

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP**

ANA CRISTINA SILVA DA ROSA

**De Movimento Social Comunitário à institucionalização: análises sobre o
Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania – PROMAC**

Doutorado em Educação Escolar

**Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Universidade Estadual Paulista**

**Araraquara – SP
2011**

ANA CRISTINA SILVA DA ROSA

De Movimento Social Comunitário à Institucionalização: análises sobre o Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania – PROMAC

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara da Universidade Estadual Paulista, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional.

Orientadora: Profa. Dra. Sonia Maria Duarte Grego

**Araraquara – SP
2011z**

Rosa, Ana Cristina Silva da

De movimento social comunitário à institucionalização: análises sobre o Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania - PROMAC / Ana Cristina Silva da Rosa. – 2011

195 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista,
Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientadora: Sonia Maria Duarte Grego

1. Educação – Políticas públicas. 2. Educação de adultos.
I. Título.

ANA CRISTINA SILVA DA ROSA

De Movimento Social Comunitário à Institucionalização: análises sobre o Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania – PROMAC

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara da Universidade Estadual Paulista, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Data de aprovação:

Membros Componentes da Banca Examinadora

Presidente e orientadora Profa. Dra. Sonia Maria Duarte Grego – FCLAr/UNESP

Membro Titular Profa. Dra. Dislane Zerbinatti Moraes – FE/USP

Membro Titular Profa. Dr Edson do Carmo Inforsato - FCLAR/UNESP

Membro Titular Prof. Dra. Edna Cristina do Prado – UFAL/CE

Membro Titular Profa. Dr. Sergio Roberto Silveira – USP/CENP- SEEP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

*À minha família que sempre esteve presente ao meu lado,
incondicionalmente, em todas dificuldades e conquistas.
Em especial ao meu marido (in memoriam) que se constitui pedra sólida em minha
vida.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais pelo apoio incondicional em todos os momentos de minha vida...

Ao meu esposo, Robson (*in memoriam*), pela paciência e apoio permanente em toda minha formação profissional, sobretudo, pela compreensão em relação às minhas ausências na realização deste trabalho, e por sempre acreditar em mim...

À minha filha, Ana Beatriz, que pacientemente soube esperar para estar ao meu lado...

Aos meus irmãos Jorge, Jozelma e João por sempre estarem me apoiando em tudo ...

A Manfred Daxenberger, pela amizade, carinho e dedicação e que pacientemente, me fez voltar a acreditar na vida...

Aos meus amigos especiais Anna Rita, Edna Prado, Andréa Dias Silva, Lara Toledo, Paulo Cesar Géglio, pela convivência que tivemos no decorrer desta caminhada, e, sobretudo, pelo constante estímulo e apoio...

À Secretaria de Educação e Cultura, do município de São Bernardo do Campo, pela autorização da pesquisa de campo...

Aos educadores do PROMAC, particularmente as educadoras que participaram da pesquisa de campo, pela disposição e boa vontade em colaborar com meu trabalho...

Ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da UNESP pela oportunidade e contribuição em minha formação acadêmica...

Aos professoras que estiveram na Banca de Qualificação e Defesa: Profa. Dra. Dislane Zerbinatti Moraes, Dr Edson do Carmo Inforsato, pelas contribuições que ofereceram a este trabalho...

À Professora Dra. Sonia Maria Duarte Grego, em especial, que sempre esteve ao meu lado, permitindo-me exercitar a reflexão e a construção deste trabalho de pesquisa...

Agradeço imensamente!

RESUMO

A presente tese constitui-se em estudo sobre o Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania (PROMAC), no município de São Bernardo do Campo, região do Grande ABCD. O objetivo central foi analisar e compreender as principais alterações no Projeto Político Pedagógico (PPP) do PROMAC e suas implicações na prática social e pedagógica, sobretudo, em relação ao atendimento de sua meta fundamental quanto aos índices de alfabetização da população jovem e adulta no município. Como instrumento de pesquisa utilizou-se de entrevista semi-estruturada, sendo os dados categorizados à luz das idéias de Bardin (1979), sendo elas: a institucionalização do PROMAC; terceirização da educação de jovens e adultos; a implantação e a visão sobre a proposta curricular; a implantação do ciclo básico e avaliação educacional; a formação continuada dos professores. Após a categorização dos dados em institucionalização, terceirização, proposta curricular, ciclo básico e formação docente, pode-se concluir que as inúmeras mudanças ocorridas no PROMAC, no período de 1991 até 2006, trouxeram benefícios quanto à profissionalização da EJA, seu reconhecimento em diferentes segmentos sociais e consolidou o PROMAC como uma ação de Política Pública do município. Todavia, com o processo de institucionalização o PROMAC se descaracterizou em relação aos seus aspectos fundantes pautados nos princípios freireanos de educação, comprometendo a participação ativa da comunidade, a construção de um projeto político pedagógico emancipador, e o fortalecimento de um programa de EJA mais democrático.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos – Políticas Públicas – PROMAC – Educação Formal – Educação Não-formal

ABSTRATC

The present thesis consists in a study on the Municipal Program of Literacy and Citizenship (PROMAC), in the city of São Bernardo do Campo, region of Grande ABCD. The central objective was to analyze and to understand the main alterations in the Political Pedagogical Project (PPP) of the PROMAC and its implications in social and pedagogical practice, over all in relation to the attendance of its basic goal related to the statistics of literacy of young and adult population at this city. As research instrument was used half-structuralized interview, being the data categorized based on Bardin's ideas (1979), namely: the institutionalization of PROMAC; outsourcing the education of youth and adults; deployment and insight into the curriculum, the implementation of the primary cycle and educational evaluation, the continuing education of teachers. After the categorization of the data in institutionalization; outsourcing, curriculum proposal, basic cycle and teaching formation, can be concluded that the innumerable occurred changes in the PROMAC, in the period between 1991 and 2006, brought benefits about the professionalization of the EJA, its recognition in different social segments, consolidated the PROMAC as an action of Public Politics of the city. However, with the institutionalization process the PROMAC, mischaracterize in relation to its founding aspects lined into Freire's principles of education; it brought curses about the active participation of the community, the construction of a political pedagogical emancipator, and the reinforcement of a more democratic program of EJA.

Key-words: Young and Adults Education – Public Politics – PROMAC – Formal Education – Not-Formal Education

*Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode.
Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também
simplesmente reprodutora da ideologia dominante. (Paulo Freire, Pedagogia da
Autonomia, 1997, p. 126)*

SUMÁRIO

SIGLAS E ABREVIações	9
LISTA DE TABELAS	11
LISTA DE QUADROS	12
DAS ORIGENS À DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	13
II - DO CONTEXTO HISTÓRICO LOCAL AO PERCURSO INVESTIGATIVO	19
São Bernardo do Campo: características demográficas e socioeducacionais	23
A educação de jovens e adultos no município de São Bernardo do Campo	26
O percurso da pesquisa e análise dos dados.....	29
As técnicas e os instrumentos de Pesquisa	33
A organização e análise dos dados.....	39
III - ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA OS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	41
Elucidações conceituais sobre educação.....	41
As orientações teórico-metodológicas de Freire à Educação de Jovens e Adultos.	46
As orientações teórico-metodológicas para educação de jovens e adultos segundo as CONFITEAS e documentos oficiais.	58
As orientações teórico-metodológicas para EJA.	69
IV - AS MUDANÇAS OCORRIDAS NO PROMAC: a análise documental	81
De educação não formal à formal: a institucionalização.....	81
Os princípios filosóficos e pedagógicos do PPP.....	83
O perfil da comunidade atendida pelo PROMAC EM 1991	86
A estrutura organizacional.....	87
A terceirização do ensino por meio da prestação de serviços das IES.....	96
A estrutura pedagógica e a proposta curricular.....	99
V - AS MUDANÇAS OCORRIDAS NO PROMAC: a análise das entrevistas	127
A terceirização do PROMAC.....	142
A proposta curricular: a visão dos professores sobre sua implantação.....	149
Ciclo Básico: reflexões sobre o processo de implantação e funcionalidade.....	154
A formação docente: ação reguladora ou reflexiva.....	166
VI CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
VII REFERÊNCIAS	183

SIGLAS E ABREVIações

ABCD - Corresponde à região paulista formada pelos municípios de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Educação

AP – Assistente Pedagógica

AVC – Acidente Vascular Cerebral

BA – Brasil Alfabetizado

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CB – Ciclo Básico

CG – Coordenadora Geral

CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e o Caribe

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONFINTEA - Conferência Internacional de Adultos

DM – Deficiente Mental

DV – Deficiente Visual

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

DRE – Diretoria Regional de Educação

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

ENEJA - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDUNESP – Fundo de Desenvolvimento da UNESP

GM – General Motors

GT – Grupo de Trabalho

HTPC – Hora de trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituto de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPEA – Índice de População Economicamente Ativa

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA - Movimento de Alfabetização

NEE – Necessidade Educativa Especial

ONG - Organização Não-Governamental

PAS - Programa de Alfabetização Solidária

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação

PROALFA - Projeto de Alfabetização de Adultos
PROMAC - Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania
PAC – Programa Alfabetização e Cidadania
PAMJA – Programa Municipal Educação de Jovens e Adultos
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB – Produto Interno Bruto
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP – Projeto Político Pedagógico
SBC - São Bernardo do Campo
SEC – Secretaria de Educação e Cultura
SEJA - Serviço de Educação de Jovens e Adultos
SESI – Serviço Social da Industrial
SME - Secretaria Municipal de Educação
UMESP – Universidade Metodista de São Paulo
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual de São Paulo
UNIBAN – Universidade Bandeirante de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – População residente na região do ABC	
Paulista entre 1970 a 2008.....	20
Tabela 2 – Índice de exclusão social na Região do Grande ABC.....	21
Tabela 3 - Taxa de analfabetismo na Região do ABC EM 2007.....	23
Tabela 4 – Estabelecimentos de ensino em SBC – 1991.....	25
Tabela 5 – Nº de alunos matriculados no MOVA Regional – SBC	28
Tabela 6 – Número de alunos atendidos no Telecurso	28
Tabela 7 – Faixa etária dos alunos matriculados no PROMAC – 1992.....	86
Tabela 8 – Alunos matriculados por idade e gênero – 2004.....	87
Tabela 9 – Dados referentes à aprovação e retenção de alunos do PROMAC segundo gênero e turmas – 2004.....	119
Tabela 10 – Número de atendimentos do PROMAC por série e ano.....	120
Tabela 11 – Dados de aprovações.....	120
Tabela 12 – Alunos matriculados no PROMAC nas turmas de 1 ^a a 4 ^a	122
Tabela 13 – População de jovens e adultos nos últimos 10 anos no município pelo PROMAC.....	123
Tabela 14 – Número de classes oferecidas pelo PROMAC nas séries iniciais do ensino fundamental (1 ^a a 4 ^a série) – por ano.....	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos Participantes.....37

DAS ORIGENS À DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

PRIMEIRAS PALAVRAS

Ao longo de minha história de vida, aprendi a ser educadora, professora e pesquisadora. É claro que isso só foi possível devido às inúmeras influências recebidas por aqueles que se dedicaram ou não a me orientar, ou de alguma forma se colocaram em meu caminho. Entre as inúmeras pessoas e as histórias de interveniências, estão aqueles que estiveram ao meu lado no período em que trabalhei no PROMAC (Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania), no município de São Bernardo do Campo. Dessa experiência, muitas inquietações, como educadora, professora e pesquisadora surgiram.

Dessas inquietações nasce o objeto de estudo presente nessa tese: estudo analítico sobre as inúmeras mudanças no projeto político pedagógico do PROMAC, desde sua origem em 1991 até 2006.

Sabemos que, atualmente, são inúmeras as pesquisas na área da educação de jovens e adultos (EJA), todavia, ainda temos lacunas que merecem estudos aprofundados e discussões sobre essa modalidade de ensino. Por isso, apresentamos esse estudo que tem como objetivo central contextualizar o PROMAC - Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania, no município de São Bernardo do Campo, histórica e socialmente, dentro das ações do município quanto ao atendimento aos jovens e adultos e sua importância para cenário político-econômico do estado de São Paulo, analisando e compreendendo as alterações em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e suas implicações na prática social e pedagógica.

AS ORIGENS DO ESTUDO

O presente trabalho é resultado do interesse pela área de EJA, surgido, sobretudo, quando realizou-se a pesquisa de mestrado em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo, em 2003, estudo esse que tinha como objetivo discutir a gestão de classes multisseriadas no PROMAC. Nesse período, por meio de pesquisa no Estado da Arte produzido pela Ação Educativa (1997), constatou-se que a dissertação em educação com o título “Educação de Jovens e Adultos: o desafio das classes multisseriadas” foi inédito, por não se ter na ocasião, no Brasil, discussões sobre multisseriação na EJA. Durante pesquisa foram vivenciados, por mim, significativos períodos de crise, e esta segundo Boff (1983) é momento necessário para ocasionar mudanças e rompimentos com os “nós” que acarretam a situação de crise. Só com a lucidez sobre o que constitui o nó-problemático é que podemos elaborar novos projetos adequados para determinados momentos históricos. Sendo assim, o que hoje se pode considerar como adequado, no futuro pode demandar mudanças, uma vez que a situação de crise é cíclica, histórica e oportuniza evolução.

Dessa crise, a pesquisadora passou a se inquietar com a necessidade de um estudo aprofundado sobre as inúmeras mudanças na proposta pedagógica do PROMAC, considerando a necessidade de compreender isso dentro de um contexto histórico. Além desse interesse, aprendeu-se a se dedicar aos estudos sobre os problemas educacionais brasileiros, principalmente, os relacionados à exclusão social.

Acredita-se que o direito constitucional de igualdade de direitos e dignidade humana, previsto em nossa Carta Magna, pode ser efetivado se houver políticas públicas e a ação indutora do Estado para o atendimento de todos em diferentes segmentos sociais. É claro que essa pesquisa se constitui como um dos inúmeros estudos que discutem essa problemática, todavia, conforme pesquisa nos documentos da ANPED (2007), no GT (Grupo de Trabalho) de EJA, esse é o único, até a presente data, que discute a ação do município de São Bernardo do Campo na EJA por meio do PROMAC.

A DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

O campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é constituído de uma longa jornada de lutas e batalhas em busca da superação do analfabetismo no país. Todavia, a profissionalização desta modalidade de ensino não se constituiu de maneira equilibrada, assim como não tínhamos Políticas Públicas suficientes que pudessem constituir a EJA como um forte campo de discussões e atendimento à população para a universalização da educação no Brasil.

Essa área de educação caracterizada como modalidade de ensino segundo a LDBEN 9.394/96, só ganha forças após a segunda metade da década de 1990, do século passado, quando por pressões internacionais em relação à superação do analfabetismo no país e à universalização da educação, o Brasil por meio de ações do Governo Federal e ações locais passa a desenvolver políticas de caráter compensatório¹. Não se pode deixar de apontar que as orientações neoliberais das Agências Multilaterais estão presentes no interior das propostas educativas implantadas na ação do Estado nesta área de educação. É visível a sua presença, especialmente na tomada de decisões traduzidas em atos e ações (SILVA, 2003), principalmente, em relação à ampliação do número de vagas e atendimento sem a preocupação de se garantir a boa qualidade vinculada à formação docente dos profissionais da educação.

Quanto à EJA constituir-se como campo de pesquisa, até 1997, por meio do Estado da Arte, produzido pela ONG Ação Educativa, essa área se mostra como uma com maiores lacunas para investigação.

Atualmente, a EJA tem se configurado como um campo de responsabilidade do Estado e, sem dúvida, de grande necessidade de investigação por diferentes instituições que se responsabilizam por pesquisar a educação no país. A Associação Nacional de Pesquisa na Educação (ANPED) mantém o grupo de estudos na área de EJA, o qual configura esta área com suas especificidades e traz à tona as necessidades inerentes do ato de educar o público atendido nesta modalidade de ensino, bem como traz subsídios teórico-práticos para constituir a EJA como uma

¹ O caráter compensatório só vai ser alterado após a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA, regulamentada pela Resolução nº 11/2000, em que identifica a EJA como um direito universal aos jovens e adultos.

educação que reconhece os sujeitos concretos históricos que se envolvem no processo educativo. A EJA ao longo da história da educação brasileira se constituiu como compensatória e supletiva, de forma que muitas das ações, nela desenvolvidas, velaram as identidades dos educandos, desconsiderando que muitos são de classe trabalhadora e que não tiveram oportunidades de frequentar a escola ou de não se escolarizarem na idade própria. Afirma-se que houve a perda da identidade, pois não se reconheceu que os jovens e adultos atendidos pelos diferentes programas e projetos de EJA são detentores do direito universal à educação e são sujeitos históricos capazes de criar e recriar o seu meio. Poucos foram os trabalhos que se pautaram no reconhecimento das reais necessidades dos educandos na EJA, com essa perspectiva pode-se identificar, dentre eles, as contribuições de Paulo Freire e os movimentos sociais trazidos pelo MEB (Movimentos de Educação de Base) da Igreja Católica (ROSA, 2003).

A EJA deve se voltar para as necessidades reais do trabalhador que sofreu, ao longo de sua vida, inúmeras discriminações sociais seja por questões de escolarização, seja por aquelas de trabalho, por questões étnico-culturais, vítimas de violência simbólica ou não; e, finalmente, por outras inúmeras facetas da opressão e exclusão social. Para reconfigurar a EJA é necessário que se reconheça que os jovens e adultos são detentores de saber, são sujeitos concretos históricos com direitos universais garantidos por legislações nacionais e internacionais. Como diz Arroyo (2007, p. 23), a EJA só vai se reconfigurar se “o direito a educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens e adultos forem vistos para *além*” [...] das carências trazidas e identificadas no processo educativo.

Identificar o protagonismo dos jovens e adultos em um determinado tempo histórico e social é fundamental para a construção de práticas educativas que reconheçam o direito de todos à educação. Mesmo com a ampliação do atendimento aos jovens e adultos na segunda metade da década de 1990, as ações governamentais focalizaram o direito à educação em apenas uma das parcelas da população brasileira, a de idade entre 7 a 14 anos, faixa etária abrangida pela Lei do FUNDEF, em 1996. As ações desenvolvidas na EJA neste período também não se coadunam com a perspectiva reconfigurada, como preconizado por Arroyo (2007), por se apoiar nas diretrizes e bases curriculares do ensino fundamental específico

para a população de 7 a 14 anos, o qual não reconhece a identidade dos jovens e adultos atendidos pela EJA.

Foi com essa preocupação que se procurou, no presente trabalho, analisar as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo, no estado de São Paulo, na área da educação de jovens e adultos em seu Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania (PROMAC). O objetivo central foi analisar e compreender as principais alterações no Projeto Político Pedagógico (PPP) do PROMAC e suas implicações na prática social e pedagógica, sobretudo em relação ao atendimento de sua meta fundamental de alfabetização de jovens e adultos no município. Para consecução desse objetivo buscou-se responder às seguintes questões:

- Quais são principais mudanças teórico-metodológicas fundamentais no projeto político pedagógico do PROMAC? Quais são as implicações na prática social e pedagógica do PROMAC em decorrência dessas mudanças?
- Qual é a visão dos professores em relação a tais mudanças?
- Quais foram os desafios encontrados para a implementação das mudanças teórico-metodológicas no Projeto Político Pedagógico?
- Quais os índices relacionados à alfabetização durante os dez anos de atuação do PROMAC com a estrutura de educação formal?

A tese aqui apresentada é a de que as inúmeras mudanças ocorridas no Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania (PROMAC), ao longo dos 15 anos pesquisados e apresentados nesta tese, trazem significativas alterações sobre o papel do município em relação à Educação de Jovens e Adultos no tocante à regulação, ao acompanhamento e à avaliação da educação, sobretudo, com a implantação de orientações e propostas baseadas em princípios neoliberais, com a consequente descaracterização da proposta pedagógica inicial de orientação freireana.

As respostas aos questionamentos apresentados acima se encontram na presente relatório que está organizada em 04 capítulos, além da introdução. O primeiro capítulo discuti-se o contexto histórico local de São Bernardo do Campo e o percurso investigativo da pesquisa, identificando os instrumentos, a base de análise

dos dados e as diferentes categorias organizativas dos dados. Para análise de dados utilizou-se as idéias de Bardin (1979) quanto à análise de conteúdo.

No capítulo dois, se discutem as orientações teórico-metodológicas dos programas de jovens e adultos. Esse capítulo está subdividido em três partes: a primeira caracteriza os conceitos de educação e suas diferentes modalidades segundo as idéias de Gohn (2006), Libâneo (2001), Afonso (2001). Na segunda parte discutem-se as contribuições de Freire à EJA e à formação docente, em busca da construção de uma educação libertadora e problematizadora. Por último, se apresentam as orientações para EJA segundo as CONFINTEAs (Confederação Internacional de Educação de Jovens e Adultos) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, fazendo-se uma análise crítica sobre elas segundo as idéias de Beisiegel (1974), Paiva (1972), Vieira (2008), Jóia, Ribeiro, Di Pierro (2001) e Barbosa (2007) e outros importantes teóricos.

No capítulo 3, se discutem os dados documentais que identificam os princípios pedagógicos e organizativos que constituíram, e em parte ainda constituem, o PROMAC desde sua origem em 1991 até 2006, identificando-se as principais alterações no Projeto Político Pedagógico, Regimentos Escolares e demais documentos oficiais apresentados para análise. No capítulo 4, se analisa por meio de entrevista as concepções dos profissionais da educação atuantes no PROMAC, que vivenciaram tais mudanças ao longo dos anos investigados nesta pesquisa.

Pode-se então afirmar, por meio desta pesquisa, que muitas das alterações realizadas no PROMAC trouxeram benefícios em relação à institucionalização, como o reconhecimento da escolarização dos alunos matriculados neste programa, mas que várias das mudanças ocorridas também apresentam caráter de regulação e controle por parte da Secretaria de Educação e Cultura e que tais alterações não foram tão significativas quanto o esperado em termos de incorporação de valores por parte dos educadores que atuam no PROMAC.

I – DO CONTEXTO HISTÓRICO LOCAL AO PERCURSO INVESTIGATIVO

Para compreender as ações da Secretaria Municipal de Educação no município de São Bernardo do Campo, é necessário, antes, contextualizar a região do Grande ABC Paulista, no estado de São Paulo, devido às suas especificidades. Essa região, cuja identidade é marcada pela presença de grandes indústrias, sobretudo automobilísticas, originalmente era composta pelos municípios de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul, fato que justificava o uso da sigla para nomeá-la.

Com o passar dos anos, em razão de contiguidade de território, da mesma vocação industrial e por efeito de sucessivas divisões políticas, foram acrescentados, aos originais, outros municípios, a saber: Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra, desenhando uma área geográfica de 825 km² hoje composta por sete municípios e que, segundo o último senso do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2007), comportam, unidos, mais de dois milhões e meio de habitantes. Essa região tornou-se muito conhecida nacionalmente devido aos movimentos sindicais de grande porte que lá se concentravam e que lutavam pelos direitos trabalhistas dos operários das grandes montadoras, tais como Ford, GM, Volkswagen entre outras empresas. A região, na metade do século passado, constituiu-se tipicamente industrial, tornando-se área de grande atração para a população migrante que buscava oportunidades de emprego em pleno período de desenvolvimento industrial no Brasil (1950-1970). As lutas operárias, sobretudo nas décadas de 70 e 80, com finalidade de obter melhoria de condições de trabalho e participação nos lucros das empresas, fortaleceram os movimentos sindicais e identificaram a região como, além de operária e produtora de riqueza, mobilizada e militante.

Os dados da tabela 1 demonstram um significativo crescimento da população residente nesta região, evidenciando uma desigualdade de crescimento no número de população entre os municípios, devido aos atrativos econômicos e sociais.

TABELA 1 – População residente na região do ABC Paulista entre 1970 a 2008

MUNICÍPIOS	1970	1980	1991	1996	2000	2008
SANTO ANDRÉ	418.826	533.071	616.991	625.564	649.331	676.188
SÃO BERNARDO DO CAMPO	201.662	425.602	566.893	660.396	703.177	804.399
SÃO CAETANO DO SUL	150.130	163.082	149.519	139.825	140.159	147.388
DIADEMA	78.914	228.660	305.287	323.116	357.064	392.738
MAUÁ	101.700	205.740	294.998	342.909	363.392	414.917
RIBEIRÃO PIRES	29.048	56.532	85.085	96.550	104.508	119.996
RIO GRANDE DA SERRA	8.397	20.093	29.901	34.736	37.091	43.115

Fonte: IBGE, Dados Censitários, 1970, 1980, 1991, 2001 e IBGE, Dados demográficos, 2008.

Entre 1970 e 2008, houve um enorme crescimento populacional nas cidades que compõem a região, sendo que o maior percentual observado foi aquele do município de Rio Grande da Serra (413,45%), seguido de: Diadema (397,6%), Ribeirão Pires (313,0%) e Mauá (307,90%).

São Bernardo do Campo, apresentando um índice de 298,88% e Santo André com os seus 61,44%, ficaram abaixo do percentual dos municípios anteriores. Em São Caetano do Sul, por sua vez, houve um decréscimo populacional de 1,82%.

Nos anos 1980, a região foi atingida pela crise econômica, deixando de ser atrativa para as pessoas que buscavam oportunidades de emprego. A região começou a se modificar nos aspectos econômicos, no final do século passado, passando de região industrial a apresentar forte tendência para uma região prestadora de serviços.

Durante o período no qual se constituiu como industrial, a região ocupou lugar de destaque no Brasil e no Mercosul, como pólo industrial, principalmente por seu potencial tecnológico e valor agregado às suas indústrias. Todavia, o que se pode observar com a tabela 2 é que, mesmo em a região se caracterizando pelo forte potencial econômico e apresentando uma média nacional de PIB *per capita* muito maior, há marcas de desigualdades sociais, encabeçadas pelo índice de 0,864 de exclusão em São Caetano do Sul, seguido pelos 0,652 apresentados por São Bernardo do Campo.

TABELA 2 **Índice de exclusão social na Região do Grande ABC Paulista**

Municípios	Posição no "raking a partir da melhor situação social		Índice de exclusão social
	no ABC	no Brasil	
São Caetano do Sul	1º	1º	0,864
São Bernardo do Campo	2º	51º	0,652
Santo André	3º	76º	0,637
Rio grande da Serra	4º	2096º	0,474
Ribeirão Pires	5º	310º	0,585
Mauá	6º	1354º	0,509
Diadema	7º	1698º	0,493

Fonte Atlas de exclusão social no Brasil, POCHMANN et. all, 2003.

*O índice varia de 0 a 1, quanto menor o índice piores as condições de vida da população.

Em 2006, o PIB (Produto Interno Bruto) *per capita* destes municípios, em bilhões de reais (R\$), conforme dados demográfico-econômicos do IBGE (2007) aponta que Santo André apresentou 17.341; São Bernardo do Campo obteve 25.590; São Caetano do Sul teve 70.367; Diadema com 19.596; Mauá obteve 12.325; Ribeirão Pires 10.734; e Rio Grande da Serra com o menor PIB *per capita*, 6.874.

A partir da análise desses dados, constata-se que os municípios em que houve o maior crescimento populacional, nos últimos 38 anos, são aqueles que atualmente apresentam os menores índices *per capita* e o município de São Caetano do Sul, que apresentou um decréscimo no número de habitantes, ocupa o primeiro lugar no ranking regional do PIB - Produto Interno Bruto. Esse panorama apresenta um paradoxo, levando a crer que ou o aumento da população, em determinadas cidades, não retrata a real migração de trabalhadores ou que esse aumento não representa produção de riquezas, porque se fosse ocorreria um aumento do PIB.

Quanto aos aspectos educacionais, a região do Grande ABC Paulista caracterizava-se, até o final da década de 80, como uma região tipicamente atendida pelas ações do Estado nos níveis de ensino fundamental e médio. As prefeituras atendiam, em sua grande maioria, a área da educação infantil. A EJA era muitas vezes desenvolvida nas escolas do Estado, com o oferecimento do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) até 1985 e, de 1986 a 1989 houve as ações da sociedade civil vinculadas à Fundação Educar. Poucos eram os municípios que

atuavam na educação de jovens e adultos até o início da década de 1990; o município de São Bernardo do Campo era um destes municípios, sendo pioneiro nesta modalidade de ensino.

No final do século passado houve a ampliação dos programas de EJA em diferentes esferas educativas, seja em âmbito Federal, Estadual e/ou Municipal. Em relação aos municípios do grande ABCD os governos locais desenvolveram diversas ações em diferentes segmentos. Atualmente há: no município de Santo André o **SEJA** – Serviço de Educação de Jovens e Adultos, com classes de alfabetização, ensino fundamental com primeiro e segundo segmento (1ª a 8ª série) e o **MOVA**; em São Caetano do Sul o **PROALFA** (Programa de Alfabetização) com salas de alfabetização; em Diadema, a **EJA** – Educação de Jovens e Adultos, somente em nível de ensino fundamental (1ª a 8ª série); em Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra, o **MOVA**; em Mauá, classes de **MOVA** e **EJA** nos níveis de ensino fundamental e médio; e, finalmente, em São Bernardo do Campo, o **TELECURSO**, o **Brasil Alfabetizado** e o **PROMAC**, mas já houve outros programas como o **PAMJA** – Programa de Alfabetização Municipal de Jovens e Adultos, e o **MOVA** sob a responsabilidade do município. Atualmente, ainda há classes do MOVA em São Bernardo do Campo, no Sindicato dos Metalúrgicos, mas sob a responsabilidade desta instituição e da sociedade civil.

A educação nos níveis de ensino básico regular era oferecida pelas escolas da rede estadual de ensino e pela rede privada, sob a responsabilidade das Diretorias Regionais de Ensino (DRE). Somente a partir da segunda metade da década de 90 é que os municípios desta região, pressionados pelas políticas públicas federais no que se referem à municipalização conforme previa o FUNDEF, passam, aos poucos, a assumir as escolas do nível fundamental de ciclo 1 (1ª a 4ª série). Em 2008, São Bernardo do Campo tinha cem por cento de escolas municipalizadas de 1ª a 4ª série.

Mesmo com a ampliação dos diversos programas de EJA e a municipalização na Região do Grande ABC Paulista, os índices de analfabetismo ainda são elevados, conforme dados apresentados na tabela 3.

TABELA 3 – Taxa de analfabetismo na Região do ABCD em 2007

Municípios	População analfabeta com 15 anos ou mais de idade	Porcentagem de analfabetos com 15 anos ou mais de idade %
Santo André	20.962	4,2
São Bernardo do Campo	24.821	4,8
São Caetano do Sul	2.943	2,6
Diadema	16.265	6,4
Mauá	15.578	6,1
Ribeirão Pires	3.977	5,2
Rio Grande da Serra	2.175	8,5

Fonte: PNAD, 2007

Com os dados do PNAD (2007) pode-se identificar que na região do Grande ABC Paulista o índice ainda é alto em termos absolutos, mesmo tendo o percentual de analfabetismo menor do que a média nacional, que é superior a 10%. São Caetano do Sul é o município com menor índice de analfabetos com 2,6%, seguido de Santo André com 4,2% e São Bernardo do Campo com 4,8%. Comparando os dados referentes ao PIB destes municípios, descritos anteriormente, e os índice de analfabetismo (tabela 3), pode-se concluir que quanto menor o índice *per capita* maior é o analfabetismo no município.

SÃO BERNARDO DO CAMPO: CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICA E SOCIO-EDUCACIONAIS

São Bernardo do Campo fez parte de um pólo industrial da Grande São Paulo e teve um crescimento acelerado a partir dos anos 50, quando se deu a implantação da indústria pesada, como a metalurgia, a química e outras. Esse processo significou profundas transformações para o município não só em termos populacionais, conforme demonstra a tabela 2, como também em aspectos de natureza sócio-econômicas. O crescimento populacional se caracterizou por um movimento migratório das regiões Norte e Nordeste e de Minas Gerais, diferenciando o espaço urbano enquanto local com superposições de carências (famílias de renda mais baixa em áreas menos providas de saneamento básico, atendimento médico precário, etc.) e que contrastava com bairros plenamente equipados e planejados.

De acordo com os dados do censo de 1980 (IBGE, 1980), em SBC (São Bernardo do Campo) havia 426.780 habitantes, sendo 10,2% deste grupo constituído de pessoas analfabetas com 07 anos ou mais. Na população acima de 15 anos de idade, os dados indicavam 28.669 analfabetos.

De acordo com os dados apresentados no Projeto Político Pedagógico do PROMAC (1992), a prefeitura de SBC realizou uma pesquisa, coordenada pela Secretaria de Educação, Cultura e Esportes e Departamento de Estatística, que apontou o número de 84.477 jovens e adultos com idade igual ou superior a 14 anos, como população potencial para frequentar cursos de alfabetização e pós-alfabetização (termo na época indicado para alunos que se apresentavam nos níveis de 3ª ou 4ª série incompleta). A pesquisa ainda apontava que deste total (84.477), 24.439 nunca haviam estudado; 11.911 estudaram apenas a 1ª série; 17.487 até a 2ª série; 21.711 até a 3ª série e 8.929 iniciaram a 4ª série, mas não haviam completado.

