo do trabalho que, na nossa perspectiva analítica, é o fator de humanização e de libertação humana, quando realizado de modo não alienante e seus resultados são socializados universalmente.

4.º) “CONSIDERANDO as possibilidades a serem exploradas em áreas de demanda latente por formação de recursos humanos em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com vistas ao desenvolvimento socioeconômico e cultural do País;”

Este *considerandum* aponta para uma finalidade mais genérica, mais na linha do “instrumento de expansão” explicado anteriormente neste texto, na medida em que vislumbra os potenciais recursos humanos que deverão ser preparados para o desenvolvimento socioeconômico e cultural do País, e não apenas como “capital humano” voltado para o crescimento puramente econômico, como gostam de afirmar os defensores do Neoliberalismo e da “educação bancária”, cuja nova versão, no campo da Educação Superior, é a “educação gerencialista”.

5.º) “CONSIDERANDO a necessidade de capacitação e treinamento de pesquisadores e profissionais destinados a aumentar o potencial interno de geração, difusão e utilização de conhecimentos científicos na produção de bens e serviços em consonância com a política industrial brasileira;”

Nessa quinta consideração, o regulador do Mestrado Profissional, certamente marcado por uma concepção tecnicista, fala em “capacitação e treinamento”, desembocando no beneficiamento da “política industrial brasileira”, ao invés de falar em formação de pesquisadores. Formar um pesquisador é muito mais do que capacitá-lo e treiná-lo nas metodologias e procedimentos

para a pesquisa, não é prepará-los apenas instrumentalmente. Formação implica desenvolver também as potencialidades éticas, estéticas etc., em suma, potencialidades humanísticas do(a) formando(a), que não são possíveis de serem alcançadas com a mera “capacitação” nem, muito menos, com “instrução” e “treinamento”. A visão gerencialista apresentada nesse considerando revela uma visão estreita do desenvolvimento, enxergando no “industrialismo” uma espécie de fase obrigatória dos “países em desenvolvimento” – a expressão “países emergentes” seria mais adequada, porque a “emergência” para o desenvolvimento pode se dar em um novo contexto, por meio de um novo processo de avanço que não se fundamenta apenas no processo de industrialização por que passaram os países centrais do Capitalismo.

6.º) “CONSIDERANDO a natureza e especificidade do conhecimento científico e tecnológico a ser produzido e reproduzido;”

Uma dimensão que não poderá ser descuidada pelo Mestrado Profissional deriva da relação entre produção de conhecimento científico e ciência aplicada. Nesse sentido, uma fronteira clara aqui se desenha entre o Mestrado Acadêmico e o Profissional: a pesquisa em ciência pura não é o foco do Mestrado Profissional, mas, do Acadêmico. Melhor dizendo, o ensaio de pesquisa em ciência básica deve ser foco do Mestrado Acadêmico. “Ensaio” porque a pesquisa, no sentido pleno do termo, será realizada no doutorado.

7.º) “CONSIDERANDO a relevância social, científica e tecnológica dos processos de formação profissional e avançada, bem como o necessário estreitamento das relações entre a universidade e o setor produtivo;”

Reiteram-se, no sétimo considerando, as relações mais imediatas entre ciência e necessidades sociais concretas e historicamente tempestivas, acrescentando-se que a universidade deve buscar uma reaproximação com o “setor produtivo”. Agradar-nos-ia muito mais se essa reaproximação se desse com a sociedade como um todo, porque o setor produtivo está também bastante distanciado dos interesses da maioria da população brasileira.

8.º) “CONSIDERANDO o disposto na lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, as deliberações do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior – CTC-ES e as deliberações do Conselho Superior da Capes;”

A última consideração é costumeira em qualquer preâmbulo de qualquer diploma legal, na medida em que faz referência à intenção dos agentes públicos encarregados de sua formulação e aplicação.

3. Considerações Finais: a identidade do Mestrado Profissional

Ainda que o Mestrado Profissional tenha sido instalado no país muito recentemente – pode-se mesmo dizer que constitui um fenômeno educacional do século XXI – a polêmica inicial que

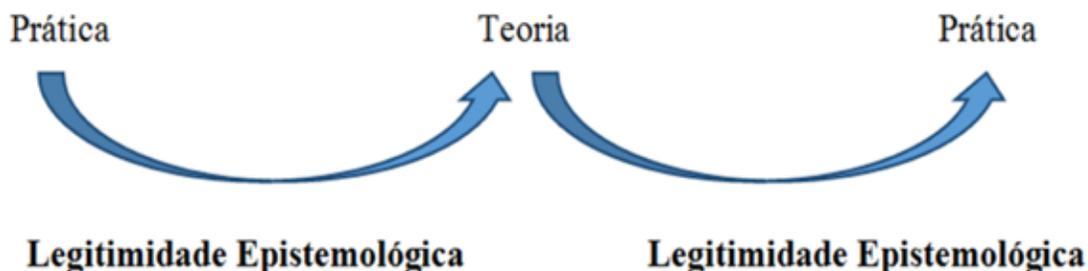
se instalou perdura ainda e, tanto entre seus defensores quanto entre seus detratores manifestam-se dificuldades para se estabelecer as diferenças entre ele e o Mestrado Acadêmico. Do seu lado, os defensores do Mestrado Profissional procuram minimizar as deficiências que lhe são debitadas – em geral levantadas como limites em relação às possibilidades do Mestrado Acadêmico –, buscando defesas nas convergências dele e deste último, principalmente no que diz respeito à igualdade de prerrogativas propiciadas por seus diplomas. Já do lado dos detratores, o Mestrado Profissional não se justifica porque duplicaria funções e objetivos com os acadêmicos, chegando alguns a concluir que a consolidação dele ameaça a continuidade dos mestrados acadêmicos, exatamente porque ambos fazem a mesma coisa. Além disso, quando os defensores invocam uma especificidade que marca a própria identidade e respectivas potencialidades, o outro lado se insurge, tentando diluir a marca distintiva invocada, auto-atribuindo-se as mesmas características e potencialidades. Como a discussão se radicalizou muito e a argumentação de cada lado se fundava (e se funda) muito mais em apaixonadas posições “a favor” ou “contra” – buscando-se, depois, os argumentos que embasassem a posição previamente assumida – permanece alguma dificuldade para que a audiência mútua instale um verdadeiro diálogo.

Além dos argumentos apresentados que derivam das demandas sociais, do Estado e dos resistentes ao Mestrado Profissional, não poderíamos deixar de considerar alguns fundamentos do Patrono da Educação Brasileira⁷ que podem ajudar nesta reflexão sobre a identidade do Mestrado Profissional no universo da pós-graduação no Brasil.

Em primeiro lugar, é preciso destacar a primeira “inversão freiriana”, fundamentada no Materialismo Histórico, ou na Razão Dialético-Dialógica: no princípio era a realidade, da qual derivou o “verbo” (sua representação humana), para que a espécie retornasse à realidade para intervenções mais qualificadas. Portanto, no “princípio não era o verbo”, mas a prática, que confere legitimidade epistemológica à teoria, se a reflexão parte da prática. Em seguida, a teoria só adquire legitimidade política, se retorna à prática, para transformá-la. Em síntese, a reflexão deve partir da prática para construir a teoria que, por sua vez, retorna à prática criticamente mais qualificada, para transformá-la. Essa inversão poderia ser melhor representada no diagrama a seguir desenhado.

⁷ Paulo Freire foi proclamado Patrono da Educação Brasileira pela Lei n.º 12.612, de 13 de abril de 2012.





Assim, como dizia Paulo Freire (*passim*), “a melhor prática é refletir sobre a própria prática”.

Os criadores do Mestrado Profissional, embora com tentações ou veleidades da concepção gerencialista da Educação – o que ensejou críticas exacerbadas do pensamento anti-neoliberal –, revelaram um histórico distanciamento da pesquisa acadêmica brasileira em relação às necessidades mais imediatas expressas nas demandas contemporâneas. Isso não quer dizer que as necessidades menos imediatas não tenham razão de ser, não sejam legítimas, na medida em que devemos nos antecipar na História e construir inteligência sobre o futuro. A ciência básica tampouco pode ser desprezada, porque é ela que forma o “espírito de pesquisa”, é ela que forma pesquisadores para todas as áreas. Ninguém chega aos métodos de pesquisa sem passar pela ciência básica.

A nós, portanto, trata-se de uma questão de foco. E, nesse sentido, cabe falar de “Doutorado Profissional”, porque podemos ter – parece que já temos – necessidade de recursos pós-graduados em nível de doutorado para atuação mais imediata no mundo do trabalho, mantendo-se a importância da pesquisa acadêmica nesse nível.

Em nossa perspectiva, o “Profissional” não compete com o “Acadêmico” em qualquer grau da pós-graduação *stricto sensu*, não compete, mas o liberta para a dignificante tarefa de produção de conhecimento desinteressado imediatamente, pondo foco nas necessidades mais imediatas da humanidade, em geral, e da própria ciência, em particular.

No processo de internacionalização da pós-graduação *stricto sensu*, haverá necessidade de desenvolvimento de políticas muito competentes de intercâmbio, até mesmo para demonstrar aos estrangeiros essa genuína criação do sistema educacional brasileiro.

Porém, é claro que somente o tempo, somente a trajetória histórica do Mestrado Profissional, com a consolidação de suas experiências, é quem dirá e demonstrará a que veio, concreta e objetivamente.

Referências

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- GOLDMANN, Lucien. *Recherches dialectiques*. Paris: Gallimard, 1959.
- _____. **Épistémologie et Philosophie Politique**: pour une théorie de la liberté. Paris: Denoël/Gonthier, 1978.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO (Colección Sur Sur), 2005, p. 227-278.
- QUIGLEY, Carroll. **A evolução das civilizações**. Tradução João Távora, Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.
- SAID, Edward W. **Orientalism**. New York: Vintage Books. 1995.



Um Recorte Histórico das Políticas da Educação de Jovens e Adultos no Município de São Paulo para Pensar Os Desafios Contemporâneos Dessa Modalidade De Ensino

LUCIANE CRISTINA CORTE

Mestre em Educação pela UNINOVE-SP. Docente da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Atua num Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA). E-mail lucorte@gmail.com

ROSEMARY ROGGERO

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade, pela PUCSP. Docente, pesquisadora do Programa de Pós-Grauação em Educação (PPGE) e do Programa de Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho, UNINOVE-SP. E-mail: ros eroggero@uol.com.br



RESUMO

O artigo traz um histórico das políticas relativas à Educação de Jovens e Adultos, no município de São Paulo, desde 1989, para identificar os avanços e retrocessos dessa modalidade, bem como alguns fenômenos que se revelam no desenvolvimento das iniciativas, que apontam os desafios contemporâneos dessa modalidade de ensino, entre os quais destacamos a juvenilização do público que a acessa. O recorte histórico e sociopolítico proposto aponta para questões que ensejam pesquisa e as considerações finais apontam para o fato de que o maior desafio contemporâneo para a EJA seja o reconhecimento de que sua identidade vem mudando no tempo, sem que os problemas que já se encontravam em seu surgimento tenham sido superados e sem que se tenha percebido suas mudanças com clareza. Além disso, esse reconhecimento sugere duas consequências de natureza complexa: a necessidade de revisão dos problemas que assolam o próprio ensino regular, por um lado, e a necessidade de identificação de necessidades com consequente criação de alternativas para atender as demandas efetivas de uma escolarização supletiva que se impõem na contemporaneidade, por outro.

Palavras-chave: EJA. Políticas públicas. Pesquisa.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, tem sido, historicamente, relegada a um plano de menor relevância nas políticas educacionais, ao longo da história da educação nacional, talvez porque em seu bojo repouse a ideia de provisoriedade, de função supletiva, marcada pelo objetivo de passar a ser desnecessária, sobretudo à medida que se investe no acesso e permanência das crianças e jovens no ensino regular, buscando qualidade social da educação oferecida.

Entretanto, ainda que haja vários projetos e avanços que possam ser assinalados, a EJA é uma modalidade de ensino que pouco tem avançado, efetivamente, em direção à sua própria superação, uma vez que, embora as políticas públicas venham proporcionando oportunidade de acesso e permanência na escola não têm sido capaz de garantir uma educação de qualidade, que possibilite a emancipação dos jovens para sua inserção social e profissional.

Observa-se, nos últimos anos, que a EJA passou da absorção de pessoas que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria, para o acolhimento de excluídos do ensino regular, por distorção idade e ano, em um fluxo escolar que continua a reproduzir exclusão e fracasso. Evidencia-se, no Brasil, a gradativa substituição do analfabetismo absoluto de jovens e adultos por pessoas com domínio precário de leitura e escrita, o que tem sido caracterizado, acadêmica e oficialmente, como “analfabetismo funcional”. Observa-se que os alunos que apresentam frágil desempenho ou problemas de disciplina são estimulados a abandonar o ensino regular e prosseguir os estudos por meio da EJA.

Questões como essas permitem supor que a EJA precisa ser revista em suas funções e propostas, bem como normas de ingresso e escolarização, tendo em vista distorções que certas práticas sociais escolares vêm promovendo.

O presente estudo apresenta um recorte histórico das políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos, no município de São Paulo, visando compreender como elas têm se dado, nos anos da redemocratização do país, para encontrar elementos que permitam pensar que desafios a realidade contemporânea aponta, diante de um cenário em que a ampliação da oferta escolar parece não corresponder às condições de melhoria e qualidade do ensino, apesar dos muitos esforços.

As políticas públicas da EJA no município de São Paulo

O modelo de organização da oferta da EJA no Município de São Paulo, aqui apresentado, corresponde ao período de 1989 a 2016, conforme expõe o quadro abaixo (Quadro 1). O recorte histórico do levantamento das políticas públicas dessa modalidade justifica-se pelas ações decorrentes da garantia de sua oferta universal e gratuita, pela Constituição Federal de 1988, bem como pelo fato de que foi na gestão municipal de 1989 a 1992 que se deu a transição do programa de Educação de Adultos da Secretaria do Bem-Estar Social (SEBES) para Secretaria Municipal de Educação (SME).

Quadro 1: Modalidades de oferta da EJA no Município de São Paulo

1989 – 1992 (PT) Luíza Erundina	1993 – 2000 (PDS/PPB) Paulo Maluf/ Celso Pitta	2001 – 2004 (PT) Marta Suplicy	2005 – 2012 (PSDB/DEM) José Serra/ Gilberto Kassab	2013 – 2016 (PT) Fernando Haddad
EMPSG/EDA	EMPSG	EMEF	EMEF	EMEF
MOVA	Proalfa	MOVA	MOVA	MOVA
CEMES	CEMES	CEMES/CIEJA	CIEJA	CIEJA
Frente do Funcionalismo	Telecurso e CMCT	CMCT	CMCT	CMCT

Fonte: elaborado a partir das informações de SME-DOT/Memória Técnica Documental.

Passa-se, agora, a uma descrição de cada um dos Programas de governo, a fim de que se tenha uma noção de como a EJA vem se desenvolvendo nesse município.

Logo no início do Governo Luíza Erundina (1989 a 1992), o Programa de Educação de Adultos (EDA) apresentava um alto percentual de evasão e de retenção, conforme o diagnóstico, dos índices de evasão e retenção dos alunos nas escolas da rede municipal em 1989, apresentado a seguir:

Tabela 1: Diagnóstico das escolas em 1989: evasão e retenção dos alunos na rede municipal de ensino

Modalidade	Matrícula geral (menos transferências)	Retenção	Evasão	Retensão + Evasão	Promoção
1º grau regular (1ª a 8ª série)	433.805	83.753 19,31%	26.276 6,05%	110.029 25,36%	323.776 74,64
Suplência I	23.513	5.685 24,18%	4.859 20,66%	10.554 44,84%	12.969 55,15%
Suplência II	26.654	3.925 14,73%	7.235 27,14%	11.223 42,10%	15.494 58,12%

Fonte: Banco de dados SME. Assessoria Técnica e de Planejamento. Centro de Informática.

De acordo com a SME (1991), um dos motivos que justificava esse percentual era o fato de que 58,25% das escolas não ofereciam essa modalidade no período noturno, mesmo com uma demanda de 1,5 milhão de analfabetos na região metropolitana de São Paulo. Assim, havia a necessidade da criação de escolas com horários mais flexíveis para os trabalhadores.

O Projeto de Educação de Adultos (EDA) oferecia essa modalidade no período noturno, em entidades conveniadas com a prefeitura e nas Escolas Municipais de Primeiro Grau (EMPG) e assegurava 90 dias letivos e 360 horas semestrais. Com duração diária de três horas de aula, o curso conhecido como Suplência¹, era o chamado supletivo de primeiro grau. Dividido em Suplência I e Suplência II, tinha como base a lei 5692/71. Nessa gestão, ainda em 1989, com o Secretário de Educação Paulo Reglus Neves Freire, esse projeto foi transferido da Secretaria Municipal do Bem-Estar Social (SEBES) para a Secretaria Municipal de Educação (SME). Após essa iniciativa, ao contrário do que se exigia antes (contratação de monitores para ministrar aulas, com o antigo 2º grau completo), aos interessados em atuar nesse programa, passou-se à exigência de habilitação para o magistério.

Por meio da parceria com a sociedade civil organizada na intenção de atender as necessidades dos educandos, na perspectiva da Educação Popular, o Movimento de Alfabetização (MOVA) foi

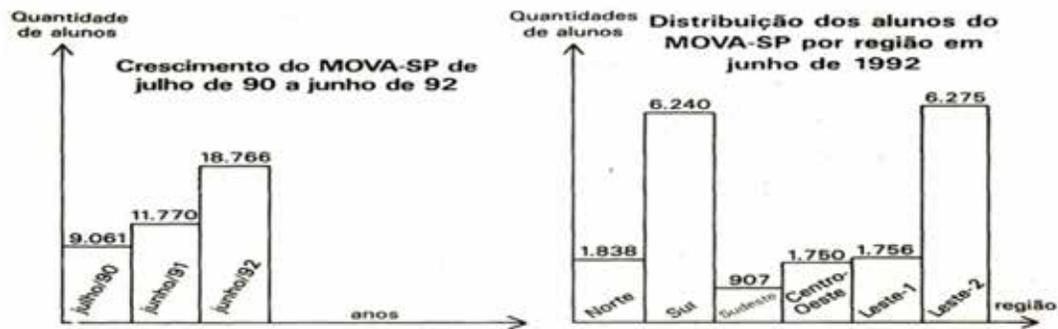
¹ Suplência I corresponde às antigas 1ª a 4ª séries e Suplência II às 5ª a 8ª do então ensino de 1o. grau.

oficializado pelo Decreto nº. 28.302 de 21 de novembro de 1989. De acordo com a SME (1990, p. 22), esse Programa tinha como objetivo,

[...] possibilitar ao educando jovem e adulto o processo construtivo de ampliação do próprio conhecimento. Isso implica a níveis cada vez mais elaborados do saber discursar, saber ler, saber escrever, teorizar, contar, resolver situações matemáticas vivenciais, pesquisar as informações técnico-científicas indispensáveis à compreensão do ser humano e à realidade social. É fundamental que esse saber humano seja voltado para leitura crítica do mundo e para apropriação e criação do conhecimento que melhor capacitem o sujeito à ação transformadora sobre a realidade social.

O gráfico a seguir mostra o crescimento do MOVA-SP, no período de julho de 1990 ao mesmo período de 1992.

Gráfico 1: Quantidade de alunos e sua distribuição por região no período entre julho de 1990 e 1992



Fonte: Banco de dados SME-DOT/EJA – Memória Técnica Documental.

Desenvolvido por entidades sociais, em convênio com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para oferta de classes de alfabetização inicial, o MOVA foi considerado uma importante parceria para suprir as necessidades da Alfabetização de Jovens e Adultos, utilizando espaços e horários alternativos para erradicar o analfabetismo na cidade de São Paulo. Em classes agrupadas em núcleos, eram desenvolvidas atividades educativas e culturais presenciais, durante duas horas e meia, em quatro dias da semana, de segunda a quinta-feira, por período adequado à frequência dos alunos da respectiva comunidade. A sexta-feira era reservada para a formação dos educadores. Geralmente, as aulas eram ministradas em associações comunitárias, igrejas, creches

e empresas. Os interessados eram inscritos diretamente pela entidade conveniada, formando-se classes de, em média, 20 (vinte) alunos.

Outro projeto, ainda nessa gestão, foi o Supletivo Educação-Saúde que surgiu em agosto de 1990, no bojo da Reorientação Curricular do Ensino Noturno, por uma necessidade dos atendentes de enfermagem e do interesse político da área de Recursos Humanos da Secretaria Municipal da Saúde (SMS) em regularizar a situação funcional desses trabalhadores, no que se referia à escolarização. Esse projeto, cuja competência da coordenação e assessoria pedagógica era da Divisão de Orientação Técnica de Educação de Adultos (DOT-EDA) e dos Núcleos de Ação Educativa (NAEs), começou timidamente e veio a transformar-se na Frente do Funcionalismo, tendo como objetivo “o resgate da cidadania dos servidores públicos, sua valorização profissional e a melhoria da qualidade de atendimento à população usuária dos serviços municipais” (SME, 1992, p. 32). Com atendimento e formação de servidores públicos ainda não concluintes do então 1º. Grau, nas diferentes secretarias, os cursos eram oferecidos no próprio local de trabalho dos servidores-estudantes, e atendia o pessoal das secretarias e das administrações regionais da saúde, do bem estar social, da cultura, do serviço funerário e da companhia de transportes.

No segundo semestre de 1990, teve início a Suplência II, oferecida em quatro núcleos, tendo esse número aumentado após o segundo semestre de 1991. As questões administrativas dos núcleos ou classes do Projeto eram de responsabilidade de um funcionário da Secretaria envolvida.

A tabela, a seguir, mostra o atendimento realizado no segundo semestre de 1992, por secretarias, núcleos, número de salas e de alunos em cada nível:

Tabela 2: Frente do Funcionalismo – núcleos, classes e alunos

Secretarias	Total de alunos	Núcleos	Classes	Alunos SI*	Alunos SII*
Administração Regional	16	01	01	16
Saúde	667	03	18	667
Cultura	60	01	02	60
Bem-Estar Social	09	09	32	811
CMTC	319	03	14	45	274
Serviços Funerários	177	09	09	177
TOTAL	2.050	26	86	238	1.812

Fonte: DOT/EDA * abreviações: SI = Suplência I; SII = Suplência II

Esse Programa tornou-se uma das prioridades da política da SME e de aplicação dos recursos da administração municipal, buscando-se a integração entre a escolarização básica e as especificidades do trabalho desenvolvido pelos servidores.

Na gestão de Paulo Maluf (1993 a 1996), destacou-se a extinção do MOVA com a justificativa de irregularidades na realização de parcerias com as entidades sociais, criando-se em seu lugar,

para a Suplência I, o Programa de Alfabetização de Adultos (ProAlfa), e para Suplência II, os Centros Municipais de Ensino Supletivos (CEMES), ambos instituídos pelo decreto de nº. 33.894, 16 de dezembro de 1993.

Embora houvesse a extinção do MOVA como programa de governo, ele não foi de todo desarticulado, já que foram mantidos 200 núcleos, por conta da dedicação dos envolvidos (institutos e núcleos de trabalho comunitário) que, apesar das dificuldades, o mantiveram, independentemente da implantação do ProAlfa.

O ProAlfa que, por meio de convênios entre a SME e instituições, empresas, órgãos públicos, atendia aos educandos com atividades em sala de aula, com duração de quatro horas-aula de segunda à quinta-feira e de duas horas-aula às sextas-feiras, contemplava o curso de Suplência I para adultos e jovens com idade igual ou superior a 14 anos. Os professores que trabalhavam nesse programa faziam parte do quadro de docentes da rede municipal ou eram professores contratados por empresas conveniadas com a prefeitura.

Outro projeto que funcionou nesse período, o Centro Municipal de Ensino Supletivo (CEMES), foi elaborado ao final da gestão da Luíza Erundina, e teve sua proposta aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, em 18 de novembro de 1992. Tinha como intenção contemplar a escolarização de jovens e adultos trabalhadores, que não conseguiam frequentar a EJA, nos moldes como vinha sendo ofertada na rede, uma vez que grupos específicos de trabalhadores que necessitavam do 1º grau não tinham possibilidade de frequentar a escola diariamente. As unidades desses Centros foram implantadas apenas na gestão de Paulo Maluf pelo decreto 33.894, 16 de dezembro de 1993. Embora possa remeter à ideia de um caso de continuidade de política pública de governos tão distintos, inclusive no que se refere à manutenção do nome e de alguns objetivos da proposta inicial, houve uma reestruturação desse programa.

A Tabela a seguir apresenta o número de alunos matriculados em todos os programas de Educação de Jovens e Adultos entre os anos de 1993 e 1996.