A população moradora em favela foi subdividida: 10,63% nunca estudaram; 8,15% estudaram até a 1ª série; 8,30% até a 2ª série; 8,73% até a 3ª série e 3,05% iniciaram a 4ª série, porém não a concluíram. Na população não moradora em favela, a pesquisa indica que 18,31% nunca estudaram; 5,91% estudaram até a 1ª série; 12,40% até a 2ª série; 16,98% até a 3ª série e 7,53% não concluíram a 4ª série. Pode-se verificar que os maiores índices não se encontravam na população moradora em favelas. O problema da não alfabetização também atingia moradores de bairros centrais e periféricos, não caracterizados como favela.

A tabela 4 mostra o número de estabelecimento de ensino em SBC, no ano de 1991.

TABELA 4 – ESTABELECIMENTOS DE ENSINO EM SBC - 1991

GRAU DE ENSINO	REDE DE ENSINO	Nº DE ALUNOS	Nº DE CLASSES	Nº DE UNIADES
Educação Infantil	Estadual	64	02	01
	Particular	2.512	144	26
	Municipal	23.004	783	66
	TOTAL	25.580	929	93
Ensino Fundamental Ciclo I (1ª a 4ª série)	Estadual	105.365	3.135	103
	Particular	13.539	472	26
	TOTAL	118.904	3.607	129
Ensino Médio	Estadual	10.884	238	21
	Particular	1862	58	11
	TOTAL	12.746	296	32
Ensino Técnico	Estadual	6.132	169	10
	Particular (1)	4.583	146	10
	TOTAL	10.715	315	20
Educação Especial	Estadual	194	17	09
	Municipal	521	47	03
	TOTAL	715	64	12
Educação de Jovens e Adultos	Estadual (1ª série ao ensino médio)	6.303	169	37
	Particular (2)	1.723	51	12
	Municipal (3)	2.263	100	25
	Municipal (4)	416	32	13
	TOTAL	10.705	352	87
TOTAL GERAL		179.365	5.563	373

Fonte: Secretaria de Educação, Cultura e Esporte e o Departamento de Estatística, 1991.

Observações:

- (1) Inclui alunos do SENAI Mario Amato e Qualificação Profissional do Colégio Anchieta.
- (2) Inclui alunos da Fundação Bradesco, VW-Unid. I e Curso Magnus.
- (3) Alunos do Programa Alfabetização e Cidadania (PAC) atual PROMAC.
- (4) Inclui alunos do curso PAMJA.

Segundo esses dados, em SBC o número de alunos atendidos em escolas estaduais, municipais e particulares em diferentes níveis e modalidades de ensino correspondia a 31,64% da população. Todavia, esses dados não identificam se todos eram ou não moradores no município. É possível também afirmar que o contingente populacional que frequentava a educação de jovens e adultos em escolas públicas (estadual e municipal) ou particulares era 10.705, que correspondia a 1,89% da população do município. Número pífio perante a realidade da época em

que o Brasil tinha 19,2 milhões de analfabetos correspondentes a 20% da população brasileira.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO

O município de São Bernardo do Campo é pioneiro na educação de jovens e adultos. Sua experiência vem desde 1936, antes mesmo da emancipação do município. A região, por apresentar um considerável ramo comercial de móveis, teve, neste mesmo ano, a implantação de duas salas de aula, por iniciativa de alguns empresários que buscavam qualificar melhor seus funcionários e os possíveis candidatos às futuras vagas. As classes se organizavam por gênero: a sala Bartira destinada às mulheres e a sala Tibiriçá destinada aos homens (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2001).

O movimento migratório ocorrido na segunda metade do século passado incentivou a ampliação desta área de educação (EJA). Nos anos 70, funcionavam mais de 180 classes, com atendimento superior a sete mil matrículas por ano letivo.

O município passou a assumir efetivamente e de maneira autônoma a EJA, a partir da extinção do MOBREAL, em 1978. Os projetos implantados pela prefeitura foram o **PAMJA – Programa de Alfabetização Municipal de Jovens e Adultos**, destinados aos funcionários municipais e, em 1991; o PAC - **Programa de Alfabetização e Cidadania**, que se transformou em PROMAC – **Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania**, em 1993, funcionando atualmente e inspirado originalmente nas idéias do educador Paulo Freire.

A partir dos anos 90, quatro programas educacionais se consolidaram neste município: o PROMAC em 1991; o MOVA (Regional) em 1998; o Telecurso em 2000 e o Brasil Alfabetizado em 2004. O **MOVA** - Regional foi estruturado na figura do educador popular, indicado por entidades da sociedade civil. Para ser educador no MOVA é exigido, como requisito, estar cursando pelo menos o 3º ano do ensino médio. Os educadores populares recebiam treinamento específico e orientação pedagógica por parte da Prefeitura. Os recursos captados para o MOVA se destinavam à composição da estrutura de funcionamento, incluindo assessoria,

orientação pedagógica e bolsa auxílio aos educadores ou aquisição de material pedagógico para manutenção das classes. Segundo o histórico da EJA em SBC, apresentado na Proposta Curricular da rede municipal, a formação inicial oferecida aos educadores tinha como temas: as mudanças na compreensão do processo de alfabetização; as contribuições da Psicologia e da Sócio-linguística, destacando-se os princípios elaborados por Emília Ferreiro; a Psicogênese da Língua escrita; variações linguísticas; sistema decimal; cálculo mental e operações fundamentais. As formações eram oferecidas às sextas-feiras, uma vez que os alunos frequentavam o curso de segunda a quinta-feira. Conforme se afirma neste documento, as formações tinham como objetivo garantir o pensar sobre o processo formativo considerando a necessidade de *“aproximação maior entre educadores e educandos com temas essenciais para o trabalho de alfabetização de jovens e adultos, afim de que possam assumir a condição de cidadãos da cultura letrada”* (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004, Vol.1, p. 67).

Havia também uma equipe técnica contratada via parceria entre universidades que tinha como função o acompanhamento do trabalho pedagógico dos educadores e a oferta da formação continuada. Segundo informações explicitadas na proposta pedagógica da rede, a prefeitura, com objetivo de garantir a participação ativa das entidades e integrar os educadores, educandos e comunidade, realizou reuniões coordenadas pela equipe com as temáticas: o que é cidadania; o papel da sociedade civil; o que é ser voluntário e como selecionar voluntários. Promoveu também encontros com os educadores e presidentes das entidades para a elaboração de projetos para a comunidade. Na tabela 5 apresenta-se o número de alunos atendidos no MOVA no município de SBC. Vale ressaltar que o MOVA, neste município, só atendia alunos na 1ª série; os alunos que conseguissem se alfabetizar eram encaminhados às classes do PROMAC.

O MOVA funcionou no município de 1997 até 2004, quando foi substituído pelo BA (Programa Brasil Alfabetizado).

TABELA 5 – Nº DE ALUNOS MATRÍCULADOS NO MOVA REGIONAL – SBC

ANO	NÚMERO DE ALUNOS
1997	607
1998	1.108
1999	2.082
2000	2.252
2001	1.451
2002	1.376
2003	1.395
2004	1.161*

FONTE: Secretaria de Educação e Cultura do município de SBC

* dados referentes a março de 2004.

O **Telecurso** é oferecido aos munícipes via contrato com o Serviço Social da Indústria (SESI) e a Prefeitura de São Bernardo do Campo, atuando no 2º segmento do ensino fundamental e ensino médio, desde 2000. É constituído na figura do orientador de aprendizagem responsável pela telessala. A formação continuada dos orientadores é de responsabilidade do SESI, focalizando as diversas áreas de conhecimento.

O número de alunos atendidos nas telessalas é apresentado na tabela 6.

TABELA 6– NÚMERO DE ALUNOS ATENDIDOS NO TELECURSO

ANO	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
1996	143	0
1997	193	0
1998	273	40
1999	321	61
2000	898	101
2001	1411	0
2002	1383	137
2003	1322	155
2004	1237	158

FONTE: Secretaria de Educação e Cultura do Município de SBC

Os dados referentes a 2005 a 2008 não foram informados

O **Brasil Alfabetizado (BA)** foi implantado em 2004 em substituição ao MOVA. Isso ocorreu porque no Governo do presidente Luis Ignácio Lula da Silva, os municípios que aderiram ao BA poderiam pleitear verba para formação de

educadores. Este programa ainda é oferecido pelo município com o apoio do governo federal. Os dados estatísticos de atendimento por esse programa no município não foram informados.

O PERCURSO DA PESQUISA

A pesquisa se caracterizou pela abordagem qualitativa, pois este estudo se efetivou no ambiente natural, onde foram coletados os dados; tem cunho descritivo em que os dados recolhidos se deram por meio de organização documental e de entrevistas, as quais foram transcritas fiel e integralmente, com o cuidado de *“analisar os dados em toda a sua riqueza, [respeitando] tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos”* (BODGAN e BICKLEN, 1997); a ênfase foi mais no processo de investigação do que simplesmente nos resultados ou produtos, já que ao se realizar a pesquisa identificou-se a necessidade de retomar a algumas fontes para complementação e análise dos dados; não houve a preocupação de se recolher dados ou provas, com intuito de confirmar ou afirmar hipóteses construídas previamente, mas de manter o compromisso e a sensibilidade com *“a compreensão interpretativa da experiência humana” na descrição e representação dos fatos*” (DENZIN, LINCOLN, 2006, p. 21).

A presente pesquisa insere-se na abordagem qualitativa no sentido em que a análise teórica foi construída à medida que os dados da pesquisa foram se agrupando e sendo analisados; e por fim, deu-se significativa importância ao modo como os diferentes envolvidos na pesquisa deram sentido ao objeto de pesquisa, no caso o Projeto Político Pedagógico do PROMAC.

A análise dos dados centrou-se na busca do significado que as pessoas davam às suas vidas, e, especificamente no campo da educação, isso se tornou essencial para a elucidação do objeto de investigação, para que ele fosse analisado dentro do contexto histórico-cultural em que os envolvidos na pesquisa vivem. Para Abramo (1988, p. 26) a:

[...] possibilidade de se fazer pesquisa científica em Sociologia e área afins reside no fato de que os acontecimentos humanos históricos, sociais, não se dão por acaso; ao contrário, estão sempre interligados por relações,

embora tendenciais ou de probabilidade, e mesmo que tais relações não sejam explícitas, evidentes ou conscientes.

Esta pesquisa, além de se constituir em uma abordagem qualitativa, identifica-se em um estudo de caso de organizações numa perspectiva histórica, como prescreve Bogdan e Biklen (ibid, p.90):

Estes estudos incidem sobre uma organização específica, ao longo de um período determinado de tempo, relatando o seu desenvolvimento. Por exemplo, pode efectuar o estudo de uma determinada “escola aberta”, investigando como se deu o seu aparecimento, como decorreu o seu primeiro ano, que modificações se operaram ao longo do tempo, como se encontra actualmente (se ainda se encontra em funcionamento) ou as razões pelas quais foi encerrada. O seu estudo irá basear-se em entrevistas com pessoas que tenham estados relacionadas com a organização, [...] e nos registros escritos existentes.

Caracteriza-se ainda por estudo de caso por se constituir uma investigação empírica com foco de análise sobre o fenômeno dentro de seu contexto de vida real, sobretudo, porque os limites entre o fenômeno, no caso o Promac, e o contexto não estão claramente definidos. Os dados para análise estão emaranhados entre o fenômeno e o contexto (YIN, 2005) o que nos permite afirmar que a investigação deste estudo de caso enfrenta “uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado; baseia-se em várias fontes de evidências” (YIN, 2005, p. 33). Considerando isso, o estudo de caso é mais “do que uma tática para a coleta de dados nem meramente uma característica do planejamento em si, mas uma estratégia de pesquisa abrangente” (ibidem, p.33) que possibilita o pesquisador compreender o fenômeno inserido em seu contexto de maneira a desvelar elucidações sobre os dados coletados.

A efetivação deste estudo de caso originou-se na elaboração do projeto de pesquisa que desde sua formulação teve a preocupação ética, sobretudo por se tratar de uma investigação que envolveu as ideias e representações de seres humanos diretamente envolvidos no processo histórico de institucionalização do PROMAC. Esta preocupação aproxima-se das ideias de Martins (2006) quando traz explícito a necessidade de permissão formal dos principais responsáveis pelos dados coletados, e que o pesquisador deve ser claro para aqueles que lhes prestam

informações. Sendo assim, antes de iniciar a pesquisa de campo solicitou-se, por escrito, autorização por parte da Secretaria Municipal de Educação do município de São Bernardo do Campo. Mas, mesmo tendo a autorização por parte do Secretário Municipal de Educação, em outubro de 2007 a pesquisadora se preocupou em obter também a autorização da Chefe de Seção de Educação de Jovens e Adultos e da Coordenadora Geral, a fim de conseguir os respectivos apoios e também porque previa-se que ambas poderiam ser, como de fato foram, participantes da pesquisa. Essa precaução coaduna-se com as considerações de Bogdan e Biklen (1994) quando identificam que o “primeiro problema com que o investigador se depara no trabalho de campo é a autorização para conduzir os estudos que planejou”. Conforme trazem os autores, não basta ter garantida a autorização das instâncias superiores, sem que as inferiores sejam consultadas, é dever de o pesquisador manter-se em comunicação com todos os envolvidos no processo de pesquisa.

Considerando isso é que a solicitação de autorização por parte da Secretaria de Educação do município foi encaminhada diretamente pela pesquisadora, primeiramente à Chefe de Seção que, por sua vez, direcionou o pedido ao gabinete do Secretário de Educação. Logo após autorização, reuniram-se a Chefe de Seção de Educação de Jovens e Adultos e a Diretora da SEC 101 (Secretaria de Educação e Cultura) e a pesquisadora para se garantir o registro e o acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa por parte da Secretaria de Educação.

Como resultado desse encontro, a pesquisadora comprometeu-se a discutir, com a respectiva Seção, os resultados finais da pesquisa. Cabe salientar que em nenhum momento houve interferência na análise dos dados, direta ou indiretamente, por parte da Secretaria Municipal de Educação, na elaboração desta tese.

Ainda em relação à questão ética, procurou-se garantir os quatros princípios éticos apontados por Bogdan e Biklen (1994), a saber: i) as identidades dos sujeitos foram protegidas, para que não houvesse nenhum prejuízo aos participantes, em função dos dados coletados; ii) os sujeitos foram tratados com respeito garantindo sua cooperação na pesquisa; iii) ao negociar autorização para efetuar o estudo, a pesquisadora deixou claro e explícito sua intencionalidade e manteve o acordo, bem como o respeito até o final da conclusão dos estudos; iv) buscou-se manter atitude autêntica ao registrar resultados, e mesmo contendo estes uma pertinente, e de certa forma quase inevitável, incursão da visão da pesquisadora; esforço foi feito

para apresentar a máxima transparência para evitar a ocorrência de distorções posteriores.

Ao solicitar autorização dos entrevistados, a pesquisadora, já no primeiro contato telefônico, explicitou os objetivos da pesquisa e questionou se os mesmos aceitavam participar. Todos os entrevistados aceitaram conceder a entrevista no primeiro contato, sendo agendados dia e hora segundo a conveniência dos participantes. Por esse motivo, os locais de entrevistas foram diversos: a entrevista com a Chefe de Seção deu-se na própria Secretaria de Educação, bem como aquela efetuada com a Coordenadora Geral e as secretárias do PROMAC; as entrevistas com as Assistentes Pedagógicas também se deram no Departamento de Educação, no entanto, no espaço reservado de trabalho das Assistentes Pedagógicas; as entrevistas das professoras 1 e 2 - transcorreram nas respectivas residências, pois as participantes identificaram este como sendo o melhor espaço. As demais professoras (3 e 4) concederam a entrevista no local de trabalho, ou seja, nos locais em que lecionam no PROMAC. A assinatura dos sujeitos participantes, aposta ao formulário de autorização de publicação de dados, visou ratificar o consentimento voluntário de depoimento, mas para garantir o sigilo das identidades optou-se por não inserir os documentos no relatório final de pesquisa.

A postura ética mantida no desenvolvimento desta pesquisa obedece a um princípio de foro íntimo e se coaduna com as idéias de Bogdan e Biklen (1994, p.79) quando afirmam:

Para muitos investigadores qualitativos as questões éticas não se restringem ao modo de comportamento durante o trabalho de campo. A ética é mais entendida em termos de uma obrigação duradoura para com as pessoas com as quais se contactou no decurso de toda uma vida como investigador qualitativo.

Isso porque, conforme explica Bourdieu (1997), o pesquisador deve ter ciência que, ao iniciar uma relação por meio de entrevista, deve primordialmente munir-se de conhecimentos a respeito dos efeitos involuntários que podem se dar por esta espécie de intromissão, sempre um pouco arbitrária, que está no princípio de qualquer troca e, principalmente, pela forma de se apresentar a pesquisa e conduzi-la.

AS TÉCNICAS E OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Considerando-se a necessidade de elucidação sobre os questionamentos da pesquisa utilizou-se de dois instrumentos de pesquisa: análise documental e entrevistas (depoimentos). A fundamentação teórica para a análise dos documentos e depoimentos foi embasada em especialistas em metodologia de pesquisa entre os quais podemos destacar Bogdan e Bicklen (1997); Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2001); Santos Filho e Gamboa (2002); Abramo (1988); Bourdieu (1997); Lüdke e André (1986) e Martins (2004) e Bardin, (1977).

A importância da análise documental se dá justamente pelo objetivo principal da pesquisa, que exigiu um levantamento documental que pudesse desvelar e compreender os fatos geradores das mudanças no Projeto Político Pedagógico do PROMAC e suas implicações sociais e práticas.

Entende-se por estudo e análise documental a utilização de “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38) e que possibilitam uma “operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior a sua consulta e referência” (BARDIN, 1977, p. 45).

Estes foram organizados em duas categorias: fontes primárias e fontes secundárias. Incluem-se como fontes primárias documentos oferecidos pela Secretaria de Educação e Cultura, como por exemplo: a proposta curricular do PROMAC; os regimentos de funcionamento do Programa desde 1992 e suas alterações nos anos de 1995, 1998, 2003; o Projeto Político-Pedagógico do PROMAC de 1992; os diferentes Planos Escolares de 1997, 1999, 2003, 2004, 2006; os dados estatísticos relacionados ao PROMAC. Têm-se ainda, como fontes primárias os registros pessoais dos entrevistados; hipertextos e textos oferecidos em sites oficiais; leis; análise de dados censitários organizados por instituições reconhecidas nacionalmente como IBGE e IPEA (Índice da População Economicamente Ativa); e documentos coletados pela própria pesquisadora quando realizou a pesquisa Educação de Jovens e Adultos: o desafio de classes multisseriadas, como dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), pois a Secretaria de Educação não possuía os Projetos Políticos Pedagógicos, bem como o Regimento do Programa de 1992.

Esses documentos foram doados à pesquisadora pelos antigos mentores do PROMAC, Homma e Mesquita, no ano de 2002.

Vale ressaltar que a delimitação temporal de investigação referente aos dados coletados é de 1991 a 2006. A justificativa da delimitação temporal se funda no fato de que este período compreende o surgimento do PROMAC como educação não-formal, mas de responsabilidade do município; o seu reconhecimento enquanto educação formal, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394 (BRASIL, 1996). Compreende o período denominado Década da Educação que foi sustentada pelas ações do Governo Federal, via Ministério da Educação (MEC), período esse que trouxe significativas reformulações educacionais no país, considerando não somente as diretrizes apontadas na nova LDBEN como também a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1996, o qual não possibilitou o investimento na EJA por veto do presidente Fernando Henrique Cardoso por meio da Ementa 14, em que proíbe o investimento das verbas federais à educação de jovens e adultos. Justifica-se também por ser neste período que a Seção de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação do município de São Bernardo do Campo começa a consolidar os registros do PROMAC.

As fontes secundárias foram obras relativas à temática de estudos. Esses documentos tornaram-se fonte poderosa de onde se podem retirar evidências que fundamentam afirmações e declarações apresentadas no presente estudo. Como afirmam Lüdke e André (1986, p. 39), os estudos documentais:

[...] representam ainda uma 'fonte natural' de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Para a análise documental realizou-se a organização dos dados por temáticas de estudos, não as desvinculando ou interpretando-as isoladamente do todo.

O levantamento documental ocorreu no período de 2006 a 2008. No entanto, como já relatado, os documentos anteriores a 1995 já haviam sido levantados e organizados pela pesquisadora no período de 2002 e 2003. Esses documentos foram elucidativos por possibilitarem a compreensão dos princípios originais do PROMAC, sua estrutura e objetivos primários.

A análise documental envolveu: a origem da atuação da Secretaria de Educação na Educação de jovens e Adultos no município de São Bernardo do Campo e o surgimento do PROMAC; a evolução dos índices de atendimento aos jovens e adultos; os princípios pedagógicos constitutivos do Projeto Político Pedagógico.

A opção pela técnica de entrevista visou à apropriação das representações e dos diferentes significados dados pelos professores e agentes técnico-administrativos e pedagógicos às inúmeras mudanças e significados atribuídos à sua própria atuação em relação ao Programa.

A entrevista seguiu um roteiro semi-estruturado. No entanto, considerando a necessidade de explorar os significados na ótica dos envolvidos, optou-se por deixar o entrevistado relatar naturalmente sua história no Programa e conforme a entrevista ocorria, a pesquisadora questionava a respeito de pontos ainda obscuros em relação ao objeto de investigação. A preocupação foi manter uma “escuta sensível” como preconizado por Bogdan e Biklen (1994, p 134), consciente de que “o que se revela mais importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente”. Procurou-se, ainda, como propõe Thiollent (1980) manter-se atento à necessidade de “atenção flutuante”, entendendo que ao se relatar uma entrevista, há uma série de outras linguagens envolvidas, além da oral. Durante as entrevistas, esforço foi feito para estar atento não apenas ao roteiro de entrevista, mas a toda uma gama de informações trazidas por meio dos gestos, das expressões, das entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmos conforme as ideias de Bogdan e Biklen (1994); Lüdke e André (1986), Thiollent, (1980); Alvez-Mazzotti e Gewandszajder (2001); Bourdieu (1997). Em virtude disso, mesmo tendo gravado as entrevistas na sua totalidade, com autorização dos sujeitos participantes, a pesquisadora optou por registrar também os dados relacionados às expressões corpóreas e de entonação de voz. Isso é exemplificado quando questionadas sobre a construção coletiva ou não da proposta pedagógica do PROMAC duas entrevistadas hesitaram em dar a resposta, manifestando através de expressão corporal que havia uma perda de autonomia e participação por parte dos professores e logo em seguida afirmando que a participação dos mesmos não era tão significativa atualmente como o fora nos primeiros anos de atuação do PROMAC. Ficou evidente a relação de poder da coordenação do programa sobre os professores, o que contribuiu para um olhar mais crítico sobre a análise dos dados.

Foram realizadas, ao todo, nove entrevistas individuais e uma em dupla com as responsáveis pelo registro e documentação do PROMAC: as secretárias (S1 E S2). As participantes das entrevistas individuais foram: a Chefe de Seção de EJA (CS), a Coordenadora Geral (CG) do Programa; três Assistentes Pedagógicas (AP1, AP2, AP3); e quatro professores (P1, P2, P3, P4) que foram indicados pelas duas primeiras participantes supra citadas. A entrevista em dupla foi realizada com as secretárias do PROMAC, responsáveis pela sistematização dos registros a partir de 1995. Como critério de seleção dos professores considerou-se o tempo de atuação no Programa, ou seja, foram selecionados os professores mais antigos e que participaram de quase todas as alterações no Projeto Político Pedagógico do PROMAC.

As entrevistas foram realizadas no decorrer do primeiro e segundo semestre de 2008, após coleta dos dados documentais. Isso ocorreu por se considerar que a análise preliminar dos mesmos poderia favorecer o processo de entrevista. O tempo médio de duração de cada entrevista foi de quarenta a cinquenta minutos, sendo que a entrevista com a Coordenadora Geral do Programa teve a duração de uma hora e quarenta minutos.

As transcrições das mesmas foram realizadas em um período próximo ao da coleta, para que pudessem ser também registrados as informações não-verbais. Todas as informações relatadas oralmente foram transcritas. Vale ressaltar que em determinados momentos de análise das transcrições foi retomada a fala dos entrevistados para verificação do material, considerando as ideias de Bourdieu (1997) ao chamar a atenção sobre o perigo do pragmatismo da escrita, que impossibilita perceber traços sociologicamente pertinentes na fala, que uma percepção distraída pode deixar escapar.

Ao se analisar o perfil dos entrevistados, constatou-se que todos têm no mínimo dez anos de experiência no PROMAC com diferentes atuações conforme quadro 1.

QUADRO 1 – Perfil dos participantes da pesquisa

PROFIS- SIONAIS	CARGO ATUAL	TEMPO DE ATUAÇÃO NO PROMAC	FORMAÇÃO	SÉRIE QUE JÁ ATUOU NO PROMAC	SÉRIE EM QUE ATUA NO PROMAC EM 2008
AS	Chefe de Seção da EJA	10 anos	Pedagogia e Psicopedagogia	----
RDM	Coordenadora Geral	18 anos	Pedagogia e Psicopedagogia	TODAS
AP 1	Assistente Pedagógica	16 anos	Pedagogia e Psicopedagogia	1ª	----
AP 2	Assistente Pedagógica	16 anos	Pedagogia	TODAS	----
AP 3	Assistente Pedagógica	11 anos	Pedagogia, Administração de Empresa e Psicopedagogia	----	----
P 1	Professora	11 anos	Magistério	TODAS	3ª e 4ª
P 2	Professora	18 anos	Magistério	TODAS	3ª e 4ª
P 3	Professora	10 anos	Magistério e Pedagogia	TODAS	4ª
P 4	Professora	14 anos	Magistério	TODAS	Classe multisseriada (1ª a 4ª série)
S 1	Secretária	10 anos	Ensino Médio	----	--
S 2	Secretária	11 anos	Ensino Médio	----	--

A Chefe de Seção já atuou no PROMAC como orientadora pedagógica no ano de 1991 até 1998, voltando a atuar no programa no ano de 2006 até 2008 como Chefe de Seção da Educação de Jovens e Adultos na Secretaria de Educação e Cultura de São Bernardo do Campo. No período de intervalo entre 1999 e 2005, assumiu o cargo público de Diretora de escola da rede municipal de São Bernardo do Campo. A Coordenadora Geral do PROMAC iniciou sua atividade como professora em classes de alfabetização, ficando neste cargo até 1997 quando passou para o cargo de Orientadora Pedagógica. Em 2003, ela assume a função de subcoordenadora do programa ficando até 2004. Em 2006 passa a assumir as funções administrativas de vida funcional dos professores do PROMAC, não se vinculando diretamente à função pedagógica. Em 2007, a pedido dos professores, a Coordenadora Pedagógica assume o cargo ficando até 2008.

A AP1 entrou no PROMAC como orientadora pedagógica em 1991, assumindo esta função até 1994, quando passa a assumir classe de alfabetização. Em 1996, ela volta ao cargo de orientadora pedagógica permanecendo nele até 2008. A AP2 entrou no PROMAC como professora de 3ª e 4ª, passando a assumir

atividades de secretaria entre o período de agosto de 1995 até dezembro de 1996. Ela retorna à função de professora em 1997, ficando nela até 2007, quando assume o cargo de Assistente Pedagógica. A AP3 entrou no PROMAC em 1997 como auxiliar de Orientação Pedagógica, na qual deveria auxiliar as orientadoras pedagógicas e realizar substituição de professores em caso de ausência do professor regente. Por esse motivo, teve a oportunidade de conhecer quase a totalidade de classes do PROMAC. Em 1999, AP3 assume o cargo de orientadora pedagógica e permanece nele até 2008.

A professora 1 (P1) entrou no PROMAC em 1997, quando o mesmo já se encontrava reconhecido e autorizado pela DRE (Diretoria Regional de Ensino). Ela já atuou em todas as séries, inclusive em classes multisseriadas. A professora 2 (P2) leciona no PROMAC desde sua criação, em 1991. Já trabalhou com todas as séries em diferentes regiões em que o PROMAC atende, passando por todas as transformações ocorridas no programa. A professora 3 (P3) participou do PROMAC quando ele ainda não era de responsabilidade do município, estando, no entanto, envolvida com os Movimentos de Base e com a elaboração da proposta inicial do PROMAC. Ao longo desse período ficou afastada do PROMAC por 03 anos por ser a organizadora do MOVA no município de São Bernardo do Campo. Ela entrou em 1998 e já atuou em todas as séries, inclusive com classes multisseriadas e no Centro de Referência do Idoso (classe caracterizada unicamente pela população de pessoas com mais de 60 anos).

As secretárias participaram ativamente no processo de organização funcional do PROMAC já que, antes de 1995, não havia sistematização e/ou arquivos de dados compatíveis com as exigências para o reconhecimento do curso como educação formal. S1 entrou em 1998 no programa e S2 em 1997. Até 2008 elas continuavam como responsáveis pela vida escolar dos alunos do PROMAC.

A ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Ao se fazer a análise dos dados, os mesmos foram inicialmente organizados em “unidades de análise” como prevê Alves-Mazzotti e Gewandsnajer (2001) e Franco (1986). Esta forma organizativa é composta primordialmente pela organização de um grupo, de diferentes grupos em uma comunidade ou de determinados indivíduos. No entanto, ao ser realizar o rigoroso estudo de interpretação e análise, os dados foram tratados e reorganizados por categorias à luz das idéias de Bardin (1979).

Bardin propõe um modelo de análise de conteúdo, que segundo Franco (1986) está presente há vários séculos. No entender de Franco (1986, p. 8) é:

[...] perfeitamente possível e necessário o conhecimento e a utilização da análise de conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, dentro de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento. Isso não significa descartar os requisitos de objetividade e sistematização, o que, ao contrário, devem ser resguardados para garantir a possibilidade de generalização dos dados interpretados mediante a análise de conteúdo.

Isso implica, mesmo assim, que o pesquisador: ordene, classifique, quantifique e interprete respostas verbais e outras manifestações simbólicas de indivíduos e/ou grupos, caracterizando a análise de conteúdo segundo os pressupostos de uma concepção dinâmica da linguagem. Sendo esta entendida como “uma construção real de toda sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais do dinamismo que se estabelece entre linguagem-pensamento e ação” (FRANCO, 1986, p. 8).

A análise de conteúdo é:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um leque de apetrechos; ou com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 1977, p. 31)

Pode ser ainda, entendido como análise dos significados (exemplo: as análises temáticas) ou dos significantes (análise léxica, análise dos procedimentos), embora seja necessário o tratamento descritivo do processo e procedimentos. Isso se identifica na presente pesquisa ao se codificar as falas e conteúdos dos documentos conforme se prevê Bardin (1977, p. 144). O processo de:

[...] codificação é o processo pelos quais os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes dos conteúdos (ibid, p. 104) A organização da codificação, compreende três escolhas: (no caso de uma análise quantitativa e categorial): - o recorte: escolha das unidades; - a enumeração: escolha das regras de contagem; - a classificação e a agregação: escolha das categorias.

Isso se faz necessário para posterior categorização, que se constitui em uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, por reagrupamento segundo o gênero de análise com critérios previamente definidos, no qual aqui se caracterizam, propriamente, as categorias temáticas suscitadas no decorrer da coleta dos dados. Na análise dos dados, as unidades temáticas organizadas e analisadas são: a institucionalização do PROMAC; terceirização da educação dos jovens e adultos; a implantação e a visão sobre a Proposta Curricular; a implantação do Ciclo Básico e a avaliação educacional; a formação continuada dos professores.

III - AS ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA OS PROGRAMAS DE EJA

O presente capítulo tem dois objetivos. O primeiro é apresentar os aspectos conceituais de educação formal, não-formal e informal. Mesmo não sendo a educação informal foco de análise nesta tese, verifica-se a necessidade de se explicitar tais conceitos para que se possa ter clareza da base epistemológica que fundamenta a discussão da educação de jovens e adultos. Para isso, utilizaram-se as idéias de Gohn (2006), Freitas (2007), Streck (2008), Libâneo (2006, 2003). O segundo objetivo é analisar as orientações didático-metodológicas que alicerçam a educação de jovens e adultos, principalmente, as contribuições de Freire para essa modalidade de educação como prática de liberdade (FREIRE, 2001, 1983, 1997). Utilizou-se, ainda, as orientações das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs), as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA e estudos mais atuais de Barbosa (2008), Haddad (2007), Di Pierro, Ribeiro e Jóia (2001), Vieira (2008), Soares (2002), além de outros importantes teóricos como Beisiegel (1974), Paiva (1972).

ELUCIDAÇÕES CONCEITUAIS SOBRE EDUCAÇÃO

O ser humano, ao nascer, faz parte da espécie humana, mas se constitui humano por meio das interações sociais nas quais ocorre o que se chama de educação. A tríade, sociedade, espécie e homem, é indissociável e deve ser reconhecida para que se desenvolva o processo educativo (MORIN, 2001). A educação torna-se um fenômeno social e é construída histórico-culturalmente ao longo da história da humanidade.

Segundo Libâneo (2003, 2006) é por meio da prática educativa que as sociedades se consolidam, porque o ser humano passa a compreender e a incorporar os valores e os princípios que sustentam a sociedade em que o sujeito está inserido. “Como prática social que faz parte do contexto geral da sociedade, a educação assume diferentes modalidades” (LIBÂNEO, 2003, p. 160). Essas modalidades podem ser categorizadas como de cunho não intencional e intencional. A primeira modalidade refere-se à educação em que não há cunho pedagógico, mas

que se educa por meio do processo que se realiza através de situações naturais de interação social como, por exemplo, aquelas que ocorrem nas religiões, nas famílias, no clube, com os amigos (LIBÂNEO, 2006, 2003; GOHN, 2006, 2001; AFONSO; 2001). Dessas relações, o ser humano inconscientemente aprende fatores como, por exemplo, um pescador pode ensinar ao seu filho ou filha saberes que lhe permitam identificar intempéries climáticas; bem como: comportamentos, modos de pensar e se expressar por meio das linguagens, valores e crenças, formas de agir e ser.

Tais fatores ou atos, nem sempre, conscientemente intencionais, não institucionais, não planejados, assistemáticos, envolve tudo o que impregna a vida social, como os ambientes e as relações socioculturais e atuam sobre a formação das pessoas. (LIBÂNEO, 2003, p. 169)

Essa educação não intencional é denominada por Libâneo (2003), Gohn (2006) e Afonso (2001) de educação informal. Mesmo se sabendo que o processo educativo previsto na modalidade de educação informal, é aquele no qual não há normas, descrita como não intencional, pode-se questionar as idéias de Libâneo, Gohn e Janela, ao se dizer que em diversas instituições como família, igreja e outras há a intenção de educar. Todavia, esses autores classificam esta educação como informal e não intencional pela não conscientização dos sujeitos envolvidos no processo educativo e pela ausência do foco pedagógico de se educar. Portanto, nessa modalidade também ocorre a educação, mas de maneira inconsciente entre os envolvidos no processo educativo. A educação intencional, diferentemente da não intencional, tem propósitos e finalidades definidos. Ela se divide em duas formas: a formal e a não formal. A prática educativa formal caracteriza-se por sua intencionalidade, sistematização, organização, institucionalização; pela presença de objetivos claros e definidos, com conteúdos, métodos de ensino, procedimentos didático-pedagógicos, e que se encontra no âmbito da escola (LIBÂNEO, 2006, 2003; GOHN, 2006, 2001; JANELA; 2001). Todavia não se pode afirmar que essa educação ocorre exclusivamente no espaço da escola. Essa educação independe do lugar em que se realiza a prática educativa; o que deve ser analisado para ser considerada educação formal são as características apresentadas anteriormente. A “educação formal requer tempo, local e profissionais especializados” (GOHN, 2006, p. 30) e habilitados; submete-se a normas e princípios que direcionam sua forma de

ser, inclusive curricular; ela tem caráter metódico e, usualmente, se divide por idade e/ou seriação em classe de conhecimento. Seu objeto, entre outros, se destaca pelo ensino e aprendizagem dos conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados, “dentre os quais destacam-se o de formar o indivíduo como um cidadão ativo, desenvolve habilidades e competências várias, desenvolver a criatividade, percepção, motricidade etc.” (GOHN, 2006, p. 29).

A educação não formal caracteriza-se por sua intencionalidade com baixa sistematização, mas que apresenta cunho pedagógico. Essa educação ocorre muito nos movimentos sociais, nos meios de comunicação de massa, nos sindicatos (LIBÂNEO, 2003) e outros.

A educação não formal designa um processo com várias dimensões tais como; a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacidade dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento das potencialidades; a aprendizagem e exercícios de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetos comunitários, voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura de mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa a seu redor [...] (GOHN, 2006, p. 28)

Para Gohn (2006, p. 28) “a educação não formal é aquela que se aprende no mundo da vida”, via interações sociais, em ações coletivas que buscam responder às necessidades vitais do homem no mundo e com o mundo (FREIRE, 2001). A educação não formal tem por finalidade, em geral, capacitar os sujeitos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo, sem ter objetivos pedagógicos definidos a priori. Eles se constroem no processo interativo dos sujeitos. É por meio das interações sociais que os princípios de justiça social e igualdade de direitos se fortalecem em um determinado grupo no qual a educação não formal está presente. “Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, do egoísmo, individualismo etc.” (GOHN, 2006, p. 30). Ainda pode desenvolver:

Consciência e organização de como agir em grupos coletivos; A construção e reconstrução de concepção (ões) de mundo e sobre o mundo; Contribuição para o sentimento de identidade com uma dada comunidade; Forma o indivíduo para a vida e suas adversidades (e não apenas capacita-o para entrar no mercado de trabalho; Quando presente em programas de crianças ou jovens adolescentes a educação não formal resgata o sentimento de valorização de si próprio [...]; Os indivíduos adquirem conhecimento de sua própria prática, os indivíduos aprendem a ler e interpretar o mundo que os cerca. (GOHN, 2006, p. 30-31)

Todavia, essa educação apresenta algumas lacunas, tais como: não conta com uma formação específica do educador, considerando os objetivos presentes nesta modalidade de educação; há pouca sistematização e metodologias que possibilitem um trabalho cotidiano; é necessária a construção de instrumentos metodológicos de avaliação e análise do trabalho realizado e pesquisas que identifiquem os resultados alcançados por essa educação (GOHN, 2006).

A educação não formal aproxima-se do conceito de educação popular que se consolidou nos movimentos populares e sociais dos “anos 60, 70 e 80 quando a participação popular se unia para o enfrentamento das adversidades e conflitos que a sociedade brasileira vivia marcadamente nesse período” (FREITAS, 2007, p. 52). Esses conflitos originavam-se pelo modelo político ditatorial de Estado implantado no Brasil, pelos problemas econômicos como a inflação e pelos fortes interesses econômicos dos empresários que fizeram, principalmente, os movimentos sindicais se mobilizarem. A educação popular, em essência, busca a consciência crítica dos sujeitos por meio de três aspectos indissociáveis: alfabetização-popular; popular-participação e conscientização (FREITAS, 2007). Com esse tripé, a educação popular possibilita que o sujeito consiga compreender, dentro de uma perspectiva histórico-social crítica, as razões e os motivos pelos quais está vivenciado situações desumanas e de exploração. O sujeito com consciência crítica passa a identificar e a compreender a ideologia dominante, podendo assumir postura social crítica transformadora em busca de mudanças e de melhoria para sua própria vida e para a coletividade.

Considerando esses princípios, a educação popular critica a educação tradicional, caracterizada pela transmissão de conhecimentos por meio da figura do professor. Para os defensores da educação popular, dentro de uma perspectiva histórico-social crítica, os meios e as práticas educativas reconhecem o sujeito como ser ativo no processo educativo, respeitando e considerando a realidade concreta dos educandos como base para as ações educativas. Substitui-se e se constrói metodologias compatíveis com as necessidades inerentes do cotidiano dos sujeitos, em que serão balizadoras “para o fortalecimento da participação dos setores populares na reivindicação dos seus direitos básicos e fundamentais” (FREITAS, 2007, p. 51).

Na década de 60, um dos mais importantes trabalhos nacionais caracterizado por essa prática educativa, na área de alfabetização, movimento popular e cultura, foi a atuação de Paulo Freire, no Rio Grande do Norte, conhecido por “De Pé no Chão Também se aprende a ler”, em 1961, numa alusão à educação aos trabalhadores do campo (STRECK, 2008; GADOTTI, 2006). Essa experiência, apoiada pela Secretaria de Educação da Prefeitura da cidade de Natal, no governo popular do Prefeito Djalma Maranhão, em 1961, tinha como meta a erradicação do analfabetismo através da alfabetização da população carente do norte do estado do Rio Grande do Norte. Freire também organizou e dirigiu a Campanha de Angicos, no mesmo estado, no ano de 1963, em que 300 trabalhadores foram alfabetizados em quarenta e cinco dias pelo Método Paulo Freire² que trazia como temas geradores discussões políticas e pedagógicas vinculadas aos problemas do cotidiano dos trabalhadores rurais. O Método nega a mera repetição alienada e alienante de frase, palavras e sílabas, “ao propor aos alfabetizandos “ler o mundo” e “ler a palavra, a leitura” (GADOTTI, 2006, p. 9), aliás, como enfatiza Paulo Freire, aspectos indissociáveis. A teoria da codificação e decodificação das palavras e temas geradores foi sendo construída por meio de um processo participante, ou seja, de interação entre educador e educando.

Para Gadotti (2006, p. 7), “Paulo Freire foi o primeiro a sistematizar e experimentar um método inteiramente criado para a educação de adultos”, tendo a educação como ato político, ato de conhecimento e ato criador.

Os resultados dessas campanhas contribuíram para que o Ministro da Educação, Paulo Tarso Santos, do Governo João Goulart (1961-1964), convidasse Paulo Freire para repensar a alfabetização de adultos em âmbito nacional. Inicia-se então a Campanha Nacional de Alfabetização (em 1964) baseada nos princípios freireanos, almejando alfabetizar cinco milhões de adultos. Esta campanha teve duração efêmera (quatro meses), pois o Golpe Militar a extinguiu.

Vale ressaltar que nenhuma das modalidades³ de educação, aqui discutidas, é mais importante do que a outra uma vez que se interpenetram. Todas estão presentes na vida e na educação do homem.

² Para se saber mais sobre o método Paulo Freire, sugere-se ler o livro O Método Paulo Freire de Carlos Alberto Torres, São Paulo; Editora Primeiro Passos, editora Brasiliense, 1985.

³ A LDBEN 9.393/96 utiliza o termo modalidade de ensino para as áreas de Educação de Jovens e Adultos, Ensino Profissional, Educação Especial e Educação a Distância. Os autores citados anteriormente utilizam o termo modalidade para caracterizar a tipologia de educação.

AS ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE FREIRE À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Não se pode negar as contribuições de Paulo Freire à educação de jovens e adultos. “Paulo Freire não se considerava um especialista em alfabetização de adultos. Suas investigações e atividades nunca ficaram limitadas a esse nível de ensino.” (MOURA, 1998) Em seus escritos percebe-se um consistente crescimento epistemológico de forma inter e transdisciplinar⁴, abrangendo diversas áreas de conhecimento como Psicologia, Antropologia, História, Filosofia, Matemática, Planejamento Educacional, Línguas, Pensamento crítico, entre outros. Na base de seu pensamento encontram-se contribuições e referências de Sócrates, Hegel, Marx, Makarenko, Gramsci, Lukács, Goldman, Marcuse, Sartre, Piaget, Álvaro Vieira Pinto, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Zevedei Barbu, Che Guevara, Karel Kosik, Clodomir Moraes, Amílcar Cabral, e tantos outros (CALADO, 2001).

As raízes epistemológicas de seu trabalho com alfabetização de adultos foram construídas ao longo de sua experiência como educador e coordenador de grupos populares, sobretudo, com a preocupação de superar as desigualdades sociais nas quais as classes populares viviam, evidenciadas nos índices de analfabetismo existentes no Brasil. Freire (2001, 2007) percebia que as práticas de alfabetização de crianças imperavam nas propostas de educação de adultos, desconsiderando a realidade e as condições de vida em que os sujeitos estavam inseridos, além de não contribuírem na formação e educação crítica do educando adulto. Ele identifica que a educação oferecida no modelo tradicional, de educação bancária, fortalece a manutenção da sociedade regida pelo poder hegemônico e que, conseqüentemente, mantém intactas as desigualdades sociais.

Freire (2001) insiste em validar os significados das experiências existenciais do educando nas propostas educativas, em vez de só desqualificá-los, procurando substituí-los pelos significados do educador.

Por educação bancária, Freire compreende aquela em que *há* “o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos.” (FREIRE, 1979a, p. 66). Caracteriza-se pelas seguintes contradições:

⁴ Entende-se transdisciplinaridade conforme as idéias de Morin (2001), em que se identifica o intercâmbio e as articulações entre as diferentes áreas de conhecimento, no qual há a superação e o desmoronamento de toda e qualquer fronteira que inibe ou reprime, reduz e/ou fragmenta o saber e isolando o conhecimento em territórios delimitados. Nessa perspectiva, segundo Morin não há conhecimentos estanques, enclausurados em gavetas disciplinares, “mas há obrigatoriamente a busca de todas as relações que possam existir entre todo conhecimento”. (Petraglia, 2001, p. 74)

a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; J) o educador, finalmente é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

A educação bancária, por contribuir na manutenção do poder hegemônico na sociedade, ou dito de outra forma, garantindo os interesses dos opressores (entendendo-os como aqueles que mantêm o poder político-econômico e social), não tem como objetivo a conscientização dos educandos e nem, tampouco, a transformação da sociedade. Para Freire, o ser humano tem vocação ontológica de humanizar-se, sendo capaz de perceber as contradições existentes nas relações sociais, ao se distanciar do mundo, observando-o e analisando-o dentro de um contexto histórico-social e cultural em que o próprio homem se encontra (FREIRE, 1979, 1997).

A concepção “bancária”, conforme Paulo Freire (1979a, p. 71),

[...] sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que irá “enchendo” de realidade.

A leitura de mundo e da realidade brasileira são características fundantes do pensamento pedagógico progressista de Freire. Seu objetivo original no campo pedagógico foi, segundo ele, buscar uma resposta que:

Levasse em consideração o problema do desenvolvimento econômico, o da participação popular neste mesmo desenvolvimento, o da inserção crítica do homem brasileiro no processo de democratização fundamental, que nos caracteriza. (FREIRE, 2006a, p. 85)

Sendo assim, a educação bancária não pode ser aceita como modelo de educação que busca tal resposta, pois não possibilita a leitura de mundo interligada à leitura da palavra. “A leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a “leitura” do mundo” (FREIRE, 2001, p. 15). A aquisição da leitura e da escrita se torna funcional quando a partir dela e com ela se pode compreender o mundo em que se está e se pode construir.

Ao propor orientações didático-metodológicas à prática da alfabetização de adultos, Freire, em hipótese alguma aceita trabalhar com a concepção de ensino de conteúdos tradicionais ou preestabelecidos pela escola ou sociedade (MOURA, 1998). Esses conteúdos emergem na própria comunidade com participação dos sujeitos ao analisarem o seu cotidiano e sua realidade, o que Freire identifica como educação problematizadora. Dessa forma, Freire lança mão de uma Pedagogia da Comunicação em que a dialogicidade constitui o cerne da educação, tornando-se fundamental no processo de ensino e aprendizagem em que tanto educador e educando são sujeitos que se educam em comunhão (FREIRE, 1997).

O antagonismo entre educação bancária e a problematizadora situa-se nos seguintes focos distintos: a primeira se encontra a serviço da dominação e manutenção do *statu quo da* sociedade, enquanto que a segunda, está a serviço da libertação do homem e a reconstrução da sociedade marcada pela igualdade social e pela justiça equânime.

A educação bancária mantém uma relação de hierarquia de conhecimento, qualitativo e quantitativo, entre educador e educando, na qual o primeiro é reconhecido como o detentor de um saber fiel e incontestável, com um poder hierarquizado e o segundo se constitui como fiel e submisso depositário desse saber.

Na educação problematizadora, a relação educador-educando é construída em uma base ética de reconhecimento das identidades. Outra forte característica da prática bancária, reside no fato dos objetos de conhecimentos serem transmitidos pelo educador que os expõe, geralmente, tendo por base a oralidade, depositando-os, por assim dizer, nos educandos passivos. Para tanto, o educador pesquisa o conhecimento, prepara sua aula e a oferece aos educandos, que devem memorizar e/ou absorver os conteúdos emanados pelo professor. Nessa prática educativa em momento algum é reconhecido que o educando é detentor de um saber pessoal e que é através desse patrimônio de conhecimentos que lhe é possível estabelecer

conexões ativas com o objeto de estudos, única forma pela qual se dá, de fato, o fenômeno da aprendizagem.

A partir do momento em que a educação problematizadora não aceita a hierarquização de valor entre os saberes do educador e aqueles do educando, a construção do conhecimento se constitui como uma prática em que “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1979a, p. 78). Dessa feita, “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE 1979a, p.79). A construção do conhecimento se dá de maneira investigativa crítica, através da qual os sujeitos envolvidos no processo educativo compreendem o mundo e a palavra por meio da dialogicidade.

Enquanto há na educação bancária a imobilização e inibição do educando; na educação problematizadora o caráter da reflexão e busca permanente de elucidação sobre a realidade, se constituem. Sendo assim, FREIRE (1979a, p.80) salienta que “quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados” a romperem com as amarradas da escravidão e da opressão.

Assim se expressa Freire (1978, p. 60):

[...] quanto mais a problematização avança e os sujeitos descodificadores se adentram na ‘intimidade’ do objeto, tanto mais se vão tornando capazes de desvelá-la [...] o ato de desvelar a realidade, indiscutivelmente importante, não significa o engajamento automático na ação transformadora da mesma, o problema que se os apresenta é o de encontrar, em cada realidade histórica, os caminhos de ida e volta entre o desvelamento da realidade e a prática dirigida no sentido de sua transformação.

É nesse movimento dialético de ir e vir, que os sujeitos constroem a consciência crítica e a tomada de decisão sobre a realidade. Sendo assim, a prática educativa para educação de adultos, na perspectiva de Freire, ocorre em um movimento dinâmico em que educador e educando têm direito de se expressarem e terem voz, caracterizando a prática alfabetizadora “como uma força constitutiva para atuação humana como domínio de certas habilidades” (MOURA, 1998, p. 82).

Moura (1998) afirma que a concepção de alfabetização de Freire, ao considerar os sujeitos do processo como seres cognoscentes, exige análise de duas

categorias eminentemente humanas: a cultura e a conscientização. Essas categorias são fundamentais porque identificam os sujeitos como capazes de desenvolver capacidades de análise e de síntese sobre suas próprias condições no mundo e com o mundo, e principalmente, “na sua capacidade de criar e intervir para transformar” (MOURA, 1998, p. 83). O contrário desse pressuposto considera a aprendizagem como mero adestramento de agir, e o que é mais grave, de pensar.

Um desafio da prática educativa, segundo Freire (1997), é o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, em que os envolvidos na prática se reconheçam como seres sociais, culturais, e produtores de um capital cultural. Freire afirma que:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumirem-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. (FREIRE, 1997, p. 47)

Quanto à conscientização, Freire afirma que somente por meio dela é que se desmistificará a realidade, podendo o homem modificar-se e intervir no seu meio. Para Freire (1980, p. 29)

A conscientização é isto, tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz desmitologização [...] é o olhar mais crítico possível da realidade, que a des-vela para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante.

Para conscientizar-se, o sujeito precisa de uma educação, que ultrapasse os limites de uma alfabetização técnica e mecanicista. Por isso, para Freire, com “o processo educativo e alfabetizador crítico é possível possibilitar-se a emersão mais rápida e profunda” (MOURA, 1998, p. 84) dos níveis de consciência. Dessa maneira, a alfabetização torna-se estimuladora e propiciadora de questionamentos dos sujeitos sobre a leitura da palavra e do mundo, por meio da aquisição de capacidades de análise e posicionamento político no mundo. Sendo assim, os sujeitos se tornarão capazes de se organizar e lutarem por seus direitos sociais, mantendo-se resistentes à hegemonia dominante.

Mediante a discussão apresentada, pode-se entender que a educação, em toda sua dimensão, não se caracteriza pela neutralidade. Para Freire nenhuma educação é neutra (FREIRE, 1998). Ao se realizar a prática educativa, o educador ou está possibilitando a transformação da sociedade ao contribuir na formação da consciência crítica dos educandos, ou está favorecendo a manutenção da sociedade excludente e opressora. Nem pelo espontaneísmo e/ou pelo *laissez faire* há neutralidade. Vale ressaltar que Freire sempre viu “a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador” (FREIRE, 2001, p. 19).

Desde suas primeiras experiências com educação de adultos no Rio Grande do Norte (em 1961) Freire sempre viu o educador como personagem importante na transformação da sociedade, ao lado de profissionais como economistas, sociólogos e outros. “Preocupou-se com o papel do alfabetizador enquanto um dos componentes de um grupo de intelectuais responsáveis pelo processo de conscientização do povo” (MOURA, 1998, p. 98). Por isso dedicou-se à pesquisa na área da formação docente, procurando balizar fundamentos teórico-metodológicos que sustentassem a formação crítica do educador. Para Freire (1997) o educador assim como o educando são inacabados. O Educador não nasce ontologicamente, ele se forma educador no contexto histórico-cultural de sua vivência, ao sabor das interveniências, de suas relações sociais, de sua estruturação pessoal enquanto ser ativo da e na sociedade, por meio dos conflitos, e, principalmente, pela sua estruturação cognitiva, emocional e da conscientização crítica (ROSA, 2003).

Como, na história da educação brasileira, imperou a educação alienante, o próprio educador precisa descobrir-se no mundo e como o mundo, para romper “as dificuldades de desenvolver posturas dialógicas e democráticas, formas de entendimento e de comportamento que não estavam introjetadas” (MOURA, 1998, p. 98) em sua própria cultura. Freire reconhece no educador e alfabetizador um papel social, visto que por meio de sua prática educativa progressista pode alterar os resultados dos efeitos nocivos causados pela globalização e neoliberalismo.

A educação progressista é entendida por Freire (2000, 1995) como alternativa de luta contra a “ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal” (FREIRE, 1997, p. 22), em que

Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, o que podemos fazer? Ou o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade mobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada.

Nesta perspectiva, a globalização que reforça os interesses de uma minoria poderosa pulveriza a ideologia, nela não há possibilidade de mudanças, o futuro está predeterminado, bastando ao homem, simplesmente, aceitar sua situação e seu destino. “Em face dela não há outra saída senão que cada um abaixe a cabeça docilmente e agradeça a Deus porque ainda está vivo.” (FREIRE, 1997, p. 129) Contrariamente a esse pensamento, Freire afirma que o educador consciente e progressista torna-se sujeito indispensável à construção de uma educação libertadora e conscientizadora, tornando-se agente social que assume “o papel político de desmascarar a ideologia dominante e construir, junto com os educandos, uma contra-ideologia que se contraponha a ótica da excelência do capitalismo, do mercado e do lucro” (MOURA, 1998, p. 102).

Para isso, segundo Freire (1997), os educadores precisam desenvolver uma práxis competente e comprometida alicerçada em saberes indispensáveis à educação. Podem-se categorizar os saberes apontados por Freire em três dimensões teórico-metodológicas na formação do educador: a) a competência política do próprio educador em ser e estar no mundo, compreendendo-se sujeito construtor da realidade que o cerca, assim como, suas influências sobre os sujeitos e o meio; b) a competência própria da ação educativa, da prática pedagógica e os elementos constitutivos dessa ação; c) domínio dos conhecimentos que estão sob sua responsabilidade durante a prática educativa.

A competência política não está vinculada à política partidária. Ela está relacionada diretamente à importância da funcionalidade do saber escolar, que deve ser desenvolvida pelo educador de maneira a permitir que o aluno compreenda a importância dos conteúdos a serem trabalhados pela escola e os utilize em seu cotidiano a bem de seu próprio desenvolvimento e da coletividade. Para Arroyo (2000) a politização presente nas idéias de Freire é essencial para a construção de uma nova sociedade. Por isso, ao discorrer sobre o ofício de professor traz:

Nosso ofício é socialmente relevante, não apenas para transmitir competências, habilidades, saberes, conhecimentos de nossa área e disciplina. A consciência política alarga nossa autovisão, dá maior densidade social e cultural a nosso fazer. A escola é mais do que escola, professor (a) é mais do que transmissor, habilitador. Os processos de conscientização política podem ser um mecanismo de recuperação de dimensões de nosso ofício que foram perdidas no tecnicismo marcante de nossa tradição escolar. O professor e a professora que avançam na visão política encontram novos sentidos sociais de seu fazer. Recuperamos o sentido social perdido. Nos sentimos próximos de outros profissionais do social, da cultura, do desenvolvimento humano, da consolidação dos direitos humanos, da construção lenta de outra sociedade”. (ARROYO, 2000, p. 207)

Entende-se que esse saber pode ser construído por todos educadores, por meio de situações investigativas que lhes permitam compreender a história da formação das sociedades dentro de um contexto macro econômico, político, social e cultural, no qual possam desvelar as manhas e artimanhas que as políticas de controle social exercem sobre a população.

Com consciência política, o professor pode se questionar seu papel social na escola e no processo educativo; qual é a sua forma de inserção na cultura e qual a função que ocupa nela. O professor que fizer questionamento sobre si próprio poderá responder, assim como Freire diz:

agora descobri a realidade da sociedade e minha opção é em favor de uma educação libertadora. Sei que o ensino não é a alavanca para a mudança ou a transformação da sociedade, mas sei que a transformação social é feita de muitas tarefas pequenas e grandes, grandiosas e humildes. Estou incumbido de uma dessas tarefas. Sou um humilde agente da tarefa global de transformação. [...], descubro isso, proclamo isso, verbalizo minha opção. A questão agora é como por minha prática ao lado do meu discurso. Isto é, como posso proclamar meu sonho de libertação e, no dia seguinte, ser autoritário na relação com os estudantes, em nome do rigor. (FREIRE, 2006b, p. 60)

A problemática para se colocar em prática a educação libertadora centraliza-se no que Freire afirma: “a questão agora é como por minha prática ao lado do meu discurso.” (FREIRE, 2006b, p. 60) Por isso os saberes inerentes à natureza da prática pedagógica devem perpassar, necessariamente, a formação do educador e do alfabetizador. O primeiro aspecto dessa natureza é a compreensão da relação indissociável entre teoria e prática. Todavia, Barreto (2001) nos alerta a respeito da problemática que se encontra nas formações de educadores: há, às vezes, equívocos na prática de formação do educador por se acreditar que esta pode

resolver todos os problemas da prática. Esse pensamento está vinculado diretamente à visão autoritária do processo educativo que desconhece as reais condições de sujeito do educando. Outro equívoco apresentado é considerar que a formação antecede a ação, isso se dá por não se reconhecer que muitos questionamentos ocorrem no momento da própria prática. Há ainda o equívoco de se acreditar que é possível separar a teoria da prática, o que também está vinculado à sociedade autoritária, que separa aqueles que trabalham com o pensamento (teoria) dos que trabalham com as mãos (prática), justificando o processo de desigualdade e dominação. E por último, o equívoco de se trabalhar o discurso e não a prática educativa, pois muitos já têm um discurso memorizado quando questionados sobre sua prática, porém, ao se observar e discutir a prática, conclui-se que, na realidade, aqueles, que dizem considerar o aluno como sujeito no processo educativo, tratam-no como objeto.

Assim sendo, a preocupação com a articulação entre teoria e prática está presente nas contribuições de Freire à formação docente, principalmente, quando traz a necessidade da rigorosidade metódica articulada à corporificação das palavras. Para Freire (1997) a rigorosidade científica se constrói quando o educador possibilita ao educando a compreensão dos objetos cognoscíveis.

Esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 1997, p.28-29).

A busca incessante de respostas aos problemas cotidianos com essa perspectiva rigorosa e metódica se torna condição para a docência (docência-discência), ou seja, enquanto se educa é educado, e enquanto se é educado se educa (FREIRE, 1997). O ensino é um processo dinâmico que não pode ser desvinculado da aprendizagem. Os homens só ensinam porque aprenderam, e só são capazes de ensinar aquilo que foi construído pelo próprio homem em sua experiência. “Desta forma, ensinar é um processo conjunto em que professores e alunos são seres cognoscentes em constante curiosidade e busca epistemológica”. (MOURA, 1998, p. 106)

Seguindo ainda esses princípios, Freire explica a necessidade da pesquisa. Para ele

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indagam. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade. (FREIRE, 1997, p. 32)

A atividade docente, portanto, exige que o educador alfabetizador esteja em constante formação, prepare-se, capacite-se, forme-se em processo permanente de pesquisa e reflexão. Para Freire, como o ser humano é um ser inacabado, pode-se afirmar também que o educador é um ser inconcluso, em constante processo de formação e construção histórica. A formação docente se funda na análise crítica de sua própria prática reflexiva em que a curiosidade como “inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital” (FREIRE, 1997, p. 35) de ser professor crítico consciente da necessidade de autoformação.

Numa perspectiva freireana, não é possível se ensinar rigorosidade metódica, sem reconhecer e respeitar os saberes dos educandos. É preciso “defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra” (FREIRE, 2000, p. 43). Além, é claro, de se identificar a necessidade de que as palavras devem ser confirmadas e se reverterem em ações pertinentes por meio dos atos e ações do cotidiano escolar. “O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não faça o que eu faço” (FREIRE 1997, p. 38)

O educador que não reconhece esses saberes inerentes à prática educativa, transgredir, quer pelo autoritarismo, quer pelo não compromisso ético inerente à profissão. A ética é fundamental nas questões relacionadas à docência. Sem ela, a prática educativa torna-se meramente tecnicista e mecânica, não reconhece o que há de mais fundamental na experiência de educar: a formação humana (FREIRE, 2000, 1997).

Quanto à dimensão teórico-metodológica, relacionada ao domínio dos conhecimentos que estão sob a responsabilidade do educador e alfabetizador durante a prática educativa, Freire afirma que só por meio da autoridade da competência dos saberes científico é que a prática se constitui política e conscientemente. Todavia, a autoridade não pode ser compreendida com autoritarismo. A autoridade da competência profissional é a segurança que move a ação docente à prática pedagógica consciente.

Assim Freire (1997, p. 103) se expressa:

Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades da classe.

A competência profissional dar-se-á em processos de formação, sejam iniciais ou continuadas, e ocorre também historicamente por aquilo em que se viveu enquanto educando em um determinado momento histórico e incide na própria maneira de ser educador.

Afirmar que a autoridade docente, enquanto mero exercício de poder, garante uma prática pedagógica progressista é uma ilusão, pois não significa que o professor assuma e incorpore os valores e princípios que norteiam essa prática. A opção pela prática pedagógica democrática e política também não é garantida pela simples aquisição de conhecimentos científico-técnicos que alicerçam a ação docente. “Há professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova” (FREIRE, 1997, p. 103). Para Freire a incompetência profissional e a competência destituída do exercício da democracia, desqualificam a autoridade do professor.

A se tratar de prática alfabetizadora, os saberes específicos dessa prática estão relacionados aos conhecimentos sobre o processo de aquisição da linguagem, sobre linguagem e ideologia e sobre técnicas e metodologia de ensino da leitura e da escrita (MOURA, 1998).

Freire (1997, 2000) identifica que o ensino da língua perpassa pela necessidade de se compreender os valores ideológicos presentes nesse processo, já que há socialmente valores da classe dominante que estabelecem como válido somente o “português padrão” de uso do idioma na oralidade Freire sugere aos

educadores e alfabetizadores que reconheçam que há uma variedade lingüística presente em nosso cotidiano. Para isso, necessariamente o próprio educador alfabetizador, deve superar os preconceitos e limites existentes entre sua forma de se expressar e a dos educandos.

Freire não é contra o ensino do “português padrão”, também para a fala, mas sempre ressalta que a linguagem, tanto dos educadores quanto dos educandos, é uma forma de expressão válida socialmente, por se tratar de sua maneira de ser, de ver e de viver a vida. Salienta, ainda, que é necessária a aprendizagem do “padrão culto” para que os educandos possam por meio da leitura e da escrita consciente e crítica reconstruir a própria história e da sociedade.

Quanto aos conhecimentos relacionados à aquisição da linguagem, o educador deve por meio da pesquisa e de estudos, compreender as bases teórico-metodológicas que explicam como o ser humano constrói esses conhecimentos. É necessário ainda buscar formas alternativas de ensino em que os educandos possam compreender a leitura e a escrita. A formação do educador, portanto, deve ser sólida em questões teórico-práticas para que os sujeitos em processo de formação possam, indagar, questionar e compreender as bases do conhecimento científico.

Outro aspecto importante que perpassa as três dimensões explicitadas é a escuta sensível. Escutar, para Freire, ultrapassa os limites do ato auditivo, “é a possibilidade de compreender o próximo e de se colocar no lugar dele sem necessariamente se reduzir à fala do outro” (ROSA, 2003, p. 56). O educador que aprende escutar se coloca ao lado da fala do educando e com ele. E o primeiro sinal de que o sujeito sabe escutar é a “demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la” (FREIRE, 1997, p. 131).