Tabela 3: Número de alunos matriculados nos programas de EJA entre os anos de 1993 e 1996

D R E M	Suplência I		Suplência II		Total		ProAlfa		CEMES	Teleducar	
	C*	A*	C	A	C	A	C	A	Total	C	A
1	65	2501	169	6464	234	8965	39	1357	2184	-	-
2	54	2030	148	5397	202	7427	02	42	2681	-	-
3	55	2113	145	5698	201	7811	-	-	-	-	-
4	59	2327	123	4946	182	7273	05	191	-	-	-
5	75	3175	188	7545	263	10720	09	360	-	-	-
6	72	2732	173	6419	245	9151	08	290	1372	01	20
7	53	2005	102	3985	155	5990	02	81	-	-	-
8	44	1710	97	3496	141	5203	-	-	3554	-	-
9	33	1250	116	4591	149	5841	02	75	2393	-	-
10	37	1457	175	7090	212	8547	02	50	5615	01	20
11	29	1161	53	2098	82	3259	02	86	1363	-	-
12	52	2127	92	3746	144	5873	-	-	-	-	-
13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	628	24588	1582	61472	2210	86060	71	2532	19162	02	50

Fonte: Centro de Informática da SME. Dados gerenciais de dezembro/1997. Abreviações: DREM – Diretorias Regionais de Ensino Municipal; C* – Classes; A* – alunos.

A partir dos dados acima relacionados, pode-se constatar que o ProAlfa revela um contraste quanto ao número de alunos atendidos em comparação com o atendimento realizado pelo MOVA, na gestão anterior, uma vez que, enquanto o MOVA atendeu 39.597 alunos entre os anos de 1990 e 1992, o ProAlfa atendeu 2.532 alunos no mesmo período.

O primeiro CEMES começou a funcionar apenas em 1994, na Administração Regional de Ermelino Matarazzo, diferentemente da proposta inicial de que teria sua localização no Tendal da Lapa e, posteriormente, no centro de Educação do Jardim Miriam, sendo tal mudança justificada pela SME (1996) por inadequação dos espaços. Foram instalados 13 (treze) CEMES, os quais tinham seu funcionamento vinculado às Diretorias Regionais de Ensino (DREs), sendo que os cursos também podiam ser oferecidos em escolas que manifestassem o desejo de oferecê-los, espaços cedidos por empresas ou instituições conveniadas à SME. O quadro de professores era da rede municipal de ensino ou contratado pelas instituições e empresas conveniadas.

O quadro, a seguir, apresenta o número de alunos atendidos no CEMES:

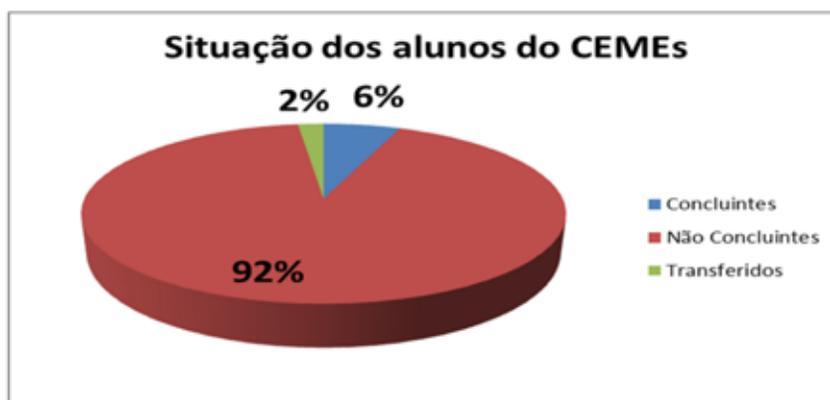
Quadro 2: Alunos matriculados e concluintes nos CEMES desde sua criação

NAE	Alunos		
	Matriculados	Concluintes	Transferidos
01	11.256	926	229
02	7.673	1.007	239
03	1.559	36	16
04	0	0	0
05	1.977	145	0
06	7.215	183	43
07	0	0	0
08	7.891	341	252
09	8.058	395	376
10	11.232	882	0
11	6.653	369	101
12	970	73	08
13	2.753	215	0
TOTAL	65.678	4.536	1.318

Fonte: documento elaborado pela SME/CONAE/DOT-EJA (2002).

O gráfico a seguir retrata a situação dos alunos dos CEMES a partir das informações do quadro, acima, fornecidas.

Gráfico 2: Situação dos alunos do CEMES



Fonte: Elaboração própria

A discrepância entre os números de alunos matriculados e o de concluintes sinalizava a necessidade de uma reorganização, realizada ao longo do ano 2000, com o intuito de torná-lo adequado às necessidades dos alunos e superar a evasão. Assim, foi mantido por mais um tempo, mas sem o sucesso esperado, até que foi substituído pelo projeto CIEJA, em 2002, que apresentamos mais adiante.

Ainda na gestão de Paulo Maluf, com o Secretário de Educação Sólton Borges dos Reis, tanto o Telecurso quanto o Centro Municipal de Capacitação e Treinamento (CMCT) foram aprovados pelo Parecer CEE 501/1995. Nessa perspectiva, a SME (1995, p. 7) criou o projeto Teleducar utilizando-se do seguinte argumento:

[...] o propósito de ampliar as oportunidades de acesso e retorno à escola e de estimular a participação dos empresários nas ações voltadas para a elevação dos níveis médios de escolaridade da população e, por outro lado, a necessidade de educação incorporar as novas tecnologias, utilizando-a no processo educativo, a fim de tornar o ensino mais motivador e eficiente, a Secretaria Municipal de Educação em parceria com a iniciativa privada implantará o Projeto TELEDUCAR - Ensino Fundamental Supletivo via Teleducção, em circuito fechado, a ser instalado no próprio local de trabalho do aluno, em unidades denominadas TELEPOSTOS.

Os cursos do Teleducar, instituídos pelo Decreto nº. 35456 de 30 de agosto de 1995 mantinham como parceiros a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), o Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (CIESP), o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial (SENAI). Esse projeto era composto por cursos oferecidos em escolas, empresas ou entidades parceiras, com salas de aulas equipadas com TV em cores e videocassetes, para o acesso aos vídeos do telecurso elaborados pela Fundação Roberto Marinho, mobiliário escolar e material audiovisual e material impresso para os alunos. Instalados em espaços cedidos pelas empresas interessadas em manter convênio com a SME, que exercia apenas a supervisão e orientação técnica, de acordo com a legislação vigente. A manutenção dos postos e o fornecimento dos equipamentos e materiais eram de responsabilidade das empresas.

Atendida a demanda pela qual o Teleposto foi implantado e verificada a sua ociosidade poderia ser desativado ou instalado em outro local. O público atendido era constituído por jovens e adultos maiores de 14 anos, com conhecimentos equivalentes à conclusão do 2º termo da Suplência I (correspondente à então 4ª. Série do ensino de 1º. Grau). Seu funcionamento era de segunda à sexta-feira com duração de três horas-aula diárias para cada fase. As atividades eram ministradas por um professor orientador, com formação em Pedagogia, contratado pela empresa. O número de turmas estava condicionado à demanda e disponibilidades de local para

instalação das telessalas. O curso era dividido em dois momentos: 1. Coletivo (no Teleposto), com revisão dos conceitos da aula anterior, apresentação da aula televisiva, discussão em grupo, sessão de estudo do material impresso, levantamento de dúvidas, exercícios de fixação dos conteúdos, aprofundamento dos conteúdos através de leituras, textos complementares, outros vídeos educativos e atividades extraclasse – e que podia ser constituído por 03, 06 ou 08 alunos, de acordo com o tipo de tarefa; 2. Individual (local de livre escolha do aluno), com atividades de estudo, leituras, pesquisa e tarefas.

O CMCT (Centro Municipal de Capacitação e Treinamento) foi outro projeto, idealizado para qualificação profissional básica de jovens e adultos, que oferecia aos jovens com idade a partir de 14 anos e adultos, com pouca ou nenhuma escolarização formal, cursos de qualificação profissional inicial de curta duração. Inicialmente eram: os cursos de Mecânica de Automóveis, Reparador de Aparelhos Eletrodomésticos, Confeitaria e Serigrafia, atendendo alunos da Rede Pública de Ensino que estivessem cursando as duas últimas séries do Ensino Fundamental (7^{as} e 8^{as} séries), nos períodos matutino ou vespertino. Os cursos eram ministrados de 2^a à 6^a feira, com carga horária de 90 horas e aulas diárias que correspondiam à 03 horas-aula. As aulas eram ministradas por professores da Rede Municipal de Ensino de diferentes áreas, os quais foram treinados pelo SENAI (Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial) para exercerem suas funções.

Em 1994, foram criados os cursos de Panificação e Informática. No ano de 1996, houve a criação de cursos noturnos e o programa passou a atender aos sábados, alunos do Ensino Supletivo que não tivessem obtido bom desempenho, o que resultou um alto índice de evasão e a consequente extinção da oferta.

Na gestão de Celso Pitta (1997 a 2000), que teve como Secretários de Educação Hebe Tolosa e João Gualberto de Carvalho Meneses, ocorreu a permanência das propostas da oferta de EJA realizadas na gestão de Paulo Maluf. Sendo assim, os cursos na modalidade semipresencial foram mantidos, não houve a retomada de nenhum projeto e muito menos a criação de algum que fosse especialmente relacionado à EJA.

Houve mudanças apenas relacionadas à organização do programa **CMTC** para o qual, em 1997 foi criado um período intermediário, reorganizando os turnos das aulas. A partir de maio desse mesmo ano, os adultos concluintes da 4^a série do Ensino Fundamental passaram a ter acesso aos cursos de qualificação profissional inicial, de curta duração, no período noturno, e o ingresso aos cursos, para essa clientela, ocorria por meio de sorteio público, com exceção do curso de Informática, cuja exigência era o ensino fundamental completo e uma prova de redação. Outra mudança se deu devido à alteração na CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas – pela Lei N° 10.097, de dezembro de 2000, que proíbe a contratação de jovens com idade inferior a dezesseis anos: foram alterados os critérios para ingresso de alunos no CMCT, tornando

obrigatória a idade mínima de 16 anos completos, além da exigência de estar alfabetizado. Nesse mesmo período, foi criado o curso de Elétrica Residencial, incorporado como mais um módulo no curso de Reparador de Eletrodomésticos. Houve, também, a ampliação da carga horária dos cursos de 90 para 146 horas.

Com relação ao **MOVA**, em 1999, não havia nenhum registro oficial da existência de qualquer unidade em funcionamento, devido à falta de apoio técnico e financeiro dos governos municipais, desde 1993.

Ao final dessa gestão, a taxa de analfabetismo do município de São Paulo, de acordo com a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano (SMDU)¹, apesar de 4,5% menor do que as taxas referentes ao Estado de São Paulo (6,2%) e Brasil (12,9%), tinha, em números absolutos, o contingente de 350.026 pessoas com 15 anos ou mais que não sabiam ler e escrever. Por outro lado, o contingente, se considerada a população alfabetizada, mas que não havia completado quatro anos de estudo é maior (766.522 pessoas), o que podia equivaler a uma taxa de analfabetismo funcional de 9,8% da população da cidade. As maiores taxas estavam no grupo de 60 anos de idade ou mais.

Durante a gestão de Marta Suplicy (2001 a 2004), com os secretários Fernando José de Almeida, Eny Maia, Nélio Marco Vicenzo Bizzo e Maria Aparecida Perez, foi retomado o **MOVA** por meio do resgate e ampliação dos convênios com inúmeras organizações sociais, por meio do Decreto nº. 41.109, de 06 de setembro de 2001. Ao final dessa administração, segundo dados da SME (2004), 1170 núcleos haviam atendido 24.609 alunos.

Apesar de mantido o **CMCT**, em 2001, foi extinto o Centro de Apoio à Pesquisa que funcionava na unidade do CMCT, o qual realizava o atendimento gratuito aos alunos com dificuldades nas disciplinas da escola regular, e funcionava como uma recuperação paralela com professores de todas as áreas. Manteve-se o funcionamento da Biblioteca da SME, que desenvolvia projeto específico, atendendo alunos do CMCT e também de outras escolas da rede pública. Em 2003, a carga horária foi reduzida para 111 horas bimestrais, com o argumento de que, dessa forma, poderia ser feito o atendimento de mais turmas ao longo do ano letivo.

Nesse governo, ocorreu a criação dos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs) com assessoria do Centro de Tecnologia e Gestão Educacional do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial). Foram criados, em 2003, como projeto experimental, a partir da publicação do Decreto 43.052, de 04 de abril de 2003, visando atender à necessidade de ampliação do acesso ao Ensino Fundamental dos jovens e adultos que não tiveram oportunidade de cursá-lo e concluí-lo na idade própria, assim como de implantar programas de educação, especialmente dirigidos a esses educandos, com ênfase à preparação para o mundo da cultura e

¹ Disponível em: http://smdu.prefeitura.sp.gov.br/analfabetismo/mapas/intro_1.pdf acesso em: 04. Set. 2015

à orientação para o mundo do trabalho, conforme revelou o documento de avaliação dos CEMES (SME, 2003).

Sendo resultado do processo avaliativo pelo qual passou o CEMES durante o ano de 2001, quando se registrava grande demanda e baixos resultados em relação à conclusão do Ensino Fundamental, nesta modalidade de ensino, o funcionamento dos CIEJAs foi autorizado pelo parecer do Conselho Municipal de Educação, CME, nº 10/02 de 07 de novembro de 2002.

Em cada unidade de CIEJA eram oferecidos itinerários formativos diferentes, de acordo com a necessidade de demanda local. A qualificação profissional ocorria em cinco setores, até o ano de 2004. O primeiro compreendia a área de Serviços de Atendimento e Vendas que, por meio da oferta dos seguintes cursos: telefonista (básico); vendedor-atendente de estabelecimentos comerciais; recepcionista de clínicas e consultórios e atendente de telemarketing constituía o itinerário de qualificação profissional básica. O segundo, área de Alimentação, com um itinerário no qual podiam ser ofertadas as qualificações profissionais básicas referentes a auxiliar de cozinha; atendente de lanchonete/lancheiro-chapista; preparador atendente de Buffet e cozinheiro (básico)-confeiteiro. O terceiro correspondia à área de Beleza, com um itinerário composto pelas qualificações profissionais básicas: manicure e pedicure; auxiliar de cabeleireiro; cabeleireiro (básico)-cortes e cabeleireiro (básico)-penteados. O quarto, área de Serviços Domiciliares, constituía-se de um itinerário, no qual eram oferecidas as qualificações profissionais básicas de: porteiro; auxiliar de serviços gerais - pequenos reparos; prestador de serviços de manutenção de edificações e zelador. O último setor correspondia à área de Lazer e Desenvolvimento Social, com um itinerário na busca da obtenção das profissionais básicas de: monitor de oficinas de lazer; monitor de recreação e cultura; cuidador de crianças e idosos e agente comunitário para a saúde e qualidade de vida. Dessa forma, cada módulo do Ensino Fundamental I e II correspondia a diferentes tipos de cursos, favorecendo à própria elaboração dos projetos dos CIEJAs com a diversificação dessas unidades, logo na implantação do projeto. Esses Centros eram diretamente vinculados aos Núcleos de Ação Educativa - NAEs, da Secretaria Municipal de Educação, e sob a coordenação e orientação da Diretoria de Orientação Técnica – DOT, eram avaliados anualmente pelo Conselho Municipal de Educação (CME), que autorizava a implantação e orientava o seu funcionamento.

O projeto CIEJA oferece possibilidades para a elaboração das Matrizes Curriculares pelas unidades educacionais, desde que sejam respeitados os objetivos, os princípios, a organização curricular e as características de funcionamento desse projeto, bem como a peculiaridade do alunado atendido.

A tabela, a seguir, apresenta o número de alunos e de turmas nos CIEJAs, na implantação:



Tabela 4: Quantidade de alunos e turmas dos CIEJAs em 2004 e 2005

ANO	SEM	DESCSERV	Aprovados	Reprovados	Evadidos	Transferidos	Falecidos	ALUNOS	TURMAS
2004	01	M I CIEJA	1772	150	615	36	5	2578	89
		M III CIEJA	3801	222	1115	108	2	5248	194
		M IV CIEJA	4036	488	830	103	2	5459	199
		M I CIEJA	1386	163	498	15	2	2064	75
	01 Total		10995	1023	3058	262	11	15349	557
	02	M II CIEJA	224	0	47	0	0	271	17
		M III CIEJA	461	4	58	3	0	526	24
		M IV CIEJA	552	27	52	7	0	638	28
		M I CIEJA	155	0	34	0	0	189	14
	02 Total		1392	31	191	10	0	1624	83
2004 Total		12387	1054	3249	272	11	16973	640	
2005	01	M II CIEJA	2001	386	486	54	2	2929	94
		M III CIEJA	3416	376	1195	148	2	5137	176
		M IV CIEJA	4249	467	926	157	4	5803	197
		M I CIEJA	1492	283	458	24	4	2261	83
	01 Total		11158	1512	3065	383	12	16130	550
	02	M II CIEJA	283	0	35	2	0	320	18
		M III CIEJA	702	15	93	12	1	823	35
		M IV CIEJA	634	17	67	7	1	726	31
		M I CIEJA	118	0	25	2	0	145	11
	02 Total		1737	32	220	23	2	2014	95
2005 Total		12895	1544	3285	406	14	18144	645	
SME/ATP - CENTRO DE INFORMÁTICA (2006) - total de alunos por Módulo*.									

* 2 Módulo I corresponde à 1ª e 2ª séries; Módulo II às 3ª e 4ª; Módulo III às 5ª e 6ª e Módulo IV às 7ª e 8ª.

Apesar de nova tentativa da extinção do **MOVA**, agora no governo de José Serra, com o secretário José Aristodemo Pinotti, houve sua manutenção, devido à atuação da sociedade civil organizada que assegurou sua continuidade a partir da aprovação do Projeto de Lei nº 110/05, do Vereador Paulo Fiorilo (PT). Foi, portanto, estabelecido, em outubro de 2005, pela Lei Municipal nº. 14.058.

Durante essa gestão, foi criada, pelo Decreto nº. 45.942 de 01 de junho de 2005, a segunda unidade do **CMCT**.

Sucessor de José Serra, o então vice-prefeito Gilberto Kassab (2006-2008 e 2009-2012), com os secretários Alexandre Alves Schneider e *Célia Regina Guidon* Falótico, tentou manter apenas a oferta dos CIEJAs, mas foram mantidas todas as modalidades de EJA do governo anterior. O quadro dos CIEJAs mostrou o seguinte desempenho, em 2006:

Quadro 3: Síntese de movimentação nos CIEJAs em 2006

Nº	CIEJA	Total de Matriculados	Total de Promovidos		Total de Retidos		Total de Evadidos	
1	Cambuci	1.048	488	46,5%	153	14,5%	374	35,6%
2	Vila Sabrina	966	415	43%	216	22%	365	37,7%
3	Freguesia	1.008	507	50%	323	32%	178	17,6%
4	Clóvis C. Miquelazzo	1.637	759	46%	447	27%	431	26,3%
5	Mandaqui	958	477	50%	132	14%	354	36,9%
6	São Mateus	1.176	527	45%	13	1%	185	15,7%
7	Jardim Consórcio	1.741	866	50%	421	24%	144	8,2%
8	Parelheiros	476	238	50%	48	10%	190	3,9%
9	Itaquera	1.064	427	40%	172	16%	278	26,1%
10	Campo Limpo	2.474	717	29%	1.094	44%	663	26,7%
11	Guaianases	1.496	622	41,5%	295	20%	457	30,5%
12	Ermelino Matarazzo	871	621	71%	83	9,5%	167	19,1%
13	VPrudente/Sapopemba	1.583	939	59%	108	6,8%		
14	Butantã	1.197	854	71%	343	28,6%		
	Total	17.695	8.457	47,7%	3.730	0,0021%	3.776	0,0021%

Fonte: SME/DOT-EJA (2007)

O quadro mostra que de um total de 17.695 alunos matriculados em 2006, sendo 47,7% aprovados; 21,7% retidos e 21% evadidos. O **CMCT** passou a priorizar, a partir de 2007, além dos alunos oriundos da comunidade, os alunos da Rede Municipal de Ensino nos cursos de Informática e Auxiliar administrativo. No final dessa gestão, o **MOVA** contava com 750 núcleos, (o número de alunos não foi fornecido pela secretaria, sob alegação de que o fato de se darem em movimentos descentralizados dificulta o acesso a este dado).

Na gestão de Fernando Haddad (2013 a 2016), de acordo com o portal da Secretaria Municipal de Educação, há a oferta da Educação de Jovens e Adultos em cinco modalidades: 1ª EJA Regular; 2ª EJA Modular; 3ª MOVA; 4ª CMCT e 5ª CIEJA.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) com carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho escolar, distribuídas num mínimo de quatro anos letivos vem substituir a antiga nomenclatura da Escola Municipal de Primeiro e Segundo Graus (EMPSG). Destina-se ao Ensino Fundamental I e II (antigas 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries, respectivamente) nos períodos matutino e vespertino e à EJA no período noturno (com carga horária específica). Nas EMEFs são oferecidas:

- 1) *EJA Regular*, no período noturno, das 19h às 23h, com 05 aulas diárias de 45 minutos, instalada nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFMs) e Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBSs), tem duração de quatro anos. O curso é presencial, organizado semestralmente, sendo que cada etapa tem duração de 200 dias letivos e 890 horas. As etapas estão organizadas em: I – Alfabetização; II – Básica; III – Complementar; IV – Final.
- 2) *EJA Modular*, que é um curso presencial oferecido nas Unidades Educacionais inscritas nesse projeto, no período noturno. Desenvolvido em quatro Etapas: Alfabetização; Básica; Complementar e Final, cada uma delas composta por quatro Módulos independentes e não sequenciais, apresentando uma adequação dos componentes curriculares obrigatórios, organizados em 50 dias letivos cada e as unidades de estudos, dentro dos Módulos de cada Etapa, compostas de temas e atividades que se completam no mesmo dia (encontros de duas horas e quinze minutos/três horas-aula), sendo que, com exceção da disciplina Português, que compõe um único módulo, os demais módulos são compostos por duas disciplinas com 25 dias letivos para cada uma delas desenvolver suas atividades. A justificativa para essa organização é de que esse formato oferece outra oportunidade de escolarização que melhor se adequa às necessidades dos jovens e adultos. O aluno pode entrar em qualquer época do ano e, da mesma forma, concluir seus estudos em qualquer época. O curso todo tem duração de um ano e meio. Não há material didático específico, portanto, é elaborado pelos próprios professores, seguindo as orientações curriculares da EJA, pela SME. Há, atualmente, 17 EMEFs que oferecem essa modalidade.
- 3) *MOVA* – considerado a iniciativa de maior impacto na área de Educação de Adultos, esse programa tem sido mantido nessa gestão e, atualmente, conta com 882 classes de alfabetização com o atendimento de 13.606 alunos.

- 4) *CMTC* – atualmente, existem apenas dois desses centros, ambos na zona leste de São Paulo. Neles, são oferecidos os cursos de Assistente Administrativo, Mecânica de Autos e Informática – 160h; Confeitaria e Panificação (unificados) – 180 horas; Auxiliar de Eletricista – 40h e Reparador de Aparelhos Eletrodomésticos – 100h, com aulas diárias de 04h e 20 alunos por curso. Todos os cursos certificados pelo SENAI.
- 5) *CIEJA* – considerando sua existência desde 2003, e que sua regularização legal se deu apenas em 2012, na gestão de Marta Suplicy, conforme descrito anteriormente, esse programa passou por algumas avaliações que levam à sua manutenção em diferentes governos, apesar de várias adaptações ao projeto inicial.

De acordo com o exposto nos relatórios dos anos de 2010 e 2011 do Conselho Municipal de Educação, foi aprovada sua continuidade, porém ressaltado o grande índice de evasão e repetência. Segundo informações do Censo Escolar de 2010, 22,8% dos alunos de EJA dos últimos anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo abandonaram a escola. A avaliação recomendou o acompanhamento sistemático desses Centros com o objetivo de diminuir os índices de evasão e repetência.

A aprovação dos CIEJAs ocorreu em 2012, com a Lei Municipal 15.648/12 que determina sua existência como unidades educacionais e estabelece à SME a supervisão e o acompanhamento administrativo e pedagógico desses centros, por meio das respectivas Diretorias Regionais de Educação. Essa lei estabelece as diretrizes para o funcionamento dos CIEJA e concretiza toda uma trajetória de lutas contra o constante ciclo de ameaças de encerramento dessas unidades educacionais, ao longo de distintas gestões.