É por meio da dialogicidade que se constrói o respeito às diferenças individuais dos envolvidos no processo educativo, além de oportunizar-se o resgate da autoestima do educando ao identificá-lo como detentor de saberes. Por isso, Freire defende que o papel de um educador crítico e amoroso da liberdade

não é o de impor ao educando o seu gosto da liberdade, a sua radical recusa à ordem desumanizante, não é dizer que só existe uma forma de ler o mundo[...]; o seu papel[...] não se encerra no ensino, não importa que o mais competente possível.

Como Moura (1998, p. 110) traz: “ao defender o diálogo na relação pedagógica Freire se mantém fiel a sua postura contra a prática verbalista tradicional, onde alguém ensina e alguém que se coloca como “ignorante” e mero receptor de informações.”

Para Freire o reconhecimento dos sujeitos capazes de ser, pensar e estar na sociedade e com a sociedade é o que direciona a ação docente como prática de liberdade. Os ideários freireanos como politicidade, criticidade, reflexão, inacabamento, problematização, dialogicidade, escuta sensível, postura ética, corporificação, entre outros, oferecem orientações teórico-metodológicas para as propostas de educação de jovens e adultos, bem como para formação de educadores a fim de se construir uma prática pedagógica crítica e libertadora.

AS ORIENTAÇÕES TÉORICO-METODOLÓGICAS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SEGUNDO AS CONFINTEAS E DOCUMENTOS OFICIAIS

Ao se discutir as orientações teórico-metodológicas para os programas de EJA, é necessário, anteriormente, explicitar o que se entende por projeto político pedagógico já que esse é balizador para a construção de práticas educativas conscientes com caráter problematizador e de libertação (FREIRE, 1997; 2001).

Num estudo etimológico da palavra projeto, observa-se que a mesma vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para adiante (CUNHA, 2005). Projeto denota estar à frente, sempre em movimento, como plano geral que edifica algo. Por isso ao se pensar em práticas educativas seja de caráter formal ou não formal, há necessidade de termos organizado o Projeto Político Pedagógico a que se pretende construir.

Toda a ação de um educador deve voltar-se no sentido de refletir no que faz e por que escolhe determinados caminhos. Isso é importante porque somos da área cultural da sociedade, precisamos sempre aprender com tudo aquilo que fazemos. Nesse sentido cabe pensar o que torna uma proposta realmente em um projeto genuíno e porquê seres humanos constroem projetos. Para responder isso, recorre-se a dois grandes pensadores, Heidegger (2006) e Sartre (2002), porque ambos alinham a tendência de fazer projetos com a própria essência humana.

A essência humana, e só esta, é marcada por duas características básicas, a saber: a consciência do próprio inacabamento e a intencionalidade de ações, com vistas a sanar esse inacabamento. Em outras palavras, o sujeito busca atingir algo, que elege e projeta como ideal para si, como também projeta o percurso e as ações possíveis para alcançar sua meta. Vale dizer que, contra qualquer tendência de encarmos o termo projeto como aquilo que nomeia algo que ainda não se iniciou, Heidegger (2006) alerta que ao projetar, o sujeito já é partícipe e desencadeador de ação. Portanto, pensarmos em projetos é privilegiar uma característica eminentemente humana.

São muitas as exigências para que se possa caracterizar um conjunto de ações didático pedagógicas como um projeto legítimo. Propõe-se discorrer sobre algumas delas: maleabilidade; partir dos anseios existentes; interatividade/colaboratividade.

Maleabilidade é característica de um projeto que, nem o seu resultado final, nem o seu percurso sejam rigidamente estabelecidos a priori, visto que isso impediria que a construção fosse delineada, revista e remanejada no e pelo, percurso. Se esse caráter dinâmico de um projeto não for previsto e respeitado, certamente não atenderá as demandas que emergem durante a execução da proposta e se tornará apenas uma ação engessada, como tantas outras, que ignoram os anseios dos atores do processo.

Partir dos anseios existentes constitui-se em outra característica imprescindível de um projeto, pois o mesmo necessita partir e colocar em jogo problemáticas, que permeiam o cotidiano dos envolvidos, quer sejam eles professores, alunos, funcionários ou a comunidade. As questões devem emergir no diálogo e para serem transformadas em temas a serem investigados.

Qualquer projeto necessita ter uma base mínima de intenção/possibilidades para que sobre ela seja construída a proposta, isso é o que denomina-se de interatividade/colaboratividade. Uma vez definida essa base, todos envolvidos na proposta, precisam conhecer as potencialidades, implicações e exigências de se envolverem no desenvolvimento de um projeto.

Em nossa sociedade há diferentes propostas pedagógicas que estão construídas sob diferentes concepções de educação. Nem sempre os envolvidos no processo educativo têm a consciência das bases epistemológicas, filosóficas e

históricas que sustentam suas ações. Todavia, pode-se afirmar que toda proposta pedagógica apresenta três pressupostos básicos: os de **natureza antropológica**; os de **natureza epistemológica** e os de **natureza política** (SANTOS NETO, 2004).

Entende-se por natureza antropológica, no sentido de antropologia filosófica, à concepção de ser humano que se pretende formar e se defende como elementos constitutivos para o ser humano. Santos Neto (2004, p. 108) afirma que a concepção de homem “é importante porque dela decorrem todos os demais posicionamentos que se tomam frente à vida, a si mesmo, ao outro, à sociedade e à educação”. Por mais polêmico que sejam os estudos relacionados à compreensão do homem na sociedade e com a sociedade, não se pode deixar de afirmar que somente com a clara convicção de que homem se pretende formar por meio das relações sociais é possível construir uma prática educativa libertadora e problematizadora.

Enquanto natureza epistemológica compreende-se pela concepção que se tem de conhecimento, como se adquire conhecimento, como é possível viabilizar a construção dos conhecimentos, quais os diferentes tipos de conhecimento e as diferentes formas de aquisição do conhecimento pelo homem e que conhecimentos serão priorizados e abordados em um processo educativo. É por meio da lucidez sobre a natureza epistemológica que se pode construir um currículo compatível com os pressupostos de natureza antropológica.

Em relação à natureza política, entende-se pelos aspectos constitutivos da sociedade, seus interesses ideológicos, a forma de ser e estar na educação. Como diz Freire (1997, 2001), a educação é um ato político pela maneira que o educador se coloca ao realizar uma prática educativa, seja ela para a manutenção do *status quo*, para perpetuação das desigualdades sociais e/ou opressão ou quando, ao contrário, busca promover a transformação da e na sociedade. A natureza política diz respeito diretamente à formação da sociedade que se busca construir. Por isso, pode-se afirmar que esses pressupostos são indissociáveis e constitutivos de toda proposta pedagógica presente em um Projeto Político Pedagógico democrático.

Nessa perspectiva, o projeto político pedagógico é muito mais que um plano de atividades e/ou de projetos didáticos que pseudo se afirmam como isentos de aspectos sociais ou apolíticos. O projeto político pedagógico apresenta uma dimensão pedagógica e política. Como Veiga diz (2008, p. 13) “o projeto pedagógico [...] é também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária”. A

dimensão pedagógica do projeto está relacionada à clareza e à definição da concepção de homem, de aprendizagem do ser humano, do compromisso ético profissional da responsabilidade social que se deve ter em toda prática educativa.

Um projeto pedagógico deve ter em mente para que serve a educação escolar. E é indubitável que ela tem o papel social de educar e instruir correlacionados a necessidade da democratização de ensino (GAUTHIER, 2001). Para isso, é necessário garantir o acesso dos indivíduos de diferentes classes sociais à educação, pois todos têm esse direito. É necessário que a escola encontre formas e maneiras diversificadas para atender às reais necessidades dos educandos de forma que esses possam se sentir pertencentes nos processos educativos, e, finalmente, não se pode esquecer de identificar a importância da excelência no processo de educação, já que a boa qualidade de ensino e educação é o que pode garantir a formação de sujeitos autônomos, críticos e conscientes de suas responsabilidades sociais. Sendo assim, a democratização da educação está indubitavelmente relacionada ao acesso, permanência e a boa qualidade de ensino.

A conquista desses três aspectos pode ser avaliada pela construção sólida de um Projeto Político Pedagógico. Essa construção guarda estreita relação com a autonomia das instituições formais e não formais e a construção das próprias identidades conforme está prescrito na LDBEN 9.394/96, artigo 15. Para isso, os envolvidos no processo educativo, devem compreender e assumir seu papel dentro das instituições de maneira a nutrir o cotidiano escolar com suas vivências, desejos e lutas, na elaboração e planejamento das ações pedagógicas das instituições. A autonomia das instituições educativas é, pois,

um exercício de democratização de um espaço público: é delegar ao diretor e aos demais agentes pedagógicos a possibilidade de dar respostas ao cidadão (aluno e responsável) a quem servem, em vez de encaminhá-lo para órgãos centrais distantes onde ele não é conhecido e, muitas vezes, sequer atendido. [...] A autonomia coloca [...] a responsabilidade de prestar contas do que se faz ou deixa de fazer, sem repassar para o outro setor essa tarefa e, ao aproximar escola e família, é capaz de permitir uma participação realmente efetiva da comunidade, o que caracteriza como uma categoria eminentemente democrática. (RESENDE, 2008, p. 99)

Ao se elaborar o Projeto Político Pedagógico, em conjunto com os diferentes atores, a relação de poder tão presente no cotidiano escolar pode a ser revista. Conforme Veiga (2008, p. 15) diz: “a escola não tem mais a possibilidade de ser

dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exercer o controle técnico burocrático. A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade”. Os princípios que devem nortear a construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico são: o direito de igualdade segundo o qual todos os envolvidos no processo educativo podem e devem contribuir, discutindo e analisando o cotidiano escolar e buscando a melhoria das condições de ensino e aprendizagem, bem como a garantia de condições de acesso e permanência na escola; o direito de pertencimento em que os sujeitos se sintam livres para se expressar e se colocarem em relação às problemáticas do cotidiano escolar; a excelência do ensino e da educação de maneira a favorecer a todos os segmentos sociais o direito universal ao bem cultural da humanidade: o saber, o conhecimento; a gestão democrática que possibilita a descentralização do poder e é garantida pela Constituição Federal e LDBEN 9394/96; e, a valorização do magistério em que os docentes são reconhecimentos como sujeitos concretos e históricos imbuídos do direito à formação continuada e ao reconhecimento profissional (VEIGA, 2008; SILVA, 2008; DE ROSSI, 2008; SANTOS NETO, 2004; RESENDE, 2008).

Por isso Veiga (2008, p. 20) afirma que:

A formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola, uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia, fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos professores articulado com as escolas e seus projetos.

Sendo assim, ao se elaborar um Projeto Político Pedagógico é necessário identificar as reais necessidades dos atores presentes no cotidiano escolar, bem como garantir formas alternativas de formação continuada, contando com a participação ativa, ou não, dos órgãos centrais e/ou sistemas de ensino de maneira a oportunizar momentos reflexivos sobre a própria prática docente. “Formação continuada dos profissionais comprometida com a construção do projeto político-pedagógico, não deve limitar-se aos conteúdos curriculares, mas se estender à discussão da escola como um todo e suas relações com a sociedade” (VEIGA, 2008, p. 20).

Ao se buscar a construção coletiva de um projeto político pedagógico com cunho libertador e problematizador, a autonomia é eixo central nas tomadas de

decisão e execução das ações educativas. Não se pode dizer que uma instituição de ensino tem autonomia sem que os envolvidos no processo educativo (professores, direção, funcionários de apoio, alunos e comunidade) tenham autonomia, ou seja, quando só e só executam as prospecções dos órgãos centrais e dos sistemas de ensino. As instituições de ensino precisam ter autonomia para planejar, executar e avaliar suas ações.

Conforme Resende (2008, p. 91) afirma:

A ausência da construção coletiva da identidade redundante em que as escolas não escolham, não arbitrem sobre o seu fazer, porque apenas “engavetam” projetos que são de pessoas anônimas e para uma instituição imaginária. Por essa razão muitas escolas usam máscaras, possuem falsas identidades, apresentam-se como abertas aos novos conhecimentos, mas agem como fontes de manutenção da verdade, cerceando tantas outras verdades. Escolas assim não conseguem que seus integrantes se identifiquem institucionalmente, de forma que jamais chegarão à compreensão da cultura do grupo do qual fazem parte.

A elaboração do Projeto Político Pedagógico fundamentado nos princípios acima descritos torna-se instrumento norteador para ações conjuntas e equalizadoras dessas ações, a serem desenvolvidas em instituições educacionais. A fragmentação de idéias, propostas, objetivos e ações tornam-se contraditórias à construção de um Projeto Político Pedagógico edificado coletivamente.

Nessa perspectiva, se faz necessário apresentar tópicos importantes para construção de um projeto político pedagógico conforme Veiga (2008); Resende (2008) e Santos Neto (2004) defendem para a construção de um projeto político pedagógico emancipatório e edificante⁵: finalidades; estrutura organizacional; currículo; tempo escolar; relações de trabalho e avaliação.

É necessário que a escola tenha clareza das finalidades de sua ação, por isso é indispensável que os atores tenham clareza e consciência de seu papel social e de suas responsabilidades, enquanto educadores. Essas finalidades esbarram nos princípios legais normativos que constituem a educação formal, com menor ou maior rigor. Nas finalidades estão presentes os pressupostos políticos e antropológicos que exigem da escola identificar a finalidade cultural, social, política, profissional e,

⁵ O termo projeto político pedagógico emancipatório e edificante é utilizado por Veiga (2008) como um meio de “engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas, indispensável, para que a ação coletiva produza efeitos” (VEIGA, 2008, p. 275).

principalmente a humanística. Pensar em um Projeto Político Pedagógico desvinculado dessas finalidades é assumir uma escolha fragmentadora e dicotomizante na formação do sujeito, pois conforme diz Morin (2001) que é necessário enfrentar às incertezas e o reconhecimento da diversidade, bem como compreender a complexidade humana. Ou seja, a educação no século XXI não pode ser centrada em um modelo de educação que compartimentaliza e desvincula o conhecimento do homem e do mundo. É necessário romper com barreiras do cartesianismo que apresenta uma visão reducionista do ser humano, pois o modelo educacional cartesiano

está preso a um realismo materialista que atende a realidade como constituída basicamente de objetos “independentemente” dos sujeitos que a produzem e a conhecem, limitando-se a uma compreensão racionalista, cientificista, dualista, e mecanicista do mundo. (SANTOS NETO, 2004, p. 111)

Moraes (1997) identifica as consequências desse modelo na área educacional ao se expressar da seguinte forma:

Na área educacional, as influências do pensamento cartesiano-newtoniano parecem ainda mais graves considerando o seu significado para a formação de novas gerações, com sérias implicações para o futuro da humanidade. [...] Na escola continuamos limitando nossas crianças ao espaço reduzido de suas carteiras, imobilizadas em seus movimentos, silenciadas em suas falas, impedidas de pensar [...] Apesar de todas as correntes filosóficas que continuam disputando o espaço pedagógico, o que observamos é que a escola atual continua influenciada pelo universo estável e mecanicista de Newton, pelas regras metodológicas de Descartes, pelo determinismo mensurável, pela visão fechada de um universo linearmente concebido. Consequentemente, é uma escola submetida a um controle rígido, a um sistema paternalista hierárquico, autoritário, dogmático, não percebendo as mudanças ao seu redor e, na maioria das vezes, resistindo a elas. (MORAES, 1997, p. 50-51)

Mesmo que a educação tenha algumas propostas pedagógicas que se diferenciam desse modelo educativo criticado por Moraes (1997) e Morin (2001), ainda há limitações para a construção de um novo modelo educacional, principalmente, pela necessidade de mudança na cultura da escola, em que há anos vem se constituindo neste modelo. Como Morin (2001a) afirma é necessário reformar o pensamento para que haja reformas na educação.

Em relação à estrutura organizacional, as instituições educativas apresentam duas formas básicas: a organização administrativa, na qual se priorizam as questões

relacionadas aos materiais, suprimentos, recursos físicos, humanos e financeiros e a organização pedagógica na qual se priorizam as questões básicas da própria ação de educar. É importante ressaltar que, partindo do princípio que os sujeitos são seres ativos e participativos na construção da identidade da própria instituição de ensino, não se pode simplesmente colocar os envolvidos no processo educativo, como professores, diretor, funcionários de apoio e demais como meros objetos. Como alerta Bussmann (2008) a expressão administração de recursos humanos pode ser inadequada por sugerir a idéia de que os integrantes da organização são artefatos pertencentes à instituição. Por questões éticas é necessário considerar as pessoas como sujeitos e não como objetos, seja por questões administrativas ou pedagógicas.

A organização pedagógica refere-se ainda, “fundamentalmente, às interações políticas, às questões de ensino-aprendizagem e às de currículo. Nas estruturas pedagógicas incluem-se todos os setores necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico” (VEIGA, 2008, p. 25). Não é possível desvincular a organização administrativa da organização pedagógica, uma vez que a escola, ao assumir seu papel essencialmente educativo e priorizando as questões pedagógicas, com certeza não se sustentaria sem a organização administrativa. Na estrutura organizativa é necessário estar presente a lógica do funcionamento escolar, as relações e delegação de poder, os fundamentos regimentais e, principalmente, as questões relacionadas ao currículo

Mesmo com a promulgação da nova LDBEN 9.394/96, que trouxe avanço à educação em relação à autonomia, à descentralização e à construção da identidade das instituições educativas, pode-se observar que o currículo ainda é previsto, nesta lei, com predomínio de uma organização disciplinar, que implica uma prática pedagógica também de caráter disciplinar.

Para se conquistar outros avanços, é necessários seguir a mesma linha de raciocínio até agora apresentada, ou seja, as instituições educativas terão condições de se constituírem autônomas e com identidade própria se houver a formulação de um novo ordenamento curricular, em âmbito nacional, respeitando-se as diversidades, particularidades, identidades, culturas e valores locais e regionais. A construção de uma nova concepção de currículo para a educação básica, em todas as suas etapas, é necessária para que se possa ter diretrizes e orientações em que

os sistemas de ensino possam consolidar suas propostas pedagógicas e possam efetivar as avaliações de qualidade da educação.

Entende-se que o currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo sistematização de meios para que se efetive a aquisição dos conhecimentos pelos educandos. Como se expressa Veiga (2008, p. 27)

O conhecimento escolar é dinâmico e não uma mera simplificação do conhecimento científico, que se adequaria à faixa etária e aos interesses dos alunos. Daí, a necessidade de se promover, na escola, uma reflexão aprofundada sobre o processo de produção do conhecimento escolar, uma vez que ele é, ao mesmo tempo, processo e produto. A análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares.

Como anteriormente apresentado, os pressupostos de natureza epistemológica estão presentes inerentemente na construção do currículo que, ao ser organizado, contempla pressupostos de natureza política, pois nenhum currículo é neutro (FREIRE 1997, 1983, 2001). Não há como desvincular o currículo do contexto social, uma vez que ele é construído historicamente e determinado social e culturalmente.

As instituições educativas estão acostumadas a conceberem currículos fragmentados e dicotomizados, por isso ao se defender uma prática libertadora e problematizadora, vale ressaltar a necessidade de se modificar essa visão reducionista sobre o currículo e superar toda e qualquer fronteira que iniba, reprima, reduza e/ou fragmente o saber, isolando-o em territórios delimitados (MORIN, 2001a, 2001). É necessário, como diz Morin (2001, 2001a), a religação dos saberes.

E como afirma Santiago (2008, p. 171):

Nessa linha teórica, o currículo escolar será entendido como processo dinâmico, ultrapassando a estrutura linear que tem o definido como elenco de disciplinas, conteúdos mínimos e metodologias que transferem aos alunos informações definitivas. Sua organização buscará relações de reciprocidade e colaboração entre as diversas áreas do conhecimento, ações e atitudes assumidas pela escola, em processo dialógico de tematização da realidade, articulando, na práxis escolar, os elementos que Habermas considera como “componentes estruturais simbólicos do mundo da vida”: a cultura, a sociedade, e a subjetividade humana.

Quando se pensa em organização do currículo, muitas vezes as instituições educativas esbarram na problemática da organização do tempo escolar. Acabam,

por inúmeras vezes, organizando o trabalho pedagógico também nessa perspectiva dicotomizada e reducionista, sobretudo, ao pensar o calendário escolar. A distribuição e organização do tempo de aula se dão em função de prioridade de algumas áreas de conhecimento sobre outras. Essa postura evidencia uma valorização de algumas áreas, identificadas como mais importantes do que outras, desconsiderando-se assim a necessidade de uma formação humana em toda sua complexidade - biopsicossocial (MORIN, 2001). Veiga (2008, p. 29) alerta que muitas vezes “a organização do tempo do conhecimento escolar é marcada pela segmentação do dia letivo, e o currículo é, conseqüentemente, organizado em períodos fixos de tempo para disciplinas supostamente separadas”. Quanto mais compartimentalizado for o tempo escolar, mais hierárquico será o currículo, o que dificultará na construção de um currículo aberto e de integração⁶.

Momentos de reflexão sobre a organização do tempo exigem um movimento dialético de avaliação constante sobre o cotidiano escolar e a ação docente. Exige-se um esforço de ir e vir constante sobre prática pedagógica teorizada. Para que isso se efetive na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico é necessário que os sujeitos, professores e alunos sejam ouvidos e questionados sobre a organização do tempo com vistas a se adequar o projeto político pedagógico, se for necessário.

Como os resultados da ação docente não são imediatos, pode-se modificar e alterar o projeto político pedagógico a partir do momento que se identifica, por meio de avaliação, que há necessidade de alteração nele. Isso pode ocorrer tanto para as questões de cunho administrativo, quanto para aquelas de cunho pedagógico, e dentre essas a própria questão do tempo escolar.

A partir do momento em que todos os sujeitos são reconhecidos em sua totalidade e pelos seus direitos, as relações de trabalho nas instituições educativas poderão ser construídas na base da ética e do compromisso profissional, o que não exime de se ter, dentro das instituições educativas, a possibilidade de emergência e de conflitos nas relações. Ao se identificar o direito de participação de todos, as forças e embates se colocarão à tona em busca das mudanças que se mostrem necessária à construção de uma proposta pedagógica condizente com os pressupostos de natureza antropológica, epistemológica e política. Esta relação, por

⁶ Veiga (2008) utiliza o conceito de currículo de integração a partir das idéias de Bernstein em que entende currículo de integração a forma organizativa curricular, em que o conhecimento escolar (conteúdo) estabeleça uma relação aberta e interrelacione-se em torno de uma idéia integradora.

exigir espaço de diálogo e de comunicação entre os envolvidos e os diferentes segmentos institucionais, pode favorecer o processo de descentralização de poder e conseqüentemente, promover democratização. Considerando isso é que se pode construir relações de trabalho fortalecidas na construção de projeto político pedagógico emancipatório ou edificante.

Para finalizar, não se pode deixar de identificar a avaliação como um dos elementos essenciais na construção de um projeto político pedagógico. A avaliação, ao ser entendida sob uma visão crítica, identifica a necessidade de compreender e analisar as reais necessidades dos envolvidos no processo educativo sejam eles profissionais da educação ou da comunidade. É a partir da avaliação que as causas e conseqüências dos problemas podem ser planejados e analisados para a construção de ações propositivas criativas, em busca da excelência da educação. O “caráter criador é conferido pela autocrítica” (Veiga, 2008, p. 32) que possibilita avançar nas ações sobre a própria organização do trabalho pedagógico. Sendo assim, a avaliação torna-se dinâmica, construtiva e coletiva, na qual todos assumem as responsabilidades do processo educativo e buscam a democratização do ensino, sobretudo, em relação ao atendimento daqueles que, em algum momento de suas vidas, não tiveram acesso ou o direito à educação.

Por isso, ao se pensar na construção coletiva e democrática de um Projeto Político Pedagógico pressupõe:

Rompimento com estruturas mentais e organizacionais fragmentadas; Definição clara de princípios e diretrizes contextualizadas, que projetem o vir-a-ser da escola; Envolvimento e vontade política da comunidade escolar para criar a utopia pedagógica que rompe com os individualismos e estabelece a parceria e o diálogo franco; Conhecimento da realidade escolar baseado em diagnóstico sempre atualizado e acompanhado; Análise a avaliação diagnóstica para criar soluções às situações-problema da escola, dos grupos, dos indivíduos; Planejamento participativo que aprofunde compromissos, estabeleça metas caras e exeqüíveis e crie consciência coletiva com base nos diagnósticos geral, das áreas, por componente curricular, por setor escolar, por grupos de professores, por pessoas nos grupos; Clarificação constante das bases teóricas do processo com revisão e dinamização contínuas da prática pedagógica à luz dos fundamentos e das diretrizes do currículo, da metodologia, da avaliação dos conteúdos, das bases da organização escolar, do regimento, dos mecanismos de participação, do ambiente e do clima institucional, das relações humanas, dos cronogramas de estudos e de reuniões etc.; Atualização constante do pessoal docente e técnico (funcionários de todos os setores: secretária, bibliotecária, merendeira) inserida num processo de formação continuada. (Bussmann, 2008, p.51).

Para isso, é necessário uma “coordenação administrativo-pedagógica competente e interativa que estimule, planeje, comande, avalie, apóie e dialogue sempre, continuamente” (BUSSMANN, 2008, p.52).

Veiga ressalta que se não houver a construção coletiva do projeto político pedagógico nessa perspectiva, denominada de emancipatória ou edificante, poder-se-á construir um projeto político pedagógico de caráter regulatório e técnico. Veiga (2003, p. 271) caracteriza esse projeto como um “conjunto de atividades que vão gerar um produto: um documento pronto e acabado. Nesse caso, deixa-se de lado o processo de produção coletiva.” Pode-se até propor mudanças e alterações de caráter de melhoria em laboratórios, bibliotecas, pesquisas e/ou melhorias nos resultados parciais de ensino e aprendizagem, mas não se promove o reconhecimento da identidade e autonomia da própria instituição educativa (VEIGA, 2003). O caráter regulatório e técnico nega a diversidade de interesses dos atores e as necessidades concretas da comunidade, caracterizando-se sob uma perspectiva burocrática, de controle e de regulação por estar vinculado “a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicos, de manobras e estratégias que emanam de vários centros de decisões e de diferentes atores” (VEIGA, 2003, p. 272) que não estão envolvidos diretamente com a instituição educativa e a comunidade.

Sob esta ótica é que se identifica e se defende a construção coletiva de um projeto político pedagógico emancipatório e edificante, pois só nessa perspectiva é possível a construção de uma proposta pedagógica libertadora e problematizadora.

AS ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA EJA

O Brasil, no início do século passado teve alguns programas de educação de adultos, mas é só após a Segunda Guerra Mundial, e após a ditadura de Vargas, que a educação de jovens e adultos começa a ganhar espaço, havendo maiores preocupações com projetos políticos. Isto se deu, principalmente, com a criação da UNESCO, em 1945, momento em que esta começa a interferir em âmbito educacional nos países, estimulando a realização de programas nacionais de educação de adultos analfabetos, os quais tinham objetivos bem mais ambiciosos que a simples transmissão de técnica de decodificação de palavras (leitura e escrita) (BEISIEGEL, 1974; PAIVA, 1972). Essa intervenção da UNESCO se

pautava na urgência de integrar os povos, visando à paz e à democracia, representando o pensamento ideológico dos primeiros anos pós-guerra.

Em linhas gerais, sua proposta se pautava na formação de atitudes e a transmissão de conhecimentos, compreendidos no:

1. Desenvolvimento do pensamento e dos meios de relacionamentos (ler e escrever, falar e ouvir, calcular); 2. desenvolvimento profissional (agricultura, trabalhos caseiros, edificação formação, técnica e comercial necessária ao progresso econômico; 3. desenvolvimento das habilidades domésticas (preparação de comida, cuidado das crianças enfermas); 4. desenvolvimento de meios de expressão da própria personalidade em artes e ofícios; 5. desenvolvimento sanitário por meio da higiene pessoal e coletiva; 6. conhecimento e compreensão do ambiente físico e dos processos naturais (elementos científicos-práticos); 7. conhecimento e compreensão do ambiente humano (organização econômica e social, leis e governo); 8. conhecimentos das outras partes do mundo e dos povos que nelas habitam; 9. desenvolvimento de qualidade que capacitam o homem a viver no mundo moderno, como são o ponto de vista pessoal e a iniciativa, o triunfo sobre o medo e a superstição, a simpatia e a compreensão para com as opiniões diferentes; 10. desenvolvimento moral e espiritual; fé nos ideais éticos e aquisição do hábito de proceder de acordo com eles, com a obrigação de submeter a exame as formas de condutas tradicionais e de modificá-las segundo o requeiram as novas circunstâncias. (UNESCO, 1949, apud BEISIEGEL, 1974, p. 81)

Considerando esse pensamento é que se realiza a Primeira Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (CONFINTEA), ocorrida em Elsinore, na Dinamarca, em 1949. As discussões e encaminhamentos, que tiveram lugar nessa conferência, foram marcados pelo espírito de reconstrução do pós-guerra, principalmente, convergindo para as questões que afligiam as nações industrializadas desenvolvidas (VIEIRA, 2008). Acreditava-se que o acesso ao conhecimento e a contribuição na formação dos sujeitos era uma maneira de consolidar a paz mundial, já que os problemas enfrentados pelos educadores adultos eram vistos como decorrência da “degradação da trama material, espiritual e moral da vida civilizada [...] A partir dessa conferência a educação de adultos foi concebida como uma espécie de educação moral” (VIEIRA, 2008, p. 11). No clima pós-guerra atribuía-se à educação o papel fundamental no fortalecimento das Nações, por meio da “difusão de conhecimento e atitudes favoráveis à elevação das condições de vida das regiões atrasadas e ao desenvolvimento de maior compreensão entre os povos de culturas diversas.” (BEISIEGEL, 1974, p.81)

Nessa perspectiva, a educação de adultos centrava-se no oferecimento de “qualificação da força de trabalho de que o processo de industrialização” (VIEIRA, 2008, p.12) na época necessitava. Segundo Beisiegel (1974), Paiva (1972) e Vieira (2008) a educação de adultos até o final dos anos de 1950 seguia os princípios criados pela UNESCO (1949, apud BEISIEGEL, 1974). Os delegados dessa CONFINTEA (2008, p. 1) recomendavam, ainda:

- que os conteúdos da Educação de Adultos estivesse de acordo com as suas especificidades e funcionalidades; - que fosse uma educação aberta, sem pré-requisitos; - que os problemas das instituições e organizações com relação à oferta precisariam ser debatidos; - que se averiguassem os métodos e técnicas e o auxílio permanente; - que a educação de adultos seria desenvolvida com base no espírito de tolerância, devendo ser trabalhada de modo a aproximar os povos, não só os governos; - que se levasse em conta as condições de vidas das populações de modo a criar situações de paz e entendimento.

No Brasil, esse quadro só muda com o surgimento, no início dos anos 1960, de diversas experiências voltadas às camadas populares, organizadas por diferentes segmentos sociais, entre eles os trabalhos de Paulo Freire no Rio Grande do Norte. Alguns desses segmentos sociais eram ligados ao Governo, tendo “em comum o desejo de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática” (VIEIRA, 2008, p. 12). Nesse período, segue-se também o movimento internacional de luta contra o imperialismo, pelos direitos humanos e a construção de uma nova ordem social constituindo um ideário que unia grupos diversos em diferentes lugares do mundo a favor de uma nova educação de adultos.

Esse movimento foi reforçado por eventos internacionais que agitavam o mundo, tais como a Revolução Cubana (1959), o Concílio Vaticano (1962-1965) e as lutas pela independência de Colônias de países do Terceiro Mundo (VIEIRA, 2008).

É neste cenário que a Segunda CONFINTEA se desenvolve, em Montreal, no Canadá, em 1960. Com representação de 51 países, as discussões exploraram o tema a educação de adultos num mundo em transformação. Os objetivos e as funções da educação de adultos foram estudados em um contexto global tendo como fundamento uma educação permanente. “Nessa visão, a educação de adultos, ao mesmo tempo que transcendia a educação geral e profissional, englobava-se todo o esforço organizado de educação” (VIEIRA, 2008, p. 13). O relatório trazia o reconhecimento da educação de adultos como uma necessidade de

esforço de todos os povos, como um elemento comum, e por todos os governos como um elemento necessário do sistema de ensino de todos os países, suscitando um debate em torno da necessidade de formação na área de novas tecnologias, da industrialização, e dos desafios presentes para as gerações futuras no âmbito do desenvolvimento econômico e social em que o mundo encontrava-se. Os países com maior poder econômico deveriam cooperar com aqueles menos desenvolvidos.

Alerta Vieira (2008) que, mesmo com essas recomendações, se constatou que pouco foi feito nesse sentido. Na verdade, foi registrada uma diminuição do aporte financeiro para programas de EJA, por diferentes países, e que as populações com mais necessidades foram as que menos tiveram políticas públicas dos países (VIEIRA, 2008) e, conseqüentemente, menos condições de dar continuidade aos estudos como previsto na II CONFINTEA.

No Brasil, isso também ocorre a partir do Golpe Militar (1964) que, por meio de forte repressão, provocou a desestruturação e/ou desaparecimento dos movimentos populares da época (PAIVA, 1972; BIESIEGEL, 1974). Com a justificativa de garantir a ordem social, nesse período, o governo militar reprimia e cerceava as diversas formas de mobilização social, com o exílio de diversos líderes e organizadores como, por exemplo, Paulo Freire, em 1964.

Em resposta à população, em relação à sua demanda por educação, o governo militar lança a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), tendo continuidade com a ação do MOBREAL (Movimento de Alfabetização Brasileira) que se caracterizava como sendo uma proposta de alfabetização que dizia reconhecer a necessidade dos adultos, mas que, na verdade, se diferenciava radicalmente dos princípios freireanos, já apresentados anteriormente. O MOBREAL não tinha como preceitos a formação da consciência crítica, já que o governo desse período não permitia nenhum tipo de representação social ou crítica às suas ações. Em 1971, com a promulgação da LDBEN 5.691, ampliou-se o direito à educação de quatro para oito anos, também se promoveu a generalização e o caráter compulsório do ensino profissionalizante de segundo grau⁷, bem como identificava-se a EJA como ensino supletivo com características compensatórias.

É em 1972, em Tóquio, que a Terceira CONFINTEA se realiza com o tema a educação de adultos como elemento essencial da educação permanente e do reforço da democracia. Nessa conferência, as discussões centraram-se em três

⁷ Segundo grau equivale ao ensino médio, pela LDBEN 9.394/96

objetivos básicos propostos pela UNESCO, a saber: socialização de experiências bem sucedidas no campo da EJA; a integralização dessas experiências nas políticas de educação e nos sistemas de ensino dos diversos países, adequados as suas realidades; e a assunção do caráter da EJA como uma educação permanente, ou seja, com condições de se oferecer a população adulta a continuidade de sua formação. Mas, o objetivo central dessa CONFINTEA era o fortalecimento de ações públicas a serem implementadas pelos países membros da UNESCO. “A educação de adultos foi vista como um fator democratização, desenvolvimento econômico, social e cultural” (VIEIRA, 2008, p. 15). Mesmo não sendo o foco dessa CONFINTEA, mas em função do forte crescimento industrial, sobretudo em relação aos avanços tecnológicos, a educação é identificada como quesito para a sustentabilidade ambiental

Só em 1985, em Paris, a Quarta CONFINTEA se realiza. Segundo Gadotti (2001) esse evento se constitui pela diversidade de conceitos em relação à EJA, com uma heterogeneidade de diversos programas, das experiências e das dimensões da educação de adultos no mundo. Por esse motivo, trouxe à tona discussões sobre a diversidade cultural, a multiplicidade temática e o pluralismo conceitual das experiências históricas da EJA. Entre os temas, encontra-se alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa, educação vocacional e educação técnica (GADOTTI, 2001; VIEIRA, 2008).

A IV CONFINTEA apresenta-se diferente das demais por propor discussões sobre as diversas experiências já construídas mundialmente; pela forte vinculação da EJA com o desenvolvimento econômico, mas, e sobretudo, pelo aparecimento do termo de andragogia, em que se identifica como uma pedagogia com características típicas ao atendimento do adulto, respeitando suas especificidades e devendo responder e se adequar as necessidades do ensinar e educar os adultos.

No âmbito de políticas públicas, o relatório dessa CONFINTEA manteve a EJA como educação permanente vinculada ao desenvolvimento econômico, social, científico e tecnológico do mundo. A educação passa a ser identificada como direito indispensável para a própria sobrevivência humana, em um mundo contemporâneo repleto de desafios para a construção de sociedades democráticas, por isso, compreende a educação como direito a aprender a ler e escrever; de questionar e

analisar; de imaginar e criar; de ler o próprio mundo e escrever a história; de ter acesso aos recursos educacionais e desenvolver habilidades individuais e coletivas.

A Quinta CONFITEA, realizada em 1997, em Hamburgo, na Alemanha, dá continuidade as discussões sobre a EJA na mesma perspectiva que guiou, no mundo, as diferentes Conferências Internacionais na mesma década. Ela se constitui de maneira singular por ser marco significativo, não apenas pela sua representatividade, mas pela reafirmação de compromissos formais pelos países membros da UNESCO em relação à EJA. Nessa conferência, o relatório Declaração de Hamburgo afirma que a EJA é responsabilidade do Estado, identificando essa modalidade de ensino com autonomia e responsabilidade dos indivíduos e comunidades para que sejam capazes de lidar com as mudanças socioeconômicas e culturais da contemporaneidade. Dentre os temas apresentados nessa declaração encontram-se: a educação como direito universal, considerada com uma ferramenta de democratização da cultura; a garantia de acesso aos meios de comunicação e às novas tecnologias da informação; a promoção da igualdade entre homens e mulheres, na formação do trabalho, na preservação do ambiente e da saúde a conscientização das populações em relação à responsabilidade social e a promoção de um sujeito criativo e participativo.

A educação para a sustentabilidade também se constituiu como um eixo de debate, já que os problemas ambientais mostravam sinais de agravamento nas duas últimas décadas do século passado. A Declaração de Hamburgo adota o conceito amplo de educação de adultos, entendendo-a como

um processo de aprendizagem formal ou informal, onde pessoas consideradas 'adultas' pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas ou profissionais, direcionando-as para as satisfações de suas necessidades e as da sociedade (artigo III, Declaração de Hamburgo, UNESCO, 1997)

Como afirma VIEIRA (2008, p. 20) a educação de adultos foi

compreendida como algo que acontece em uma multiplicidade de processos formais e não formais de educação e aprendizagem ao longo da vida, transcendendo os marcos escolares e, desenvolvendo-se em diversas esferas da vida social. Ela visa a responder aos desafios da sociedade atual, fornecendo ferramentas para as pessoas sobreviverem de forma digna e humana. Superou-se perspectiva compensatória, introduzindo um novo sentido às práticas de EJA, articulada a fazer e aprender a conviver.

Esse conceito segue os mesmos princípios da Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), que compreende a base da educação nos quatro pilares: saber conhecer, saber, fazer, saber ser e saber conviver, principalmente na perspectiva de uma educação por competências (o aprender-a-aprender). Vale ressaltar, como Duarte (2001) explicita que a educação por competências apresenta-se ilusória em relação à sociedade do conhecimento na qual todos devem ter acesso e são sujeitos de construção de conhecimentos. Duarte (2001, p. 39-40) identifica cinco ilusões:

Primeira ilusão: O conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, isto é, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela Internet etc. *Segunda ilusão:* A capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano ou, como diria Perrenoud, a habilidade de mobilizar conhecimentos, é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos, especialmente nos dias de hoje, quando já estariam superadas as teorias pautadas em metanarrativas, isto é, estariam superadas as tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano. *Terceira ilusão:* O conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento mas, sim, uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos nos quais ocorre uma negociação de significados. O que confere validade ao conhecimento são os contratos culturais, isto é, o conhecimento é uma convenção cultural. *Quarta ilusão:* Os conhecimentos têm todos o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social. *Quinta ilusão:* O apelo à consciência dos indivíduos, seja através das palavras, seja através dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade. Essa ilusão contém uma outra, qual seja, a de que esses grandes problemas existem como consequência de determinadas mentalidades. As concepções idealistas da educação apóiam-se todas nessa ilusão. [...] Deixa-se de lado toda uma complexa realidade política e econômica gerada pelo imperialismo norte-americano e multiplicam-se os apelos românticos ao cultivo do respeito às diferenças culturais (DUARTE, 2001, p. 39-40).

Por isso, é importante se pensar em propostas pedagógicas para EJA que possibilitem a mobilização das comunidades para estarem atentas a não caírem na armadilha idealista que “consiste em acreditar que o combate às ilusões pode, por si mesmo, transformar a realidade que produz essas ilusões” (DUARTE, 2001, p. 40).

Modificar a realidade social transcende os limites de uma educação pautada em competências, transformar a sociedade, como diz Freire (1983, 1997, 2001), é

um esforço humano de compreender a realidade que o cerca, compreendendo-se como sujeito criativo, participativo e consciente de seu papel social.

Com a LDBEN 9.394/96 a EJA, que até então era vista como Ensino Supletivo (LDBEN 5.692/71), passa a ser reconhecida como Educação de jovens e Adultos. Como Soares (2002, p. 12) afirma

[...] não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, com o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação.

Essa compreensão é ratificada no Brasil, também pelas orientações da V CONFINTEA que apresenta um novo olhar sobre a EJA, não a identificando mais com de caráter compensatório e supletivo. Após a V CONFINTEA, houve, no Brasil, vários encontros nacionais entre representantes de movimentos sociais, de universidades e especialistas para se discutir a EJA. Esses encontros foram denominados de ENEJA (Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos). Durante as várias edições do ENEJA apontaram-se orientações para a elaboração das Diretrizes Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (DCN).

De 01 a 04 dezembro de 2009, na cidade de Belém, Estado do Pará ocorreu a VI CONFITEA, na qual trouxe orientações para as Nações e Estados em relação à EJA:

a necessidade de promover e apoiar a cooperação intersetorial e interministerial, a importância de desenvolver a educação de jovens e adultos na perspectiva da educação e aprendizagem ao longo da vida - para abraçar os processos formais, não formais e informais, a necessidade de investir na formação de educadores de jovens e adultos e de implantar indicadores de qualidade, entre outros. (<http://www.unesco.org>, acesso em 06/03/2011)

Nesta CONFITEA, em síntese pode-se apontar como resultados: i) reitera-se o papel fundamental da aprendizagem e da educação de adultos como estabelecido nas CONFINTEA anteriores; ii) reitera-se os quatro pilares da educação recomendados pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI: aprender a saber, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos; iii) se reconhece que a Educação de adultos atende as necessidades de aprendizagem de Jovens, adultos e idosos; iv) se reconhece que o pleno exercício do direito da Educação de Jovens e Adultos está condicionado a interseções políticas, de

governança, de financiamento, de participação, de inclusão, de equidade e de qualidade; v) pontua-se recomendações relativas à EJA como requisito fundamental ao desenvolvimento pessoal, social, econômico e político; vi) exige-se Políticas Públicas e medidas legislativas relativas à EJA, sobretudo, em relação ao financiamento da EJA, criar e manter mecanismos para a participação efetiva de todos os interessados na EJA, de maneira eficaz, transparente, responsável e equitativa.

Na compreensão de Cury (2000) as diretrizes curriculares são linhas gerais que, assumidas como dimensões normativas, tornam-se reguladoras que indicam a direção, possibilitam por meio de diálogos a resolução de conflitos, por isso toda diretriz traz uma concepção de sociedade. À luz desse conceito, a diretriz opõe-se à imposição autoritária e se identifica como norte no sentido de superar uma possível desorientação, “seja no sentido largo de orientação para um fim” (CURY, 2000, p. 194). Isso está previsto na LDBEN 9.394/96, artigo 9º, quando estabelece que são de responsabilidade da União, com colaboração dos Estados, Distrito Federal e Municípios, as competências e diretrizes para educação infantil, ensino fundamental e médio, que nortearão os currículos e os conteúdos mínimos de maneira a garantir a formação básica. Por isso a União, os Estados e Municípios são responsáveis pela construção das diretrizes curriculares nos diferentes níveis e modalidades de ensino, seja a educação especial ou a EJA.

No âmbito nacional, em 10 de maio de 2000, se regulamenta as DCN para EJA, pelo Parecer 11/2000. Neste documento, a EJA apresenta três funções: a **reparadora** que se refere ao ingresso no circuito dos direitos civis, pela restauração de um direito negado; a função **equalizadora**, que propõe garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade de modo a proporcionar maiores oportunidades, de acesso e permanência na escola; e, finalmente, a função **qualificadora** que corresponde às necessidades de atualização de aprendizagem contínua, próprias da contemporaneidade. No que diz respeito à formação do Magistério, as DCN previram que os educadores em exercício teriam em até cinco anos, ou seja, até 2005, para a formação, no mínimo, em nível médio na modalidade normal, com estudos específicos sobre as peculiaridades da EJA. Espera-se pelas DCNs que todo profissional que atue na EJA tenha formação adequada para atender à complexidade dessa modalidade. Em relação às diretrizes, propriamente ditas, para as propostas de EJA, as DCN trazem a necessidade de propor projetos

políticos pedagógicos que identifiquem a flexibilidade curricular nos horários e um planejamento temporal que possa contemplar a realidade do trabalho do educando. Identifica-se na construção de um currículo organizado em duas partes: a base nacional comum, que garanta a integração e, a outra parte, diversificada, que garanta contextualização. Indicam-se, ainda, para o segundo segmento (5ª a 8ª série) da EJA o oferecimento obrigatório de língua estrangeira nos cursos, e a inscrição facultativa para os alunos. Deve-se lembrar que a educação é um direito universal e que a EJA se efetivará como direito de todos, se as escolas e instituições de ensino “acolherem a todos os cidadãos brasileiros e se desta acessibilidade ninguém for excluído” (SOARES, 2002, p. 19)

Todavia, vale ressaltar a ambigüidade presente na constituição das DCN para EJA. O mesmo governo que editou as DCN, reconhecendo a EJA como direito público, também vetou à EJA, por meio da Emenda Constitucional nº 14/96 assinada por Fernando Henrique Cardoso, o direito de haver investimentos públicos nesta área de educação. No Parecer 11/2000 não se identifica nenhum problema no regime de colaboração. Pelo contrário, nesse documento

o regime de colaboração é o antídoto de iniciativas descontínuas ou mesmo de omissões, bem como a via conseqüente para efetivação destes dispositivos assinalados e dos compromissos assumidos em foros internacionais (DCNS, 2000, p. 11).

Dessa forma, as funções: reparadora, equalizadora e a qualificadora das DCN podem sofrer sequelas já que a Emenda Constitucional nº 14 não contribuiu para que os Estados e Municípios garantissem a reentrada e a permanência dos educandos nos sistemas de ensino, devido à falta de verbas para manter programas de EJA. Barbosa (2008) também identifica que as DCN para EJA é paradoxal no âmbito curricular, já que conclama para o reconhecimento de uma especificidade da EJA, mas também no próprio parecer CEB 11/2000,

nega-se essa especificidade ao mencionar que as diretrizes curriculares nacionais do ensino fundamental estabelecida e vigente na Resolução CEB 02 de 07/04/1998 se estendem para a modalidade de jovens e adultos no ensino fundamental. E no artigo 5º desse Parecer, sustenta-se que os componentes curriculares para a educação de jovens e adultos devem obedecer aos de ensino fundamental e médio, recebendo o mesmo tratamento como formulado nessas diretrizes curricular. (BARBOSA, 2008, p. 7)

Para Barbosa (2008) tanto a LDBEN 9.394/96 quanto as DCN para a EJA e os PCN para EJA apresentam tendência liberal e, portanto, uma concepção de educação e cidadania individual e abstrata, o que dificulta a construção de uma educação voltada para a cidadania e para a transformação da sociedade, já que esses documentos fixam-se apenas “na cidadania do indivíduo cidadão como engajamento político através de competências política e cultural e com conteúdos determinados orientados com esse fim” (BARBOSA, 2008, p. 7). Ainda segundo a autora, o projeto educacional expresso nos PCN é comprometido com a formação “ampla do aluno, por meio de ressignificação do conteúdo escolar. A aprendizagem de valores e habilidades é pouco explorada pedagogicamente e deve assumir um ‘outro’ status no rol dos conteúdos a serem abordados” (ibidem, p. 8).

Por isso, Barbosa (2008, p. 8) alerta que nessa visão, “nem todos são cidadãos, pois nem todos têm competências”. Para ela,

se alguém não tem condição de ser cidadão, é porque também não o somos. Assim predomina é a formação destinada a viver na “sociedade cognitiva” e, portanto, não necessita de uma formação especializada para o trabalho e com conteúdos clássicos; a questões da materialidade ou capacidade é deixada em segundo plano, diferentemente da Lei 5.692/71, que visava à formação especializada para o trabalho e menos para a formação humana. (BARBOSA, 2008, p. 8)

Essa crítica identifica-se com as ilusões apontadas por Duarte em relação à sociedade do conhecimento e permite a afirmação que as propostas para EJA não só precisam identificar a necessidade da formação humana, mas também uma formação compatível as necessidades socioeconômicas de nosso tempo, em que se exige dos educandos trabalhadores conhecimentos que lhes permitam resolver situações-problema em seu cotidiano. Como traz Jóia, Di Pierro e Ribeiro (2001, p. 72) o ideário

mais aceito atualmente sobre a formação para o trabalho de[...] adolescente valoriza a base comum da educação geral e, no seu interior, a formação científica e tecnológica, remetendo a qualificação profissional e a capacitação técnica para o posto de trabalho para uma etapa posterior à educação básica.

Como afirmam Jóia, Di Pierro e Ribeiro (2001, p. 72), o currículo do ensino fundamental não enfrenta esse desafio de frente. Em relação ao currículo para EJA

os autores se expressam afirmando que “ao lado da formação para o trabalho, é preciso também incorporar no currículo do ensino fundamental de jovens e adultos a formação política para a cidadania moderna” (JÓIA, DI PIERRO E RIBEIRO, 2001, p. 73). Dessa forma, os jovens e adultos poderão adquirir conhecimentos éticos, políticos e práticos da vida social que nosso tempo exige. Entre as questões pertinentes ao currículo verifica-se a necessidade de reflexões sobre o reconhecimento da diversidade e multiculturalismo; aspectos étnico-raciais e de gênero, meio ambiente e qualidade de vida; bem como acesso aos meios de comunicação e tecnologia.

As orientações teórico-metodológicas, arroladas acima, indicam desafios a serem enfrentados em um processo de qualificação na oferta de educação de jovens e adultos no Brasil, sobretudo, quando se busca a garantia de uma educação volta à cidadania. Por isso, “os governos precisam assumir claramente uma atitude convocatória, chamando toda sociedade a engajar-se em iniciativas voltadas a elevação do nível educativo” (JÓIA, DI PIERRO E RIBEIRO, 2001, p. 75) dos jovens e adultos. A construção de um projeto político pedagógico libertador para EJA se vê convocada pelo desafio da construção de um currículo compatível com as reais necessidades dessa população e só por meio de teorização e reflexão sobre a práxis docente é que se garantirá a possibilidade de ações propositivas para a EJA.

IV - AS MUDANÇAS OCORRIDAS NO PROMAC: A ANÁLISE DOCUMENTAL

DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL À FORMAL: A INSTITUCIONALIZAÇÃO

Considerando os relatos de Mesquita e Homma, fundadores do PAC, temos que o PAC originou-se do Movimento de Alfabetização e Organização Popular, programa vinculado à Fundação Educar, no ano de 1987.

O Movimento de Alfabetização e Organização Popular surgiu no Movimento Eclesial de Base vinculado à Igreja Católica, na Paróquia São Geraldo, Parque São Bernardo. Segundo Mesquita, a experiência nessa comunidade constituía-se da seguinte forma:

[...] experiência rica que nós tínhamos na favela do Parque São Bernardo, junto com a igreja, a Paróquia São Geraldo. Tínhamos um trabalho muito organizado, desde educação religiosa até organização de moradia, de saneamento básico, a questão do meio ambiente, da saúde. Tínhamos uma preocupação, mais no geral, da população daquelas favelas e como melhorar a vida do povo. Como viver melhor naquela situação de miséria. Tínhamos um trabalho além da questão religiosa, nosso, junto com o Padre Léo, com Padre Sandi, Padre Nicole, depois veio o Frei José, que desenvolveu um trabalho muito bom no Novo Horizonte e parte do Parque São Bernardo. Então, esses Padres tinham um trabalho muito além do assistencial. Um trabalho de conscientização, quanto à importância não só do lado de solidariedade, quanto da pessoa humana, mas também envolvia a questão higiênica, a questão de cidadania, a participação política, de movimento. Era um trabalho que envolvia muitas pessoas aos movimentos populares e inseria as duas coisas: tanto o lado religioso como o lado de reivindicar a participação do Poder Público. Era um trabalho que chamávamos de trabalho de base, que era desenvolvido e direcionado pelas Comunidades Eclesiais de Base e tinha como eixo a Teoria da Libertação. Nesse momento, entrou também um pouco a questão do Frei Beto, dos documentos que ele escrevia, do Leonardo Boff. (apud ROSA, 2003, p. 71-72)

A partir de 1990, com a extinção da Fundação Educar, o Instituto de Educação e Comunicação Popular, responsável pelo programa Movimento de Alfabetização e Organização Popular, começou o processo de negociação com a administração da Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo para que o próprio município assumisse o programa. Foi em 1991 que os coordenadores do

programa reelaboraram o projeto, procurando atender as exigências legais e apresentaram o novo projeto à Câmara Municipal de São Bernardo do Campo.

Em agosto de 1991, com o projeto aprovado pela Câmara Municipal, o Instituto de Educação e Comunicação Popular deixa de ser vinculado ao PROMAC sendo este assumido pelo município de SBC (ROSA, 2003).

Segundo o Projeto Político Pedagógico original do PROMAC, este se consolidou como um programa de EJA coordenado pela Comissão Municipal de Alfabetização e como um convênio firmado entre a Faculdade de Teologia Metodista e o Instituto Metodista de Ensino Superior, hoje Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) que deveria assumir a organização administrativa funcional em relação à contratação de toda equipe técnica, docente e operacional, bem como garantir e oferecer assessoria especializada a todos os profissionais envolvidos no PROMAC.

Essas responsabilidades vinculadas à UMESP eram assumidas financeiramente pela Prefeitura conforme descrito na Lei de Convênio de 1991, no artigo 6º em que se previa:

A Prefeitura na vigência deste convênio fará consignar, anualmente, dotação própria para transferência e recursos financeiros ao desenvolvimento deste programa. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1991a, p1)

No parágrafo primeiro deste mesmo artigo consta que

Parágrafo primeiro: Os repasses serão realizados mensalmente à Entidade, proporcionalmente ao número de classes existente, até o dia 20 do mês referente às despesas, mediante a apresentação de estimativa de custos, que deverá ser entregue pela Entidade até o dia 10 do referido mês. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1991a, p. 1)

Essa prestação de serviço aos municípios via Entidade pode ser compreendida por terceirização da educação, conforme traz Torres (1997) ao explicitar o novo papel do Estado após os anos 1990, principalmente, em relação ao *welfare state* (O Estado de Bem Estar Social).

A Comissão Municipal de Alfabetização era formada por representantes da sociedade civil, da Prefeitura Municipal de SBC, dos alunos e de educadores do

PROMAC. Após assumir o PROMAC, a prefeitura realizou algumas modificações no programa em relação ao projeto original vinculado ao Movimento de Educação e Organização Popular, que eram: a exigência do Magistério para os educadores e assessoria pedagógica pela instituição contratada, mas se manteve os princípios filosóficos freireanos e objetivos iniciais.

O PROMAC neste período identificava-se como educação não formal como descreve AFONSO (2001), Libâneo (2003), Gohn (2006) por ter a intencionalidade de educação, todavia, se caracterizado com pouca organização e sistematização perante as normativas e exigências legais que reconhecem os sistemas de ensino como educação formal. Mas, mantêm o que Freire (2001) e Gohn (2006) reconhecem como um dos valores da educação mais significativos deste processo: as interações sociais e a leitura de mundo em que princípios de “justiça social e igualdade de direitos se fortalecem em um determinado grupo no qual a educação não está presente” (GOHN, 2006, p. 30)

OS PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO PROMAC

Originalmente, o PROMAC não tinha a intenção de repor a escolarização perdida, “mas sim, constituir-se em uma proposta de educação de jovens e adultos voltada para suas reais necessidades” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992, p. 3). Criticava-se a escola tradicional e a fragmentação do conhecimento, principalmente a “separação entre os conteúdos escolares e a realidade do aluno” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992, p.3).

Seus princípios pedagógicos fundamentavam-se nos ideários freireanos, buscando a mudança na realidade concreta dos sujeitos. Para isso acreditava-se que:

[...] a realidade imediata representada pela comunidade onde vive o educando é o principal e mais importante quadro de referência para o seu pensamento e sua ação. Essa realidade local deve estar constantemente relacionada a um contexto mais global, que a envolve e possibilita a sua existência. (ibid, p. 03)

[...] a partir do levantamento de informações e dados possibilitados pelo estudo da realidade, selecionamos um conjunto de situações significativas para cada comunidade que se transformaram em temas geradores a serem desenvolvidos nos trabalhos pedagógicos. (ibid, p. 04).

As premissas desse projeto vinculavam-se à melhoria de vida da população desfavorecida economicamente, além da alfabetização, tendo como finalidade essencial a:

Construção de um novo coletivo social onde as desigualdades econômicas, política e sociais, em existindo, não signifiquem a submissão da maioria da população aos interesses de uma minoria. Para que essa nova sociedade possa existir é necessário que existam os seus construtores: seres humanos solidários, críticos, participativos, criativos, autônomos, dinâmicos, expressivos na manifestação de suas idéias, sentimentos e afetos. Seres humanos com capacidade para produzir, partilhar e fluir os seus bens materiais e espirituais voltados à realidade de suas individualidades e dotados de consciência, de seu papel social e histórico, por isso dispostos a colaborar com a luta global por uma democracia em que todos possam realmente participar, decidir e dirigir a vida social. Enfim, homens capazes de colaborar para a construção dessa sociedade que almejamos. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1991, p. 5)

Diante do exposto, o PROMAC tinha por papel social principal contribuir na formação desse novo ser social e dessa nova sociedade, caracterizando-se como um pensamento pedagógico progressista como as idéias de Freire:

Não creio que as mulheres e homens do mundo, independentemente até de suas opções políticas, mas sabendo-se e assumindo-se como mulheres e homens, como gente, não aprofundem o que hoje já existe como uma espécie de mal-estar que se generaliza em face da maldade neoliberal. Mal-estar que terminará por consolidar numa rebeldia nova em que a palavra crítica, o discurso humanista, o compromisso solidário, a denúncia veemente da negação do homem e da mulher e o anúncio de um mundo “genteficado” serão armas de incalculável alcance. (FREIRE, 1997, p. 144-145)

Por isso o trabalho constante com a comunidade constavam dos principais objetivos originais do programa:

Desenvolver as potencialidades dos participantes da comunidade escolar (alunos, professores, orientadores pedagógicos, coordenação executiva,

membros da comunidade em geral) como elemento de auto-realização e o exercício consciente da cidadania;

Melhorar a condição de vida da comunidade em que o aluno está inserido, como um dos resultados do exercício consciente da cidadania;

Organizar a sociedade civil com vistas a eliminar o analfabetismo no município. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992, p. 5)

No Projeto Político Pedagógico (1992) do PROMAC, a importância da consciência crítica como possibilidade de mudança social era um dos princípios básicos na construção de práticas pedagógicas para o combate às desigualdades sociais. Não se acreditava no fatalismo, imobilizante, “que anima o discurso neoliberal que anda solto no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e social, passa a ser ou a virar quase natural” (FREIRE, 1997, p. 22).

A proposta pedagógica do PROMAC (1992) ao assumir como meta desenvolver cursos de alfabetização de jovens e adultos, em complexidade crescente e com perspectiva interdisciplinar, respeitando os princípios de democracia, liberdade de expressão, solidariedade, participação e cidadania que pudessem resultar na construção de uma nova sociedade descreve uma educação como Prática da Liberdade (FREIRE, 1980) em que se compreende que “[...], o mundo é uma realidade objetiva [...]” em que o homem trava com ele relações pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas. (FREIRE, 2006a, p. 47). E que somente “[...] o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo” (ibidem, p.47). É por suas características de ser humano que consegue se distanciar do mundo para observá-lo, compreendê-lo e transformá-lo por meio da consciência crítica. É precisamente pela práxis humana em que indissociavelmente se constrói homem e mundo, por meio da própria reflexão humana (FREIRE, 1983, 2001).

Por isso, em 1992, no PROMAC a participação ativa da comunidade estava presente em seus objetivos, na sua estrutura organizacional, no regimento escolar, e na proposta pedagógica.

Esses princípios filosóficos e pedagógicos originados dos ideais freireanos não são identificados nos documentos do PROMAC a partir 1995, sobretudo, após a

institucionalização do mesmo como educação formal. Analisando os documentos que orientam e definem as ações do PROMAC a partir desta data nota-se uma grande preocupação com a normatização e regulação do PROMAC, mas, não a busca do fortalecimento da democratização e conscientização da população atendida pelo programa, em uma perspectiva histórico-social crítica de acordo com as idéias FREIRE (2001) e FREITAS (2007).

O PERFIL DA COMUNIDADE ATENDIDA PELO PROMAC EM 1991.

Conforme caracterização da população atendida no Projeto Político Pedagógico do PROMAC (1991), os alunos eram jovens e adultos a partir de 14 anos; residentes na sua grande maioria na periferia do município, sendo uma parcela significativa moradora em favelas e provenientes, principalmente, das regiões norte e nordeste e do estado de Minas Gerais. O subemprego era uma das características mais comuns entre essa população, tendo um contingente significativo de pessoas provenientes da construção civil, empregadas domésticas, do lar e adolescentes que se evadiram do sistema regular de ensino.

A faixa etária dos alunos do PROMAC, no período de agosto a dezembro de 1991, nas 100 (cem) classes centralizava-se na população em idade economicamente ativa (tabela 7):

TABELA 7 - FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS MATRICULADOS NO PROMAC – 1992

IDADE	Nº DE MATRÍCULAS	%
14 a 18 anos	478	20,26
18 a 35 anos	905	38,37
35 a 50 anos	854	36,20
Acima de 50 aos	122	5,17
TOTAL	2.359	100

FONTE: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, PROMAC, 1992.

Dados referentes à caracterização da população do PROMAC são só identificados novamente a partir de 2004, conforme mostra a tabela 8.

TABELA 8 – ALUNOS MATRICULADOS POR IDADE E GÊNERO -2004

SÉRIE/ TERMO	TOTAL		
	FEMININO	MASCULINO	TOTAL
CB	986	835	1821
3º	592	474	1066
4º	784	585	1369
TOTAL	2362	1894	4256

Fonte: Secretaria de Educação e Cultura, SBC

Constata-se que o maior número de matriculados no PROMAC no ano de 2004 é do gênero feminino totalizando 55,49%, enquanto a população masculina apresenta 54, 51%. Dados referentes à idade e gênero dos demais anos não foram disponibilizados pela Secretaria de Educação e Cultural. Por meio da pesquisa, constatou-se um problema referente às pesquisas na área de EJA que é a dificuldade de se encontrar dados sistematizados que possam descrever e resgatar toda a história dos programas de EJA, o que nos permite dizer que a precariedade em relação à sistematização e à documentação histórica dos programas de EJA no Brasil é recorrente na história da educação brasileira, com se constata nas pesquisas de Rosa (2003) e Prado (2006).

A ESTRUTURA FUNCIONAL E ORGANIZACIONAL

A estrutura organizacional do PROMAC, em 1992, pode ser subdividida em três grupos: a infraestrutura; a estrutura orgânica; estrutura pedagógica.

A **infraestrutura** do PROMAC era constituída por 30 escolas da rede Municipal de Educação Infantil (EMEI) com mobiliário e material didático específico para criança de até 6 anos de idade; 21 Sedes de Sociedade Amigos de Bairro (SAB); 05 salões Paroquiais; 02 Centros Comunitários: 2 Centros de Convivência; 02 Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs). Totalizavam-se neste período 64 locais distribuídos em diferentes bairros e regiões do município, com atendimento no centro urbano, nas áreas periferias e rurais. Ao todo o PROMAC tinha 165

classes com o 4030 alunos matriculados até abril de 1992. Mas, a meta apresentada no Projeto Político Pedagógico deste programa para o ano de 1992, era atingir 5000 alunos em curso.

A equipe executiva mantinha-se na sede Central do Departamento de Educação do município, na Av. Marechal Deodoro, 2316, Centro. Esta equipe compunha a estrutura orgânica do PRAMAC, além do Conselho Municipal de Alfabetização que foi organizado em 1990, no Ano Internacional da Alfabetização, como se deflagrou mundialmente ações em relação à inclusão educacional após a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien (1990).

A **estrutura orgânica** do PROMAC, especificamente, constituía-se, em 1992, pelo: Conselho Municipal de Alfabetização; Coordenadoria Executiva em que se tinha a figura do coordenador geral e coordenadores regionais, a equipe de apoio técnico pedagógico, a equipe administrativa (secretárias) e corpo docente.