Na proposta anterior, o que destoava do CIEJA que temos atualmente é o fato dos itinerários formativos serem elaborados pelo SENAC-SP e ministrados por instrutores contratados. Já na versão atual, permanece apenas o Itinerário de Informática, ministrado pelos próprios professores da rede, designados para atuar nesses Centros, e que recebem formação para tal por via do Departamento de Orientação Técnica (DOT). Outro aspecto, hoje diverso, é o horário de funcionamento: antes, as aulas eram ministradas de segunda à quinta-feira e aos sábados com horários alternados. Nas sextas-feiras, das 12h30 às 18h45 dava-se o horário de trabalho coletivo, apenas para equipes técnicas e docentes. Essas horas correspondiam ao trabalho de planejamento e preparação da ação educativa, bem como se destinavam ao desenvolvimento dos educadores (SME, 2003). Atualmente, além do horário coletivo, há aulas às sextas-feiras, e não são ofertadas aulas aos sábados.

Em toda a capital de São Paulo existem 15 (quinze) unidades de CIEJA. São elas:

Quadro 4: Relação das unidades de CIEJAs no município de São Paulo

CIEJA	DRE
1. Clóvis Caitano Miquelazzo	Ipiranga
2. Cambuci	Ipiranga
3. Vila Maria/ Vila Guilherme	Jaçanã/ Tremembé
4. Santana/ Tucuruvi	Jaçanã/ Tremembé
5. Professora Rose Mary Frasson	Freguesia/ Brasilândia
6. Campo Limpo	Campo Limpo
7. Jardim Consórcio	Santo Amaro
8. Parelheiros ¹	Capela do Socorro
9. Vila Prudente/ Sapopemba	São Mateus
10. São Mateus	São Mateus
11. Iguatemi ²	São Mateus
12. Itaquera	Itaquera
13. Ermelino Matarazzo	Penha
14. Professora Rosa Kazue Inakake De Souza	Guaianazes
15. Aluna Jéssica Nunes Herculano	Butantã

Fonte: Quadro adaptado do Portal da SME³

Estão distribuídas em 11 das 13 Diretorias Regionais da Educação (DREs) de São Paulo. Cada CIEJA tem o seu próprio projeto pedagógico, visando atender os interesses da comunidade e as peculiaridades locais.

Desafios contemporâneos para a EJA

O recorte histórico de atendimento à Educação de Jovens e Adultos no município de São Paulo, entre 1989 e 2016, portanto, ao longo de 27 anos, apresenta avanços, que merecem estudos mais profundos, que poderiam ser identificados em cada um dos recortes como, por exemplo: quais os diagnósticos que levaram à criação de cada uma das políticas? Que avaliações foram produzindo as alterações nos projetos que têm tido solução de continuidade na rede? Que elementos podem ser identificados entre os projetos que não alcançaram os resultados almejados? Esses elementos têm sido considerados na elaboração de novas políticas? Têm havido

³ Disponível em: <http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/EJA/endere%C3%A7os%20dos%20CIEJAs.pdf> Acesso em: 15/06/15.

mudanças no perfil do público atendido em cada projeto, em cada momento histórico? Ao longo de todos esses anos, como vem sendo pensado o currículo para essa modalidade de ensino? Que metodologias de ensino vêm sendo desenvolvidas para o trabalho na EJA e para o perfil do seu público? O que leva certos projetos a perdurarem enquanto outros mínguam, independente dos recursos aplicados?

Os educadores que atuam na EJA esperam que esta seja uma modalidade de escolarização transitória. Entretanto, ela tem revelado uma tendência a tornar-se permanente, com demandas renovadas de que se façam ajustes na oferta para atender as necessidades de escolarização de novos trabalhadores ou, até mesmo, de futuros ingressantes – quando se considera o cenário preocupante de juvenilização da EJA.

É notável que as demandas se renovem e que haja um número significativo de pessoas que necessitam dos diversos tipos de atendimento oferecidos. É interessante que haja projetos que resistam à tentativas de extinção, enquanto outros não vinguem.

Talvez, o maior desafio contemporâneo para a EJA seja o reconhecimento de que sua identidade vem mudando no tempo, sem que os problemas que já se encontravam em seu surgimento tenham sido superados e sem que se tenha percebido suas mudanças. E, ainda, que esse reconhecimento tem duas consequências complexas: a necessidade de revisão dos problemas que assolam o próprio ensino regular, por um lado, e a necessidade de identificação de necessidades com consequente criação de alternativas para atender as demandas efetivas de uma escolarização supletiva que se impõem, por outro.

Referências

- SÃO PAULO, SME. ATP/Centro de Informática/Convênios. São Paulo: SME/DOT, 2004.
- _____. Memória Técnica Documental. **CIEJA-Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: SME/DOT, 2003.
- _____. Construindo o ciclo Ensino Fundamental I – **Breve histórico do MOVA**. SME. 1990.
- _____. **Construindo a Educação Pública Popular**. São Paulo: SME. 1991.
- _____. **Frente do Funcionalismo – Projeto supletivo**. SME/DOT/EDA. 1992.
- _____. Educação de Adultos – **Projeto Teleducar**. SME/DOT/ Memória Técnica Documental. 1995.
- _____. **Dados gerenciais da educação**. SME: Memória Técnica Documental. 1996.

ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: a recente trilha para a educação superior

CELI CORRÊA NERES

Pós- doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal (2014).
Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo (2010). Mestrado em Educação,
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1999). Graduada em Pedagogia (1988) e
Psicologia (1993), é conselheira do Conselho Estadual de Educação MS, avaliadora Ad
hoc do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, docente da
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Conselheira do Conselho de Ensino, Pesquisa e
Extensão da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e docente do Mestrado em Educação
- Acadêmico e Profissional - da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. É líder do Grupo
de Pesquisa " Educação Especial". E-mail: celi@uems.br

ELIZONIR FERREIRA ARCANJO MILAN

E-mail: elizonir_@hotmail.com

MARIA DE LOURDES SILVA SILVA

E-mail: silvalou@uems.br



RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa com enfoque na inserção de estudantes da Educação de Jovens e Adultos na Educação Superior (EJA). Teve como objetivo compreender a trajetória, as expectativas e os desafios enfrentados por alunos oriundos da EJA em sua inserção na Educação Superior. No percurso investigativo, buscou-se a possível resposta à seguinte questão: Quais as principais expectativas e desafios enfrentados por alunos da EJA antes de ingressarem e ao cursarem o ensino superior? Optou-se pela abordagem qualitativa, com contornos históricos dialógicos na perspectiva freiriana. Como procedimentos metodológicos, realizou-se levantamento bibliográfico e entrevistas semiestruturadas, com seis participantes que estudam ou estudaram na EJA. Obteve-se, como principais resultados, que alunos da EJA envolvidos neste estudo enfrentam vários desafios ligados a questões pessoais, como autoestima e motivação, mas também ligados a fatores como a distância entre casa e escola; conciliação do tempo para trabalho e estudo, fragmentação do conhecimento e currículo desarticulado com seus interesses pessoais. A pesquisa também indicou, ainda que discretamente, a eminência de um novo perfil de estudantes da EJA, que retornam aos estudos não somente em busca da conclusão da Educação Básica, mas com vistas a Educação Superior. Além disso, chegou-se aos indicativos de que as políticas públicas voltadas a esse público necessitam de reformulações e reestruturações, com o objetivo de atender às necessidades e às demandas dos jovens e adultos que decidem pela continuidade nos estudos.

Palavras-Chave: EJA. Educação Superior. Estudantes da EJA/UEMS.

Introdução

O presente artigo trata da trajetória, das expectativas e dos desafios enfrentados por alunos e ex-alunos da EJA, em relação à inserção na Educação Superior. Apresentam-se resultados parciais de uma investigação desenvolvida na linha de pesquisa Formação de Professores e Diversidade, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação/PROFEDUC, em articulação com estudos realizados anteriormente em disciplinas¹ ofertadas no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, *Campus* Campo Grande. A motivação para esse estudo foi, primeiramente, a grande lacuna apresentada no que se refere às pesquisas que possam registrar a trajetória de alunos da Educação de Jovens e Adultos, tanto na Educação Básica como na Educação Superior. Ademais, o olhar empírico sobre esta realidade apresentava algumas questões importantes a serem investigadas em pesquisas científicas, como a baixa autoestima de egressos dessa modalidade de ensino, a desconfiança sobre a tarefa pedagógica executada pelos professores e gestores na EJA, no que tange à organização

¹ Trata-se das disciplinas Políticas e Práticas de Educação de Jovens e Adultos, do Módulo II – Educação e Diversidade e Itinerários Científicos IV, a qual orienta o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do referido curso de graduação.

do trabalho pedagógico e cientificidade dos conteúdos e, de certa maneira, uma tendência a estereotipar o perfil desses estudantes.

Por se tratar de estudantes que apresentam distorções idade/série, suas trajetórias vêm sendo marcadas por maiores desafios, se comparadas aos percursos educacionais de outros alunos que não são da referida modalidade da Educação Básica, o que mobilizou as pesquisadoras para a busca de maior compreensão sobre o processo formativo e acadêmico desses estudantes.

Para desvelar e descrever esse processo, optou-se pela abordagem da pesquisa qualitativa, uma vez que, segundo Minayo (1994, 0.21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado: Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Como concepção teórica, utilizou-se os estudos históricos dialógicos na perspectiva freiriana, por considerar que:

A construção de relações dialógicas sob os fundamentos da ética universal dos seres humanos, enquanto prática específica humana, implica a conscientização dos seres humanos, para que possam de fato inserir-se no processo histórico como sujeitos fazedores de sua própria história (FREIRE, 1996, p. 10.).

O diálogo, para Paulo Freire, é uma ferramenta imprescindível nas relações humanas, pois está relacionado à humanização e autonomia do sujeito, que sai da condição de objeto para condição de sujeito crítico.

A metodologia utilizada foi a análise bibliográfica, e entrevista semiestruturada, realizada com seis alunos, sendo quatro da Educação Básica, na modalidade EJA, e dois da Educação Superior, acadêmicos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Todos os sujeitos frequentaram ou estão matriculados em instituições públicas de Campo Grande/MS. As entrevistas² foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

² Todos os sujeitos assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e as instituições autorizaram a realização da pesquisa.

Os registros e informações levantados possibilitaram, no tratamento dos dados, o confronto entre a teoria e a prática, assim como a compreensão das expectativas e desafios enfrentados pelos alunos da EJA em suas trajetórias na Educação Básica, e em sua inserção no espaço universitário.

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa foi organizada nas seguintes etapas: primeiro, lançou-se o olhar para o contexto educacional pesquisado; em seguida, realizou-se a revisão da literatura, para que pudessemos delinear os contornos teóricos da pesquisa; na terceira etapa, em que é descrita a metodologia, apresentamos como foi efetuada a coleta, a organização e os procedimentos de análise e, finalmente, a descrição dos resultados.

Os Estudantes da EJA na Educação Superior

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2009), revelou que, em 2009, apenas 19% dos estudantes da EJA, com idade entre 18 e 24 anos, ingressaram no ensino superior. A análise desses dados permite observar que, no Brasil, o acesso desse público à Educação Superior ainda é incipiente.

A EJA, como modalidade de ensino, não tem sido tomada como uma ação educacional para um desenvolvimento maior do conhecimento e, sim, como uma educação que prepara o indivíduo para servir a fins determinados, “[...] destinando-se a jovens e adultos que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos no Ensino Médio e Fundamental durante o período regular sugerido pelas políticas educacionais brasileiras.” (BISINELLA, 2014).

Nesse sentido, Andrade (2004, p.2) pontua que, “[...] para que os alunos da EJA possam ter as mesmas oportunidades, a realidade desse ensino deve transpor o enfoque de uma educação compensatória”, ou seja, proporcionar uma educação que transforme pessoas em sujeitos participativos, preparados para lançar-se em busca de sonhos e objetivos, no que se refere, sobretudo, à progressão na escolaridade.

A dimensão de uma educação que desenvolva o conhecimento, que prepare para a vida e propicie transformação, na perspectiva da educação libertadora (FREIRE, 1996), é condição fundamental para projetos de formação em todos os níveis e modalidades de ensino.

Como uma importante contribuição para a discussão dessa problemática, a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul contempla, em todos os cursos de licenciaturas, conteúdos que tratam da estrutura, funcionamento e de políticas públicas relacionadas à modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O curso de Pedagogia, por exemplo, oferece em seu quadro curricular a disciplina *Políticas e Práticas de Educação de Jovens e Adultos*, que trata dos fundamentos, metodologia, políticas e práticas da EJA, promovendo o debate, no campo das legislações, sobre os variados processos operativos inerentes a essa modalidade da Educação Básica. Tal iniciativa permite

contribuir para a desmistificação de estereótipos quanto ao público da mesma, além de oferecer conhecimentos acerca de um campo relevante do trabalho na docência (SILVA, 2015).

A Unidade Universitária da UEMS, em Campo Grande, ainda oferece projetos de extensão, dos quais se destaca o curso de especialização para egresso do Normal Superior, com o intuito de colaborar para a organização do trabalho escolar e a docência na EJA. Segundo Costa (2013, p. 65),

[...] diversas ações vêm sendo realizadas no sentido de cobrar do poder público a responsabilidade na oferta da Educação Básica de jovens e adultos, bem como para as universidades assumirem a formação inicial e continuada de professores e educadores, enfim, que toda a sociedade civil se comprometa com a educação como direito.

Nesse sentido, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, com essas ações, pode colaborar com a discussão da educação como direito, uma vez que contribui para que seus acadêmicos conheçam a realidade dessa modalidade e possam vir a ser docentes comprometidos, também, com a educação desses estudantes.

Silva (2015), no entanto, pondera que as pesquisas desenvolvidas na UEMS sobre a EJA ainda são tímidas, considerando a totalidade das investigações desenvolvidas na universidade. Mas, podemos observar que o caminho trilhado pela universidade vem dando visibilidade a essa modalidade no âmbito da Educação Superior. Este estudo demonstra essa assertiva, pois dois dos sujeitos participantes são alunos egressos da EJA e relatam sua trajetória e inserção nessa universidade.

Dimensionando a pesquisa empírica: coleta de dados e os sujeitos da pesquisa

Nesta investigação, dialogou-se com participantes da Educação de Jovens e Adultos, sendo 4 matriculados na modalidade EJA – 2 no ensino fundamental e 2 no ensino médio, em escolas públicas de Campo Grande/MS, e 2 na Educação Superior, em cursos de Licenciatura da UEMS. Optamos por entrevistar alunos que ainda estão em sala de aula por acreditar que, dessa forma, a realidade ainda vivenciada nos aproximaria mais do objetivo de estudo.

No caso dos sujeitos que frequentavam a EJA, a coleta de dados foi realizada na escola, no mesmo período das aulas, para que facilitasse o acesso aos alunos. A escola trabalha durante o dia com a educação comum/regular e à noite com a modalidade de ensino EJA.

A unidade escolar, que atende essa clientela há mais de dez anos, acolheu e foi receptiva à pesquisa, preparando um lugar reservado para a realização das entrevistas. Iniciamos com uma conversa informal, para estabelecer alguns vínculos e empatias, explicando o objetivo da pesquisa e conversando sobre as questões que orientariam a entrevista, que foi feita de forma individual, respeitando-se a liberdade de expressão, opiniões e silêncios.

Em relação aos estudantes da Educação Superior, os dados foram coletados na universidade, nas dependências do Centro de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação, Linguagem, Memória e Identidade (CELMI).

Em ambas as situações, comum na coleta de dados, foram manifestados pelos participantes preocupações e nervosismos que, depois de superados, deram lugar a diálogos nos quais se pode discorrer com liberdade sobre algumas de suas vivências e experiências, permitindo que os sujeitos se dessem a conhecer e compartilhassem suas trajetórias e expectativas de vida (SILVA, 2013).

De posse das gravações, as informações foram transcritas e iniciou-se o tratamento dos dados, buscando, nos referenciais, entender e dar aporte teórico aos relatos. O desenvolvimento da pesquisa perseguiu a possível resposta à seguinte questão: quais as principais expectativas e os desafios enfrentados por alunos da EJA em relação ao ingresso na Educação Superior?

De forma a dar abertura para o diálogo, a entrevista semiestruturada foi orientada pelas seguintes perguntas: Pensando em sua trajetória escolar, quais foram as razões que o/a levaram buscar a EJA como alternativa de estudo? Quais as principais experiências positivas vivenciadas por você na EJA? Houve experiência/s negativa/s? Qual/quais? Quais são (ou quais foram) suas expectativas em relação à EJA? Quais os principais desafios que acredita ter (ou teve) para inserir-se no curso superior?

Os sujeitos participantes da investigação receberam os nomes fictícios de Ana, Jorge, Marta, Marcos, Antonio e Maria - perfis apresentados no Quadro 1.

Quadro 1- Identificação dos Sujeitos da Pesquisa

Nome	Idade	Cursando	Atividade	Local da entrevista
Ana	29	Fundamental EJA	Trabalhadora	Na escola
Jorge	21	Fundamental EJA	Trabalhador	Na escola
Marta	39	Médio/ EJA	Trabalhadora	Na escola
Marcos	33	Médio/EJA	Trabalhador	Na escola
Antonio	44	Educação Superior	Trabalhador	Na UEMS/CG
Maria	45	Educação Superior	Dona de casa	Na UEMS/CG

Fonte: Dados sistematizados pelos autores em 2015.

Trajетórias e desafios revelados na voz dos sujeitos

Os participantes iniciaram a entrevista com certa timidez, mas, depois de um tempo de diálogo sentiram-se à vontade e mostraram-se orgulhosos em relatar suas experiências, deixando a impressão de que almejavam ser ouvidas e relatar suas experiências.

A aluna Ana, discreta, mas determinada, relata que estava há quinze anos fora da sala de aula e há um ano cursa o Ensino Fundamental na EJA. Havia parado seus estudos por causa do trabalho e retornou porque entende que o estudo é fundamental. Ana destaca as vantagens do curso noturno, o considera mais rápido. A aluna, em seu relato, manifesta estar encorajada a fazer um curso superior. Quanto a essa expectativa, diz que, para “[...] falar a verdade não tinha nenhuma, achava que não ia conseguir, mas já estou finalizando o primeiro ano” (ANA). Demonstra, ainda, valorizar o seu percurso na EJA e certo orgulho por seu processo de aprendizagem. Afirmou que suas experiências foram positivas, pois tem facilidade em aprender e os professores são muito pacientes. Para ela, um dos maiores desafios para se inserir no curso superior seria conseguir conciliar o estudo com a criação dos filhos e o trabalho.

Jorge, um dos mais jovens, estava há três anos fora da sala de aula e há dois retornou ao Ensino Fundamental. Relata que teve algumas desistências por ter deixado se influenciar por amizades “negativas”, mas que agora voltou, mais amadurecido, com a expectativa de ingressar no curso superior. Para o entrevistado, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) torna mais fácil conseguir ingressar, pois o exame facilita o acesso ao Programa de Financiamento Estudantil (FIES). Como experiências positivas, relata sobre o acolhimento dos professores e o suporte por eles oferecido no que se refere à aprendizagem dos conteúdos. Acredita que, quando chegar ao curso superior, seu desafio principal será vencer a discriminação por ser egresso da EJA, pois acredita “[...] que lá não será diferente do resto da sociedade.” (JORGE) Essa discriminação

já vem sendo por ele percebida: “[...] quando digo que faço EJA as pessoas parecem logo me julgar incapaz.” Quanto às possíveis dificuldades, diz que serão consequência da limitação dos conteúdos dados na EJA.

Os aspectos mencionados por Jorge, a respeito de ser estudante da EJA, remetem a problemas sociais que guardam relação com a imagem que a sociedade geralmente relaciona ao aluno da EJA, identificando-o com a camada mais pobre da sociedade, aos negros, aos marginalizados e/ou marginais e a pessoas com pouca ou nenhuma instrução. Nesse sentido, o preconceito acontece não pelo fato de ser do ensino da EJA, mas pelo público que este representa.

Outra entrevistada foi Marta, aluna que estava há vinte um anos fora da sala de aula e há quatro havia retornado. Na ocasião, estava terminando o ensino médio. Relatou que suas várias desistências foram motivadas pela distância da escola e do trabalho. Ela diz que voltou a estudar para atingir seu objetivo, que é terminar o Ensino Médio, chegar ao Ensino Superior e fazer pedagogia, um sonho antigo. Em suas palavras:

Para conseguir meus objetivos, primeiro eu sempre sonhei em ser alguém na minha vida, segundo, hoje em dia, o estudo diz tudo na vida da gente, a gente não pode desistir. Hoje, um emprego exige muita escolaridade, não se consegue fazer um concurso sem ter o Ensino Médio, a sociedade exige demais, e é bom exigir, porque senão como a gente vai chegar a um ideal? Acaba sendo um incentivo (MARTA).

As experiências positivas que ela relatou foram a aquisição de mais conhecimento, o incentivo e dedicação dos professores e a elevação da autoestima. Um dos pontos negativos mencionados por Marta é a falta de escolas que ofereçam a EJA nos bairros, o que faz com que os alunos tenham que se deslocar para outros bairros ou para o centro, o que acaba influenciando a desistência. A aluna acredita que os desafios e as dificuldades que enfrentará para ingressar e se manter no curso superior serão grandes e, portanto, terá “[...] que ter uma força de vontade maior.” (MARTA).

De fato, em relação à quantidade insuficiente de escolas próximas aos alunos, mencionada por Marta, segundo o Plano Municipal de Educação - PME (2015, p.10) do município de Campo Grande/MS “[...] o número de escolas públicas das Redes Municipal e Estadual de Ensino que ofertaram a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi reduzido no decorrer dos anos.” Ainda conforme o documento, em 2013 houve 45,6% de evasão desses alunos, o que pode ter sido motivado, entre outros fatores, pela distância das escolas.

O aluno Marcos, por exemplo, também entrevistado nesse estudo, ficou nove anos fora da sala de aula, pela necessidade de trabalhar, e há dois anos havia retornado, escolhendo a

modalidade EJA por ser um curso mais rápido, para adquirir conhecimentos que o auxiliassem a fazer um curso profissionalizante e, também, para, futuramente, ingressar no curso superior. A maior dificuldade que relata em relação aos estudos na EJA é o cansaço, devido ao dia inteiro de trabalho, e os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa. As experiências positivas que vivencia na EJA são o companheirismo e o incentivo dos professores, que elevam a autoestima e transmitem confiança. Quanto às expectativas em relação ao curso superior, narra: “Desafios todos nós temos e sei que vou encontrar. A dificuldade seria a locomoção, mas acredito que o que está sendo aplicado de conteúdo é um suporte para o Ensino Superior, não me sinto limitado.” (MARCOS).

Ao relatar sobre o “companheirismo” e o “incentivo” do professor, assim como já o haviam feito Marta e Ana, pode-se perceber indícios da superação de uma relação professor-aluno pautada no autoritarismo, nos papéis de “opressor” e “oprimido”, denunciados em Freire (1987). A relação pedagógica defendida por Freire (1996) é dialógica, uma vez que a vivência produz ensinamentos e todos trazem consigo conhecimentos que, por meio do diálogo, podem ser aprofundados e compartilhados.

Ao analisar os relatos dos alunos em relação aos conteúdos ministrados na EJA, sentimos a necessidade de registrar uma conversa informal, devidamente autorizada, com a coordenadora pedagógica da escola pública em que realizamos as entrevistas. Rita tem quase trinta anos de trabalho com a EJA e, de acordo com ela, os conteúdos ministrados são praticamente os mesmos do ensino regular, com algumas adaptações. Devido ao seu tempo de experiência com essa modalidade de ensino, conclui que

Teria que haver uma mudança no currículo, não somente para a EJA. É um currículo muito complexo e como a EJA é compacta, [...] deveria ser um currículo com mais significação para o aluno e completo. Quanto ao aluno cursar uma faculdade, depende muito dele em buscar por mais conhecimento sendo da EJA ou não. Entretanto, o aluno da EJA terá que se esforçar um pouco mais, mas isso também é para o aluno do ensino regular de escola pública (RITA).

Esse depoimento aponta para a evidente necessidade da mudança do currículo, uma vez que os alunos demonstraram, neste estudo, a expectativa de ingressar em um curso superior. Esses alunos não mostraram que se sentiriam satisfeitos apenas com o certificado de conclusão do Ensino Fundamental ou Médio. A EJA, para eles, não se configura como uma etapa terminal; antes, apresenta-se como uma etapa de transição para a continuidade dos estudos acadêmicos.

Dessa forma, procuramos entrevistar acadêmicos egressos da EJA, que estivessem vivenciando essa realidade, por vezes vista como inatingível, de ter conseguido acesso a um curso universitário.

Um desses sujeitos foi Antônio, que já tinha vinte e um anos de idade quando sentiu a necessidade de terminar o Ensino Fundamental e Médio. À época da entrevista, ele havia terminado seus estudos na EJA há mais ou menos dezenove anos e cursava o quarto e último ano no Curso de Licenciatura em Geografia, ofertado pela UEMS - Unidade Universitária de Campo Grande.