A Comissão Municipal de Alfabetização, formada por representantes da sociedade civil organizada de SCB, por representantes de alunos, professores, orientadores pedagógicos, secretárias, pelos membros da coordenação executiva e por representantes da Secretaria Municipal de Educação, Cultural e Esporte, era a instância superior de deliberação do PROMAC (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 1992). Esta comissão tinha como função avaliar os problemas relacionados ao analfabetismo no município, bem como deliberar ações que possibilitassem ações municipais via PROMAC para superação do analfabetismo no município de SBC

A Coordenadoria Executiva é o “núcleo que organiza, coordena e avalia as atividades gerais desenvolvidas” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, REGIMENTO ESCOLAR, 1991) no PROMAC. Integrava-se a essa coordenadoria executiva o coordenador geral, o coordenador administrativo e comunitário e o coordenador pedagógico. As funções de cada membro eram:

Coordenador Geral:

1. coordenar o PAC;
2. cumprir e fazer cumprir os princípios e objetivos do PAC;
3. cumprir e fazer cumprir as decisões da Comissão Municipal de Alfabetização - CMA;
4. propiciar a integração entre o PAC e a CMA;
5. coordenar as reuniões dos coordenadores regionais

6. coordenar as reuniões dos orientadores pedagógicos;
7. organizar o conjunto de documentos do PAC;
8. prestar conta dos serviços do PAC;
9. zelar pelo bom nome do PAC;
10. acompanhar as atividades desenvolvidas pelo PAC;
11. supervisionar o processo de desenvolvimento do PAC e relatar à CMA.
(PAC, Regimento Escolar, 1992, p. 3)

Quanto às funções do orientador pedagógico eram:

1. respeitar os princípios e objetivos do PAC;
2. participar do processo coletivo de construção da proposta pedagógica do PAC;
3. participar dos encontros semanais de orientação pedagógica, com os professores sob sua responsabilidade, com vistas a avaliar e planejar aulas, além de realizar reflexões e práticas sob temas diretamente vinculados aos princípios e objetivos do PAC;
4. pesquisar, avaliar e elaborar subsídios e materiais pedagógicos que auxiliem o trabalho diário do professor, do aluno e da comunidade;
5. visitar a unidade escolar e a comunidade escolar na qual a mesma esta inserida, tendo por objetivo garantir o acompanhamento pedagógico ao professor e melhor conhecer a realidade do aluno do PAC;
6. participar das atividades realizadas junto às comunidades vinculadas ao PAC;
7. colaborar com o processo de planificação e implantação das atividades de integração entre alunos, professores, coordenadores, orientadores pedagógicos e a comunidade e de integração entre o núcleo do PAC;
8. garantir espaço à participação do professor nos processos decisórios e avaliativos dos encontros coletivos, formação geral e de supervisão prática;
9. reunir-se periodicamente com a assessoria pedagógica visando aprimorar a proposta pedagógica do PAC;
10. organizar o conjunto de documentação relativo às atividades pedagógicas e encaminhá-lo às instâncias competentes. (SÃO BERNARDO DOCAMPO, PAC, REGIMENTO ESCOLAR, 1992, p. 5)

Compete ao coordenador regional administrativo e comunitário:

1. coordenar os serviços administrativos das unidades sob sua responsabilidade;
2. visitar as classes sob sua responsabilidade;
3. zelar pelo cumprimento pontual das decisões coletivas do PAC;
4. organizar o conjunto da documentação das unidades escolares regionais;
5. encaminhar, pontualmente, aos órgãos competentes, os formulários docentes e suas devidas sínteses;
6. elaborar registros periódicos de suas atividades, com análise dos resultados obtidos, apresentando-os e discutindo-os com órgãos competentes;
7. participar da planificação e promoção de atividades visando a integração entre alunos, professores, coordenadores, orientadores pedagógicos e a comunidade;

8. cuidar para que o período escolar e suas instalações sejam mantidas em boas condições, tomando as providências necessárias junto aos órgãos competentes, inclusive quanto ao provimento de material necessário ao seu bom funcionamento;
9. procurar sanar falhas ou irregularidades verificadas na unidade escolar da respectiva região;
10. participar das reuniões semanais para desenvolvimento das atividades pedagógicas, em conjunto com os orientadores pedagógicos. (SÃO BERNARDO DOCAMPO, PAC, REGIMENTO ESCOLAR, 1992, p. 5)

A vida escolar do aluno, a organização de documentos, e o suporte operacional eram funções das secretárias. Ao corpo docente, denominados e registrados funcionalmente como alfabetizadores tinha como competência:

1. Respeitar os princípios e objetivos do PAC;
2. Participar do processo coletivo de construção da proposta pedagogia do PAC, bem como da sua execução, no que lhe dia respeito;
3. Comparecer ao local de trabalho com assiduidade e pontualidade, executando suas tarefas com eficiência, zelo e presteza;
4. Manter espírito de coordenação e solidariedade com a comunidade do PAC;
5. Incentivar a participação, o diálogo e a cooperação entre educando, demais educadores e a comunidade em geral, visando a construção de uma sociedade democrática;
6. Empenhar-se em prol do desenvolvimento do aluno, a fim de atingir os princípios e objetivos do PAC;
7. Participar com assiduidade e pontualidade aos encontros e formação semanais de orientação pedagógica;
8. Acompanhar as aulas, registrando diariamente a freqüência no diário escolar, investigando os motivos das ausências e encaminhando os motivos das ausências aos seus respectivos coordenadores regionais;
9. Criar condições para que as atitudes disciplinares sejam coletivamente construídas ao nível de cada classe e ao nível de cada unidade escolar, como também sejam pessoalmente assumidas pelo educando. (SÃO BERNARDO DOCAMPO, PAC, REGIMENTO ESCOLAR, 1992, p. 6)

Em 1995, ano que houve a institucionalização do PROMAC, por meio do reconhecimento da DRE (Diretoria Regional de Ensino) da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, a estrutura funcional e organizacional foram alteradas conforme se pode observar no Regimento Escolar do PROMAC. Vale ressaltar que este é o único documento disponibilizado pela Seção de Educação de Jovens e Adultos do município de São Bernardo do Campo que registra o processo de institucionalização. De acordo com o Regimento Escolar a estrutura funcional do PROMAC era constituída por: direção; Conselho Consultivo; Apoio Técnico Pedagógico; Apoio Administrativo; Entidades Municipais de apoio. A figura do

Diretor do PROMAC é identificada pela representação do Secretário de Educação e Cultura do Município de São Bernardo do Campo, sendo o órgão executivo que coordena as atividades desenvolvidas no âmbito dos cursos.

Quanto ao Conselho Consultivo cabe a função de acompanhar o desenvolvimento do Programa, auxiliando e participando das suas atividades, sendo integrado por:

03 representantes da Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura do Município de São Bernardo do Campo; 03 representantes de instituições que venha a manter convênio; 01 representante do Sindicato dos Professores do ABC (SINPRO – ABC); 01 representante de professores; 03 alunos; 01 representante de orientadores; 02 representantes de entidades municipais de apoio; 03 vereadores indicados pela Câmara Municipal. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, REGIMENTO ESCOLA, 1995, p.7)

A constituição deste Conselho Consultivo retrata, ainda, a manutenção dos valores democráticos presentes no Projeto Político Pedagógico do PROMAC de 1991, o qual identifica seus pares como atores sociais responsáveis pelo funcionamento, acompanhamento e supervisão do Programa. Em 1998, de acordo com o novo Regimento Escolar (1998), o Conselho Consultivo deixa de existir, ficando a cargo da Secretaria de Educação do Município toda e qualquer decisão em relação à implantação de ações propositivas e/ou supervisão, avaliação e acompanhamento. Há uma perda consubstancial em relação à Institucionalização que é a extinção do Conselho Municipal de Alfabetização desde 1993, e a extinção do Conselho Consultivo, que de acordo com os documentos ocorre a partir de 1998. A participação das instituições vinculadas à Sociedade Civil e aos representantes sociais são importantes devido à ampliação e o fortalecimento democrático da participação da sociedade em relação às ações do Estado, no caso, aqui, o município de São Bernardo do Campo.

Quanto às funções dos demais membros participantes do PROMAC, de acordo com o Regimento Escolar (1995, p. 2), a função do apoio técnico, a ser preenchida por profissionais na área de educação, contratados pela Instituição de Ensino Superior, era: *“orientar e participar da avaliação da clientela no processo ensino-aprendizagem; organizar e atualizar o material didático utilizado; criar condições favoráveis para integração e permanência dos alunos; promover a*

integração das atividades do Programa junto à comunidade.” Mantém-se previstos os trabalhos com a comunidade, todavia, nos documentos analisados a partir de 1995, não nos permite afirmar que o trabalho desenvolvido com a comunidade tinha o mesmo princípio e organização como era previsto no Projeto Político Pedagógico do PROMAC de 1992.

A equipe de Apoio Técnico Administrativo é vinculada à Secretaria de Educação, tendo como função apoiar as atividades docentes e discentes; executar os serviços relativos à documentação, à escrituração e à administração escolar. E somente em 1995, o quadro de funcionários do PROMAC se amplia, tendo, o programa, o seguinte quadro funcional: diretor; secretário do programa; coordenador pedagógico; assistente social; orientadores pedagógicos; professores (alfabetizadores e pós-alfabetizadores); oficial administrativo; auxiliar administrativo; técnico administrativo de ensino; Conselho Consultivo; Supervisor Administrativo.

A figura do coordenador pedagógico criado no PPP original é substituída pela figura do Assistente Pedagógico que tem como atribuições:

Participar da elaboração do Plano Escolar, coordenando as atividades de planejamento quanto aos aspectos curriculares; elaborar a programação de atividades de sua área de atuação, sempre que possível, em sintonia com as demais as atividade do Programa; acompanhar e avaliar as atividades programadas pelos orientadores pedagógicos; prestar assessoria aos orientadores pedagógicos, visando a constante atualização desse Corpo Técnico; propor medidas que visem ao aperfeiçoamento e atualização do corpo docente; auxiliar à direção no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente; realizar visitas constantes às classes; promover reuniões com os professores e orientadores, visando a atualização do grupo; elaborar relatórios. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, REGIMENTO ESCOLAR, 1995)

Pelos Regimentos Escolares do PROMAC de 1998 e 2003, a figura deste profissional se mantém com as mesmas funções, todavia com outra nomenclatura profissional. No documento de 1998, o Coordenador Pedagógico é identificado como Coordenador Regional e em 2003, ele é identificado como Coordenador Regional Geral do Programa, tendo papel administrativo-pedagógico diferentemente dos profissionais técnicos da equipe de 1992.

Em relação às atribuições do Orientador Pedagógico, de acordo com os documentos analisados, pode-se observar que se centravam em: auxiliar o Diretor

no planejamento das atividades do PROMAC na sua área de atuação; participação da elaboração do plano Escolar; participar na elaboração das atividades de sua área, mantendo-a sempre que possível em sintonia com as atividades do programa; acompanhar, visitar os professores sob sua responsabilidade em seus locais de trabalho, registrar e avaliar as ações dadas aos profissionais sob sua tutela; elaborar e desenvolver reuniões pedagógicas visando sempre a atualização docente, auxiliar o professor em suas dificuldades; acompanhar a frequência e a pontualidade dos professores, bem como registrar as atividades pedagógicas e administrativas desenvolvidas pelo professor; promover e desenvolver atividades comunitárias. No regimento escolar de 1998 e 2003 também se mantêm tais atribuições e identifica-se a necessidade deste profissional desenvolver processo de integração escola-família-comunidade, visando o desenvolvimento global do aluno (REGIMENTO ESCOLAR, 1995, p. 4; REGIMENTO ESCOLAR, 2003, p. 8). Todavia, no Plano Escolar do PROMAC dos respectivos anos de análise não se observa esta preocupação, o que nos permite afirmar que tal registro nos documentos de Regimento Escolar de 1995, 1998 e 2003 o torna meramente um documento administrativo sem cunho pedagógico como já alertava VEIGA (2003). Para esta autora (2003, p. 271) as “mudanças de cunho regulatório como este só traz um conjunto de atividades que vão gerar um produto: um documento pronto e acabado”. A construção coletiva da proposta é identificada no Projeto Político Pedagógico do PROMAC de 1992, considerando a história da comunidade escolar, a partir de fundamentos políticos filosóficos e com valores sociais alicerçados nos ideários de Paulo Freire (2001; 1997, 1979 a, 2005 b, 2006a, 2006 c) não são identificados nos seguintes documentos: Plano Escolar de 1997, de 1999, 2003, e nem tampouco nos Regimentos Escolares de 1995, 1998, e 2003.

E para Veiga (2003, p. 270- 271) essas mudanças ocorrem sob o cuidado da inovação regulatória, em que:

é instituída no sistema para provocar mudança, mesmo que seja temporária e parcial. Essa mudança não produz um projeto pedagógico novo, produz o mesmo sistema, modificado. [...] no que concerne ao projeto político-pedagógico, o processo inovador orienta-se pela padronização, pela uniformidade e pelo controle burocrático[...] é visto como um documento programático que reúne as principais idéias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa ou de um curso [...] este Projeto no âmbito da inovação regulatória anda a par

‘como a reconstituição do campo do poder dentro das escolas, entendido este como espaço de jogo no interior do qual novos atores lutam pelo poder dos instrumentos de diagnósticos e avaliação.

Todavia assegurar a participação ativa dos atores sociais dentro das instituições educativas por meio de seu Projeto Político Pedagógico é fundamental e “assegura uma boa formação e processos constantes de vivências democráticas, a capacidade de medir dos conflitos existentes nas relações interpessoais, primar pela capacidade inventiva e criativa de todos” (SILVA, 2003, p. 297). Neste caso o controle e o poder é exercido pela Secretaria de Educação e Cultura por meio de sua equipe técnica-administrativo-pedagógica.

Quanto às atribuições do corpo docente centram-se, pelo Regimento Escolar de 1995, em:

Orientar a aprendizagem do aluno sugerindo-lhe os multimeios necessários; elaborar os instrumentos de acompanhamento, apoio, controle e avaliação do aluno;

Elaborar seu plano de trabalho em função do planejamento escolar, procurando adequá-lo à realidade de sua classe; respeitar a individualidade do educando enfatizando os assuntos de seu interesse; favorecer a integração escola-comunidade, cultivar o respeito; elaborar relatórios. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1995, p. 15)

Já no Regimento Escolar de 1998, identificam-se outras funções que nos permite afirmar mudanças na concepção de educação. Assim encontram-se neste documento:

Ministrar aulas de acordo com sua área de atuação e componentes curriculares; planejar e executar o plano didático, organizando situações de aprendizagem e procedimentos de avaliação e controle de desempenho do educando e de orientação de sua prática; planejar e executar plano de atividades que leve em consideração as diferenças no desenvolvimento/aprendizagem dos educandos, propondo replanejamento que atendam às necessidades apontadas; planejar e avaliar os objetivos concernentes ao desenvolvimento do educando, garantindo a continuidade do processo educativo, mediante registros diários e relatórios com periodicidade estabelecida pela Secretaria de Educação e Cultura; Manter permanente contato com os pais/responsáveis dos educandos, informando-os sobre o desenvolvimento dos mesmos, e obtendo dados de interesse para o processo educativo; encaminhar dados resultantes da avaliação e da apuração de assiduidade, referente aos educandos regularmente matriculados, conforme normas estabelecidas pela Secretaria de Educação

e Cultura; participar de atividades cívicas, culturais e educativas da comunidade; desenvolver quando designado, atividades educacionais complementares; responsabilizar-se pela guarda, economia, conservação e uso adequado do que lhe for confiado (SÃO BERNARDO DO CAMPO , REGIMENTO ESCOLAR, 1998 e 2003)

Pode-se observar pelas atribuições dos docentes, a forma intencional de controle e manutenção por parte da Secretaria de Educação e Cultura, exigindo os professores uma atuação mais de caráter técnico administrativo regulatório (VEIGA, 2003). Em relação à concepção de ensino, verifica-se, pelos dados nos respectivos regimentos, que o papel do professor é ministrar aulas e não mais orientar e acompanhar os educandos como previstos os regimentos anteriores de 1992 e 1995. As mudanças ocorridas nos dois primeiros Regimentos também se deram pela necessidade de adequação destes documentos às normativas apresentadas na LDBEN nº 9.394/96 que trouxe mudanças quanto à concepção de educação de jovens e adultos, formas organizativas do ensino fundamental e, principalmente, em relação à formação docente, em que se exige formação qualificada dos profissionais que atuarão neste nível de ensino.

No Regimento Escolar de 1995, também se identifica a figura do Assistente Social que tem como função:

Elaborar planos relacionados às atividades a serem desenvolvidas no Programa; efetuar pesquisa de natureza sócio-econômica e familiar para caracterização da população escolar; programar e ou participar de reuniões com alunos ou professores, visando a integração das atividades escolares; elaborar, desenvolver e acompanhar programas de orientação familiar, visando o melhor aproveitamento escolar do aluno; elaborar relatório de atividades desenvolvidas; estabelecer programas de acordo com as necessidades constatadas, manter o controle desses programas e proceder a análise crítica dos mesmos e seus resultados; informar a situação problema que provoca interferência e de acordo com as necessidades detectadas propor soluções, apresentar relatórios das atividades desenvolvidas; atender as questões apresentadas referentes a problemas sociais enfrentados pelos alunos que necessitem de encaminhamento para atendimento individual ou mesmo em grupos, contato com recursos externos segundo as necessidades apresentadas.(SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1995, p.7)

É a única vez que se tem na equipe técnica-profissional do PROMAC a contribuição de uma profissional da área de assistência social. Compreende-se que este profissional era identificado como o responsável pelos estudos e elaborações

de ações juntos aos alunos e comunidade para solução e/ou encaminhamentos das problemáticas sociais vividas pela população atendida no PROMAC.

TERCEIRIZAÇÃO DO ENSINO POR MEIO DA PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS DAS IES

Desde o surgimento do PROMAC, identifica-se a terceirização da educação por meio de contratação de Instituições de Ensino Superior (IES) para o gerenciamento administrativo e pedagógico do PROMAC. Como já apontando anteriormente, a primeira instituição foi a UMESP. Pelos Regimentos Escolares analisados todas as IES parceiras da Prefeitura municipal tinham a responsabilidade de dar apoio técnico e administrativo à equipe responsável pelo programa. Sendo assim, todos os funcionários, com exceção da Chefe de Seção da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação e Cultura de São Bernardo do Campo, eram funcionários contratados pelas IES. Vale ressaltar que esta parceria se dava por meio de assinatura de contrato de prestação de serviços à Prefeitura e sendo aprovado pela Câmara Municipal de Educação.

Pelos documentos analisados tem-se a UMESP exercendo este trabalho no período de agosto de 1991 até dezembro de 1995. A Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN) assume esta responsabilidade entre os períodos de fevereiro de 1996 até dezembro de 1997. A partir de 1998 até dezembro de 2003, a UMESP volta a exercer tais funções, quando em janeiro de 2004 até 2006 encontram-se sob a responsabilidade da FUNDUNESP (Fundação para o desenvolvimento da UNESP – Universidade Estadual de São Paulo) que tem como missão

apoiar a UNESP em diferentes formas de parcerias, intervindo e efetuando canais de cooperação com instituições sociais e empresas públicas e privadas. A instituição auxilia a tornar mais eficiente a interação da Universidade com a sociedade, em áreas como educação, meio ambiente, relações de trabalho, saúde, artes, desenvolvimento social, produção agropecuária, extrativa e industrial.
(www.fundunesp.unesp.br/quem_somos.php)⁸

⁸ Informação adquirida no site supracitado no dia 12/10/2010, as 15h28 min)

A função das IES junto ao PROMAC, nos anos de 1991 até 2003 era de supervisão, acompanhamento e orientação técnico-pedagógica além da contratação e vida funcional de toda equipe funcional do PROMAC. Só a partir de 2004, com a parceria junto FUNDUNESP, a Prefeitura, por meio de sua Secretaria de Educação e Cultura mantém um contrato de prestação de serviços vinculados exclusivamente para contratação de funcionários para o PROMAC com se verá pelas entrevistas. Todavia, no Regimento Escolar do PROMAC de 2004, encontra-se como recurso pedagógico as ações da FUNDUNESP por meio de seu projeto de extensão socializar os acúmulos resultantes das pesquisas, voltadas para o professor de educação de jovens e adultos, bem como se esperava que os materiais resultantes de pesquisas e estudos fossem oferecidos aos especialistas que compõem o apoio técnico-pedagógico nas assessorias semanais ou cursos frequentes. Vale afirmar que nenhum documento relacionado a essas ações foi encontrada na Secretaria de Educação e Cultura para análise e nem tampouco identificam-se, tais ações, nas entrevistas dos participantes.

No início do PROMAC a seleção dos professores se dava muitas vezes por indicação da própria comunidade, pois como afirma Homma, era essencial o vínculo do educador com a comunidade, pois segundo ele:

Se educação é para transformar a realidade, a gente tinha que ter como parceiros educadores que buscavam transformar a realidade. Era um pensamento relativamente simples, mas não era simplista. (apud ROSA, 2003, p. 72)

Esse processo de seleção foi alterado em agosto de 1993, quando a UMESP, realiza a primeira seleção pública para docentes do PROMAC, dando a oportunidade dos educadores que já tinham experiência no PROMAC a manter-se no programa desde que conseguisse ser aprovado no processo de seleção. Todavia, ao se pontuar os candidatos para classificá-los, os professores membros do PROMAC já tinham garantido 15 pontos à frente dos candidatos sem experiência anterior. É a primeira vez que se seleciona e contrata docentes sem necessariamente estarem vinculados diretamente com a comunidade, mas como a proposta e nem tampouco o regimento escolar tinham sido alterados, os professores

continuaram com a responsabilidade de realizar trabalhos sociais junto às respectivas comunidades em que atuavam.

A desvinculação direta das ações do PROMAC com a comunidade ocorre em 1995, quando o mesmo se torna institucionalizado. A partir de 1996 até dezembro de 2003, as contratações dos professores e/ou equipe técnica ocorriam por seleção baseada em apresentação de currículo, entrevista e experiência, em que a Coordenação Geral do programa realizava junto com a equipe técnica do PROMAC. É partir de 2004 que a FUNDUNESP institucionaliza uma seleção pública por meio de provas objetivas e classificação dos candidatos. Esse processo descaracterizou o que se previa no Projeto Político Pedagógico do PROMAC em que se esperava um perfil de educador inserido na e da comunidade.

Esse processo de privatização da educação, conforme Torres (1997); Di Pierro (2001) e Frigotto e Ciavatta (2003, p. 95) é um dos aspectos neoliberais incorporados nas várias mudanças do PROMAC, uma vez que ele passa a ser de responsabilidade pública, mas sem a efetiva ação indutora da Prefeitura, que deixa o mercado, no caso as IES, assumir o papel do Estado. Marcando o que Frigotto e Ciavatta (2003, p. 95) chamam de

Reformas demarcadas por um sentido inverso às experiências do socialismo real e das políticas do Estado de bem-estar social ao após a Segunda-Guerra Mundial, lidas pelos intelectuais orgânicos do sistema capital como responsáveis por um desvio dos mecanismos naturais do mercado e, portanto, pela crise. Trata-se então, de retomar os mecanismos de mercado aceitando e tendo como base a tese de Hayek (1987) de que as políticas sociais conduzem à escravidão e a liberdade do mercado à prosperidade.

Neste sentido, a economia se sobrepõe ao político, pois se considera o mercado, o novo eixo norteador da organização da sociedade, deixando o Estado de assumir intervenientemente na sociedade em diferentes segmentos, assumindo o papel regulador e supervisor das ações (PRADO, 2007; CÊA, 2006; HÖFLIN, 2001).

Para Di Pierro (2001) a privatização constitui-se por meio direto, no consumo de serviços educacionais privados, aquisição de materiais didáticos, fornecimento de bolsa auxílio a diferentes programas e projetos parceiros com objetivo de

superação do analfabetismo. O termo parceria fortaleceu-se durante nos anos 1990 com o investimento do Estado em instituições da sociedade civil, entidades sindicais, igrejas, fundações privadas para o gerenciamento, manutenção e execução dos projetos na área de educação, tornando-se aparentemente um processo natural, do qual para Di Pierro (2001, p. 327) “não tem nada de natural, mas resulta da redefinição do papel do Estado no financiamento e provisão de serviços sociais básicos que deixou aberto lacunas [...] que possibilitou o aumento progressivo de agentes sociais diversos neste segmento”.

É o que ocorre ao se analisar as mudanças sucedidas no PROMAC em relação à estrutura funcional, pedagógica e curricular.

A ESTRUTURA PEDAGÓGICA E PROPOSTA CURRICULAR

A estrutura pedagógica original (em 1992) do PROMAC organizava-se por meio de módulos semestrais, com 04 (quatro) horas-aula diárias de 45 minutos cada, e atividades extra-sala de aula aos sábados tendo como objetivo os trabalhos sociais vinculados à comunidade para mudanças reais no cotidiano escolar dos alunos. Considerava-se os alunos jovens e adultos detentores de saberes acumulados ao longo de suas vidas e que estes poderiam ser respeitados e utilizados no próprio cotidiano escolar dos alunos, ou seja, a comunidade.

Considerando isso, a organização do currículo se dava por meio da organização de conteúdos levando-se em consideração

a realidade do aluno, os conhecimentos adquiridos na sua experiência de vida e também o saber cientificamente acumulado [...] Esse processo acontece a partir do levantamento de temas geradores dentro de uma concepção interdisciplinar, em que os temas geradores são assuntos que irão conduzir as atividades pedagógicas, a partir de um contexto dinâmico, interessante e necessário, e que visa a ampliar o horizonte de investigações, aprendizagem e capacidade transformadora (SÃO BERNARDO DO CAMPO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 1992, p. 12)

Na concepção do PPP (1992) os temas geradores conduzem as atividades pedagógicas, e a partir de um contexto dinâmico, interessante e necessário, que visa ampliar o horizonte de investigações, aprendizagem e capacidade transformadora. Entende-se que de um tema de trabalho, pode-se gerar um novo

tema (ou sub-tema) dessa forma os conteúdos de alfabetização e pós-alfabetização vão se organizando e se ampliando em grupos temáticos interligados, impedindo-se assim a justaposição e a acumulação linear dos conteúdos soltos e fragmentados. Procurava-se contextualização nas atividades a partir de situações significativas para o aluno, evitando, como traz no PPP (1992, p.13) “desta forma tarefas escolares artificiais, desvinculadas de suas experiências de vida”. As atividades propostas podem ser desenvolvidas a partir das várias formas de linguagem (oral, escrita, dramatização, pinturas, esculturas, músicas, poesias, palestras, oficinas etc.) e por meio de pesquisas e trabalhos com a comunidade, levando-se em consideração as várias áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar, prevendo o aprofundamento em nível do potencial de cada aluno, buscando que a aquisição dos conteúdos, exigidos pela legislação vigente na época para os cursos de alfabetização, fossem contemplados e possibilitassem a continuidade dos estudos dos alunos.

A interdisciplinaridade apresentada no PPP (1992) pressupõe que os conteúdos escolares, das diferentes disciplinas, não serão trabalhados de forma compartimentalizada, tal qual se apresentam, mas, sim, a partir de uma visão de totalidade. Os temas geradores, geralmente, tendo como base a realidade do aluno assim como propõe as ideias de FREIRE (2001, 2006a, 2005) todavia, não se restringem a própria realidade. Essa realidade deve ser entendida nas suas diversas dimensões: do indivíduo aluno, do espaço físico geográfico, das características culturais, sociais, políticas, econômicas etc. E deve ser entendida como ponto de partida para a compreensão da realidade em uma dimensão universal. Devendo ser os temas geradores desenvolvidos a partir de elementos menos complexos para os mais complexos, de acordo com o processo educativo. Para isso, ideias básicas são provocadas para que o processo ensino e aprendizagem ocorra de maneira dinâmica. Entre elas, apresentam-se no PPP (1992) os seguintes eixos que se transformam em desafios para os alunos: a) Produzir informação; b) produzir cultura; c) participar como sujeito solidário, democrático, crítico e construtivo no processo social.

Espera-se que tanto educadores e educandos sejam sujeitos de produção de informação, cultura e participem como sujeitos solidários, democrático, crítico e construtivo no processo social. Para isso entende-se que o aluno sentirá necessidade de compreender a realidade, estabelecendo relações entre as diversas

áreas do conhecimento, assim como se orientam as ideais de Freire (2001, 2005, 2006a). Essas informações deveriam ser multiplicadas para a comunidade, e servir como um instrumento para propiciar melhoria na condição de vida da população atendida pelo PROMAC. E, em outros momentos, as informações serviriam para ampliar o universo de conhecimento do próprio aluno, tendo a produção cultural significativa e de extrema importância para o espaço de desenvolvimento da expressão e da interação escola-comunidade, sendo os conteúdos curriculares trabalhados a partir das diversas formas de linguagem, tais como a dramatização a poesia, a música, a arte etc. Tanto a produção de informações como a cultural significam estímulos para o desenvolvimento da criatividade, importante para o processo cognitivo dos alunos, o que se esperava que estes se tornassem solidários, democráticos, críticos e construtivos nos seus processos sociais, em que tais conhecimentos seriam utilizados na transformação local do próprio aluno por meio de ações junto à comunidade e nas ações pedagógicas em sala de aula.

A proposta curricular centrava-se nas áreas de linguagem, matemática, ciência e estudos sociais englobando o homem em tempo e espaço. Na área de linguagem, espera-se a aquisição da linguagem escrita com domínio de significado da leitura e da escrita, por meio de habilidades de expressão e compreensão oral e escrita, como meio de viabilizar oportunidades variadas de comunicação individual ou em grupo. A linguagem não verbal também era contemplada na proposta curricular do PPP (1992), quanto a ela esperava-se que os alunos fossem capazes de se expressarem de forma satisfatória e criativa a partir de textos próprios ou baseados em leituras diversas. Esperava-se ainda que os alunos possam, por meio de trabalhos grupais e coletivos, com jogos dramáticos, ou por meio da arte, da dramatização, compreender e expressar as diferentes formas culturais que a sociedade brasileira tem em seu universo cultural.

Tais conhecimentos buscam oferecer condições aos alunos de desenvolverem uma visão crítica sobre a própria produção, passando do entendimento e assimilação de conteúdo a fazer inferências, apresentar opiniões e resolver situações problemas.

De acordo com o PPP (1992), os conteúdos da área de matemática, eram trabalhados e organizados em complexidade crescente e de forma interdisciplinar. Sua forma organizativa de apresentação curricular centrava-se na apresentação de conjuntos numéricos, operações com conjuntos numéricos, geometria, medidas, e

curiosidades em Matemática. Esperava-se com isso que os alunos fossem capazes de identificar diferentes conjuntos numéricos, vivenciado, identificando e determinando as sequências de números naturais e racionais, bem como enfrentar situações desafiadoras no campo das operações com diferentes conjuntos e saber resolvê-las de forma criativa. Na área de ciências incluía-se o Programa de Saúde a partir da aquisição de conhecimentos nos diferentes eixos de trabalhos: interação do homem com o meio; ser humano; saúde; animais, vegetais e minerais; curiosidades na área do conhecimento físico. Para isso, a proposta curricular propunha que os educadores pudessem garantir situações de aprendizagem por meio das quais o aluno pudessem constatar que o homem modifica o ambiente; julgar ocorrências que ilustram interferência do homem no ambiente; identificar procedimentos que preservam as condições naturais do ambiente; propor soluções para resolver problemas ambientais dentro de um nível de atuação; sentir-se estimulado para que ele possa reconhecer e avaliar o meio em que ele próprio (aluno) vive; para isso, espera-se que o aluno apreenda conhecimentos na área de fisiologia humana e dos sistemas vitais do próprio homem e do meio em que vive. Esperava-se ainda, por meio da proposta curricular, que o aluno aprendesse reconhecer a nocividade da falta de saneamento básico, e o asseio corporal; além de identificar e propiciar aos alunos condições de reflexão sobre a própria realidade, sobre as problemáticas que o cercam em seu cotidiano.

Quanto à área de Estudos Sociais, os conteúdos a serem trabalhados organizavam-se a partir da noção de tempo e espaço; das diferenças e semelhanças: permanências e mudanças; relações sociais, diferentes formas de sociedade, memória e resgate da cidadania. Para isso, os objetivos a serem alcançados centravam-se em: oferecer condições aos alunos para reflexão a respeito das noções de espaço e tempo e da conduta humana nos diversos momentos dos seus contextos históricos; possibilitar que os alunos trabalhem e vivenciem seu tempo e seu espaço, de um micro até um macro universo; conhecer e compreender sobre o espaço em que vive em seus múltiplos aspectos, identificando diferenças e semelhanças a partir do seu universo (micro) para um universo macro; discutir as relações existentes entre produção e diferentes formas de ocupação do espaço; e, discutir e compreender sobre as desigualdades sócio-econômicas dos diferentes sistemas. Em relação às relações sociais, na proposta curricular esperava-se que o aluno fosse capaz de compreender e refletir sobre as sociedades

primitivas ou comunistas até o surgimento de sociedades com divisão do trabalho, propriedade privada e desigualdade social; entender e discutir as diferentes formas de relações sociais e as suas relações com o processo de desenvolvimento ou subdesenvolvimento dos povos; compreender o trabalho no seu contexto mais próprio em nível nacional e internacional; bem, como compreender sobre os diferentes estágios de desenvolvimento dos diferentes grupos étnicos existentes no micro e macro espaço nacional e internacional; compreender as relações entre sociedades dominadas e dominantes, identificando o seu país neste contexto.