Antônio relata que seu objetivo nunca foi fazer um curso superior, que escolheu a EJA porque estava em defasagem idade/série e precisava concluir o antigo “segundo grau” o mais rápido possível. Sob seu ponto de vista, o aspecto positivo encontrado na EJA foi o de que a escola era perto de seu trabalho e contava, ainda, com metodologias da educação a distância. Para Antônio, um dos aspectos importantes desse ensino foram os professores de plantão, que facilitavam a superação de dificuldades e a aprendizagem. Como experiências negativas, relembram a falta de um professor de Química, pois hoje entende que, se o curso fosse presencial, teria tido mais facilidade em apreender esse conteúdo.

Quando decidiu fazer um curso superior, fez vários vestibulares, passando em três deles e no ENEM. Ao ser questionado sobre as estratégias utilizadas para ter sucesso nesses exames, responde: “[...] procurei estudar e ler o tanto quanto possível.” (ANTÔNIO).

No início de sua trajetória acadêmica, Antonio relata ter sentido dificuldades, sobretudo quanto a produzir textos, pois considerava que “[...] sempre [foi] muito limitado em relação à Língua Portuguesa e isso é uma limitação que [vem] vencendo” (ANTÔNIO). A EJA, de acordo com ele, deu-lhe grandes possibilidades e fê-lo acreditar nas possibilidades que viriam com a conclusão do curso superior.

A segunda entrevista com egressos da EJA na Educação Superior foi com Maria, que cursa, em 2015, o quarto e último ano no Curso de Licenciatura em Pedagogia, também na UEMS- Unidade Universitária de Campo Grande. Ela havia ficado fora da sala de aula por quinze anos e há cinco terminara seu Ensino Médio na EJA. Voltou a sala de aula no Maranhão, à época em que ainda era oferecido o supletivo. A razão que a levou a retomar os estudos foi o desejo e necessidade de terminar o Ensino Médio, embora, segundo ela, sempre sonhara em fazer o curso superior. Maria relata que o nível superior era visto como um sonho muito distante, porque achava seus estudos eram “muito fracos” e não teria “condições de fazer um vestibular”, pois teria “que estudar muito, muito mesmo e não daria por ter duas crianças pequenas” (MARIA). Relatou que a experiência negativa desse período deveu-se ao fato de ter ficado afastada da sala de aula por muito tempo. Aliado a isso, havia a grande distância que tinha que percorrer todos os dias e a falta de apoio por parte dos professores que, segundo ela, em nenhum momento

estimulavam os estudantes a dar sequência aos estudos, nem mesmo ingressar no mercado de trabalho. Segundo Maria, a prática dos professores, em geral, era simplesmente voltada para a alfabetização, o que a motivou a estudar mais. Para ela, “[...] a experiência negativa trouxe a positiva, o desafio.” (MARIA).

Quanto às expectativas, Maria assinalou que, como sabia que seus estudos eram “muito minimizados”, apresentava uma perspectiva muito tímida de concluir o Ensino Médio para chegar a uma universidade. A participante disse acreditar que os desafios e os limites para inserir-se no curso superior foram significativos, pois eram muitos, a começar por não ter feito um ensino regular. Relata: “[...] mas, me arrisquei a fazer o ENEM e consegui.” (MARIA). Afirmou que sempre teve facilidade para escrever e conseguiu sair-se muito bem na redação. Para ela: “As possibilidades que o curso superior me traz são muitas, pois existem muitas áreas que um pedagogo pode atuar e, dessa forma, vejo um leque se abrir à minha frente.” (MARIA).

Os resultados obtidos indicam que Ana, Jorge, Marta, Marcos, Antonio e Maria retornaram aos estudos na EJA com a principal expectativa de conseguir um trabalho melhor. Ressaltaram com muita propriedade o objetivo de inserir-se no curso superior, mesmo os que buscaram a EJA somente para terminar o Ensino Médio, pois tinham o mesmo sonho, mesmo que tímido ou visto como inacessível.

Os depoimentos revelam que os participantes que estão na EJA demonstram ter consciência dos desafios e dificuldades a percorrer, mas que não estão propensos a desistir, simplesmente, por serem alunos dessa modalidade.

Os que já se encontram no curso superior tiveram como principal desafio a inserção nesse espaço, devido à competitividade e por não se considerarem aptos a concorrer. Durante o curso, os desafios foram certas limitações relacionadas à fragmentação das disciplinas, que receberam no processo educativo anterior. Demonstraram reconhecer que os desafios enfrentados pelo grupo oriundo da EJA, se comparado aos de qualquer outro aluno egresso de escola pública, pareciam ser mais acentuados.

Evidencia-se também que o papel do professor é de suma importância. Podemos observar que, mesmo não tendo recebido incentivo por parte de alguns dos seus professores, mesmo se sentindo “limitados” e com certas dificuldades, os alunos entrevistados demonstraram confiança acerca da realização do objetivo de continuar a trajetória acadêmica.

Os alunos egressos da EJA, que já frequentam a Educação Superior, apontam para a emergência, ainda que discreta, de outros perfis desse público que, embora vivenciem a realidade e as dificuldades de conciliar trabalho e estudo, por vezes desacreditados por serem de camadas mais pobres da população e por tantos outros empecilhos, buscaram a EJA com o objetivo de ingressar no curso superior, não visando apenas a conclusão do Ensino Fundamental ou Médio, ou modificar a condição de analfabetos.

Na maioria dos relatos dos participantes é ressaltado que receberam incentivos de docentes, o que, segundo os relatos, mostrou-se como pontos positivos da modalidade, uma vez que reconhecem as vulnerabilidades às quais são relegados como público da EJA, marginalizados pela sociedade e, muitas vezes, sem perspectivas ou conhecimento de seus direitos. Logo, esses estudantes demonstraram ter buscado, inicialmente, melhores condições de sobrevivência e inserção social, mas o contato com o ensino formal levou-os a buscar algo a mais: o curso superior.

Tecendo algumas considerações

As hipóteses iniciais da tarefa investigativa eram as de que, a despeito da escola representar um território hostil, os alunos, *a priori*, regressavam a ela para concluir somente o Ensino Médio e, assim, estarem aptos a ingressar ou melhorar sua remuneração no mercado de trabalho. No entanto, os dados coletados revelaram novas realidades de expectativas e objetivos, pois, de acordo com os depoimentos dos alunos participantes da pesquisa, estes não se direcionam somente para a conclusão do Ensino Médio ou para o encaminhamento ao mercado de trabalho, embora sejam fatores significativos.

Considerando que os alunos da EJA vivenciaram experiências que os afastaram por algum tempo ou por vários anos dos espaços escolares, e que, ao retornam a esse contexto, trazem consigo uma visão formada de mundo, repleta de experiências, crenças, valores, vivências profissionais, responsabilidades, culturas e idades diversas e, ainda, valendo-se do postulado de Freire (2000) ao ressaltar que uma das primeiras experiências humanas é a leitura de mundo e, depois, a leitura da palavra, infere-se que transformar tudo isso em conhecimento formal significativo para esses sujeitos constitui-se em um desafio.

O ensino na EJA torna-se desafiador por ter um público que tem, em seu perfil, a dona de casa, os pobres, os marginalizados, os trabalhadores e os desempregados. Esse público, geralmente, tem uma ocupação menos valorizada socialmente, que oferece baixa remuneração, ou mesmo um trabalho informal, fato que o leva, muitas vezes, a ser visto como marginalizado socioeconomicamente pela sociedade. Comumente, são filhos de pais analfabetos ou semianalfabetos, que também têm trabalho informal e, em geral, vivem em situação de vulnerabilidade social.

Esses estudantes, habitualmente, voltam à escola por vários motivos: para aprender a ler e a escrever, para acompanharem seus filhos ou netos, por acreditarem que a educação lhes dará um futuro melhor, pela possibilidade do acesso ao Ensino Superior, por trabalho e salário melhores, enfim, acreditam em uma mobilidade social e econômica ascendente e buscam a respeitabilidade cultural.

Os participantes deste estudo, em seus depoimentos, mostraram que as principais expectativas dos estudantes da EJA são: superar a distorção idade/série, retornar aos estudos, concluir o Ensino Médio e prosseguirem na Educação Superior dando sentido ao princípio de que, embora pareça um paradoxo, os alunos da EJA atribuem grande importância ao diploma. Esperam, por meio da certificação na Educação Superior, conseguirem melhor trabalho, melhor remuneração, independência, além de aprender ler e escrever.

Os entrevistados vislumbraram na Educação Superior a possibilidade de uma melhor remuneração, reconhecimento, realização profissional e pessoal. Percebe-se que novas concepções vêm construindo novas histórias e identidades, enquanto sujeitos-cidadãos, o que nos remete ao início da educação popular, em que se buscava por uma educação que tornasse o aluno sujeito de sua história.

Nessa acepção, de forma propositiva, fica a indicação de que sejam realizadas novas pesquisas, que possam contribuir para a ampliação de políticas públicas, visando melhor organização das universidades para receber esse público e atender às suas especificidades.

Para além do compromisso da universidade para com esse público, o que mais toca o pesquisador nessa área é responder a outra expectativa, não menos importante, demonstrada aqui pelo grupo participante da pesquisa, qual seja, a realização dos sonhos interrompidos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliane Ribeiro Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, Inês de; PAIVA, Jane. (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43- 54.

BISINELLA, Patrícia B. Gomes. EJA e ensino superior: um estudo sobre trajetórias de egressos e a transição para o ensino superior no município de Caxias do Sul. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. **Anais...**, Florianópolis, 2011. Disponível em http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/638-0.pdf. Acesso em: 15 set. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. 2009. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/>. Acesso em: 15 jun. 2015.

COSTA, Cláudia Borges. Educação de jovens e adultos (EJA) e o mundo do trabalho: trajetória histórica de afirmação e negação de direito à educação. **Paidéia**, Belo Horizonte, ano 10, n.5, p. 59-61, jul-dez/2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 39 ed.- São Paulo: Cortez, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 17^o ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SILVA, Analise da (Org.). **Diálogos com as juventudes presentes na EJA.** Belo Horizonte: Mazza Edição, 2014.

SILVA, Maria de Lourdes. **Enfrentamentos ao racismo e discriminações na Educação Superior:** Experiências de mulheres negras na construção da carreira docente. 2013. 241f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

_____. **Educação de Jovens e Adultos sob a ótica da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.** Campo Grande: FEJA , 2015.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DAS LEIS NO BRASIL

MÔNICA PINTO SACRAMENTO

Professora do Instituto Federal da Bahia – Campus Salvador. Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação. Licenciada em Ciências Biológicas. E-mail: monsac@ifba.edu.br

MARCEA SALES

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (2009). Mestre em Educação, Universidade Federal da Bahia (2004). Licenciada em Geografia (1987). Professora Adjunto da Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Educação, Campus I. Professora Pesquisadora dos Mestrados Profissionais GESTEC e MPED UNEB. Representante das Universidades Estaduais no Fórum de Mestrados Profissionais em Educação - FOMPE. Líder do Grupo de Pesquisa Forma(em)Ação - GEFEP/CNPq. E-mail: masales@uneb.br

RESUMO

O presente texto resulta de uma pesquisa concluída de Mestrado Profissional junto ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Neste texto, buscamos historicizar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Educação brasileira, considerando as vigências das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) desde a década de 60, do século passado, até a LDB em vigor. O campo da pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) que oferta cursos do Programa de Integração da Educação Profissional (EP) ao Ensino Médio na modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA). O período pesquisado foi de 2006 a 2015, dialogando com professores e gestores do Programa em duas etapas. Os achados da pesquisa revelaram que os professores e gestores do Programa, no IFBA -, reforçaram algumas impressões e aspirações iniciais da pesquisa. A principal impressão foi que, após dez anos de existência da EJA, através do PROEJA nesse Instituto, ainda é preciso ter um olhar e uma atenção maior para compreender o Programa e avaliar suas práticas de gestão no enfrentamento das dificuldades gerais do Programa na Rede Federal e as particularidades do próprio IFBA. É necessário que o PROEJA ocupe seu lugar institucional e permaneça, efetivamente, na pauta cotidiana do Instituto e da Rede Federal. Ao mesmo tempo, foi claramente identificado um desejo de “acertar”; desejo que não resolve as dificuldades, mas, como ponto de partida, reflete na disposição de reflexão-ação no fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos na Educação brasileira. Fortalecer o PROEJA contribui para a conclusão da Educação Básica de mais de 60 milhões de brasileiros acima de 18 anos que não a concluíram e estão sem qualificação para o trabalho, de acordo com dados do Censo de 2010.

Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos. PROEJA. Instituto Federal.

Da Educação de Adultos à Educação de Jovens e Adultos

No Brasil, na década de 30 do século passado, fora apresentada uma tese de Paschoal Lemme ao Ministério de Educação e Saúde - MES que tratava da Educação de Adultos - EDA. O trabalho tinha como base experiências em países da Europa e Estados Unidos. Neste estudo, o uso do termo Educação popular se referia à escola primária, às crianças e aos adolescentes e adultos das camadas populares. No caso específico dos adultos, restringia-se, na maioria das vezes, à alfabetização oferecida em cursos noturnos, de curta duração para solucionar o problema do analfabetismo no país.

Em 1945, surge a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO -, que auxilia na promoção de ações para melhoria da qualidade de vida dos povos no período pós-guerra, com objetivos que iam além da alfabetização nos países ditos subdesenvolvidos: visavam atender o acesso à Educação de base a todos os brasileiros nas cidades e nas áreas rurais, além de atuar na capacitação profissional e no desenvolvimento comunitário. Sobre esse período, Fávero e Freitas (2011 p. 368) nos dizem que,

[...] A função supletiva foi inteiramente assumida pela primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), organizada pelo Ministério da Educação e Saúde (MES), a partir de 1947. Os alunos analfabetos eram atendidos em classes de emergência, designadas como de ensino supletivo e organizadas com apoio das secretarias de Educação e entidades privadas. As aulas eram noturnas, com professores do antigo ensino primário ou voluntários [...]. Influenciada pela criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 1947, a CEAA assume o amplo conceito de Educação de base.

E complementa,

Esta Campanha coincidiu com o movimento de expansão da escola primária para crianças, inaugurando o apoio do MES aos estados e destes aos municípios no atendimento escolar obrigatório. **Demarca a institucionalização de Educação de adultos**, uma vez que teve a União como sua implementadora, contando com recursos financeiros do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP). **Compreendemos como institucionalização da EDA e da EJA** as ações, desde a alfabetização ao ensino médio, realizadas historicamente, tendo por base o aparato das leis/normas/resoluções advindas das esferas nacional, estaduais e municipais, bem como outros documentos referenciais internacionalmente constituídos. Em uma análise mais geral, podemos afirmar, com Mészáros (2005), que a Educação, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, [...]. (idem, idemp. 368-369) (grifos nossos)

Em 1946, o Governo Federal incentivou a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI e, posteriormente, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, vinculados ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, visando à formação profissional com a colaboração dos setores industrial e comercial. Nessa ação, a EJA e a EP, tinham lugar nas Escolas de Aprendizes e Artífices e, depois, os Liceus Industriais que atendiam à formação profissional voltada às demandas econômicas do país.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Nas décadas seguintes, o sistema educacional brasileiro continua considerando a Educação de adultos como aquela que visava combater o analfabetismo e, também, promover reajustes do adulto às novas condições de trabalho ou, ainda, uma função cívico-social, no caso de migrantes do país e imigrantes estrangeiros. Na década de 60, do século passado, cresce a atuação dos movimentos sociais de cultura e Educação popular que promoviam um desenvolvimento da EJA. Oriundos de embates político-ideológicos sobre a LDB nº 4.024/61, os movimentos sociais de cultura e de Educação popular traziam um novo modelo de EJA, sob forte liderança e atuação de Paulo Freire. Sobre essa influência freiriana, na concepção de EJA, nos anos 1960, que avançava na erradicação do analfabetismo, Jardimino e Araújo (2014, p. 51-52) dizem,

[...] os movimentos sociais inspirados no pensamento pedagógico de Paulo Freire e iniciados nos anos de 1960 no Brasil tiveram em suas muitas iniciativas a Educação popular e a luta pelo direito à Educação como bandeiras.[...] esses movimentos sociais, que também podem ser descritos como espaços de luta contra a ditadura militar foram influenciados e sustentados por ações sindicais e políticas na reivindicação de melhores salários e condições de trabalho, de moradia, saúde e Educação para todos [...]

Este novo modelo de EJA defendia uma Educação para a transformação social e não, exclusivamente, para atender demandas de mercado. Como exemplos de Projetos com essa concepção têm-se a *Campanha de Educação Popular*, em Natal-RN; e a *Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler*, em Recife-PE.

Nessa época, o país começa a implantar as bases da Educação nacional, mas só em 1961, com a aprovação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 4024/61, os órgãos estaduais e municipais ganham mais autonomia, diminuindo a centralização do Ministério de Educação e Cultura - MEC. A LDB de 1961, em seu artigo 31, indica que as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhassem mais de 100 pessoas, seriam elas obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e seus filhos. Logo, indiretamente, tratava-se de Educação para adultos nas séries iniciais, mas sem o uso do termo Educação de Adultos. No artigo 33, a Educação de grau médio se apresenta como etapa em prosseguimento à ministrada na escola primária, destinando-se à formação do adolescente. Futuramente, esses dois públicos serão unidos na Educação de Jovens e Adultos na LDB 9394/96.

Com o golpe militar no ano de 1964 foram coibidas manifestações populares e na Educação não seria diferente, com ações de pressão para silenciamento dos movimentos populares. Assim, no ano de 1968, é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral, sendo considerado o maior movimento de alfabetização de jovens e adultos com atuação em quase todo território nacional. No entanto, suas ações de concentravam no ensino da leitura e da escrita e de alguns conhecimentos matemáticos. O Mobral é extinto em 1985, sem promover uma Educação global que contribuísse, de fato, para a progressão dos estudos para os alfabetizados. Sobre o Mobral, Fávero e Freitas (2011 p. 376) dizem,

[...] O Mobral tem sua história bastante conhecida, embora a produção sobre ele seja pequena. Estruturou-se como fundação, com poderosa coordenação nacional e comissões coordenadoras em praticamente todos os municípios. Com integral apoio dos governos militares e recebendo transferências vultosas da Loteria Esportiva e doações do empresariado, deduzidas do Imposto de Renda por elas devido, **foi a campanha de alfabetização mais ampla e mais rica** [...]. (grifos nossos)

Com a redemocratização no Brasil e os movimentos sociais associados com a Constituinte de 1988, a defesa da ampliação do tempo de escolarização para os brasileiros ganha força. A nova Constituição consegue instituir o acesso ao Ensino Fundamental como direito universal. A efetivação desse direito dar-se-ia a crianças e adolescentes, como também ao público que não concluiu o Ensino Fundamental na dita idade certa – jovens e adultos. A partir daí, alguns estados começam a se mobilizar para ofertar qualificação para EJA. Como exemplo desse movimento, pode-se citar o MOVA - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da cidade de São Paulo (Mova – SP), tendo Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação (1989-1991). O MOVA, em parceria com a sociedade civil, buscava combater o analfabetismo, assim como a continuidade dos estudos para estudantes jovens e adultos com defasagem escolar a partir da leitura crítica da realidade, incentivando a participação popular e a luta pelos direitos sociais de todo cidadão. A experiência do MOVA – SP mobilizou a criação de uma ação maior criando a Rede MOVA – Brasil. Sobre essa Rede, Jardimino e Araújo (2014, p. 68-69) complementam,

[...] a rede iniciou-se a partir de uma ampla discussão no interior do Fórum Social Mundial de 2001 e, atualmente, tem o Instituto Paulo Freire com articulador e maior parceiro. [...]. **Os Mova's estenderam-se por todo território nacional** e mantem uma linha pedagógica comum. [...] São diferentes projetos, mas todos construídos a partir dos ideais da pedagogia freiriana. [...] os números atuais indicam a presença do Mova – Brasil em 629 municípios no interior de

11 estados (Alagoas, **Bahia**, Ceará, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, São Paulo e Sergipe) [...] (grifos nosso)

Na extinção do Mobral, em 1985, surge, no mesmo ano, a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar. Essa Fundação herda elementos como estrutura burocrática e quadro de pessoal do Mobral e ficava subordinada à Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus do MEC. A Educar, apesar de conhecida como uma herdeira do Mobral vem com mudanças como sua subordinação ao MEC, e traz outra diferença quando passa a ser um órgão de fomento e apoio técnico nacional nas ações da EJA, e não de execução direta. Sobre a Fundação Educar, Haddad e di Pierro (2000, p.120) esclarecem que,

A Educar assumiu a responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de Educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades. A diretriz de descentralização fez com que a Fundação assumisse o papel de órgão de fomento e apoio técnico, privilegiando a modalidade de ação indireta em apoio aos municípios, estados e organizações da sociedade civil.

O processo de redemocratização do país, com as eleições diretas, contribuiu para que o Brasil tenha maior organização dos movimentos sociais que refletiram na Educação brasileira com inovações pedagógicas na Educação de jovens e adultos. As práticas pedagógicas que constituíam o ideário da Educação popular que, no período de ditadura militar, era vivenciado de forma “oculta” – clandestina, em organizações civis ou vinculadas à Igreja -, ganham visibilidade nos ambientes acadêmicos de forma “não oculta” e legitimada. Todo esse movimento popular, hoje institucionalizado, passa a influenciar vários Programas, inclusive na EJA, em relação à alfabetização e escolarização de jovens e adultos. Em seguida, vê-se reflexo desse movimento na assembleia nacional Constituinte (1988). Da Constituição de 1988, para a política de EJA, tem destaque a conquista do direito universal ao Ensino Fundamental público e gratuito, independentemente de idade, consagrado no seu artigo 208.

Ainda que o Brasil, à época da promulgação da Constituição de 1988, estivesse em um momento político de mobilizações sociais e políticas para práticas democráticas, na Educação, os sistemas de ensino permaneciam sobre as diretrizes de uma Lei da época da Ditadura Militar – a LDB nº 5692/71. Nessa LDB, no seu capítulo IV, define-se o ensino supletivo para suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham concluído na idade própria.

Assim, o ensino supletivo pretendia ensinar a ler, escrever e contar e, ainda, uma formação profissional, com legislação específica. Ao mesmo tempo, vigorava a concepção formativa/instrumentalizadora que não objetivava, primariamente, uma **Educação** de jovens e adultos, mas um **ensino** para jovens e adultos.

A institucionalização da EJA no Brasil

Na década de 90 do mesmo século, a ONU declara o ano de 1990 como Ano Internacional da Alfabetização, convocando para o mesmo ano a Conferência Mundial de Educação para Todos. Paradoxalmente, no Brasil, a Fundação Educar é extinta. A extinção da Fundação foi justificada pelo governo federal da época pela necessidade de redução da máquina administrativa, com retirada de subsídios com a aura de ajuste de contas para controle inflacionário do país. Nesse mesmo conjunto de ações políticas do governo, foi feita a supressão da possibilidade de pessoas jurídicas direcionarem, por voluntariado, 2% do valor do imposto de renda devido às atividades de alfabetização de adultos. É relevante destacar que esses recursos do imposto de renda podiam ser utilizados outrora pelo Mobral, e depois, pela Fundação Educar. Assim, perde-se uma instância federal de ação na EJA que marca o processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos com a transferência direta dos Programas de alfabetização e pós-alfabetização dessa população para os municípios; e as políticas educacionais referentes à EJA, na década de 90, perdem um pouco da sua “fecundidade”.

Após esse período, já sob a vigência da LDB 9394/96 no panorama educacional, vê-se a defesa do direito de acesso dos jovens e adultos ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. No artigo 208 da Constituição Federal de 1988, que diz ser o acesso ao ensino obrigatório e gratuito, direito público subjetivo do Estado, que sofre alteração nos seus incisos I e VII que recebem nova redação através da Emenda Constitucional 59/2009, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos Programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica. Educação Básica assegurada, inclusive, com oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. A LDB, no seu artigo 4º, inciso VII reitera,

Art. 4º. O dever do Estado com a Educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] VII-oferta de Educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

No ano de 1997, na Alemanha, é realizada a V Conferência Internacional de Educação de Adultos - V Confinte, com reuniões preparatórias em vários países, inclusive no Brasil. Essa Conferência é apontada, na história da EJA, como um marco na compreensão do que seja a Educação da pessoa adulta. No Brasil e na América Latina, os educadores concordavam que se deveria priorizar uma mudança no modelo de Educação vigente que priorizava desempenhos e exames para uma Educação que fosse, além de um acúmulo de informações – Educação bancária –, para aquela em que o sujeito aprendiz, neste caso jovem/adulto, participasse dela e compreendesse seus objetivos.

Nesse período, se forja o termo Educação de Jovens e Adultos e, no Brasil, se dá início aos Fóruns da EJA, atualmente consolidado em todo o país. Atualmente, o Brasil possui 26 Fóruns estaduais e um no Distrito Federal que são reconhecidos pelo MEC e pela sociedade brasileira. Os delegados desses Fóruns representam seus estados, nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Eneja's) com periodicidade bianual.

Em 2000, é homologado o Parecer CNE/CEB 11/2000 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Nesse documento, são definidas funções da modalidade de Educação Básica – EJA, a saber: função reparadora, equalizadora e qualificadora. O Parecer, inicialmente, trata da função *reparadora* da EJA.

[...]restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. [...] Mas a função reparadora deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. [...] (CNE/CEB, 2000).

Seguindo no Parecer, o relator trata da função *equalizadora* da EJA,

[...] A função equalizadora da EJA 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 ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia. [...] (CNE/CEB, 2000).

E finaliza com a função *qualificadora*,

[...] Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. [...] (CNE/CEB, 2000).

É possível identificar, nesse Parecer, uma alteração na concepção da EJA quando traz funções que avançam da mera formação instrumentalizadora para uma contribuição na formação cidadã, como consequência das mobilizações sociais, através de organizações civis ou vinculadas à Igreja, desde a década de 80 do século passado, como anteriormente mencionado, dando visibilidade para discussões da EJA. O Parecer CNE/CEB 11/2000 e a Resolução 01/2000, este último que institui as 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, e contribuem para estruturação de políticas e Programas para EJA. No entanto, especificamente quanto à idade mínima de 15 anos para ingresso na EJA, em nível do Ensino Fundamental, e de 18 anos para o Ensino Médio, traz problemas na execução de cursos para EJA, já que a chegada de jovens, cada vez mais jovens, para esses cursos, retira-os das classes diurnas e do convívio com os demais estudantes de mesma faixa etária e de interesse e motivações mais próximas.

Na prática, entre outras dificuldades, está a construção de um desenho curricular que atenda, ao mesmo tempo, aos jovens que chegam à EJA, aos adultos e, ainda, um público idoso cada vez mais presente. Temos, assim, mais um desafio para os cursos da EJA e, particularmente, na análise da pesquisa, as repercussões dessa natureza nos cursos ofertados no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

A EJA na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – O PROEJA

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da interseção entre a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos, no ano de 2006, institui o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA; por meio do Decreto 5478, de 24, de junho de 2005. No ano seguinte,



o Decreto de nº 5478/05 foi revogado com a instituição do Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006, que conserva o nome do Programa, porém com algumas alterações, dentre elas a ampliação da oferta para as redes estaduais e municipais de ensino, entidades privadas e Sistema S.

No ano de 2005, o então Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA) se preparava para implantar cursos pelo PROEJA com discussões pontuais. Em 2006, as primeiras turmas são criadas nas cidades de Valença, Barreiras, Vitória da Conquista, Salvador e, posteriormente, no ano de 2010, em Santo Amaro. Os cursos do PROEJA na Rede Federal para Jovens e Adultos oportuniza que jovens e adultos com suas histórias pessoais tenham o direito constitucional de acesso à Educação que fora negado ou exercido insatisfatoriamente por trajetórias de Educação formal, interrompidas, recomeçadas, fragmentadas.

Por se tratar de cursos que integram duas modalidades de ensino – EJA e EP -, os cursos do PROEJA trazem, na sua gênese, as diretrizes da Educação Básica, da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos, com a responsabilidade de contribuir para uma Educação que supere a mera sobreposição das funções de cada modalidade, integrando-as para uma construção além da formação acadêmica.

Os Institutos Federais ainda encontram desafios para a implantação de cursos e na gestão do Programa em seus *campi*. É preciso avançar das boas intenções para ações efetivas, autorizadas a partir de diagnósticos e pesquisas em Educação. Os desafios para a gestão do PROEJA na Rede Federal, inclusive no IFBA, são multifatoriais. Nos diálogos realizados com os depoentes durante pesquisa de mestrado, somados à informações de pesquisadores na área de Educação, vimos aspectos da gestão do Programa que, ainda que comuns a outras Instituições de ensino ofertantes do PROEJA, têm suas especificidades do coletivo escolar.

Dentre os desafios, consideramos algumas questões: os modos de acesso ao Programa, fortalecimento de ações que contribuam com a permanência e êxito, superação de dificuldades de aprendizagem, concepção de organização curricular que promova o diálogo contínuo das áreas de conhecimento, próprias da formação de Ensino Médio, com as áreas de formação profissional dos diversos eixos tecnológicos existentes. Outro desafio para os ofertantes de PROEJA está relacionado com o reconhecimento das trajetórias e experiências de vida dos estudantes. Mais do que ter ciência dessas características é utilizá-las a favor das práticas de ensino-aprendizagem e não o contrário.

Nos anos de desenvolvimento da pesquisa, dialogamos com mais de vinte depoentes distribuídos entre gestores e docentes do PROEJA. Ambos os grupos concordaram, na sua maioria, com a relevância social da oferta do Programa sem desconsiderar dificuldades e entraves para sua permanência. Os diálogos estabelecidos na pesquisa, com professores e gestores do Programa no IFBA, reforçaram algumas impressões e aspirações iniciais da pesquisa. A principal impressão foi que, após dez anos de existência do PROEJA nesse Instituto, ainda é preciso ter

um olhar e atenção maiores para compreender o Programa que se tem/faz e o que se quer/pode ter. O PROEJA, de acordo com dados do Censo de 2010, precisa contribuir para a conclusão da Educação Básica de mais de 60 milhões de brasileiros acima de 18 anos que não a concluíram e estão sem qualificação para o trabalho. É necessário que o PROEJA ocupe seu lugar institucional e permaneça, efetivamente, na pauta cotidiana do Instituto e da Rede Federal.

Considerações Finais

Ao longo de dois anos de pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação sobre EJA, e considerando a pesquisa documental e bibliográfica sobre o tema, não temos dúvida das funções reparadora, equalizadora e qualificadora da modalidade de Educação Básica – EJA. No entanto, levando em conta essas mesmas pesquisas acrescidas do diálogo com os atores na Educação Básica, particularmente nos cursos PROEJA, ratificamos não só uma demanda investigativa na área de Educação, bem como o impacto que o fortalecimento dessa modalidade de ensino possa contribuir com a diminuição da população de mais de 60 milhões de brasileiros acima de 18 anos que não concluíram a Educação Básica e estão sem qualificação para o trabalho de acordo com dados do Censo de 2010.

Para elucidar a necessidade de fortalecimento de pesquisas sobre a EJA, tendo como objeto o PROEJA, em suas diversas análises, ao consultar o Portal da CAPES¹, em busca simples pelo termo PROEJA, identificamos que, após nove anos de implantação do Programa na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), ainda que se tenha 100 registros de pesquisas de Pós-Graduação entre teses e dissertações, distribuídas em 80 de mestrado acadêmico, 17 de doutorado e 03 de Mestrado Profissional, há apenas dois trabalhos que retratam o PROEJA no estado da Bahia.

Como autora deste artigo e, atuante, na Educação Profissional junto à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica interesse-me pela trajetória histórica da EJA no Brasil, a fim de contribuir com a análise da EJA na relação com outra modalidade de ensino – Educação Profissional (EP) –, buscando contribuir com o campo de pesquisa da EJA, bem como do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos.

¹CAPES. <http://bancodeteses.capes.gov.br> Acesso em 10/01/16

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). **Emenda Constitucional n. 59** de 11 de novembro de 2009. Brasília, D. O. U de 12/11/2009, p. 8.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF, dez. 1961.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, Brasília, DF, ago. 1971.

_____. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 03** 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.

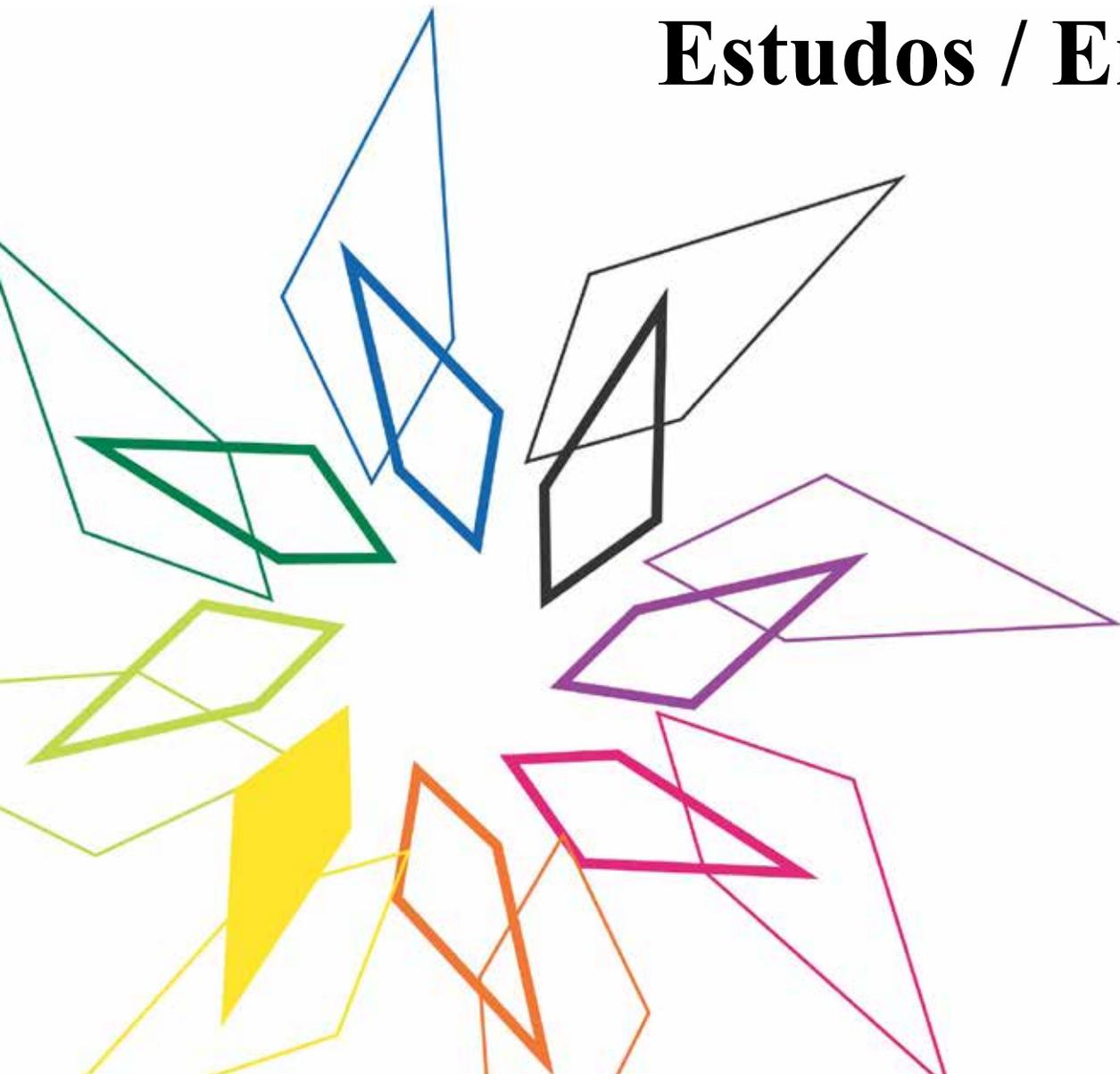
_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11** de 09 de junho de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 09/06/00. Seção 1e, p.15

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. **A Educação de adultos e jovens e adultos**: um olhar sobre o passado e o presente. **Revista Inter Ação**, [S.l.], v. 36, n. 2, p. 365-392, dez. 2011. ISSN 1981-8416. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/16712/10703>. Acesso em: 22 Mar. 2015. doi:10.5216/ia.v36i2.16712

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e adultos. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12288&Itemid=562. http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_08_SERGIO_HADDAD_E_MARIA_CLARA_DI_PIERRO.pdf. Acesso em: 25 Mai. 2015.

JARDILINO, José Rubens Lima, ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos; sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2014.

Estudos / Ensaaios



A CONSTRUÇÃO DOS NÚMEROS PELAS CRIANÇAS DE 5 A 7 ANOS: o processo de alfabetização matemática em discussão

ORESTES ZIVIERI NETO

Doutorado em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2009). Mestrado em Educação, Faculdade de Educação e Ciências Administrativas de Vilhena (2002). Graduado em Pedagogia (1983) e em Ciências com Habilitação em Matemática (1982). Professor Adjunto DE da Universidade Federal de Rondônia. Tem experiência na área de Educação e Matemática, com ênfase em Formação de Professores e processo de ensino e aprendizagem em matemática. E-mail: orestes.zivieri@unir.br

ALÁISIE FERREIRA DOS PASSOS

E-mail: isie_passos@hotmail.com

RESUMO

Este resumo apresenta os resultados finais da pesquisa que tem como título “Alfabetização matemática. Os caminhos escolhidos pela escola para alfabetizar matematicamente as crianças de 5 a 7 anos”, realizado entre o período de agosto de 2012 a julho de 2014. O intuito dessa investigação é averiguar as escolhas teóricas metodológicas que as escolas adotam para alfabetizar matematicamente as crianças de 05 a 07 anos, especialmente no que se refere ao processo de construção do conceito de número do Sistema Numérico Decimal - SND. Sua realização ocorreu através da análise documental dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de matemática para o primeiro ciclo; observação participante em uma sala de aula de uma escola pública da rede oficial de ensino municipal de Rolim de Moura – RO; a análise dos cadernos dos alunos da turma observada; entrevista com a professora da turma pesquisada. Os resultados obtidos assinalam para o descompasso entre a concepção de alfabetização anunciado pelo PCN e a prática observada em sala de aula, bem como para as consequências da metodologia escolhida refletidas na aprendizagem dos alunos. Assim, com a divulgação dos resultados se almeja fomentar a discussão sobre o processo de ensinar e aprender número e SND na escola.

Palavras-chave: Alfabetização matemática. Sistema Numérico Decimal. Parâmetros Curriculares Nacionais.

1 Introdução

O presente estudo foi desenvolvido entre agosto de 2012 a junho de 2014. Sua importância está em discutir o fato de muitas crianças, ao iniciarem sua vida letiva, apresentarem habilidades como contagem e recitação de números e as escolas demonstrarem desconsideração a esses conhecimentos, atrapalhando a construção de conhecimento do Sistema Numérico Decimal - SND.

Nossos questionamentos são: Qual a abordagem que a escola adota durante o período inicial de escolarização das crianças de 6 e 7 anos para alfabetizá-las matematicamente? Seus conhecimentos de recitação, contagem/quantificação e escrita de número são acolhidos para a construção do conceito de número de nosso sistema numérico decimal? De que maneira e quais conhecimentos constituem a base para o aprendizado do sistema numérico posicional de base dez?

Desse modo, os objetivos desta pesquisa são estudar e analisar as propostas de ensino sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, para ajudar na construção dos números pelas crianças de 06 e 07 anos, e investigar as escolhas metodológicas dos professores, observando se atendem as necessidades dos alunos e se garantem a evolução da recitação, contagem/quantificação, escrita numérica, valor posicional, sucessão e antecessão.

Assim, neste trabalho serão discutidos os resultados obtidos ao longo da pesquisa, trazendo inicialmente os fundamentos teóricos, seguido pela metodologia, os resultados e discussões através de categorias e, por fim, as considerações finais.

1.1 Marcos teórico sobre o ensino e aprendizagem de nosso Sistema Numérico Decimal

É importante ressaltar que muitas crianças iniciantes no Ensino Fundamental demonstram que possuem conhecimentos numéricos adquiridos em seu cotidiano. Mas, mesmo apresentando conceitos importantes que serviriam como base para o aprendizado a escola acaba desconsiderando esses conhecimentos já construídos.

Dessa forma, segundo Fabrício (2005, p. 25) “É evidente o equívoco de muitos professores quanto a associar o pensamento matemático somente à disciplina ‘Matemática’. As relações lógicas do pensamento matemático aparecem não só na escola, mas o tempo todo na vida do aluno [...]”.

Considerando esse modo de pensar, se percebe a importância de utilizar os momentos de descontração, bem como proporcionar momentos da aula, nos quais sejam utilizados os conteúdos matemáticos em resoluções de problemas reais, sem que o professor precise informar que é momento de aprender matemática.

Nessa perspectiva, considera-se que é importante a escola legitimar esses conhecimentos que os alunos apresentam. Conforme Kamii (1991, p. 70-71),

A quantificação constitui uma parte inevitável da vida diária. Por exemplo, os copos de papel e os guardanapos têm que ser distribuídos, as coisas devem ser divididas igualmente entre as crianças e as peças de jogos de tabuleiro não devem se perder. Estas responsabilidades são frequentemente desempenhadas pela professora na pressuposição de que as crianças de quatro a seis anos de idade são muito novas para essas tarefas. Com um pouco de organização, a professora pode atribuir pelo menos parte dessas tarefas às crianças e criar situações nas quais a quantificação aconteça de maneira natural e significativa.

Dessa forma, fica claro que os conhecimentos que as crianças apresentam sobre números estão integrados a seu emprego real, ou seja, as crianças constroem os números em seu cotidiano devido sua utilização ou observação de sua utilidade.

De acordo com Berton e Itacarambi (2009, p. 20), “[...] as ações principais dos números são: contar, ordenar, codificar e medir”, estas ações estão presentes no cotidiano das pessoas.

Em relação ao contar, as crianças percebem os adultos quantificando objetos, contam dinheiro; na ordenação percebem a disposição de objetos, ou a organização de etapas em esportes e jogos; números como códigos estão presentes no número da casa, placa de automóveis, etc; em relação ao medir, as crianças costumam comparar seu tamanho ao dos colegas ou ao guardar brinquedos os coloca onde cabem, entre outras situações.

Muitas crianças aprendem a recitar a série numérica no cotidiano, quando começam a estudar. Alguns professores se confundem ao vê-las recitando e acreditam que aprenderam a contar. Entretanto, segundo Moreno (2011, p. 56), concordando com Gelman (1993), percebe-se que, mesmo a recitação sendo importante “Saber recitar a série não é a mesma coisa que saber contar elementos de um conjunto.”

Deste modo, se pode notar que é preciso alcançar outros requisitos básicos para contar eficazmente, como saber adequar uma palavra pronunciada para cada objeto apontado, assim como, também, compreender que, independente do lugar que iniciar a quantificação, o resultado será o mesmo.

Assim, tais conceitos, como as funções sociais dos números, a recitação, contagem/quantificação, são importantes na construção do conceito de número, de maneira que esta construção, segundo os postulados piagetianos, é a síntese entre as relações de inclusão hierárquica e de ordem, segundo Kamii (1991) e Moreno (2011). Destarte, a inclusão hierárquica, conforme Toledo e Toledo (2011, p. 20) “[...] é a capacidade de perceber que o ‘um’ está incluído no ‘dois’, o ‘dois’ no ‘três’, e assim por diante [...]” havendo, então, uma hierarquia entre os números da série numérica.

Já o conceito de ordem, de acordo com Toledo e Toledo (2011), se refere à importância de ser estabelecida uma ordem entre os objetos, para ter certeza de que todos os elementos foram contados, e que nenhum foi contabilizado duas vezes.

Cabe ressaltar que a inclusão hierárquica contribui para o entendimento dos conceitos de antecessão e sucessão. Por esses conceitos, entende-se que na série numérica, na ordem crescente, os números seguem somando “mais um”, e na antecessão, na ordem decrescente, a série segue subtraindo “menos um”. Assim, para encontrar o antecessor ou sucessor de um numeral é necessário apenas subtrair ou somar um.

Como se pode encontrar em Toledo e Toledo (2011, p. 62), o SND possui três conceitos implícitos, sendo a utilização de apenas dez algarismos, valor posicional e base decimal. O primeiro diz respeito ao fato de utilizar apenas 10 algarismos para representar todos os números desejados. A partir deste primeiro conceito surge o segundo, que é a notação posicional, na qual o algarismo assume o valor conforme a posição que ocupa. Conforme Coll e Teberosky (2002, p. 23),

Seria impossível representar as diferentes quantidades se, para cada uma delas, precisássemos utilizar um sinal diferente. Por isso, foram estabelecidas algumas regras para podermos expressar qualquer quantidade utilizando apenas 10 algarismos do sistema decimal.

Dessa forma, utilizando as ordens (unidade, dezena e centena) e classes numéricas (classe das unidades simples, do milhar, do milhão, etc.) o mesmo algarismo pode assumir valores diferentes, dependendo do lugar que ocupa, como no número 222, o numeral 2 apresenta os valores de dois, vinte e duzentos.

Já o terceiro conceito, a base dez, se refere ao fato de todo o sistema ser voltado ao dez, por exemplo, na série numérica ao contar de 0 a 9, (10 signos que utilizamos) passando a ordem das dezenas, a partir daí começa $10 + 1$, $10 + 2$ (...), assim segue em todas as dezenas somando de 10 em 10, a partir das centenas passa a multiplicar, sendo $10 \times 10 = 100$, $10 \times 10 + 1 = 101$, e assim por diante.

Assim, na presente discussão é possível perceber a influência do cotidiano no aprendizado dos alunos, de modo que, quando a escola legitima esses conhecimentos auxilia os alunos no processo de construção do conceito de número, bem como no entendimento dos conceitos subjacentes ao SND, como a antecessão e sucessão, base dez, valor posicional, entre outros já discutidos anteriormente.

2 Metodologia

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, e seu estudo analítico descritivo, realizada entre agosto de 2012 e junho de 2014. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: análise documental do PCN volume 3, observação, análise do caderno dos alunos e entrevista com uma professora. A investigação foi realizada em uma turma de 1º Ano de 27 alunos, em uma escola da rede municipal de Rolim de Moura-RO.

Dessa forma, a partir dos dados coletados e de sua análise exaustiva percebeu-se, e através dos cruzamentos das informações obtidas pelos quatro instrumentos de coleta de dados, a necessidade da constituição das categorias, adotando a junção entre a recorrência dos dados e o interesse da investigação em levantar as escolhas metodológicas da escola, quando ensinam contagem/quantificação, escrita numérica, valor posicional, sucessão e antecessão.

Assim, espera-se que, com essa pesquisa, por meio dos resultados obtidos com a utilização dos instrumentos de coleta de dados, a possibilidade de encontrar evidências que auxiliem, tanto na compreensão do processo de construção do conceito de número, quanto na construção de respostas às nossas indagações desta investigação.

3 Resultados e discussões

3.1 O papel da escrita numérica na consolidação do conhecimento do Sistema Numérico Decimal

As escolas, ao ensinarem a escrita da série numérica para os alunos, percebem que estes já têm determinado conhecimento sobre isso, mas como o objetivo dos professores é ampliar essa noção e auxiliar no entendimento de outros conceitos subjacentes, acabam esbarrando em conhecimentos sociais de escrita e recitação, que se não forem bem analisados são facilmente confundidos como conhecimentos interiorizados quando, na verdade, necessitam de maior investimento na relação entre quantidade e escrita do numeral.

Ao que se refere à escrita numérica e SND, o PCN (1997, p. 50), sugere a “Identificação de regularidades na série numérica para nomear, ler e escrever números menos freqüentes.”. De tal modo, em suas entrelinhas, o PCN, ao referir-se a números menos frequentes, aponta as prováveis armadilhas que os conhecimentos socioculturais podem sugerir, quando não se examina com exatidão os conhecimentos implícitos na recitação e escrita de números.

Durante a observação, se pode perceber que a professora colocava os alunos em contato com a série numérica apenas através de diversos cartazes fixados na sala de aula (caderno de campo, 22 abr. 2013). Na análise das atividades nos cadernos dos alunos, percebeu-se a imensa repetição de atividades de escrever os números, que na verdade limita o ensino ao aprendizado da escrita do numeral pictograficamente e não no entendimento de sua escrita ideográfica. Tal metodologia esconde os conceitos implícitos na série numérica, impedindo as tentativas de discussão sobre estes conceitos.

Nesse contexto, a fim de entender a metodologia da professora quanto ao estímulo dado aos seus alunos no processo de ensino e aprendizagem em matemática, foi questionado se confiava que a ordem e posição na escrita do número se aprendem escrevendo, respondeu que sim e depois afirmou que as crianças deveriam ter “Outras atividades que, também, façam que eles cheguem a esse conhecimento” (entrevista 16 mar. 2014). Em consonância, Fabrício (2006, p. 64) aponta que,

O professor deve planejar suas aulas assegurando-se de que está proporcionando a seus alunos situações motivadoras, desafiantes, verdadeiros problemas, que os incentive a pensar, a agir de forma cooperativa. A busca de soluções exigirá a ativação de conhecimentos e novas aprendizagens.