Observa-se em relação a esta área específica de conhecimento que a proposta curricular do PROMAC (1992) tem uma grande preocupação em relação à realidade política e social a partir de uma organização de estudos que perpassa por uma análise da realidade micro (vida do próprio aluno) para uma realidade macro (o país Brasil).

Em relação à formação continuada dos educadores, era previsto no PPP (1992) que a mesma ocorresse a partir de discussões e reflexões sobre a prática dos educadores, por meio de socialização e trocas de experiências. Para isso, era previsto um encontro semanal de supervisão pedagógica coordenado por uma orientadora pedagógica e pelo coordenador regional de área; oficinas pedagógicas e trabalhos com a comunidade semanalmente. Esses encontros de formação eram desenvolvidos às sextas-feiras e sábados, contando com a participação dos alfabetizadores, orientadores pedagógicos, coordenadores regionais e comunidade local.

Em relação ao processo de avaliação, o PPP (1992) previa que

A verificação do rendimento escolar compreenderá a avaliação do aproveitamento do educando[...] a partir do desempenho nas práticas escolares, levando-se em consideração os objetivos propostos no plano escolar e o processo de conhecimento do aluno. [...] A função da avaliação nesta proposta alternativa é vista numa perspectiva democrática e construtivista. Diferentemente das concepções comuns de avaliação, todos os envolvidos participam do processo. [...] Como uma proposta metodológica embasada na realidade do aluno e sua comunidade, é necessário iniciar o processo com a avaliação diagnóstica para então propor o processo de aprendizagem. Durante o processo de aprendizagem, a avaliação será continua para adequar o plano ao objetivo proposto. [...] Faz parte deste processo a auto-avaliação, estimulado a refletir sobre sua aprendizagem, o educando tem a oportunidade de comparar o seu desempenho anterior assim como o desempenho de seus colegas. Nesse processo, a avaliação não deixa de contemplar o coletivo oportunizando a reflexão do grupo, detectando suas falhas, suas limitações e acertos na busca de soluções coletivas. [...] faz-se então imprescindível

constante observação e registro por parte do professor e também, na medida do possível, por parte do aluno (SÃO BERNARDO DO CAMPO, PPP, 1992, p.14)

Tal concepção de avaliação coaduna com as ideias de Luckesi (1996) e Hoffmann (2000; 2001) em relação à necessidade de se rever as concepções sobre avaliação numa perspectiva criativa e produtiva sobre o que o aluno sabe e sobre o que ele produz, bem como a responsabilidade do professor sobre o seu próprio papel em relação ao processo ensino e aprendizagem. Segundo Hoffman (2001) há necessidade de acompanhamento processual sobre o que o aluno produz e diálogo com este sobre o que e como produz, por isso o papel significativo do educador sobre o processo avaliativo em uma concepção construtiva de avaliação uma vez que a avaliação é compreendida como dinâmica e processual, sendo o erro produto do próprio processo de aprendizagem em que devem ser entendidos como dados para análise e posicionamento do educador frente aos desafios de ensinar e aprender.

Para Hoffmann (2001, p. 56):

A avaliação, enquanto relação dialógica vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma, a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno - uma conexão entendida como reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento.

Tal PPP (1992) manteve-se até o período de 1995, quando o PROMAC, passa a ser institucionalizado de acordo com as normativas legais que alicerçam a educação formal (LDBEN 5.692/71 e posteriormente a LDBEN 9.394/96). Até a presente data, o PROMAC era reconhecido como educação não-formal, e trazia alguns contratempos para os alunos no que se refere à continuidade de estudos devido ao não reconhecimento da escolarização anterior pelas instituições de ensino formal. Todos os alunos concluintes da 4ª série não tinham a certificação de estudos, por isso, aqueles que quisessem continuar os estudos, após a 5ª série, se submetiam às provas de validação de estudos, conforme previsto na LDBEN 5.692/71 e posteriormente pela LDBEN 9.394/96. Por esse motivo, a Secretaria de Educação do Município de São Bernardo do Campo resolveu, por meio da Seção de

Jovens e Adultos, organizar a documentação necessária para autorização e funcionamento do PROMAC junto à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, via DRE (Diretoria Regional de Educação). Tal situação de submissão à Secretaria de Educação Estadual se deu, por não ter o município de São Bernardo do Campo ainda um sistema de ensino fundamental próprio. O projeto de autorização de funcionamento ocorreu em 1995, todavia, a Secretaria de Educação não disponibilizou a documentação deste período para pesquisadora, justificando não tê-los em seus arquivos. O único documento identificado que registra o processo de institucionalização é o Regimento Escolar deste ano.

Após institucionalização, foi possível perceber várias mudanças significativas de caráter administrativo-pedagógico, por meio de análise do Plano Escolar de 1997. O PROMAC passa a ser reconhecido como curso de Suplência I, equivalente ao ensino das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental Regular, situação esta diferenciada do Projeto Político Pedagógico no qual se identificava o PROMAC não como um curso de caráter compensatório e supletivo, mas, de cunho social e político voltado para a formação da cidadania. A estrutura organizacional do PROMAC não se vincula mais a Comissão de Alfabetização do município (que foi extinta). Toda a sua organização e funcionamento estava, a partir de 1995, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação e Cultura sem a participação direta ou indireta da comunidade. A Coordenadoria Executiva passa a ser constituída pela Chefe de Seção de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação e Cultura e uma equipe de orientadores pedagógicos, coordenados por uma Coordenadora Pedagógica Geral (sendo estes profissionais contratados por uma instituição de Ensino Superior), com exceção da Chefe de Seção da Educação de Jovens e Adultos.

O PROMAC passa a ter como objetivo geral

Proporcionar ao educador uma reflexão sobre a alfabetização e acompanhar sua atuação como docente, em processo de valorização do educando adulto considerando-o um ser que pensa, constrói o seu conhecimento e interfere na realidade, possibilitando uma melhor qualidade de vida para ele e para a sua comunidade. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, PPP, 1997, p. 5)

Vê-se em tal objetivo que o foco central está na figura do educador e não do educando, situação contraditória aos ideários freireanos originais na proposta pedagógica do PROMAC (1992). Como objetivos específicos descritos no PPP (1997) tem-se:

Capacitar e/ou aprofundar a competência lingüística do aluno, estimulando a compreender e produzir textos com autonomia; estimular o aluno, o entendimento e expressão em Língua Portuguesa de maneira a facilitar a construção do seu conhecimento sobre a escrita e utilizando-o como forma de participar da sociedade com maior competência; desenvolver o pensamento lógico-matemático do educando a partir da percepção dos objetos e suas relações para que possam resolver soluções-problema, do seu dia-a-dia, com autonomia e desenvoltura; estimular o aluno a perceber a relação e interação das diferentes áreas de conhecimento, necessárias à compreensão crítica da realidade; criar no aluno a necessidade de continuar o seu processo de escolarização para sua realização pessoal (SÃO BERNARDO DO CAMPO, PPP, 1997, p. 05)

A estrutura física para o funcionamento do PROMAC ainda manteve-se nas escolas municipais de educação infantil, igrejas e Sociedades Amigos de Bairro, sem alterações significativas em relação ao espaço físico. Quanto ao funcionamento, o PROMAC passou a funcionar de segunda-feira à sexta-feira com carga horária de 4 horas aulas diárias para os alunos, conforme se prevê na LDBEN 9.394/96, e tendo o período letivo organizado em semestres, tendo este correspondência com as séries oferecidas pelo programa, ou seja, a cada semestre corresponde um ano letivo do ensino regular. Para matrícula exigiu-se que os jovens tivessem no mínimo 14 anos completos ou a completar, até o início das aulas. Previu-se no Plano Escolar (1997) que a população a ser atingida pelo programa devia ser caracterizada pelo professor, mediante avaliação diagnóstica com objetivo de verificar o nível de conhecimento real do aluno. “Essa avaliação é aplicada através de atividades, solicitadas passo-a-passo, em nível crescente de dificuldade e até o aplicador⁹ perceber que o avaliado não conseguiria fazer a atividade sem ajuda” (PLANO ESCOLAR, 1997, p. 02). Esse processo de avaliação ocorreu em decorrência da necessidade de identificação dos conhecimentos a priori dos alunos, para a efetivação da matrícula e reorganização das salas por série. Quanto à Proposta Curricular, no Plano Escolar apresentou sucintamente os conteúdos a serem oferecidos aos alunos em quatro áreas específicas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências incluindo o Programa de Saúde e Estudos Sociais. Sobre a área de Língua Portuguesa, os eixos de trabalho foram organizados em Leitura e interpretação do mundo; leitura e interpretação do texto; Produção de texto e técnicas de redação, ortografia e gramática aplicada. Comparando este

⁹ Entende-se por aplicador o professor responsável pelo aluno até o momento de avaliação diagnóstica.

Plano Escolar (1997) com o PPP original (1992), nota-se uma ampliação em relação aos conteúdos na área de Língua Portuguesa, todavia, as propostas relacionadas às diferentes formas de expressão por meio da arte (oral, plásticas, cênicas) não foram objetos de trabalho de acordo com o Plano Escolar de 1997. Na área da Matemática, conteúdos como simbolização, números, sistema de numeração decimal, situações-problema, geometria, conceitos de medidas e análise de tabelas e gráficos foram objetos desta área, assim como no PPP original (1991). Na área de Ciências, incluindo o Programa de Saúde, constatou-se a preocupação de estudos sobre o homem e o meio ambiente, os animais, a saúde e experimentos científicos com objetivo de estimular a curiosidade científica. Os aspectos críticos apresentados no PPP original (1992) sobre a própria realidade se mantem como objeto de estudos no Plano Escolar de 1997, principalmente, ao se analisar os conteúdos apresentados na área de Estudos Sociais: história do aluno, estudo sobre a comunidade em que está inserido, estudo sobre o município e do Estado ao qual pertence a comunidade, Estudo sobre o Brasil, memória histórica e geográfica do povo e do espaço brasileiro. Todavia, os trabalhos desenvolvidos com a comunidade, sobretudo, aos sábados, não foram mais previstos no Plano Escolar, e nem tampouco foram proporcionados ou previstos trabalhos com a comunidade como se identificava na proposta original do PROMAC.

A perda do trabalho com a comunidade é umas das mudanças mais significativas trazidas pela institucionalização. Identifica-se, pela necessidade de se reorganizar a carga horária do curso para atender as normas e diretrizes previstas pela LDBEN 9394/96, uma perda significativa do trabalho com a comunidade, bem como a proposta de formação continuada dos professores se altera drasticamente trazendo prejuízos a um dos princípios básicos de origem do PROMAC: a participação ativa dos alunos e professores na melhoria da qualidade de vida da comunidade em que estão inseridos. Não se prevê, neste Plano Escolar, formas de formação continuada para os professores.

Em relação ao processo de avaliação ainda se mantêm os pressupostos apresentados no PPP original (1992), considerando a avaliação como um processo dinâmico e contínuo e deve estar relacionado com o processo de aprendizagem, numa perspectiva democrática e construtivista. Este documento (Plano Escolar, 1997) é o primeiro documento que apresenta dados sobre conceitos de avaliação do aluno, o qual é expresso por:

A) Atingiu plenamente todos os objetivos; **B)** atingiu todos os objetivos; **C)** atingiu os conteúdos mínimos; **D)** atingiu parte dos objetivos essenciais; **E)** não atingiu os objetivos. Será considerado apto a continuar os estudos de quinta série em diante, o aluno que atingi os objetivos propostos, tiver frequência igual a 75% do total de dias letivos do curso e conceito final igual a C, B, ou A. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, PLANO ESCOLAR, 1997, p. 09)

Este é mais uma das significativas mudanças trazidas pela institucionalização na qual se exige do aluno o mínimo de frequência no curso para ser aprovado. Situação esta que desconsidera o direito de saber dos alunos em relação a sua própria aprendizagem, pois considera a presença física dos alunos em sala de aula como um dos objetos de avaliação. Não se apresenta no Plano Escolar qual a concepção de educação está pautada os princípios filosóficos e pedagógicos do PROMAC após sua institucionalização, situação esta explicita e clara no PPP original de 1992.

Em 1999, o PROMAC implanta o ensino fundamental ciclo II, correspondente da 5ª a 8ª série. É importante aqui ressaltar que o objeto de estudo desta pesquisa são as mudanças ocorridas ao longo da história do PROMAC em relação ao atendimento à comunidade na área de alfabetização, ou seja, nas séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª). Por esse motivo, os dados referentes aos anos posteriores do ensino fundamental (5ª ao 8ª) não foram foco de investigação e análise.

Em seu Plano Escolar (1999) o PROMAC é, ainda, caracterizado como curso supletivo correspondente ao ensino fundamental; mantêm a exigência de idade correspondente a 14 anos completos ou a completar até o primeiro dia de aula. E explicita-se que a organização dos períodos letivos é de 100 dias letivos e correspondentes a diferentes séries do ensino fundamental regular, ou seja, “a cada semestre letivo corresponde a um ano ou série do ensino fundamental regular, com carga horária mínima de 400 horas, distribuídas por um mínimo de 100 dias de efetivo trabalho escolar” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, PLANO ESCOLAR, 1999, p.8). Observa-se pela primeira vez a explicitação de carga horária mínima para validação de estudos e reconhecimento dos mesmos. Em relação à estrutura física, ainda se mantêm os atendimentos em prédios próprios públicos da Prefeitura, em

escolas municipais de educação infantil e de ensino fundamental, bem como Entidades, Sociedades Amigos de Bairro, Igrejas, e/ou onde for viável a instalação após avaliação de DRE. Em relação à carga horária, mantém a mesma para as turmas de ensino fundamental I (1ª a 4ª), sendo a de ensino fundamental II (5ª a 8ª série) caracterizada por aulas de 50 minutos perfazendo um total semanal de 25 horas-aula.

Quanto aos objetivos propostos neste Plano Escolar, observa-se que o mesmo diferencia-se do Projeto Político Pedagógico original (1992) e do Plano Escolar (1992). Prevê-se como objetivo geral do PROMAC;

Contribuir para o desenvolvimento integral do jovem e adulto, respeitando a diversidade cultural, social e sua individualidade, favorecendo a compreensão da dialética presente na relação homem-meio, instrumentalizando-o para o exercício da cidadania. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, PLANO ESCOLAR, 1999, p. 4-5).

Para isso, objetivam-se como metas para o PROMAC:

Capacitar e/ou aprofundar a competência lingüística do aluno, estimulando a compreender e produzir textos com autonomia; estimular o aluno, no entendimento e expressão em Língua Portuguesa de maneira a facilitar a construção do seu conhecimento sobre a escrita e utilizando-a como forma de participar da sociedade com maior competências; estimular o aluno a perceber a relação e interação das diferentes áreas de conhecimento necessários à compreensão crítica da realidade; favorecer o desenvolvimento de habilidades de observação, análise, julgamento, interpretação, síntese, conclusão e aplicação dessas na resolução de situações-problema do cotidiano; despertar o interesse e a responsabilidade dos alunos enquanto cidadãos, capazes de investigar e questionar as causas e consequências dos acontecimentos sociais, econômicos e políticos. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, PLANO ESCOLAR, 1999, p. 5)

Para isso, organiza-se um currículo baseado nas áreas de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia. Em relação à área de língua portuguesa, observa-se uma ampliação da concepção da área lingüística ao se propor a expansão do uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la como instâncias públicas, sabendo-se assumir a palavra como forma de comunicação, bem como valorizar e reconhecer as variações lingüísticas presente no cotidiano social, além de saber adequá-las às circunstâncias de situações comunicativas formais e não-formais. Espera-se ainda, que o aluno seja capaz de produzir textos com coerências, coesão dentro das normas padrões de língua portuguesa, utilizando-se destas

produções como meios de comunicação e na melhoria da qualidade das relações pessoais, por ser reconhecer que a capacidade linguística favorece nas qualificações de expressões de sentimentos, experiências, ideias, opiniões e argumentações, de maneira crítico-reflexivo.

Em relação à área de matemática identifica-se também uma significativa mudança sobre a área ao se propor que o aluno seja capaz de:

Identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo à sua vida e perceber o caráter de jogo intelectual, característica da Matemática, como aspecto que estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas; fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos do ponto de vista do conhecimento e estabelecer o maior número possível de relações entre eles, utilizando para isso o conhecimento matemático (aritmético, geométrico, métrico, algébrico, estatístico, combinatório; selecionar, organizar e produzir informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las criticamente; comunicar-se matematicamente, ou seja, descrever, representar e apresentar resultados com precisão e argumentação sobre suas conjecturas, fazendo uso da linguagem oral e estabelecendo relação entre ela e diferentes representações matemáticas; [...] sentir seguro da própria capacidade de construir conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a auto-estima e a perseverança na busca de soluções; interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente na busca de soluções para problemas propostos, identificando aspectos consensuais ou não na discussão de um assunto respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, PLANO ESCOLAR, 1999, p. 6)

Esta concepção sobre o ensino de matemática ultrapassa os limites de conteúdos meramente quantitativos para o campo do pensar matemático. Na área de Ciências também ocorre significativa mudança de concepção em relação ao PPP original (1992) e ao Plano Escolar (1997). Entende-se que esta área passa a ter um caráter mais dinâmico sobre a compreensão da realidade do aluno, considerando este como integrante e agente de transformação do mundo em que vive, para isso propõe-se como objetivos desta área identificar e compreender os

conhecimentos científicos, a produção de tecnologia e condições de vida, o mundo de hoje e em sua evolução histórica, de maneira a compreender e formular questões, diagnosticar e propor soluções para problemas reais a partir de elementos das Ciências Naturais, colocando em prática conceitos, procedimentos e atitudes desenvolvidos na aprendizagem escolar; saber utilizar conceitos básicos associados a energia, a matéria, a transformação, espaço, tempo, sistema, equilíbrio e vida; saber combinar leituras, observações, experimentações, registros etc. para coleta; organização, comunicação e discussão de fatos e informações, valorizar o trabalho em grupo, sendo capaz de ação crítica e cooperativa para a construção coletiva do conhecimento; compreender a saúde como bem individual e comum que

deve ser promovido pela ação coletiva. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, PLANO ESCOLAR, 1999, p. 7).

Esta nova maneira de identificar os objetivos propostos para área de ciência retrata a necessidade de expansão sobre o próprio conhecimento científico em relação ao homem e ao meio em que está inserido. Todavia, o trabalho a partir de temas geradores e temáticas urgentes necessárias aos alunos, como se previa no Projeto Político Pedagógico (1992), não se encontra mais nos Planos Escolares de 1997 e 1999. A não identificação deste trabalho junto a comunidade é uma perda trazida pela institucionalização em que se condiciona o trabalho do professor às propostas apresentadas no Plano Escolar (1997 e 1999).

Nas áreas de Geografia e História são as mudanças mais significativas em relação ao currículo oferecido pelo PROMAC, pois até 1997, os conhecimentos propostos para estas áreas sintetizavam-se e pautavam-se na concepção de Estudos Sociais. Identifica-se pelo Plano Escolar que os conhecimentos das áreas de História e Geografia apresentam-se de forma contextualizada e complexa em relação aos conteúdos anteriores apresentados nos documentos até agora analisados. Espera-se que o aluno seja, na área de História, capaz de:

Identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabeleçam com os outros tempos e espaços; organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado; conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles; reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presente na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;
Questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação políticas institucionais e organizações coletivas da sociedade civil; utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, PLANO ESCOLAR, 1999, p. 7)

Na área de Geografia, as significativas mudanças ocorreram na possibilidade do aluno:

Conhecer a organização do espaço geográfico e o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo, a compreender o papel das sociedades em sua construção e na produção do território, da paisagem e

do lugar; identificar e avaliar as ações dos homens e sociedade e suas conseqüências em diferentes espaços e tempos, de modo a construir referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões socioambientais locais; compreender que as melhorias de vida são direitos políticos, avanços técnicos e tecnológicos, e as transformação socioculturais são conquistas decorrentes de conflitos e acordos, que ainda não são usufruídas por todos os seres humanos; saber utilizar conhecimentos na área de geografia para compreender espaço, paisagem, território, lugar, processos de construção e suas relações com os problemas e contradições sociais; valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade, reconhecendo-a como um direito de povos e dos indivíduos. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, PLANO ESCOLAR, 1999, p.8)

Em relação ao processo de avaliação, o Plano Escolar de 1999 prevê a mesma concepção e formas de avaliação, inclusive mantendo a mesma nomenclatura de conceitos para os alunos, ou seja, A, B, C, D e E, sendo aprovados somente os alunos que conseguirem alcançar os objetivos propostos o Plano Escolar com conceitos igual a C, B, e A. O Plano Escolar de 1999, não prevê propostas de formação continuada para os professores.

No Plano Escolar de 2003, o PROMAC é identificado pela primeira vez como Educação de Jovens e Adultos correspondente ao Ensino fundamental sem o caráter compensatório ou de supletivo. Mantém sua organização administrativa referente à carga horária, dias letivos, idade para matrícula e locais e horários de atendimentos. Seu objetivo geral permanece o mesmo em relação ao plano escolar anterior (1999), todavia amplia-se em relação ao oferecimento do processo ensino e aprendizagem para os alunos com defasagem idade e série.

Quanto aos conteúdos propostos no Plano Escolar de 2003, observa-se que as áreas de conhecimentos e objetivos propostos para esses se mantêm. Todavia, agrega-se a área de Educação Artística com os seguintes objetivos:

Expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade, a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas; interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes (visuais, danças, música, teatro), experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais; identificar a uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e dos demais colegas, o percurso de criação; compreender e identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho do artista, reconhecendo, em sua própria experiência de aprendiz, aspectos do processo percorrido pelo artista; buscar e saber compreender informações sobre arte em contato com artistas, documentos, acervos nos espaços da escola e fora dela, reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, PLANO ESCOLAR, 2003, p.12)

Observa-se que os conhecimentos propostos nesta área diferenciam-se da concepção e de conteúdos propostos no PPP original em que identificava a Arte como forma de expressão e possibilidade de comunicação dos alunos. Desde o PPP original, a área de Educação Artística não é contemplada como componente curricular para os alunos do PROMAC, o que nos permite afirmar que esta área de conhecimento não era considerada com o mesmo valor de formação acadêmica e cultural que as demais áreas de conhecimento. Em relação aos documentos anteriores analisados, nada se modifica em relação à concepção de avaliação, aos instrumentos avaliativos e, nem tampouco, à maneira de se considerar a promoção ou a retenção dos alunos que atingiram ou não os objetivos propostos. Todavia, identifica-se pela primeira vez a preocupação de registrar a maneira de se classificar e/ou reclassificar os alunos em relação à escolarização, uma vez que muitos dos alunos matriculados no PROMAC, não apresentam documentação comprobatória de sua escolaridade. Assim, encontra-se no Plano Escolar de 2003:

Independentemente da escolarização anterior poderá ser feita classificação em qualquer termo, mediante avaliação que defina o grau de desenvolvimento e experiências do candidato. A reclassificação para o aluno da própria escola ocorrerá, no máximo, até o final do semestre letivo e para o aluno recebido por transferência ou oriundo de outro país, em qualquer época do período letivo. A reclassificação ocorrerá mediante: proposta apresentada pelo professor ou professores do aluno; solicitação do próprio aluno ou seu responsável mediante requerimento dirigido ao Coordenador Geral do Programa. [...] terá como base: avaliação sobre os componentes curriculares da base nacional comum em redação de língua portuguesa; parecer do orientador pedagógico, em conjunto com o professor responsável ou em conjunto com uma comissão composta de três professores quando de 5º ao 8º termo; deferimento do Coordenador Regional do Programa. Os casos de reclassificação serão registrados em livro próprio. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, PLANO ESCOLAR, 2003, p. 14)

Tal sistematização sobre o processo de classificação e reclassificação é importante, pois permite ao aluno da EJA, o reconhecimento de seus direitos em relação ao seu próprio processo de aprendizagem.

No plano escolar de 2004, nada se altera em termos de organização funcional. Somente a IES responsável pelo funcionamento do PROMAC é modificada, passando a ser a FUNDUNESP. Essa IES, de acordo com este documento, tem a responsabilidade de contratação dos professores,

acompanhamento de todo o processo de caracterização da realidade da clientela, avaliação diagnóstica, a análise de dados e a elaboração do plano de curso. O objetivo geral do PROMAC previsto neste documento é

Contribuir para o desenvolvimento das potencialidades intelectuais e culturais do jovem e adulto, respeitando suas necessidades e mesclando seus saberes, visando promover o acesso a outros conhecimentos que possibilitem analisar, criticar e intervir na realidade de seu contexto sócio-político-cultural, para o exercício da cidadania (SÃO BERNARDO DO CAMPO, PLANO ESCOLAR, 2004, p. 5)

Para isso, ampliam-se os objetivos específicos no âmbito da aquisição dos conhecimentos mais complexos da área de Língua Portuguesa, Matemática e demais áreas de conhecimento, interrelacionando-os a aquisição de conhecimento que permitam ao aluno compreender a realidade de maneira crítica e estimulando a necessidade continuidade de estudos, conforme se prevê nas orientações das CONFITEAS em relação à educação para toda a vida. Assim encontra-se no Plano Escolar (SÃO BERNARDO DO CAMPO 2004, p. 6):

[...] favorecer o desenvolvimento e habilidade de observação, análise, julgamento, interpretação, síntese, conclusão e aplicação dessas na resolução de situações-problema do cotidiano; despertar o interesse e a responsabilidade dos alunos, enquanto cidadãos, capazes de investigar e questionar as causas e conseqüências dos acontecimentos sociais, econômicos, culturais e políticos.

Observa-se neste período, em relação aos conteúdos, apresentados no Plano Escolar, que os mesmos coadunam-se com as orientações trazidas pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998) do ensino fundamental, principalmente, no que tange à necessidade de se oferecer a possibilidade de aprender a aprender. O que nos permite retomar as preocupações de Jóia, Di Pierro e Ribeiro(2001) em relação à necessidade de desenvolver uma educação voltada também para o “trabalho como uma política de cidadania moderna” (JOIA, DI PIERRO E RIBEIRO, 2001, p. 73), proposta esta não identificada nos documentos analisados referentes aos períodos de 1992 até 2004. Como os PCN do ensino fundamental reconhecem o sujeito do processo educativo como crianças em idade regular de ensino, este documento não traz as reais necessidades do público jovem e adulto. Sendo assim, o PROMAC ao utilizar como princípio pedagógico para uma proposta curricular o PCN, desconsidera a necessidade básica de elaboração de ações propositivas para

a EJA: o reconhecimento das reais necessidades dos jovens adultos em um mundo de constantes mudanças, principalmente tecnológicas.

A concepção de avaliação e as diferentes formas de avaliação apresentadas neste documento, também seguem as orientações dos PCN, e identifica a avaliação “a avaliação como um processo dinâmico e contínuo e deve estar relacionado com o processo de aprendizagem [...] uma perspectiva democrática construtivista [...] considerando todos os envolvidos no processo educativos são responsáveis”. (PLANO ESCOLAR, 2004, p. 11). Para isso, aponta-se a necessidade de se realizar observações e registros como instrumentos imprescindíveis nesse processo. E pela primeira vez, identifica-se em um documento normativo a necessidade de “ao final do semestre, cabe ao professor reunir todos os dados de observação, auto-avaliação, em conjunto com outros professores e Orientador pedagógico, e em conselho de termo decidirem sobre a promoção ou retenção do aluno” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, PLANO ESCOLAR, 2004, p. 1). Processo de classificação e/ou reclassificação mantêm-se inalterados neste documento.

No segundo semestre de 2004 é editado o documento Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria de Educação e Cultura. Tal documento é composto pelo caderno de introdução em que a Secretaria de Educação traz orientações gerais sobre concepção de ensino, avaliação e orientações sobre os temas transversais e o volume específico de Educação de Jovens e Adultos. No entanto, os pressupostos teóricos e filosóficos apresentados no volume introdutório explicitam estudos sobre o desenvolvimento infantil, não fazendo alusão sobre as diferentes formas e maneiras de se aprender na educação de jovens e adultos. No volume específico de Educação de Jovens e Adultos, observa-se uma maneira muito singular de organização dos objetivos; estes são apresentados a partir dos quatro pilares da educação (UNESCO, 1998, p. 101) em que traz:

Aprender a conhecer, aqui adaptado para “aprender a aprender”, que está relacionado com a educação ao longo de toda vida; aprender a fazer, aqui “saber fazer”, competências necessárias para enfrentar diversas situações sociais ou no trabalho”; “aprender a viver juntos, aqui “saber conviver”, ou seja, o desenvolvimento de uma postura autônoma e responsável.

Considerando essas idéias, a Proposta Curricular do Município explicita que o trabalho educativo tem como objetivos gerais propiciar condições para que o educando possa(SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004, p. 103):

Saber ser

- desenvolver atitudes democráticas, atuando como cidadão autônomo, reconhecendo e agindo de acordo com os seus direitos e deveres, de maneira crítica e responsável nas situações do cotidiano;
- compartilhar seus conhecimentos com o próximo, opinando e fazendo escolhas, a partir da valorização da sua história e da produção cultural da sociedade em que está inserido e de outras sociedades.

Saber fazer

- apropriar-se dos conhecimentos, habilidades e competências desenvolvidas na escola, adaptando e utilizando-as em sua realidade cotidiana para o seu desenvolvimento pessoal, social e profissional;
- compreender as características atuais do mundo do trabalho em constante mudança, buscando caminhos de aprimoramento contínuo e formas de organização alternativas para geração de trabalho e renda.

Saber conviver

- Como cidadão integrado à sociedade em que vive, agir de forma crítica e participativa com o intuito de contribuir para uma transformação positiva e permanente da mesma;
- Partindo do conhecimento da diversidade cultural brasileira, vivenciar o respeito ao ser humano e ao meio ambiente, considerando e valorizando valores éticos, morais e sociais, para o benefício de uma vida harmônica na sociedade.

Aprender a aprender

- Ter compromisso com seu próprio aprendizado e desenvolvimento, melhorando sua autoestima, para que possa, avançar em seus estudos e ampliar seus conhecimentos além do ambiente escolar, em um processo contínuo de aprendizagem buscando se inserir em ambientes geradores de cultura e informação;
- Atribuir significado ao seu aprendizado, no mundo em que vive, sendo capaz de utilizar-se dos instrumentos básicos da cultura letrada.
- Desenvolver a capacidade de pesquisa e busca de informações em meios e recursos diversos, apropriando-se de conhecimentos científicos e tecnológicos próprios da sociedade moderna.

Verifica-se pela primeira vez uma preocupação de caráter formativo com intuito de formação profissional para a geração de renda por parte do próprio aluno assim como se propõe de Jóia, Di Pierro e Ribeiro(2001) e Haddad (2007), ao se identificar a necessidade de um novo perfil para os cursos de EJA, objetivando também não só a formação acadêmica, mas, também aquela de caráter profissional. Mas, vale ressaltar, conforme Duarte (2001) escreve, que as orientações resultantes da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (1990) estão fundadas em princípios neoliberais ao se caracterizar uma educação por competências, reconhecendo que todos os sujeitos devem ter acesso ao conhecimento e são sujeitos de suas próprias aprendizagens considerando as

habilidades de “mobilizar conhecimentos, é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos, especialmente nos dias de hoje” (DUARTE, 2001, p. 39). Assim como se acredita que o apelo à consciência dos indivíduos, seja pelas palavras, seja pelos bons exemplos dados pelos diferentes membros da sociedade, constitui-se o caminho para a superação dos problemas da humanidade, sem necessariamente se propor uma educação de caráter histórico-crítico.

Na Proposta Curricular (2004) do PROMAC, a organização das áreas de conhecimento identifica-se igual à organização dos PCN (1998), inclusive com a apresentação dos mesmos temas transversais. As áreas são Língua Portuguesa; Matemática; Ciências Naturais; Geografia; História e Artes; e em relação ao temas transversais são: ética, saúde; meio ambiente; pluralidade cultural e orientação sexual. O conteúdo apresentado nesta proposta baseia-se no currículo do ensino fundamental I de acordo PCN, bem como, com a Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos, organizada pela ONG Ação Educativa (1998). Tal proposta, por ter como modelos os documentos anteriores supracitados, desconsidera a realidade local do município, e se caracteriza como excessivamente genérica quanto à definição de objetivos e conteúdos, principalmente, por ser ter organizado seus objetivos nas ideias de educação trazidas pela Declaração Mundial de Educação para Todos: saber ser, saber fazer, saber ser e conviver. Esta proposta, assim como os PCN, é resultados de uma experiência baseada em um modelo de educação não brasileira conforme mostram estudos de Cunha (1996) e pesquisadores do GT Educação de Jovens e Adultos da ANPED (1996) sobre os PCN. O que nos permite afirmar que a elaboração desta Proposta Curricular do PROMAC (2004) foca-se mais como um documento de normatização, regulação e controle da educação, como se espera do papel do Estado, do que propriamente diretrizes curriculares para EJA no município de São Bernardo do Campo.