O extrato analítico dessa categoria é que a própria análise dos cadernos dos alunos indica uma exacerbação de atividades que trabalham a escrita, como pouca ou quase nada com relação

à lógica de sua escrita ideográfica. Também se pode verificar, tanto na observação quanto nos cadernos, a ausência de outros conhecimentos que poderiam ser trabalhados simultaneamente, e que estão implícitos ao aprendizado de número e sistema numérico decimal, como por exemplo, ordem e de valor posicional.

Assim, é necessário e urgente que a alfabetização matemática seja objeto de preocupação, tanto como, ou até mais que a alfabetização de língua materna, pois reconhece o papel da escrita do numeral, mas o que se discute é a escrita desse numeral, que é ideográfica, e que na lógica da composição de nosso sistema numérico decimal, novos conceitos se fundem a esse numeral, e não somente a sua escrita em si.

3.2 Os conhecimentos de antecessão e sucessão implícitos no aprendizado do Sistema Numérico Decimal

A construção do número pela criança é relacionada à compreensão de seus conceitos intrínsecos. De tal modo, antecessão e sucessão são importantes na compreensão de inclusão hierárquica. No PCN, estes surgem como “Contagem em escalas ascendentes e descendentes de um em um [...]” (BRASIL, 1997, p. 50).

Contudo, apesar das discussões de teóricos como Toledo e Toledo (2010) sobre os conceitos implícitos nos números, na entrevista com a professora, foi perguntado se antecessão e sucessão são conceitos adjacentes que integram a ideia de número. A professora respondeu:

[...] Eu acho que faz parte do contexto dos números, [...] acredito assim, que ela é mais pra saber a posição mesmo do número, qual que vem antes, qual que vem depois. Já não tá tão relacionado à quantidade, mas tá relacionado à criança saber direitinho que o número tem uma sequência certa. Né, por exemplo, que não posso contar: 1, 10, 2 [...]. (Entrevista, 16 mar. 2014).

Durante a observação e análise dos cadernos dos alunos, percebeu-se o costume da professora em trabalhar esse conceito de forma não móvel, ou seja, ensinar apenas com atividades redigidas, e os resultados dos alunos demonstraram que, mesmo escrevendo tantas vezes a série numérica, ao ser perguntado o “vizinho” de algum numeral, os alunos muitas vezes não conseguiam responder corretamente.

Esse problema está relacionado à falta de mobilidade mental para que a mente da criança se torne reversível para a execução desse tipo de tarefa. Desse modo, de acordo com Kamii (1991, p. 22):



A reversibilidade se refere à habilidade de realizar mentalmente ações opostas simultaneamente [...]. Na ação física, material, não é possível fazer duas ações opostas simultaneamente. Contudo, em nossas cabeças, isto é possível quando o pensamento se tornou bastante móvel para ser reversível.

Deste modo, tal situação demonstra a importância de ensinar antecessão e sucessão com quantidades móveis, dentro de um contexto significativo, superando atividades que prendem os alunos a situações que se transformam em barreiras para sua construção de conceitos.

Portanto, se percebe a importância da escolha de uma metodologia que atenda às necessidades dos alunos no aprendizado dos conteúdos, para que a técnica selecionada pelo professor não prejudique o aprendizado dos discentes, influenciando na formação da base de seus conhecimentos matemáticos.

3.3 A importância da contagem e quantificação para a construção do conceito numérico

A quantificação de elementos é outra ação importante no processo de construção do número pela criança, e contribui na construção e ampliação de sua estrutura mental. No PCN (1997, p. 50), se refere à “Utilização de diferentes estratégias para quantificar elementos de uma coleção [...]”. Em sala de aula, nas atividades sugeridas, foi percebido que esta sempre tem como produto final, o registro por escrito do numeral.

De acordo com Kamii e DeClark (1990) o registro por escrito do resultado da contagem/quantificação seria a simplificação de todo o processo, e surgiria conforme fosse preciso registrar para não esquecer, surgindo por necessidade do indivíduo e não por imposição do professor.

Outro fato interessante a destacar é a variedade de técnicas descobertas pelos alunos na quantificação em um jogo no qual precisaram representar quantidades com tampinhas (caderno de campo, 16 maio 2013), já no dia 21 de maio de 2013, em uma atividade de quantificação impressa, os alunos não demonstraram a mesma facilidade para quantificar os desenhos impressos na atividade.

Desse modo, uma justificativa para essa situação seria o fato de esta última atividade não ser com quantidades móveis ou manipuláveis, como no jogo de contar tampinhas, no qual podiam manipular os objetos para representar quantidades. Possivelmente, essa atividade impressa causava estranheza nas crianças por não poderem usar as estratégias que descobriram em outra ocasião.

Nesse sentido, como se pode perceber, a metodologia utilizada pela professora para ensinar a contar elementos não contemplou as necessidades dos alunos, criando conflitos desnecessários, pois até mesmo quando descobriram uma maneira de quantificar superando suas dificuldades, acabam esbarrando em uma situação que os impede de utilizar o que já aprenderam em outra atividade mais significativa.

Portanto, percebe-se a importância de os professores ensinarem de forma significativa, oportunizando aos alunos momentos de construção de conceitos que sejam generalizáveis. Assim, surgem oportunidades de os alunos compreenderem, através de atividades e discussões em sala, que os números que são usados para contar representam quantidades.

4 Considerações Finais

No balanço geral, a investigação em tela discutiu sobre a construção do conceito de número pelas crianças, trazendo a necessidade de conexão dos conhecimentos cotidianos implícitos nas suas funções sociais e a necessidade da ampliação do SND e seus, também, conceitos subjacentes. Para esse fim, recorreu-se as concepções de Moreno (2011), Kamii (1991), Toledo e Toledo (2010), Berton e Itacarambi (2009), Fabrício (2011) e os conceitos intrínsecos no PCN de matemática (1997).

Desta forma, observou-se, ao comparar os resultados obtidos nos instrumentos de coleta de dados, e discutindo com as teorias, que há discordância entre o que o PCN volume 3 aponta para a educação e o que é encontrado, de fato, em sala de aula, seja nas atividades dadas e analisadas nos cadernos dos alunos ou mesmo pontuadas nas entrevistas pelas professoras.

A percepção geral revela que o trabalho com a alfabetização matemática é ainda insipiente e, quase sempre que os professores necessitam de auxílio em suas formações permanentes impera-se ainda a ideia tradicional de ensino de número e, as atividades, por conseguinte, recorrem especialmente à automatização e mecanização, sem darem conta dos prejuízos que vão se acumulando de ano para ano, de conteúdos subjacentes ao aprendizado de números que poderiam ter sido garantidos.

Assim, percebe-se que os professores não estão buscando amparo em teóricos da área, e nem investindo em sua formação profissional para sanar as dificuldades em sala de aula, mas, por outro lado, ao procurarem o PCN poderão não encontrar indicações para algumas situações atuais, como o ingresso dos alunos mais novos no ensino fundamental ou o grande acesso às tecnologias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática** (1º e 2º ciclos do ensino fundamental). V. 3. Brasília: MEC, 1997.

BERTON, I. C. B.; ITACARAMBI, R. R. **Números, Brincadeiras e Jogos**. São Paulo: Livraria da Física, 2009.

COLL, C.; TEBEROSKY, A. **Aprendendo matemática: Conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental**. São Paulo: ática, 2002.

FABRÍCIO, A. D. **O ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e práticas docentes**. Diss. (Mestrado). PUCRS. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2011.

KAMII, C. **A Criança e o Número: Implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos**. ed. 13. Campinas, SP: Papirus, 1991.

KAMII, C.; DECLARK, G. **Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget**. (trad.) CURT, E; DIAS, M. C. M; MENDONÇA, M. C. D. 3. ed. Campinas/SP: Papirus, 1990.

MORENO, B. R. O ensino do número e do sistema de numeração na educação infantil e na 1ª série. In: PANIZZA, M. et al. **Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais: análise e propostas**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

TOLEDO, M. B. A.; TOLEDO, M. A. **Teoria e Prática de Matemática: como dois e dois**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2010.

Políticas Públicas, Diversidade Cultural e Gestão Escolar no Âmbito da Eja

WELTON DIAS CASTRO

Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (EJA) em andamento. Licenciado em Ciência da Computação. Especializações em EJA. Professor da Rede Municipal de Ensino de Guanambi desde 1994. É membro do Conselho Municipal de Educação de Guanambi.

E-mail: welton.pro@hotmail.com

ANTONIO AMORIM

Doutorado em Psicologia, Universidade de Barcelona da Espanha - UB (2003). Mestrado em Educação – Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (1991). Graduado em Pedagogia (1990) e em Formação Especial em Mecânica (1978). Professor Titular Pleno da Universidade do Estado da Bahia. Professor-pesquisador do Mestrado em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA). Líder do Grupo de Pesquisa: Gestão, Organização e Políticas Públicas em Educação, com registro no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ. E-mail: antonioamorim52@gmail.com

TÂNIA REGINA DANTAS

Doutorado em Educação, Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) – Espanha (2009). Mestrado em Ciências da Educação pela Université de Paris VIII - França (1981) e em Didática e Organização Escolar pela UAB- Espanha (2004). Diploma de Estudos Avançados e Especialista em Educação de Jovens e Adultos. Especialista em Planejamento de Recursos Humanos pela Universidade de Paris I- IEDES. Graduação em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia (1972). Professora Titular A da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do Fórum EJA Bahia desde 2000. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação, Autobiografia e Políticas Públicas. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação e Educação e Contemporaneidade- PPGeduc. E-mail: taniaregin@hotmail.com



RESUMO

Este estudo traz em seu contexto, considerações a respeito de como se apresenta a modalidade de ensino convocada ao cumprimento de desempenhos sociais, a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa modalidade vem se constituindo um ambiente de acolhimento à diversidade cultural brasileira, visto que agrega sujeitos representados por distintas idades, religiões, etnias, gêneros, orientações sexuais e ideias políticas englobando, ainda, a cultura digital ao alcance dos mesmos. Destacam, também, as questões sobre a gestão escolar, já que esta tem sua gênese a partir das políticas públicas. Sendo assim, faz-se necessário a compreensão sobre o ajustamento da gestão das políticas de educação brasileiras, mais precisamente as de educação de jovens e adultos, visto que a legislação e políticas públicas do nosso país que regem a EJA necessitam de um melhor planejamento para o cumprimento ético e responsável dos programas criados pelo governo e, assim, assegurar maior acesso e permanência dos alunos na escola.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Gestão escolar. Políticas públicas. Diversidade cultural.

1 Introdução

Atualmente, vive-se um período caracterizado por céleres transformações nos processos econômicos, culturais e políticos. Estes, por sua vez, são indicadores que definem inovadas reivindicações para que as pessoas possam compartilhar dos recursos e ciências socialmente produzidas, desempenhando de modo pleno sua cidadania, fazendo parte do mercado trabalhista. Os processos de atualização e globalização econômica, estimulados pelo progresso tecnológico, implicam na diminuição de vagas de emprego formal em nível mundial, provocando descontentamentos nas condições: individual e social.

A exemplo de países menos desenvolvidos, dos quais o Brasil faz parte, a condição econômica é verdadeiramente desafiadora, porquanto à diminuição da taxa de serviço formal se adiciona a procedimentos de ajustamentos macro e microeconômico, que induzem à competição mercadológica a favor de países mais abastados e à redução dos gastos e campos de interferência estatal.

Assim sendo, a falta de escolaridade das gerações anteriores é um fator resultante de uma herança marcada por disparidades igualitárias constantes (OLIVEIRA, 2010). Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se apresenta como modalidade de ensino convocada ao cumprimento de desempenhos sociais, se constituindo em um ambiente de acolhimento à diversidade cultural brasileira, que tem a necessidade de rever seus conhecimentos a respeito do estilo de vida, trazendo uma definição sobre a sua identificação sociocultural, estudando os comportamentos e aquisições dos indicadores culturais. Ou seja, a EJA foi convocada a erguer o grau educacional da população jovem e adulta que não desfrutou das chances iguais da sua atual

geração, ampliando as capacidades profissionais e conferindo escolaridade solicitada por um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e seletivo.

A compreensão a respeito do ajustamento e da gestão das políticas de educação brasileira, mais precisamente a maneira como foram se estabelecendo as políticas de educação de jovens e adultos, demandou a abrangência dos numerosos conceitos que se constituíram, empregaram e se usaram nos discursos, nas determinações legais e nas atuações que se fixaram, nas diversas conjunturas sociais e políticas, que demarcaram a ideologia das lideranças estatais neste campo educativo.

Sendo assim, as reflexões feitas neste artigo a respeito da EJA, envolvem o processo cultural, a gestão e as políticas educacionais no Brasil, mais particularmente, as políticas da educação de jovens e adultos, que denotam a reconstituição e a revisão de obras já publicadas sobre a educação pública, acerca dos planejamentos, projetos e campanhas populares que tiveram influências locais de alcance em todo o território nacional.

2 A EJA no âmbito das políticas públicas

De acordo com Valle, Leite, Andrade (2009), o analfabetismo no Brasil ainda é uma questão bastante preocupante. Entretanto, a educação de jovens e adultos vem contribuindo de forma modesta para que haja a redução dos índices de analfabetismo que, em geral, os estudiosos afirmam que ainda são altos, e vem diminuindo muito lentamente, mesmo com os programas desenvolvidos nessa modalidade de ensino. Todavia, o problema do analfabetismo adulto poderia ser resolvido, se houvesse políticas públicas eficazes de garantia, acesso e permanência desses adultos na escola.

“É muito comum nos países em desenvolvimento priorizar a formação de base face ao alto índice de analfabetos, às demandas sociais e ao mercado de trabalho que exige cada vez mais pessoas qualificadas” (DANTAS, 2005, p. 04).

Porém, o Brasil ainda precisa de políticas educacionais que dêem maior viabilidade ao acesso de todas as classes da sociedade de forma igualitária à escola, conforme afirma Bordieu (2008). Em consequência das desigualdades, muitos alunos se viram compelidos a abandonarem o sistema educativo, apesar da lei determinar que os sistemas educacionais devem viabilizar e instigar o ingresso e estabilidade desse aluno trabalhador na escola, por intermédio de ações interligadas e complementares pelas esferas do governo (VALLE, LEITE, ANDRADE, 2009).

As políticas públicas educacionais envolvem todas as ações que um governo realiza em prol da educação. Em outras palavras, políticas públicas educacionais deveriam tratar de ações planejadas e voltadas para beneficiar melhores condições da educação escolar, com o intuito de ultrapassar as dificuldades e atender às demandas da comunidade (OLIVEIRA, 2010).

De acordo com Brzezinski (2014), nem mesmo as modificações contemporâneas, como as que colocaram a EJA nas políticas públicas federais de financiamento, tiveram a capacidade de atender totalmente ao processo do resgate da cidadania, que se traduz, na prática, pelo direito à educação básica dessa modalidade de ensino.

A evidente preferência do governo atribuída à educação infanto-juvenil, tem resultado em uma equivocada política de marginalização destinada à EJA. Tal posicionamento tem resultado na ausência de prioridade política na esfera legislativa federal, o que se reflete no desempenho das outras esferas governamentais; conseqüentemente, do mesmo modo a sociedade confere pouca importância a essa modalidade de ensino (BRASIL, 2007).

Nesse cenário, a educação de jovens e adultos vem se constituindo num campo de disputas ideológicas que se formam partindo do choque em meio aos distintos componentes da sociedade, que demandam diferentes analogias entre a sociedade e a democracia, em prol do desenvolvimento de diversas políticas públicas (SELAU, HAMMES, 2009).

A educação de jovens e adultos, no Brasil, continuamente ocupou espaço reduzido nos sistemas educacionais, com um estilo estritamente compensatório e, em particular, voltado para os carentes de importância social (VALLE, LEITE, ANDRADE, 2009).

A partir desse contexto, a legislação e as políticas públicas do nosso país, que presentemente regem a EJA, seguem de maneira acrítica e descontextualizada escrevendo a sua própria história. Faz-se necessário, de tal modo, a identificação dos potenciais e dos desafios colocados à EJA em todo país, no âmbito legal e das políticas públicas, visando a perspectiva da educação como ação política e o direito à educação ao longo da existência humana.

Para Valle, Leite, Andrade (2009), as ações determinadas para EJA configuram-se como campanhas ou movimentos, geralmente desenvolvidas a partir do governo, em torno de organizações da sociedade civil, para efetivação de ações de combate ao analfabetismo e de desenvolvimento de mão-de-obra qualificada em breve espaço de tempo. Tais políticas não apresentam o alcance das causas do problema e se submergem na falta de continuidade administrativa, e são agregadas à educação noturna de supletivo que envolve jovens e adultos que não alcançaram a conclusão do Ensino Fundamental, na idade satisfatória.

Conforme corrobora Dantas (2012), deveria haver reformulação das políticas educativas, a fim de que as faculdades e os departamentos de Educação criem cursos de graduação, em grau de licenciatura, e cursos de pós-graduação, de especialização ou de Mestrado para garantir melhor contribuição para uma formação específica em EJA.

As Diretrizes Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (CNE, 2010), embora procurem dar garantias, condições e as qualidades apropriadas para essa faixa etária da população, para que possa garantir seus estudos, do mesmo modo, limitam e tornam insuficientes as propostas de cursos presenciais de EJA.

Portanto, no Brasil, é imprescindível que haja uma mudança na política de Educação de Jovens e Adultos a fim de dar garantias aos direitos expressos pela Constituição Federal e referenciados na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no que diz respeito ao ensino fundamental e à alfabetização, em especial da EJA, através do oferecida oferta de educação pública e gratuita, bem como da base técnica, pedagógica e financeira aos sistemas públicos de educação.

3 O processo da gestão escolar na EJA

A gestão escolar, embora seja diferente, tem sua origem nos princípios gerais da administração empresarial. Ela conta com o conhecimento coletivo e com recursos disponíveis para, de forma competente, tomar a decisão mais acertada, sendo o gestor responsável pelas decisões tomadas diante da comunidade e dos órgãos do sistema de educação (BARTINIK, 2012).

Caixeta (2006), afirma que pode-se retirar algumas análises e reflexões a respeito da gestão. O que entende-se a respeito do que é a gestão escolar, que considera em seu julgamento e em seu exercício social o aperfeiçoamento do ensino e da qualidade das aprendizagens, é um progresso incluso do conceito de gestão escolar, compreendido como aquele voltado às demandas de caráter estritamente administrativo.

O processo educativo ocorre, de fato, em todo período da vida humana. Compreende-se que tal ponto de vista pode se diferenciar como componente importante que se inclui no processo de gestão e que dessa forma, se possa garantir uma aprendizagem de maior qualidade. Embasados nesse processo de gestão escolar, refletindo sobre esse público específico, como é o caso da EJA, permanece implicado, direta e fundamentalmente, a ação participativa de todos os indivíduos que fazem parte da escola, visto que o gestor somente irá conseguir se desenvolver de forma efetiva a partir do suporte dado ao seu trabalho pelos sujeitos da instituição (ARAÚJO, 2010).

Amorim (2015) destaca que na conjuntura atual existe uma discussão que envolve a escola e os seus procedimentos de gestão. Tal ação se inicia no contexto das políticas públicas de governo, e atingem de forma sólida os sistemas educativos trazendo grandes impactos à vivência escolar, manifestando as dificuldades para os indivíduos que fazem parte do dia-a-dia das instituições de ensino.

Vale ressaltar, que a gestão é parte fundamental do processo educacional, cabendo aos gestores cumprir de maneira ética e responsável os programas criados pelo governo e assim,

assegurar maior acesso e permanência dos alunos na escola. A partir do trabalho, de maneira igualitária e democrática, com a comunidade, a mesma passa a sentir segurança e eficácia dos resultados conquistados no papel de cidadão possuidor de direitos, agenciando, assim, maior igualdade na oferta educacional para que se possa falar em estabelecer uma escola republicana, de verdade (OLIVEIRA, 2010).

O gestor escolar trata-se de uma personalidade que tem apresentado desempenho em um papel expressivo na constituição e na materialização de um plano diligente para a escola pública, a fim de contemplar as totais possibilidades pedagógicas e administrativas, que tragam garantias e também a qualidade e o sucesso educativo dos sujeitos que chegam às instituições escolares (AMORIM, 2015).

O papel do gestor ocupa um lugar de influência corporativa no alcance de metas, se tornando essa função muito importante para a instituição escolar, pois está diretamente ligada às relações com seus subordinados. Logo, quase tudo que ocorre de positivo ou negativo está diretamente relacionado ao nível de gerenciamento do gestor e ao seu bom desempenho.

Os gestores, no momento em que se encontram no ambiente educacional, se deparam com numerosos problemas para desenvolver as suas ações. Tais fatores contribuem para que não haja maior fortalecimento do exercício pedagógico na sala de aula, para a deficiência de valores humanos e educativos, indispensáveis à solidificação social dos educandos, uma vez que, além dos enfrentamentos para ingressar no mesmo, muitos gestores vivem com a problemática do fracasso escolar de centenas de alunos, em uma parcela numerosa de escolas (AMORIM, MUTIM, 2012).

Assim, assumir o papel de gestor exige aceitar os desafios de motivar, inspirar, e sensibilizar as pessoas para a realização da missão educacional e consecução dos objetivos visados.

4 Diversidade cultural no contexto da EJA

A Declaração Universal para a Diversidade Cultural de 2002 esclarece que a diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade (UNESCO, 2002, Ar t. 1º).

Essa diversidade humana acompanha uma grande variedade de organizações sociais e culturais, se adotarmos a ideia de que todos somos iguais e que nossas diferenças, na aparência, resultam de milhões de anos de adaptação aos diferentes meios naturais.

Ao longo dos anos, o processo histórico no Brasil deixou evidente que vem surgindo, cada vez mais, a necessidade de construção, por intermédio da tendência de informações históricas,

sociais, políticas, econômicas e culturais, de uma identidade nacional. Muitas vezes, a explicação trazida para a identidade nacional estava ligada de maneira direta aos conceitos relacionados com a nacionalidade visando, deste modo, a necessidade que existia de observar o desenvolvimento do avanço da tecnologia e do sistema de produção, embasados em um período de desenvolvimento e modernização da economia (AMARAL, 2003).

Para Durkheim (2008), uma sociedade é formada por indivíduos que conseguem conviver juntos, porquanto têm em comum valores e princípios, em parte disseminados pela escola.

A afirmativa desse padrão de modernidade, possuindo como escudo a procura de relação nacional, igualitária, étnico-cultural na adequação de um arquétipo de identificação nacional “burguesa, branca, cristã, urbana, machista, colonial e consumista” inviabiliza a evidência do óbvio, a demonstração de toda a diversidade sociocultural (FREIRE, 1996).

Diversidade sociocultural, pluralidade cultural, multiculturalidade passam a se organizar como modernos referenciais de conceitos expressivos, dos quais vêm dar garantias à valorização das culturas locais e regionais, a afirmativa da identificação e da importância dos pequenos grupos e etnias. Possui como valores basilares e essenciais a democracia e a justiça, ou seja, a equidade de chances no ingresso aos direitos e na participação aberta, independente e consciente (GADOTTI, 1995).

A diversidade cultural, como uma das características da sociedade atual, engloba a discussão que envolve o estudo humano no contexto educacional, quando destaca a educação como uma ação cultural para o desenvolvimento da mesma, a fim de construir o ser humano como um todo (CUNHA E SOUZA, 2007).

O incremento dos princípios públicos de educação, reivindicados por estratos sociais caracterizados pela diversidade cultural, e com intensas desigualdades econômicas demandou novas conjunturas de investimento público e resultou em arquétipos pedagógicos seletivos e retrógrados, o que refletiu de maneira negativa sobre a aprendizagem e o desempenho educacional, fazendo com que expressiva parcela da juventude mais carente reivindicasse caminhos educacionais interrompidos e apresentasse acentuado retrocesso escolar (DI PIERRO, 2008).

A observação de mundo de uma pessoa que volta a estudar já na fase adulta, depois um período distante do âmbito escolar, ou ainda daquela que começa sua trajetória escolar nessa faixa etária, é bastante característico da EJA. Atores principais de histórias verdadeiras e cheios de experiências já vividas, os alunos jovens e adultos se formatam em sujeitos humanos distintos. Constitui-se de homens e mulheres que vão à escola com crenças e valores já formados (BRASIL, 2006).

Atualmente, a educação de jovens e adultos aporta ao Estado e à sociedade civil o desafio de trabalharem com a diversidade, ou seja, indivíduos com necessidades especiais, pessoas

inseridas no sistema carcerário, índios, quilombolas, sem-terra, pescadores, profissionais do sexo, operários sazonais, entre outros. Essa diversidade e heterogeneidade trouxeram a necessidade de abrir novas formas de se trabalhar de formas diversificadas, sugerindo ampla viabilidade e de não mais se prender a uma conformidade contemplativa (CARRANO, 2007 apud MELLO, 2007).

Assim sendo, a EJA traz, em seu contexto, indivíduos socialmente excluídos, dos quais sofreram a negação do direito de acesso escolar ou que ainda sofreram pela negligência do mesmo no decorrer desse processo. Nas salas de aula há uma heterogeneidade de pessoas com distintas idades, religiões, etnias, gêneros, orientações sexuais e ideias políticas. Sendo assim, esse quadro revela como é imprescindível trabalhar em turmas da EJA, compreendendo e considerando tais diversidades culturais (CUNHA; SOUZA, 2007).

A partir dessa realidade, há uma necessidade de se pensar a EJA de maneira distinta, analisando as representações sociais extremamente diversas de seus componentes, procurando ultrapassar a visão de EJA apenas como um método circunscrito à alfabetização e ao desempenho de suplência, concretizando-a como modalidade da educação fundamental, nas fases fundamental e média, com distintas particularidades, segundo deliberado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 (VALE, 2013).

4.1 Cultura digital

Em contextualização a essa diversidade, pode-se analisar que continuamente permaneceu presente na história da humanidade. Com a evolução das sociedades e com o desenvolvimento da tecnologia, principalmente de navegação, no século XV, iniciou-se o processo histórico da colonização da África, América e Ásia e, com ele, a imposição do etnocentrismo ocidental ao mundo, além do processo de homogeneização cultural. Durante essa caminhada histórica, a educação escolar exerceu um papel fundamental, difundindo e consolidando uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica. A imposição da cultura homogeneizante permanece cristalizada ainda hoje na cultura das sociedades em geral e, especialmente, naquelas consideradas colônias no Século XV, bem como permanecem as consequências dessa política, como a discriminação e os conflitos étnicos e religiosos (KADLUBITSKI; JUNQUEIR, 2009).

Segundo Alcoforado, (1997) os avanços da globalização não aconteceriam sem o desenvolvimento da tecnologia moderna. As novas tecnologias propiciaram grande expansão do comércio em todo mundo, promovendo maior integração entre os povos. As telecomunicações associadas aos avanços tecnológicos contribuíram muito para esse sentido.

De acordo com Barreto (2005, apud AMPARO; FURLANETTI, 2011), essa nova formatação da inclusão de uma cultura digital fez com que melhor se reorganizasse a cultura mundial no que

diz respeito à comunicação, originando diversas modificações nos meios culturais e sociais, dos quais culminou o maior acesso de uma cultura digital à analógica.

Sendo assim, em um mundo globalizado, no qual ocorrem céleres transformações, o conhecimento e a comunicação têm ocupado um lugar de suma importância, e as tecnologias têm se tornado um influente instrumento para a constituição do aprendizado contribuindo, assim, para o exercício de uma educação mais inclusiva e melhor qualificada, garantindo por completo e a todos iguais oportunidades para o ingresso e assimilação do conhecimento. Portanto, o trabalho pedagógico a ser realizado em uma turma de educação de jovens e adultos demanda maior esforço no significado de planejar atividades contextualizadas, enfatizando conteúdos e questões da vivência dos mesmos (BALDUINO, 2014).

Considerações finais

A partir das reflexões feitas neste artigo, pode-se constatar que são muitos os desafios encontrados para seguir a melhor proposta de ensino na educação de jovens e adultos, visto que os processos inerentes às políticas públicas voltadas a esta modalidade de ensino ainda estão longe de alcançar os objetivos propostos para o seu público alvo, e implicam, diretamente, no processo da gestão escolar, dentre outros aspectos.

Porém, a problemática que envolve a gestão escolar, atualmente, deve-se não somente à falta do desenvolvimento de competências das políticas públicas mas, também, de orientação consciente por parte da gestão pública de educação, observando todo processo de planejamento, juntamente com esse gestor escolar, a fim de que o mesmo possa ter ferramentas das quais possa fortalecer as bases escolares e subsidiar à sua comunidade escolar um ensino de qualidade.

Portanto, através de um ensino mais qualificado, pode-se esperar uma realização mais efetiva do processo educacional, visto que a educação de jovens e adultos traz uma diversidade cultural muito forte, envolvendo sujeitos que precisam de formação para o mundo de trabalho, e que necessitam da realização de um trabalho diferenciado utilizando, também, como ferramenta de incremento à educação, as tecnologias da informação e da comunicação.

REFERÊNCIAS

ALCOFARADO. Fernando. **Globalização**. São Paulo: Nobel, 1997.

AMARAL. Wagner Roberto. **A Política de educação de jovens e adultos desenvolvida pela APEART no Paraná**: recontando sua história e seus princípios, seus passos e (des)compassos. 2003. 234p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília. 2003. Disponível em <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91291/amaral_wr_me_mar.pdf?sequence=1> Acesso em jun. 2016.

AMORIM. Antonio. **Gestão escolar e inovação educacional**: a construção de novos saberes gestores para a transformação do ambiente educacional na contemporaneidade 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT09-3967.pdf>>. Acesso em jun. 2016.

AMORIM. Antonio; MUTIM, Avelar L. B. **Democratização, gestão escolar e trabalho docente na educação básica**. Salvador: EDUNEB, 2012.

AMPARO. Matheus Augusto Mendes; FURLANETTI. Maria Peregrina de Fátima Rotta. **Inclusão digital na educação de jovens e adultos**: dificuldades e desafios. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/grupos/gepep/Matheus1.pdf>> Acesso em jun. 2016.

ARAÚJO. Márcia Suely de Oliveira, **Educação de jovens e adultos**: gestão democrática e ação participativa dialógica em movimento. 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0324.pdf> Acesso em jun. 2016.

BALDUINO. Grazielle Eloísa. **Educação de Jovens e Adultos na Cultura Digital**. Porto Alegre, v. 17, n. 2, jul./dez. 2014. Disponível: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/43608/32525> Acesso em jun. 2016.

BARTINIK. Helena Leomir de Souza. **Gestão educacional**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004.** Organização: Jane Paiva, Maria Margarida Machado e Timothy Ireland. – Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=657-vol1ejaelt-pdf&Itemid=30192>. Acesso em jun. 2016.

BRZEZINKI. Iria. **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos.** São Paulo: Cortez, 2014.

CAIXETA. Maria Dolores M. G. **Gestão Escolar e Formação de Professores no Contexto da Escola: um estudo no município de Araxá – MG.** 2006. Tese de Mestrado apresentada a UNIUBE. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraFormdo?select_action=&co_obra=111880>. Acesso em: jun. 2016.

CNE. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 8/2010, aprovado em 5 de maio de 2010. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>>. Acesso em: jun. 2016.

DANTAS. Tânia Regina. Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 147-162, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/471/406>>. Acesso em: jun. 2016.

_____. Tânia Regina. **A Alfabetização de Adultos Como Estratégia de Desenvolvimento Social.** 2005. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_TaniaRegina.pdf> Acesso em: jun. 2016.

DI PIERRO. Maria Clara. Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/310/319>> Acesso em: jun. 2016.

DURKHEIM, Emile. **Da Divisão do Trabalho Social.** Traduzido por Eduardo Brandão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1995.

KADLUBITSKI, Lidia. JUNQUEIRA, Sérgio. Cultura e diversidade religiosa: diálogo necessário em busca da Fraternidade Universal. **INTERAÇÕES - Cultura e Comunidade** / Uberlândia/ v. 5 n. 8 / p. 123-139 / jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/viewFile/6444/5898>>. Acesso em: jun. 2016

LEITE, Sergio Antônio da Silva. **Afetividade e letramento na educação de jovens e adultos EJA**. São Paulo: Cortez, 2014.

MELLO, Marcos. **Culturas e identidades juvenis: na EJA, de quem é mesmo o bagulho?** 2008. Disponível em: <<http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/emilio/autoria/artigos2009/artigo-marco-2009.pdf>>. Acesso em: jun. 2016.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. 2010. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educa_cionais.pdf>. Acesso em: jun. 2016.

SELAU, Bento; HAMMES, Lúcio Jorge. **Educação inclusiva e Educação para a paz: relações possíveis**. São Luis/MA: EDUFMA, 2009.

UNESCO. **Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural**. 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: jun. 2016.

VALE, Elizabete Carlos do. A EJA nos contextos de escolarização: interfaces entre a cultura e o currículo. **Espaço do Currículo**, v.6, n.3, p.462-473. Setembro a dezembro de 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Acesso em jun. 2016.

VALLE, Bertha de Borja Reis do; LEITE, Ana Maria Alexandre; ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Políticas Públicas**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

A GÊNESE DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

VANDERLEI BARBOSA

Doutorado em Educação na área Filosofia, História e Educação, Universidade Estadual de Campinas. Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Licenciatura Plena em Filosofia e Bacharel em Teologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Professor de Filosofia da Educação na Universidade Federal de Lavras - UFLA. E-mail: vanderleibarbosa@ded.ufla.br



RESUMO

Neste trabalho, discute-se a gênese dos Mestrados Profissionais em Educação - MPE nas universidades brasileiras, reconstituindo o itinerário, a singularidade, os dilemas e as tensões dessa modalidade. Propõe-se que o Mestrado Profissional em Educação seja reconhecido como experiência inovadora capaz de contribuir para a qualificação do trabalho docente e da pós-graduação brasileira.

Palavras-chave: Formação de professores. Universidade. Mestrado Profissional em Educação.

Introdução

O presente ensaio tem como objetivo discutir, brevemente, a gênese e o desenvolvimento dos Mestrados Profissionais em Educação nas universidades brasileiras. Inicialmente, a reflexão apresenta uma breve contextualização histórico-descritiva sobre as discussões e controvérsias que marcaram a instauração da modalidade. Em seguida, desenvolve uma análise propositiva, apontando algumas indicações e possibilidades que se abrem, a partir das experiências que vão dando densidade e inspiram novas práticas pedagógicas. Pretendemos, também, colocar a experiência ainda incipiente, mas promissora do Mestrado Profissional em Educação (MPE) da Universidade Federal de Lavras (UFLA).

A perspectiva histórico-descritiva permite reconstruir o movimento e a dinâmica dos programas que estão aprendendo a ser e existir. A perspectiva utópico-propositiva favorece o entendimento da dimensão inovadora que precisamos ousar empreender, visando novas práticas potencializadoras da Educação Básica. A experiência do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras particulariza um dos Programas vigentes, com o propósito de nos dar fundamento para repensar nossa prática pedagógica e vislumbrar novos rumos.

A gênese e o desenvolvimento dos Mestrados Profissionais em educação nas universidades brasileiras esbarram em inúmeras dificuldades devido à ausência de informações do próprio Ministério da Educação e devido à inexistência de pesquisas na área, pois não havia, ainda, como encontrar publicações sistematizadas de algo que estava nascendo. Aqui, vale parafrasear o provérbio: “se aprende viver vivendo”, ou seja, aprende-se a ser Mestrado Profissional no fazer prático. Isso traz limites de um lado mas, de outro, traz grandes possibilidades de ser parte de algo que está se formando e consolidando nas universidades de forma profícua e alvissareira.

Esse ensaio não tem a pretensão de aprofundar os meandros dos Mestrados Profissionais em educação, mas se coloca num esforço didático de mapear os processos que nos conduziram até aqui e motivar nossas pesquisas sobre os Mestrados Profissionais em educação e as possibilidades que eles abrem.

O objetivo da perspectiva histórico-descritiva, por conseguinte, é discutir a origem dos Mestrados Profissionais na área de educação, que nasceram com muita resistência por entender que ele se originaram vinculados ao setor produtivo - uma visão estreita, porque os críticos à modalidade profissional se esquecem da dimensão técnica, burocrática e administrativa da Educação, que envolvem e perpassam o campo educacional.

Em artigo intitulado “O Mestrado Profissional na política atual da Capes”, Renato Janine Ribeiro (2005) começa, justamente, com uma referência na qual delinea a política da Capes com relação a modalidade dos Mestrados Profissionais em educação explicitadas no seminário Para além da academia - A pós-graduação contribuindo para a sociedade, evento realizado em 2005 no campus da Universidade Federal de São Paulo. Nessa reunião de trabalho, procurou-se expor os pontos principais que levam à adoção, pela agência, de uma modalidade de mestrado que se distingue da acadêmica, mas não pode carecer de rigor.

Nesse sentido, para o autor, trata-se de apoiar conscientemente a possibilidade crítica para enfrentar as tarefas que emergem da e na contradição do fazer histórico da realidade atual. Assim, ele desafia:

Seguindo as indicações de Janine, vemos que o debate acerca das divergências e os posicionamentos com relação à Educação podem se confundir, mas há como discerni-los. Em outras palavras, Janine busca contrapor os extremos: *interação com o mundo da produção e compromisso com os setores sociais*, demonstrando que a Capes intencionava apostar nos dois caminhos.

Ambos são importantes, o primeiro para nosso desenvolvimento econômico, o segundo para o desenvolvimento social. E é importante que o diálogo ocorra constantemente entre ambas as vertentes – até porque, sem isso, correm-se sérios riscos: primeiro, que efetivamente o incremento na produção econômica se dê sem uma boa discussão de quem se beneficia com os ganhos de produtividade (o usuário ou consumidor? o trabalhador? o capital?); segundo, que o centro de decisões sobre a pesquisa desloque-se da universidade e do meio acadêmico *at large* para as empresas; terceiro, que as áreas de Ciências Humanas e Sociais, embora as mais adequadas por definição para contribuir à melhora de nossos indicadores sociais, fechem-se no mundo universitário e não transfiram, para aqueles que de fato agem no mundo da prática, os meios mais novos e aptos a lutar contra a miséria e a iniquidade (RIBEIRO, 2005, p.9).

Na área de Educação, especificamente, essa resistência se dá pela percepção unívoca dos Mestrados, uma vez que a influência dos Mestrados Acadêmicos não considera as diferenças entre as demandas da formação. Observe-se, por exemplo, que uma pesquisa sobre temas amplos, do ponto de vista teórico, e uma pesquisa mais pontual, do ponto de vista prático, são diferentes, embora ambas, obviamente, legítimas.

Outro desafio a ser pensado é o fato dos Mestrados Profissionais em Educação terem como foco responder as demandas, as condições e as exigências da Educação Básica e, nesse sentido, sua singularidade tem critérios também singulares. Todavia, por ser algo em construção, os critérios de avaliação continuaram com as mesmas regras dos Mestrados Acadêmicos. Isso gera uma dificuldade, porque não temos as mesmas condições, como a inclusão de bolsas, por exemplo, e somos avaliados dentro das mesmas exigências.

Essa é uma discussão que tem sido objeto de debate nas instâncias que pensam os Mestrados Profissionais em Educação, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), o Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (Forpred) e o Fórum Nacional de Mestrados Profissionais em Educação (Fompe).

Poderíamos colocar, ainda, outras questões, mas isso não está no contexto de nossa proposta para este ensaio, que busca mapear os processos e reunir algumas indicações que vão pavimentando a história dos Mestrados Profissionais em Educação nas universidades brasileiras, enfatizando o desenvolvimento que efetivamente vem ocorrendo em todo o território nacional, conforme evidenciam os quadros em tela, como veremos mais adiante.

Perspectiva histórico-descritiva

Considerando a questão pelo viés histórico, vemos que o interesse pela modalidade dos Mestrados Profissionais surgiu na década de 90, mas somente em 1998 é que tem sua certidão de nascimento com a Portaria de número 80, de 16 de dezembro de 1998, baixada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que dispõe sobre o reconhecimento dos Mestrados Profissionais.

Uma visão panorâmica muito importante sobre os Mestrados Profissionais em Educação é apresentada pelo Documento que foi elaborado pela Comissão designada na Reunião do Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (Forpred) em Recife, Pernambuco (2013), cujo objetivo foi caracterizar percursos, condições, necessidades, desafios, perspectivas e proposições aos Mestrados Profissionais em Educação (MPE) no Brasil, a partir do levantamento de dados em documentos e por coleta de dados.

Tal iniciativa envolveu o envio e análise de um questionário aos Programas de Pós-Graduação que oferecem Mestrados Profissionais em Educação em todo o território nacional. O

presente documento trouxe contribuições e subsídios para o fomento de discussões à consolidação dos programas de Mestrados Profissionais em Educação no âmbito da Anped/Forpred e das políticas e ações da Capes.

Levantamentos, discussões, considerações e proposições apresentados foram subsidiados pelas reuniões do Forpred e pelo estudo dos documentos legais, resultando no documento *Condições e perspectivas dos Mestrados Profissionais na área de educação*.¹

Afinal, o que é Mestrado Profissional em Educação? Essa pergunta ainda se faz necessária para estabelecer distinções entre os mestrados acadêmicos e profissionais. Sobre essa questão, Samira Zaidan, então coordenadora Adjunta de Mestrado Profissional da Capes, assenta com muita clareza a distinção. Conforme Zaidan,

O Mestrado Acadêmico: voltado para pesquisa visando alargamento e ampliação do conhecimento nos campos teóricos – formar o pesquisador. Mestrado Profissional – voltado para a aplicação do conhecimento a situações práticas, diante de desafios existentes; ampliação dos conhecimentos e saberes vinculados à ação prática; formar um profissional reflexivo (FOMPE, 2015).

E continua Zaidan, pontuando a questão de perspectivas diferentes: “acadêmico ligado ao conhecimento de ponta para ampliação teórica do campo e o profissional ligado aos fundamentos do conhecimento acumulado para aplicação na prática”².

Não há novidade alguma em dizer que os Mestrados Profissionais em Educação têm enriquecido o processo formativo em todo o país; mas urge, em decorrência dessa “novidade”, compreender suas faces e interfaces. Tornou-se questão urgente discutir sua consolidação e, igualmente, rever o processo de avaliação. Salientamos, ainda, a premência de se ousar na

¹Este documento foi elaborado pela Comissão designada na Reunião do FORPRED com Pauta Única sobre os Mestrados Profissionais, em Recife (PE), (05/08/2013) e ratificada em Assembléia da Reunião do FORPRED, em Recife (PE), (06/08/2013), sendo constituída pelos seguintes coordenadores de programas de Mestrados Profissionais na área de educação: Bernardo Kipnis (UnB), Tânia Maria Hetkowski (UNEB), José Lucas Pedreira Bueno (UNIR), Cris-thianny Barreiro (IFSUL) e Vanderlei Barbosa (UFLA).

²Fala da professora Samira Zaidan, coordenadora Adjunta de Avaliação para os Mestrados Profissionais na área de Educação junto à Capes, no II Fórum Nacional de Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE), realizado em Juiz de Fora nos dias 13 e 14 de abril de 2015.

realização de novos produtos³ que visem à intervenção pedagógica e à resolução de desafios emergentes da cultura contemporânea. O Mestrado Profissional, voltado para a aplicação do conhecimento a situações práticas tem muito a contribuir com a qualificação do trabalho docente.

Segundo o Portal Brasil da CAPES, há 574 Mestrados Profissionais no Brasil. Dentre esses, 63 são em Ensino e 38 em Educação. Esse último é o foco desta pesquisa.

Para visualização do conjunto dos Mestrados Profissionais em Educação no Brasil apresentamos, a seguir, o quadro dos programas das instituições, com a respectiva distribuição por estado. O quadro revela que os programas de Mestrados Profissionais em Educação apresentam características que abrangem, de forma ampla, o universo da Educação em todos os segmentos - Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos, Educação no Campo e Educação Superior. Atravessa, também, o quadro uma extensa lista de temas-categorias: currículo, linguagem, inovações, diversidade, ensino, formação, avaliação, políticas públicas, sexualidade, astronomia, contemporaneidade, cultura popular, docência, dentre outros.

Por que estamos destacando essas categorias? Porque vemos, nas diferentes perceptivas dos Mestrados Profissionais em Educação, um esforço de cobrir os grandes pressupostos da Educação. Nesse sentido, percebemos que podemos, de forma articulada, via instâncias constituídas, nos grupos de trabalho, intencionalmente, avançar, cada programa ao seu modo, nas pesquisas dos respectivos temas que irão resultar na produção de ideias e de produtos que, certamente, darão ancoragem às novas práticas em um cenário. Os temas são conhecidos, mas na dinâmica do cotidiano de cada programa há algo de muito profundo que, se soubermos compartilhar nos diálogos e nos eventos e, sobretudo, na materialização de pesquisas consolidadas, ganharemos todos em conhecimento, experiência e solidariedade. Portanto, pensamos que se trata de nos abirmos para aquilo que nos falta. Essa é uma das coisas que nos parece extremamente importante e, diríamos mesmo, que essa é a condição de um novo vigor dos Mestrados Profissionais em Educação.

³ A Portaria normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, apresenta amplas possibilidades e fala dos diferentes produtos que podem orientar as pesquisas nos Mestrados Profissionais em educação. Mas ainda é muito tímida as experiências mais ousadas, talvez pela “segurança” de seguir a maneira tradicional da dissertação, experiência já inculcada no meio acadêmico. É um desafio, mas precisamos criativamente avançar em novas metodologias e em novos produtos.



Quadro 1 - Mestrados Profissionais em Educação

Programa	Instituição	Estado
Currículo, linguagens e inovações pedagógicas	UFBA	BA
Educação de jovens e adultos	UNEB	BA
Educação do campo	UFRB	BA
Educação e diversidade	UNEB	BA
Formação de professores da educação básica	UESC	BA
Gestão e tecnologias aplicadas à educação	UNEB	BA
Educação	UNB	DF
Gestão de ensino da educação básica	UFMA	MA
Educação	UFLA	MG
Educação tecnológica	IFTM	MG
Gestão de instituições educacionais	UFVJM	MG
Gestão e avaliação da educação pública	UFJF	MG
Tecnologias, comunicação e educação	UFU	MG
Educação	UEMS	MS
Formação de professores	UEPB	PB
Políticas públicas, gestão e avaliação da educação superior	UFPB/J.P.	PB
Educação	FESP/UPE	PE
Tecnologia e gestão em educação a distância	UFRPE	PE
Formação de professores e práticas interdisciplinares	UPE	PE
Educação e novas tecnologias	UNINTER	PR
Educação: teoria e prática de ensino	UFPR	PR
Telemedicina e telessaúde	UERJ	RJ
Educação escolar	UNIR	RO
Educação	UNIPAMPA	RS
Educação e tecnologia	IFSUL	RS
Gestão Educacional e Políticas Públicas	UFSM	RS
Educação	UNITAU	SP
Educação sexual	UNESP/ARAR	SP
Ensino de astronomia	USP	SP

Gestão e desenvolvimento da educação profissional	CEETEPS	SP
Gestão e práticas educacionais	UNINOVE	SP
Processos de ensino, gestão e inovação	UNIARA	SP
Profissional em educação	UFSCAR	SP
Formação de Gestores educacionais	UNICID	SP
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares	UFRRJ	RJ
Educação: formação de formadores	PUC/SP	SP
Gestão educacional	UNISINOS	RS
Educação e docência	UFMG	MG

Fonte: FOMPE, 2015.

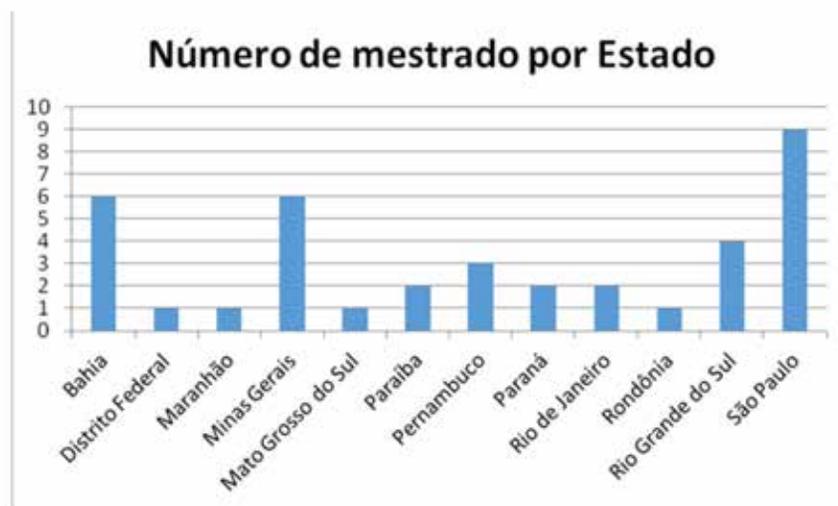
Considerando o tempo histórico, o número de Mestrados Profissionais em Educação, no Brasil, demonstra um crescimento significativo e uma articulação orgânica muito expressiva, na qual delinea sua configuração na pós-graduação. Entretanto, observa-se que, embora todas as regiões sejam contempladas com essa modalidade, há uma concentração na região Nordeste e Sudeste.

Isso, de um lado revela um dado objetivo: o número expressivo de Universidades nessas regiões; de outro denuncia o baixo número nas demais regiões, desafiando as políticas públicas no sentido de encontrar uma distribuição mais equânime, proporcionando um desenvolvimento das possibilidades de formação docente em todo país.

O gráfico apresentado a seguir tem o propósito de demonstrar a distribuição numérica dos mestrados por estado. Os números revelam uma concentração de programas na região Nordeste e Sudeste, conforme já pontuado anteriormente, e o que isso revela em termos práticos no campo educacional, é uma questão que merece ser refletida.

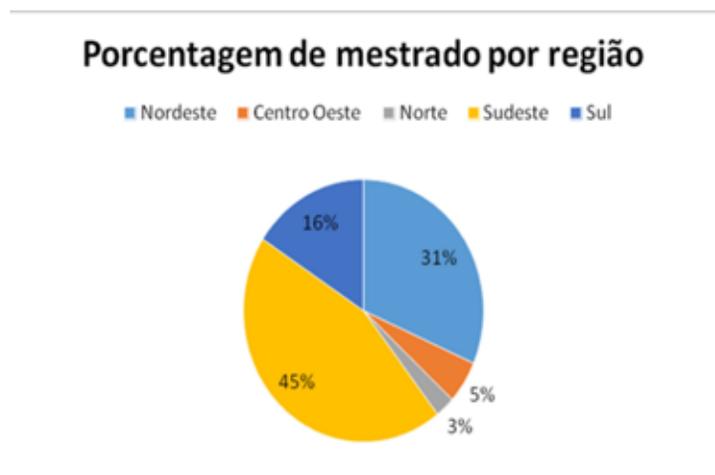
Do ponto de vista de estrutura, é evidente a disparidade de condições de acesso aos meios tecnológicos mais “avançados”. Contudo, do ponto de vista efetivo da aprendizagem e da qualidade, perguntamos se há, também, muitos distanciamentos ou há aproximações? Um diagnóstico educacional sobre as diferentes regiões do país é outra exigência que se impõe a cada pesquisador que tem como mote e projeto de vida a experiência formativa brasileira.

Gráfico 1



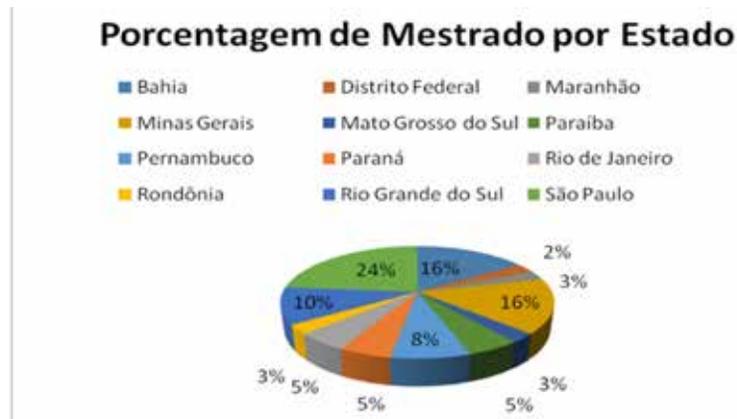
Em termos de porcentagens os Mestrados Profissionais em Educação, nas diferentes regiões do Brasil, evidenciam as seguintes taxas:

Gráfico 2



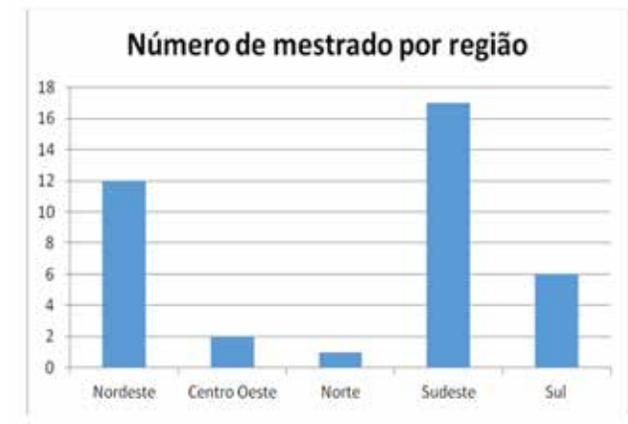
Em termos de porcentagens os Mestrados Profissionais em educação nos estados brasileiros estão assim distribuídos.

Gráfico 3



Em números absolutos a distribuição dos Mestrados Profissionais em Educação, por região, apresentam a seguinte configuração.

Gráfico 4



Esses dados gráficos delineiam um diagnóstico da realidade dos Mestrados Profissionais em Educação, nas universidades brasileiras, que permitem um ajuntamento inicial dos dados básicos dessa modalidade. Porém, em pesquisas futuras de maior fôlego, temos a pretensão de aprofundar o diagnóstico no sentido de evidenciar as áreas de conhecimento contempladas, os impactos nas regiões brasileiras, os impactos na Educação Básica, os impactos na pesquisa, pois são aspectos que merecem atenção. Nos limites desse ensaio, no entanto, não seria possível mapear.

No entanto, as ideias esboçadas até aqui permitem descrever o seguinte quadro: os Mestrados Profissionais em Educação compõem um processo em construção e têm muito a realizar. Todavia, visualizar os diferentes programas presentes em todas as regiões do território nacional provoca, demasiadamente, um sentimento de satisfação de viver os desafios e as conquistas dessa modalidade. Esse diagnóstico reforça, ainda mais, por outro lado, o papel de cada programa que, nesse contexto, tornam-se indispensáveis para potencializar a formação cultural e técnico-didática daqueles que militam no universo da Educação e no atendimento das novas necessidades geradas pela sociedade contemporânea.

Perspectiva utópico-propositiva

Em que medida os Mestrados Profissionais aparecem no cenário brasileiro como alternativa de provável contribuição na melhoria das práticas pedagógicas da Educação Básica? A primeira afirmação importante é o da superação, em nossa visão, em grande medida, da dimensão tensional presente na relação da modalidade acadêmica e da modalidade profissional, no início do debate.

Esse equívoco reducionista de ver a primeira modalidade de maneira positiva e a segunda modalidade de maneira negativa (ou menor), parece já uma página virada - dados em vista de impactos e desdobramentos que se verificam nas publicações, nas experiências e nos posicionamentos dos egressos⁴.

Portanto, não se trata mais de permanecer nessa discussão tensional, mas de envidar esforços e pesquisas que evidenciem a singularidade de um e de outro, não em termos maniqueístas, mas considerando o caráter interativo do processo pedagógico e a dissociabilidade entre teoria e prática. Percebe-se a necessidade de ampliar as discussões que tenham como consequência o aprimoramento da Educação.

⁴ São muitos os exemplos promissores de nossos egressos do PPGE/UFLA, mas para ilustrar o argumento, saliento a experiência de Vânia de Fátima Flores Paiva que atua na Secretaria Municipal de Educação de Verginha, MG, acerca da inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), fruto de sua pesquisa de mestrado, no contexto das práticas pedagógicas docentes.

A autoestima e conscientização, experimentadas pelos Mestrados Profissionais em Educação, agora, afirmam com altivez: o Mestrado Profissional pertence à pós-graduação *stricto sensu*, assim como o Mestrado Acadêmico. Destarte, é preciso considerar que ambos, na singularidade e especificidade de foco, não se opõem, mas se retroalimentam numa dinâmica que fortalece a dimensão propedêutica e a dimensão prática.

A perspectiva utópico-propositiva que ousamos indicar nesse ensaio se situa num contexto mais amplo que extrapola o programa⁵ e se insere no contexto da Universidade Federal de Lavras, na área de Ciências Humanas e em todos os movimentos e todas as diferentes forças do Departamento de Educação como veremos no tópico a seguir.

É nesse cenário de muitas possibilidades que encontramos forças para superar as fragilidades e as lacunas ainda existentes. A fragilidade básica hoje, na área das humanidades, é a consolidação da pesquisa, mas um conjunto de ações tem sido providenciado, visando ampliar e redimensionar a pesquisa educacional. A possibilidade está nos movimentos, nas demandas e nas sinalizações institucionais e conjunturais.

Decifrar os caminhos e empreender novas sendas da pesquisa educacional na Universidade Federal de Lavras e no país será nossa obsessão até consolidar efetivamente nosso Mestrado Profissional em Educação e ver despontar novas possibilidades.

Sobre a questão da utopia citamos de cor (de coração) dois intelectuais que nos inspiram muito. O primeiro é Eduardo Galeano, que imortalizou uma reflexão do diretor de cinema argentino Fernando Birri sobre a utopia. Diante da pergunta: “para que serve a utopia? Birri, respondeu: “utopia está lá no horizonte. Caminho dois passos na sua direção e ela se distancia dois passos. Corro dez passos em sua direção e ela recua dez passos. Para que serve a utopia? Serve para isso, para caminhar”. O segundo é o teólogo brasileiro, Leonardo Boff, que diz: “a utopia são como as estrelas. Nós nunca as alcançamos. Mas o que seriam de nossas noites sem as estrelas? Elas iluminam o caminho dos peregrinos e inspiram os amantes”.

5 A universidade Federal de Lavras tem uma história reconhecidamente consolidada no campo das ciências agrárias. No campo das ciências humanas a história é ainda recente, mas com um impacto ainda não mensurável no ensino, na pesquisa e extensão. O ensino de qualidade pode ser constatado pelos índices de aprovação dos órgãos oficiais que colocam a UFLA entre as melhores universidades do país. No campo da extensão são inúmeras iniciativas que fazem a diferença no entorno institucional seja no aspecto social, educativo e cultural. No campo da pesquisa, igualmente há o reconhecimento nacional e internacional da relevância acadêmica, das inovações tecnológicas e de ações voltadas a sustentabilidade.

O Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras

Referindo-se ao programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras, há um artigo intitulado Mestrado Profissional em *Educação e inovação na prática docente*⁶, do professor Ronei Ximenes Martins e da professora Cláudia Maria Ribeiro que, de forma muito competente, discorrem sobre o processo histórico e o contexto institucional que resultou na criação do programa, “destinado à formação docente, com ênfase na aplicação de conhecimentos para a atuação profissional, porém, alicerçada na pesquisa, no pensamento reflexivo/crítico e na inovação pedagógica” (Martins e Ribeiro, 2013, p. 426).

Com relação ao contexto histórico-institucional, Martins e Ribeiro deixam claro,

Para compreender melhor o Mestrado Profissional em Educação da UFLA é importante compreender o contexto histórico e a cultura da instituição centenária e de tradição as ciências agrárias que o abriga. A atual Universidade Federal de Lavras tem seu campus universitário localizado no Sul de Minas Gerais, onde, no início do século passado (1908), missionários presbiterianos fundaram a Escola Agrícola de Lavras, nos moldes de um college norte-americano. O que foi inicialmente a construção de uma “cultura agrícola profissional” de nível superior transformou-se em uma sólida instituição educacional da área agrônômica na primeira metade do século, a ponto de ser agregada ao sistema federal de ensino superior em 1963, já como Escola Superior de Agricultura de Lavras (Esal). Em 1994, transformou-se em Universidade Federal de Lavras. Entretanto, somente no início dos anos 2000, é que a universidade se abriu para áreas das ciências humanas, implantando licenciaturas em Química, Física, Matemática, Letras, Filosofia, Educação Física e Biologia, ofertadas presencialmente, e Filosofia, Letras e Pedagogia, ofertadas a distância (2013, p. 430).

Segundo os autores, esse processo significou, institucionalmente, conquista para as áreas das Ciências Humanas numa conjuntura predominantemente tomada pelas Ciências Agrárias com experiência consolidada de inserção na pesquisa nacional e internacional.

⁶ O professor Ronei Ximenes Martins e a professora Cláudia Maria Ribeiro, autores do artigo “Mestrado Profissional em educação e inovação na prática docente”, são docentes permanentes do programa e nesse artigo apresentam, com riqueza de detalhes, a experiência de planejamento e implantação do Mestrado Profissional em educação na instituição.

Ainda ancorado no referido artigo, prosseguimos nas sendas da história que resultou no mestrado. Isso, porque antes que fossem ofertados cursos de graduação na área de Ciências Humanas, foi criado em 1986 o Departamento de Educação (DED), com o escopo inicial de atender ao objetivo de formar professores para o Ensino Superior. Desse período até o presente, o DED busca desenvolver as bases de sua principal tarefa: promover a contínua discussão do processo educativo em todas as suas interfaces e nos diversos níveis em que se opera no interior dessa universidade. Assim, mesmo antes da criação dos cursos de licenciatura na instituição, o DED passou a desenvolver atividades de formação de professores e, em 1996, criou o curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação.

Nessa época, a cidade de Lavras já se constituía em um polo educacional de formação básica na região Sul Mineira, existindo, no entanto, enorme carência de qualificação para os docentes da rede pública e privada de ensino. Portanto, o DED, com a criação do Curso de Especialização em Educação, estruturado em dois anos, com carga horária mínima de 360 horas, contribuiu para assegurar formação continuada, presencial e gratuita para professores e profissionais de áreas afins.

O curso teve como objetivo central a reflexão e a ação sobre os processos educativos em todas as interfaces e nos diversos níveis escolares, em específico com a Educação Básica, além de ter servido de base para a organização do Mestrado Profissional em Educação. Considera-se que esse movimento provocado pela oferta da especialização em Educação iniciou a ruptura com as tradições (MARTINS e RIBEIRO, 2013, p. 431).

Foi nesse cenário que surgiu a ideia da criação do Mestrado Profissional em Educação, quando um grupo de professores do Departamento de Educação e do Departamento de Ciências Humanas se atreveu, com inaudita coragem, a propor o projeto. Aqui se impõe mais uma citação fundamental para a argumentação constitutiva do processo.

Essa estratégia tornou crível os encaminhamentos que resultaram na criação do Programa de Pós graduação em Educação em sua modalidade Mestrado Profissional, que se tornou realidade em agosto de 2011 e, no primeiro semestre de 2012, contava com 17 matriculados em sua primeira turma.

Essa configuração interdisciplinar e interdepartamental marcou a identidade do programa. Atualmente, o programa, mantendo essa característica, conta com o envolvimento do Departamento de Ciências Exatas (DEX) e do Departamento de Educação Física (DEF), ampliando ainda mais os diferentes saberes, o que demonstra expansão e as contribuições de um corpo docente de múltiplas perspectivas teóricas, com múltiplos olhares e múltiplas tendências, que contribuem para a formação diversificada de educadores e pesquisadores.

Essa perspectiva interdisciplinar e interdepartamental implicou no delineamento do projeto pedagógico do Mestrado Profissional da UFLA, como se pode constatar na asserção:

Com a tônica da investigação dos processos de ensinar-aprender nos contextos educacionais, foi proposto um currículo composto de disciplinas obrigatórias e eletivas, além de atividades complementares orientadas para a linha de pesquisa *Linguagens, Diversidade Cultural e Invocações Pedagógicas*, que abrange estudos sobre a multiplicidade de saberes, espaços e diferentes formas de produção do conhecimento, bem como suas relações com as inovações pedagógicas no processo de formação de professores (MARTINS e RIBEIRO, 2013, p. 434).

Formalizando a discussão: cada conteúdo do projeto pedagógico foi planejado visando atender a área de concentração: *Formação de Professores* e a linha de pesquisa: *Linguagens, Diversidade Cultural e Inovações Pedagógicas*.

Entendo ser importante, também, dizer que esse curso era muito esperado na região, considerando-se, principalmente, o número de candidatos inscritos ano a ano no processo seletivo do programa. O quadro abaixo explicita essa expectativa e revela a carência que existia na região do Sul de Minas Gerais, de espaços de qualificação para docentes da rede pública e privada de ensino.

Quadro 2 – Distribuição de Inscrições e Vagas

Ano	Número de inscritos	Vagas ofertadas	Aprovados	Suplentes
2011	133	16	16	1
2012	200	16	20	24
2013	174	16	16	8
2014	134	22	17	5
2015	193	20	20	7
2016	162	31	30	2

Fonte: PPGE/UFLA

O quadro evidencia que o número de inscritos proporcionalmente se mantém numa demanda muito alta e que o número de vagas, embora aponte uma tendência de crescimento ainda não é suficiente para atender a procura daqueles que buscam o aprimoramento formativo e a qualificação docente. Isso impõe desafios à instituição, no sentido de buscar alternativas para contribuir com a formação de professores e reforça e justifica a necessidade da consolidação do programa.

Percebemos que entre 2011 e 2016 o número de aprovados no programa quase duplicou, passando de 16 para 30. Tal evolução se justifica pelas medidas da gestão do programa adotada coletivamente. Nesse período, o programa, que contava com 8 docentes, passou a contar com 15 docentes, sendo 13 permanentes e 2 colaboradores. Esse movimento demonstra que o programa viveria um momento de grande efervescência nos próximos anos.

A “fisionomia” do programa, a cada dia ganha uma configuração alentadora com os frutos que começam a ser colhidos. Em 2013, tivemos a primeira defesa do programa. Atualmente, temos 75 discentes matriculados. Ao evidenciar esses números expressivos, temos a sutil confirmação de que há um longo caminho a percorrer e, embora a sociedade brasileira esteja envolta em profunda crise econômica, política e, sobretudo ética, os resultados alcançados até aqui nos impulsionam à busca de novos caminhos para a Educação e para a sociedade brasileira.

Considerações finais

Ao tecer algumas considerações, gostaríamos de reafirmar as pretensões modestas deste ensaio que, mais do que aprofundar teoricamente questões da educação, visou mapear e contextualizar a perspectiva histórico-descritiva que deu origem aos Mestrados Profissionais na área de Educação; apresentou a perspectiva utópico-propositiva com foco na prática docente e compartilhou a experiência do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras, com lócus de nosso fazer de educadores e pesquisadores na área de Educação, esse vasto campo que será objeto de pesquisas futuras.

Também queremos, finalmente, apontar duas questões que merecem destaque: a primeira se refere às instâncias que dão unidade e respaldo à pós-graduação, a saber: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), o Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (Forpred) e o Fórum Nacional de Mestrados Profissionais em Educação (Fompe). São três instâncias que somam esforços na defesa e aprimoramento da pós-graduação e, dentre os programas, os Mestrados Profissionais em Educação. Pensamos, portanto, que todos os programas devem muito a essas instâncias e ao empenho de nossos representantes que lutam por nossas causas.

Hoje, os Mestrados Profissionais em Educação têm uma pequena, mas luminosa história, uma identidade e uma singularidade que começam a ganhar os contornos de uma modalidade

que está, efetivamente, atuando a partir da prática da Educação Básica, permitindo, assim, possibilidades de rever a própria prática pedagógica⁷.

A segunda se refere ao MPE/UFLA. Temos grandes metas e vemos com muitas expectativas o crescimento, a qualidade e múltipla formação do corpo docente, o apoio institucional, o resultado dos produtos, a inserção dos egressos, as iniciativas que começam a criar as condições para um novo passo na consolidação do programa.

Ademais, temos agora, no âmbito do programa, a instauração do *I Simpósio de Pesquisa em Educação* que tem como objetivo possibilitar o debate e a investigação sobre as teorias educacionais e o intercâmbio acadêmico e convênios com universidades latino-americanas com os seguintes objetivos:

- ✓ Conhecer e intercambiar sobre os temas e perspectivas teóricas;
- ✓ Definir as perspectivas comuns entre os diversos projetos de investigação;
- ✓ Analisar as diferentes linhas de abordagem;
- ✓ Avaliar a possibilidade de criar uma publicação periódica, que amplie o trabalho de cooperação acadêmica e permita viabilizar a produção de conhecimentos teóricos e o intercâmbio com outros pesquisadores de outros centros e instituições.

Escrevemos este ensaio com o intuito de mapear as fontes básicas que dão os contornos da gênese dos Mestrados Profissionais em Educação nas universidades brasileiras. Por isso, entendemos que os aspectos simplesmente sinalizados no corpo do texto devem ser organicamente pesquisados e aprofundados mais amplamente em outras pesquisas. Portanto, mais do que respostas, o que ficam desta reflexão são as indicações de novas discussões sobre os aspectos riquíssimos que ainda precisam ser explicitados.

⁷ O Fórum Nacional de Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE), foi criado em 2014 como espaço importante às discussões sobre os Programas de Mestrados Profissionais em Educação (MPE), momento em que o Brasil comportava 25 programas e todos com imensa necessidade de abordar sobre suas angústias, desafios, perspectivas e singularidades, bem como sobre as especificidades que envolvem o funcionamento dos Mestrados Profissionais, especialmente quando se fala em Mestrados Profissionais na área de Educação. Neste mesmo ano, aconteceu o I FOMPE, sediado na cidade de Salvador (Ba) e recepcionado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Encontro este que constatou a necessidade de Reuniões anuais para encaminhamentos de demandas próprias a esta modalidade, bem como no levantamento de possibilidades e de parcerias com outros órgãos, associações, fóruns, secretarias e ministérios. Assim, ficou definido que no ano de 2015 a Reunião seria sediada na cidade de Juiz de Fora (MG), mediada pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Encontro que possibilitou novos encaminhamentos, socializações, reflexões e a criação deste espaço digital. Em 2016 o III FOMPE foi realizado em São Paulo sediado na UNINOVE. São reuniões, que apontam as necessidades e conquistas dos MPE de todo o Brasil.

Também o relato da experiência do Mestrado Profissional em Educação da UFLA teve por finalidade apontar as conquistas e os frutos como motivação para novos embates e árduos trabalhos de todos nós, partícipes e responsáveis do destino comum dos Mestrados Profissionais em Educação nas universidades brasileiras.

Para finalizar, recorro ao poeta da natureza e do olhar, Fernando Pessoa e utilizo de seus fragmentos poéticos para me acudir. Diz o poeta:

A espantosa realidade das coisas
É a minha descoberta de todos os dias.
Cada coisa é o que é,
E é difícil explicar a alguém quanto isso me alegra.
E quanto isso me basta. [...]
Basta existir para se ser completo.
[...] Às vezes ponho-me a olhar para uma pedra.
[...] Outras vezes ouço passar o vento,
E acho que só para ouvir passar o vento vale a pena ter nascido. [...]
Se depois de eu morrer, quiserem escrever a minha biografia, não há nada mais simples
Tem só duas datas – a da minha nascença e a da minha morte.
Entre uma e outra coisa todos os dias são meus.
(PESSOA, 1959).

Poema não se explica, sente-se. Pensar-sentir as orientações, as aulas ministradas, as conversas promissoras, os desafios partilhados, a vida celebrada, a construção de nossa história na pós-graduação... *“É difícil explicar a alguém quanto isso me alegra. E quanto isso me basta. [...] Basta existir para se ser completo”*.

Finalizo com o poema “O tempo”, do poeta Mario Quintana que nos legou a lição mais importante: a vida.

A vida é o dever que nós trouxemos para fazer em casa.
Quando se vê, já são seis horas!
Quando se vê, já é sexta-feira!
Quando se vê, já é natal...

Quando se vê, já terminou o ano...
Quando se vê perdemos o amor da nossa vida.
Quando se vê passaram 50 anos!
Agora é tarde demais para ser reprovado...
Se me fosse dado um dia, outra oportunidade, eu nem
olhava o relógio.
Seguiria sempre em frente e iria jogando pelo
caminho a casca dourada e inútil das horas...
Seguraria o amor que está a minha frente e diria que
eu o amo...
E tem mais: não deixe de fazer algo de que gosta
devido à falta de tempo.
Não deixe de ter pessoas ao seu lado por puro medo
de ser feliz.
A única falta que terá será a desse tempo que,
infelizmente, nunca mais voltará.

Este ensaio surgiu e só foi possível porque segui a orientação do poeta “ *não deixe de fazer algo de que gosta devido à falta de tempo* “.

REFERÊNCIAS

BARROS, E. C., VALENTIM, M. C. e MELO, M. A. A. **O debate sobre o Mestrado Profissional na Capes: trajetória e definições**. Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, v. 2, n. 4, p. 124-138, jul. 2005.

FISCHER, Tânia. **Mestrado Profissional como prática acadêmica**. Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, v. 2, n. 4, p. 24-29, jul. 2005.

FOMPE. Fórum dos Mestrados Profissionais em Educação. Disponível em: <<http://www.fompe.caeduff.net/>>. Acessado em: 29/06/2016.

MARTINS, R. X. e RIBEIRO, C. M. Mestrado Profissional em educação e inovação na



prática docente. Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, v 10, n. 20 p. 423-446, julho de 2013.

MOURA CASTRO, C. **A hora do Mestrado Profissional**. Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, v. 2, n. 4, p. 16-23, jul. 2005.

PARDIM, V. I. e MACCARI, E. A. **A educação on-line na pós-graduação stricto sensu: a experiência de um Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública**, Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, v. 11, n. 24, 2014.

PESSOA, F. Poesia. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1959.

RIBEIRO, R. J. **Ainda sobre o Mestrado Profissional**. Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, v. 3, n. 6, p. 313-315, dez. 2006.

RIBEIRO, R. J. **O Mestrado Profissional na política atual da Capes**. Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005.