Concorda-se com as idéias apresentadas no GT da ANPED (1996) sobre a polêmica da necessidade de garantir uma unidade básica comum nacional do currículo ou de currículo mínimo para a educação brasileira. Nesta perspectiva, questiona-se: é necessária uma proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos no município de São Bernardo do Campo para se garantir a qualidade de ensino? Esta questão perpassa mais por questões de avaliação e de controle do que propriamente em mudanças práticas no cotidiano escolar do aluno. Teixeira (2000) observa que a implantação dos PCN permite um método de produção de resultados,

que possibilitaria ensinar tudo a todos, e de certa forma “pode indicar a tentativa de imposição de certos pontos de vista aos partícipes do processo educacional – o que não estaria de acordo com a idéia de se construir escolas democráticas ou uma base comum” como se previa no Projeto Pedagógico (1992) original do PROMAC.

De acordo com Cunha (1996, p. 53-54) a proposta de Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1994, já previa “a manutenção centralizada do controle da qualidade do ensino, implicando um currículo nacional e um sistema nacional de aferição de aprendizagem”, tal como vinha acontecendo nos países que passaram pela reformulação do Estado, como por exemplo, a Inglaterra e os Estados Unidos. O que segundo Aguiar (1996, p. 507) é uma forma dos Estados e Municípios seguirem as orientações políticas educacionais no sentido de “adequar os sistemas de ensino dos diversos países aos ditames das políticas de ajuste econômico” inscritas em nosso país por meio de orientações internacionais e nacionais.

Considerando isso, pode-se afirmar que se a Proposta Curricular (2004) do PROMAC tem a intencionalidade de normatizar e avaliar a educação oferecida, sugere-se que a construção de um programa de educação de jovens e adultos pautados em princípios democráticos e participação dos atores sociais estão abalados pela sistematização do currículo e da forma de implementá-la; diferentemente do que se baseia os ideais freireanos para educação de jovens e adultos. Em relação à concepção e formas de avaliação, a Proposta Curricular (2004) não se altera ao ser comparada com os Planos Escolares.

No plano escolar de 2006, a única alteração identificada centraliza-se na forma de organização das turmas e na nomenclatura dada a elas. A partir deste documento pode-se observar que o PROMAC implanta a organização de ciclo básico para os anos iniciais, ou seja, os alunos matriculados no PROMAC a partir deste período são identificados como alunos de ciclo básico (correspondente ao 1º e 2º termos ou séries), ou alunos de 3º termo ou 4º termo. Todavia, essa implantação ocorrer de acordo com o Regimento Escolar de 2003, em que explicita desta formas as maneiras organizativas das turmas de ensino fundamental 1 (1º ao 4º termo):

I - Ciclo básico equivalente a 1ª e 2ª série do ensino fundamental, com duração de dois semestres letivos e, II – 3º ao 8º termo, equivalente a 3ª a 8ª séries do ensino fundamental, com duração de um semestre letivo cada. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, REGIMENTO ESCOLAR, ART. 7º, 2003)

Tal mudança ocorre em função do reconhecimento da necessidade do real tempo de alfabetização por parte dos alunos que antes era de meses e passa agora para um ano. Sendo assim, os alunos em processo de aquisição da língua portuguesa passam a ter mais tempo e não são reprovados ao final do 1º termo caso isso não ocorra. Verifica-se que os índices de reprovação destes alunos são muito grande nos anos anteriores a implantação do ciclo básico no PROMAC. Todavia, isso não muda efetivamente a problemática uma vez que a reprovação que antes era no 1º termo agora se encontra ao final do Ciclo Básico, conforme mostram os dados da tabela abaixo 9.

Tabela 9 -Dados referentes à aprovação e retenção de alunos do PROMAC segundo gênero e turmas, 2004

TERMO/ SÉRIE	FEMININO		MASCULINO	
	PROMOVIDOS	RETIDOS	PROMOVIDOS	RETIDOS
CB	146	614	164	460
3º	263	190	204	168
4º	396	217	308	177

Fonte: Secretaria de Educação e Cultura, SBC

Como podemos observar, o maior índice de reprovação encontra-se ainda nas séries iniciais do ensino fundamental. Tendo o maior número de retidos entre as mulheres, com 614 alunas reprovadas (o que representa 44%) dos alunos matriculados, enquanto se tem 460 homens (33,23%). Ao todo, no ano de 2004 eram 1324 alunos matriculados no CB. Em relação aos índices de aprovação nos 3º e 4º termos também são considerados baixos, pois, respectivamente, representam 31,80 % entre as mulheres e 24,72% entre os homens matriculados no 3º termo, o que corresponde somente 56,60% de todos os alunos matriculados neste termo. Em relação ao 4º termo, os dados são 36,05% das mulheres matriculadas e aprovadas, e 28,05 % dos homens. Referente aos anos anteriores pode-se observar os índices de promoção e retenção ao se comparar os dados de atendimentos e aprovação organizados pela Secretaria de Educação e Cultura (Tabela 10 e 11)

TABELA 10 – NÚMERO DE ATENDIMENTO DO PROMAC POR SÉRIE E ANO (totalizando 1º e 2º semestre de cada ano)

Ano	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
1994	----	---	----	----
1995	----	---	----	----
1996	1279	1039	1179	943
1997	1714	1495	1626	1433
1998	1534	1456	1614	1661
1999	2094	2327	2329	2466
2000	1700	1200	2426	2850
2001	1548	2331	2490	2971
2002	1362	2279	2294	2753
2003	1413	2136	2335	2767
2004	CB (CICLO BÁSICO) 3850		2193	2826

Fonte: Secretaria de Educação e Cultural, SBC

Anos de 1991 a 1995 e 2006 dados não disponibilizados

TABELA 11 – DADOS DE APROVAÇÃO DO PROMAC

ANO	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		4ª SÉRIE	
	1º SEM	2º SEM	1º SEM	2º SEM	1º SEM	2º SEM	1º SEM	2º SEM
1994	---	---	---	---	---	---	---	---
1995	---	---	---	---	---	---	---	---
1996	214	197	199	273	408	268	233	348
1997	359	310	335	433	488	390	370	564
1998	176	227	253	327	351	386	413	539
1999	---	---	---	---	---	---	675	927
2000	---	---	---	---	---	---	904	889
2001	288	224	509	453	679	627	942	927
2002	269	174	430	403	574	496	714	710
2003	276	171	444	369	535	538	696	771
2004	CICLO BÁSICO 1º SEM 310				467		704	

FONTE: Secretaria de Educação e Cultural – São Bernardo do Campo

Anos de 1991 a 1994, 2005 e 2006 dados não disponibilizados

Ano 1995 – dados não tabulados

Ano 1999 e 2000 – dados não tabulados

Ano 2004 – dados computados no ano, não distribuídos por série e semestre letivos

Constata-se por meio dos dados que o maior número de retenção ocorreu nas duas primeiras séries (1ª e 2ª séries) do ensino fundamental oferecido pelo

PROMAC. No ano de 1996 somente 32,13% dos alunos matriculados na 1ª série foram promovidos para a série seguinte. Em 1997, 39% desta população também conseguiram ser aprovados; em 1998, somente 26,27 %; em 2001, o percentual aumenta, mas ainda se mantém abaixo de 40%, ou seja, somente 33,07% da população matriculada no PROMAC conseguiram ser promovida para a 2ª série. Em 2003 e 2004, na mesma série, apresentam-se os índices de 32,52% e 31,61%.

Em 2004, mesmo com a implantação do Ciclo Básico, os índices de aprovação ainda são alarmantes, somente 310 alunos são aprovados para o 3º termo, o que representa somente 8,05% da população matriculada. Nas demais séries e/ou termos os índices de aprovação também ultrapassam os sessenta por cento dos alunos matriculados. Em 1996, o percentual de aprovação na 2ª série é 45,42%; em 1997, é 51,37%; em 1998, é de 39,83%; em 2001 é de 41,26%; em 2002 é de 36,55%; em 2003 é de 38,06%.

Em relação aos termos de 3º e 4º termos os índices são respectivamente: em 1996, 57%,33 e 61,61%; em 1997 é de 53,99% e 65,17%; em 1998 é de 45,66% e 57,31%; em 1999 e 2000 somente os dados referentes ao 4º termo foram disponibilizados, sendo eles 64,96% e 62,91%. Em 2001, os dados são de promoção do 3º termo é de 52,44% e do 4º termo é 62,90%. Em 2002, os dados são de 46,64% para o 3º termo 51,72%. Em 2003 os dados são de 45,95% e de 53,01%. Em 2004 os dados de promoção caem significativos neste dos termos, sendo para o 3º termo somente 21,29% da população é aprovada e para o 4º termo, 24,91%, período este de implantação do Ciclo básico no PROMAC. Pode-se verificar que os maiores índices de retenção ocorrem nos termos iniciais o que nos permite afirmar que os motivos de retenção são os relacionados à aquisição da língua portuguesa, uma vez que esses são os objetivos primordiais apontados nos Planos Escolares dos respectivos anos de análise dos dados estatísticos.

Em relação aos números de atendimento, desde sua criação o PROMAC tem atendido um grande número de alunos na área de alfabetização (1ª a 4ª). Nos períodos de 1993 a 1994, a Secretaria de Educação e Cultura não tem os dados de matriculados e nem tampouco os dados de promoção ou retenção. Só a partir de 1995 estes dados começam a ser organizados. De acordo com a tabela 12 o PROMAC atinge elevados índices de atendido a partir de 1999.

TABELA 12
ALUNOS MATRICULADOS NO PROMAC NAS TURMAS DE 1ª A 4ª

ANO	NÚMERO DE ALUNOS
1992	2359
1993- 1994	Não disponível
1995	1756
1996	2491
1997	3135
1998	3147
1999	4637
2000	4952
2001	4887
2002	4896
2003	4434
2004	4256
2005	4283
2006	3787

Fonte: ano de 1992, projeto Político original do PROMAC,
demais anos: Secretaria de Educação e Cultura, SBC
1991 – a SEC não apresentou os dados

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do PROMAC de 1992, no período de agosto de 1991 a abril de 1992, era crescimento em 70,84% no número de atendimentos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO PROMAC, 1992). Após vários anos, observa-se crescente atendimento de alunos, sobretudo, a partir de 1999 a 2002, período este e que o PROMAC implanta turmas de 5ª a 8ª série. Dez anos após sua implantação (2001), o PROMAC amplia o atendimento à população em 107%. Em relação aos dados de alunos alfabetizados pelo programa durante os anos de 1997 a 2007, a Secretaria de Educação e Cultural apresenta os seguintes índices (tabela 13)

TABELA 13 – População de jovens e adultos alfabetizada nos últimos 10 anos no município pelo PROMAC

ANO	NÚMERO DE ALUNOS ALFABETIZADOS COM BASE NO NÚMERO DE ALUNOS DO 4º TERMO
1997	1224
1998	1368
1999	2012
2000	2850
2001	2971
2001	2753
2003	3257
2004	2501
2005	2452
2006	2196
2007	938
TOTAL	24.522

Fonte: Secretaria de Educação e Cultura

Anos de 1991 a 1996 dados não disponibilizados

Estes dados foram organizados a partir do critério de alunos concluintes no 4º termo, sem a preocupação de identificação da origem e da escolarização anterior do aluno, ou seja, não se considerou se o aluno concluinte no 4º termo do PROMAC foi realmente alfabetizado ou não pelo programa. Todavia, este critério de 4 anos de escolarização também é utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE para identificar a população alfabetizada funcional.

O IBGE adotou, em 1990, um conceito diferente de analfabeto funcional, que se caracteriza quando o indivíduo tem menos de quatro anos de escolarização. Já para a UNESCO (1978) o termo alfabetizado funcional é definido pela capacidade do indivíduo ser capaz de inserir-se adequadamente em seu meio, desempenhar tarefas de leitura e escrita e cálculo para o seu próprio desenvolvimento e da sociedade. Esta definição não se centra só na habilidade de resolução de situações-problema relacionadas à sua vida diária, mas comporta diferentes graus e tipos de habilidades de acordo com as necessidades econômicas e sócio-políticas do indivíduo ao longo de sua vida.

Para Ribeiro, Vóvio e Moura (2002, p.53) o alfabetismo funcional é um conceito muito relativo, pois:

[...] depende das demandas de leitura e escrita colocadas pela sociedade assim como das expectativas educacionais que se sustentam politicamente. É por isso que, ao passo que nos países pobres se toma o critério de quatro anos de estudos, na América do Norte e na Europa, tomam-se oito ou nove anos como patamar mínimo para se distinguir o analfabetismo funcional.

É claro que essa variação no tempo de escolarização para se caracterizar o alfabetismo funcional não está associada somente às exigências dos diferentes contextos, mas está diretamente relacionada às metas educacionais e às políticas públicas aplicadas em cada país e o seu desenvolvimento econômico. No Canadá, por exemplo, o tempo para se caracterizar alfabetização funcional é de nove anos, enquanto que na Espanha é de seis anos, ou seja, isso está relacionado, principalmente, às exigências de competitividade no mercado globalizado (RIBEIRO, VÓVIO, MOURA, 2002).

Para Ribeiro (1997) a polissemia de conceito dá margem a interpretações antagônicas e ideológicas sobre os documentos da UNESCO. Para uns:

A funcionalidade da alfabetização dizia respeito, principalmente, à formação de mão-de-obra apta a adaptar-se às exigências da modernização econômica, para outros, a funcionalidade deveria ser interpretada como adequação das iniciativas de alfabetização aos interesses da população pobre, oprimida ou marginalizada, devendo, nesse sentido, visar à transformação das estruturas políticas e econômicas e não às adaptações dos indivíduos a elas. Soares (1992) identifica esse primeiro enfoque da natureza social da alfabetização com uma versão fraca, progressista ou liberal e a última como sua versão forte, radical ou revolucionária. (RIBEIRO, 1997, p. 148)

Estas duas interpretações estão relacionadas aos interesses econômicos e sociais presentes no mundo moderno. De um lado, a exigência do modelo econômico em valorizar uma formação pautada em princípios de autonomia e criatividade, que permita ao indivíduo resolver situações-problema, saber trabalhar em grupo, e que seja capaz de operar e manusear equipamentos de alta tecnologia, sem preocupação com os problemas sociais, a não ser o de oferecer condições de competitividade e livre mercado (TEDESCO, 2001). De outro lado, podemos considerar os ideais freireanos que apontam a necessidade de uma formação da consciência crítica que permita a transformação social e a melhoria de vida do

indivíduo, não considerando o processo de leitura e escrita simplesmente como um processo pragmatista ou economicista.

Por isso considerando os dados apresentados na tabela 13 não nos permite uma análise mais criteriosa sobre o grau de alfabetização dos alunos concluintes no 4º termo do PROMAC. Mesmo o número sendo expressivo, são 24522 alunos concluintes no 4º termo, essa população só correspondendo a 3,05% da população de São Bernardo dos Campos, ao se considerar que no ano de 2008, o município tinha 804.399 habitantes.

Quanto aos números de classes oferecidas pelo PROMAC, pode-se observar pela tabela 14 que houve um decréscimo em relação aos anos iniciais do ensino fundamental. De 1992 para 2005, o número de classes diminuiu em 7,9%.

TABELA 14 – NÚMERO DE CLASSES OFERECIDAS PELO PROMAC NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (1ª A 4ª SÉRIE)– POR ANO

ANO	QUANTIDADE
1992	165 (1º E 2º SEM)
1999	148 (1º E 2º SEM)
2000	143 (1º E 2º SEM)
2001	143 (1º E 2º SEM) 138 (2º SEM)
2002	134 (1º E 2º SEM)
2003	140 (1º E 2º SEM)
2005	143 (1º SEM) 131 (2º SEM)

FONTE: Secretaria de Educação e Cultura de SBCampo

Os anos entre 1991, 1993 a 1998, 2004 e 2006 não foram disponibilizados

A partir dos dados analisados pode-se afirmar que a institucionalização da Educação de Jovens e Adultos oferecida pelo PROMAC trouxe significativos impactos no cotidiano escolar. Identificam-se como as mais desafiadoras: a perda da identificação do PROMAC em relação aos princípios freireanos; o processo de institucionalização em 1995; a sistematização do currículo e conteúdos a partir da institucionalização; a implantação do Ciclo Básico em 2004; a estruturação da proposta curricular editada pela Secretaria de Educação e Cultural em 2004.

As mudanças trazidas pela institucionalização do PROMAC, seguem em contra mão aos estudos de Haddad (2007) que identificam que os cursos de EJA

precisam reconhecer as necessidades específicas desta população, principalmente, em relação à flexibilização do tempo de estudo, currículo e processo de avaliação. Assim se expressa Haddad (2007, p. 16) sobre esta necessidade:

Com formas tão flexíveis de organizar os currículos de acordo com os interesses e necessidades dos educandos, os processos de avaliação acabam por acompanhar estas novas estruturas, procurando aferir os novos conhecimentos adquiridos e valorizar a sistematização/superação de conceitos incorporados anteriormente. Ganham importância a auto-avaliação e a situação individual em sua referência com o grupo. A flexibilidade nos horários de entrada e saída, a não cobrança de presença, a frequência de acordo com o desempenho e/ou interesse em uma disciplina ou projeto, ou campo de interesse, tudo isto aponta para uma forma de conceber a escola e o seu currículo que no limite indicam sinais para uma nova forma de fazer EJA, superando o modelo tradicional onde a reposição acelerada do currículo do ensino regular é a principal característica, e os alunos tratados de forma homogênea, classificados por séries.

Verifica-se também que tais mudanças ocorrem em função das orientações dadas por documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais (2001), os PCN (1998) e a LDBEN 9.394/96.

V - AS MUDANÇAS OCORRIDAS NO PROMAC: A ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Na história da educação brasileira, a Educação de Jovens e Adultos está vinculada fortemente à Educação Popular tendo esta como característica o envolvimento multidimensional dos membros da sociedade na tomada de decisões e lutas sociais em busca de modificar as estruturas e relações sócio-políticas vigentes (BEISEIGEL, 1984; PAIVA, 1972). Para Paiva (1972) as origens da EJA identificam-se com a Educação Popular, que é entendida freqüentemente como:

educação oferecida a toda a população, aberta a todas as camadas da sociedade. Para tanto, ela deve ser gratuita e universal. Outra concepção da educação popular seria aquela da educação destinada às chamadas “camadas populares” da sociedade: a instrução elementar, quando possível, e o ensino técnico profissional tradicional considerado, entre nós, como ensino “para desvalidos. (p. 46)

Mas, o que marca pontualmente a Educação Popular e a distingue dos demais tipos de educação, segundo Rodrigues (2001), é a proposta e práxis direcionada à efetiva transformação do homem, da sociedade e do Estado. Com a consolidação da EJA nos últimos 20 anos, essa modalidade de ensino ganhou autonomia, e tendo características específicas, passou a ser tratada como alfabetização e educação de base (PAIVA, 1972; HADDAD, 2007, ARROYO, 2007; JOIA, RIBEIRO E DI PIERRO, 2001), principalmente, ao se considerar o direito subjetivo apontado pela Constituição Federal (1988), em seu artigo 37 que traz a “EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Contudo, essa modalidade de ensino envolve questões educacionais relacionadas à situação de desigualdade social e econômica, em que se encontra parte significativa da população brasileira e é atendida pela EJA. Por isso, ao se analisar os dados específicos de um Programa de EJA, não se pode esquecer a questão política que perpassa esse tipo de educação.

É com essa preocupação que as análises das entrevistas são realizadas buscando-se compreender nas falas dos sujeitos, dados que desvelam como se constituiu o PROMAC, no período de 1991 a 2006.

Como já relatado no capítulo anterior, o PROMAC nasce do Movimento Eclesial de Base vinculado à Igreja Católica, na Paróquia São Geraldo, sendo considerado como educação não-formal pela pouca sistematização e organização pedagógica (GOHN, 2006, AFONSO, 2001, LIBANEO, 2003). Mas, o que mais caracterizava o PROMAC em suas origens é justamente a possibilidade de participação ativa, democrática e construtiva dos atores sociais no processo educativo. O que segundo Freire (2001, 2005, 2006, 2006a) caracteriza uma educação emancipatória e libertadora, pois a partir da leitura do mundo, com o mundo e sobre o mundo é possível propor soluções e mudanças para os problemas sociais presentes na sociedade. Foi exatamente o que Movimento Eclesial de Base propôs ao encaminhar para análise e aprovação, pela Câmara Municipal de São Bernardo do Campo, o projeto de Educação de Jovens e Adultos. Segundo a P2 o PROMAC:

[...] na época não era programa da prefeitura, era um projeto de alfabetização, pois no município de São Bernardo, não tinha EJA, foi quando decidimos construir esse projeto, [...] eu falo que nós éramos loucos e não sabíamos, além de loucos éramos ousados, eu paro para pensar, eu nunca vi tanta ousadia que tínhamos naquela época, era muita ousadia, nós tínhamos um grupo de educadores, tivemos ousadia de escrever o projeto e achar que éramos “os tais”, apresentamos à Câmara Municipal o projeto para o vereadores votarem. [...] Foi início de 1991, nós levamos um “coro” danado naquela Câmara Municipal, falaram que o projeto que nós estávamos apresentando tinha fins políticos, que era partidário, na época e, teve várias colocações e terminou não sendo aprovado o projeto naquela época, mas nós não desanimamos, nós voltamos, voltamos para sala de aula para pensar o projeto.

A luta pelos direitos civis era presente nestes movimentos, e ocorria pela interseção do compromisso com a alfabetização e a conscientização crítica dos educandos sobre a realidade, buscando o que Freire (1979, 2001) identifica como ler o mundo e, ao lê-lo transformá-lo, caracterizando este tipo de educação popular como instrumento de libertação das classes trabalhadoras, subalternas, exploradas e expulsas das condições mínimas de dignidade humana: o direito ao acesso à educação e aos bens culturais construídos historicamente pelo homem (FREITAS, 2007). A união da sociedade civil e o compromisso materializam-se nos diversos

movimentos da Educação Popular dentro da proposta e filosofia de Paulo Freire, tornando suas ideias basilares nos trabalhos da EJA com caráter emancipador. Isso ocorreu também com o PROMAC, sobretudo, por ser fruto de um movimento social que identificava a necessidade de se garantir um direito básico do homem: a educação. Isso ocorreu a partir da *“movimentação da sociedade civil que já alfabetizava algumas pessoas no bairro Jardim Silvina, junto com Padre Léo Comissari, que encaminharam o projeto para a prefeitura, para que esta assumisse o programa e o fizesse funcionar com maior formalidade”* (CG). No projeto inicial o programa era denominado de PAC (Programa de Alfabetização e Cidadania). Nessa época as *“turmas funcionavam em sede, associações, salões de igreja, fundo de bar, onde havia sala vazia o PAC funcionava”* (AP1). A sociedade civil era ativa e participante nos processos de funcionamento e esteve presente na luta pelos direitos à educação junto ao processo de aprovação na Câmara Municipal de São Bernardo do Campo. Conforme relata P2

[...] quem vivenciou não vai esquecer nunca, foi um dos momentos históricos de fatos de São Bernardo do Campo com um movimento que tinha uma causa, sem nenhum interesse político naquela época [...] nossa mobilização começou às 10h e saímos de lá por volta de 23h45min, quando ele foi aprovado [...] buscamos todas as sociedades civis organizadas em São Bernardo para ser nossas parceiras também, foi muito legal aquele dia, é um dia que não dá para esquecer, quem vivenciou não esquece, fica na memória. Nós lotamos aquela Câmara Municipal, nós fizemos faixas, nós viramos muitas noites fazendo faixas para o dia, não tínhamos recursos, nós éramos professores voluntários, não tínhamos recurso de lugar nenhum, nós nos organizávamos e começamos a fazer faixas para o dia, eram faixas de todos os tamanhos, nós chamamos a sociedade civil, sociedade amigos de bairros, associação de moradores, clubes de mães, naquela época tinha uma participação muito firme dessas ONGs.

O Projeto aprovado, segundo os entrevistados, baseava-se nas ideias de Paulo Freire e buscou a alfabetização com prática de liberdade (FREIRE, 1979, 1980, 2003b). Assim se expressam os entrevistados

Na época discutíamos muito presente as ideias de Paulo Freire. (Chefe de Seção)

[...] tínhamos os princípios de Paulo Freire, com o apoio do grupo Vereda, e de outros profissionais que nos orientavam com essa proposta. (CG)

A Proposta pautava-se em Freire e nas discussões sobre o trabalho social. (AP1)

Quando eu entrei no PROMAC [...] eu não sabia como trabalhar com a EJA, porque eu nunca tinha trabalhado, [...] então e fui vendo que a visão era totalmente diferente, que eu tinha que priorizar algumas coisas dentro da proposta, e pautado nas ideais de Freire. (AP2)

Quanto aos objetivos originais os entrevistados os identificam como sendo diferentes dos objetivos propostos em 2008¹⁰. De acordo com eles, os objetivos eram:

Ensinar o aluno a ler, escrever, discutir muitas questões de cidadania, fazíamos trabalhos comunitários com eles aos sábados, andávamos pelas favelas, víamos quais eram as questões de mais dificuldades naquela comunidade, fazíamos um trabalho em relação à essas dificuldades, por exemplo, se ali tivesse dificuldade com esgoto, verificávamos qual era a causa [...] (Chefe de Seção)

Antigamente o objetivo maior não era o conteúdo, na verdade nunca foram conteúdos específicos. (CG)

A origem do programa, nós tínhamos no início o objetivo não era só ler e escrever, era foco a questão da cidadania e o trabalho com a comunidade que veio se perdendo muito mais. (P 1)

A origem do programa não era só ler e escrever, era foco a questão da cidadania e o trabalho com a comunidade. (P 3)

De acordo com esses profissionais os objetivos atuais do PROMAC centram-se em:

Hoje nós queremos que ele aprenda a ler, escrever, que produza diversos tipos de textos, que ele seja um leitor, um autor competente, só temos dificuldades nesta questão. (Chefe de Seção)

[...] o que nós estamos valorizando hoje, a idéia é iniciar a qualificação profissional [...] só que eu não consegui [...] o que eles fazem hoje, os professores, muitas vezes são oficinas profissionalizantes, de iniciação profissional. (CG)

Em 1997, os objetivos eram, sempre, a leitura e a escrita dos alunos, os alunos entram na escola com esse objetivo, então o trabalho era dedicado a isso, a leitura e a escrita aos conhecimentos da matemática, as quatro operações [...] eu acho que hoje, se desempenha isso, mas anda por esse conhecimento da leitura e escrita e no desenvolvimento das quatro operações. (P2)

Alfabetizar, um maior número possível de alunos para que eles possam se inserir no mercado de trabalho de forma autônoma e conseguir o básico

¹⁰ Período em que foram realizadas as entrevistas

para alcançar seus objetivos, queira (sic) no profissional, queira (sic) no social, no mundo que ele está inserido. (P4)

Como se pode constatar, as vozes dos participantes conclamam a ausência de um trabalho com caráter político e social que existia na proposta inicial do PROMAC, assim como se fazia no Projeto Político Pedagógico analisado e apresentado no capítulo anterior.

Quanto à organização funcional do PROMAC em 1991, os dados das entrevistas apontam, assim como os documentos já analisados, que as aulas eram ministradas de segunda-feira à quinta-feira, por ser ter na sexta-feira os momentos de formação para os professores alfabetizadores. Como a Chefe de Seção diz:

[...] ninguém tinha experiência em dar aula para jovens e adultos, era difícil na época, então íamos aprendendo juntos, discutíamos como era “esse” adulto, o que ele conhecia, do que ele gostava, onde morava, como ele pensava, como é que ele aprendia, era basicamente isso que fazíamos na formação.

“O programa não era institucionalizado, então não se certificava o aluno e as aulas eram de segunda a quinta-feira” (CG). Esse foi um dos motivos que fez a Prefeitura de São Bernardo do Campo, por meio de sua Secretaria de Educação e Cultura, organizar o processo de reconhecimento e institucionalização do PROMAC, em 1995. Segundo a Chefe de Seção atual, na época esse processo foi feito pela Chefe da Seção anterior. Orientadores e professores não participavam *“do processo de autorização e organização da proposta pedagógica, era uma questão mais legal de documentação, de regimento” (CS).* Como se vê, a inovação trazida pela institucionalização em 1995, constitui-se como Veiga (2003) afirma numa inovação técnica de cunho regulatório, pois se prevê normas e prescrições sem a participação ativa dos atores sociais. No que *“concerne ao projeto político-pedagógico, o processo inovador orienta-se pela padronização, pela uniformidade e pelo controle burocrático” (VEIGA, 2007, p.271).* Isso ocorreu com a justificativa de que os alunos não *“tinham o direito a certificação até 1995, os professores precisavam encaminhar os alunos para fazerem as provas nas escolas estaduais para validar a aprendizagem dos alunos” (CG).*

Para os professores o maior benefício da institucionalização do PROMAC ocorreu pela necessidade *“de encaminhamento dos alunos às escolas estaduais para validação” (AP1), o “reconhecimento facilitou a entrada dos alunos na escola do*

Estado, até porque o pessoal do Estado não reconhecia o PROMAC” (AP2). Isso ocorria, segundo as ideias de Arroyo (2007), devido ao não reconhecimento da educação não-formal como instância educativa e formativa dos jovens e adultos. Para os professores esse processo de reconhecimento era um caminho natural já que o Programa crescia no cenário municipal, bem como, o número de alunos atendidos pelo PROMAC. Nas palavras de P3

[...] isso é uma parte que sabíamos que ia acontecer, porque ele deixou de ser projeto e tornou-se um programa, isso no caminhar da sua jornada ia acontecer com certeza, a tendência era chegar nesse ponto, nessa questão, que eu acho que foi muito positiva, tinha que chegar nesta instância, no princípio, lógico, todo programa se começa por um projeto e isso nós sabíamos que ia acontecer, logicamente que foi significativo demais na vida das pessoas que passaram pelo programa.

Esse processo de certificação trouxe mudanças significativas de ordem administrativa e pedagógica. Quanto ao processo de matrícula passou-se a exigir

[...] a certidão de nascimento, o R.G. (registro geral de identificação), o comprovante de endereço e o histórico escolar, ou, por exemplo, se o aluno veio do Nordeste e não tem como comprovar a escolaridade, então era feita uma avaliação diagnóstica para verificar qual série em que ele iria começar a freqüentar. (S1)

Além dessa mudança as normativas trazidas pela LDBEN 5.692/71 e posteriormente pela LDBEN 9.394/96 trouxeram sucessivamente novos formatos quanto ao horário de funcionamento e à contratação de professores. O PROMAC passou a ter a carga horária mínima de 100 dias letivos com 4 horas aula/dia, e segundo AP1 *“mesmo sendo um curso de suplência, ele tem que ter cumprido esses dias letivos, e o aluno fica retido por faltas, [...] e quanto aos professores eles precisam ser formados para o magistério e a grande maioria passa a ter Pedagogia.”* Como o processo de reconhecimento se deu pela DRE Secretaria Estadual de Educação, a vida escolar do aluno vinculou-se à esta instituição (DRE) sob a supervisão do Estado. De acordo com S1 o PROMAC era vinculado *“com a Diretoria e com a Supervisão de Diretoria Regional, se faltasse alguma documentação a supervisão bloqueava o aluno, ele não podia retirar o histórico escolar”*. Mesmo para o funcionamento de um novo local, a DRE precisava autorizar por meio de liberação e validação do espaço físico e para isso [...] *“era feito a medição das salas,*

número de carteiras, m², era necessário uma boa acomodação para os alunos, porque tinha tanto alunos menores, como senhores e senhoras para acomodar naquelas carteirinhas que eram mobiliários infantis” (S1)

Em relação à vida escolar dos alunos, semestralmente era necessário encaminhar à DRE relatórios por meio de livros oficiais ou relatórios específicos.

Era um livro que tinha o nome da escola, o nome dos alunos, o RM, as notas. São dois livros, porque na época era por semestre e tínhamos duas Diretorias Regionais, determinado número de escolas era supervisionada pela 1ª Diretoria e o outro número pela 2ª Diretoria Regional. Nós fazíamos dois livros inclusive um ficava aqui na seção e o outro nós encaminhávamos para a Diretoria Regional, porque eles queriam saber dos alunos, encaminhávamos um relatório inicial também para diretoria saber qual número total de alunos no programa. (S1)

Semestralmente, nós tínhamos que encaminhar um livro com a ata dos alunos aprovados para a DRE. (S2)

Com a institucionalização, alguns problemas surgem em decorrência da reorganização funcional administrativa e pedagógica. Em função da exigência dos dias letivos, o período destinado à formação docente, que ocorria às sextas-feiras, deixa de ser realizado, sendo a formação docente oferecida aos sábados semanalmente ou quinzenalmente. Os momentos formativos para discussão, socialização e trocas de experiências vão deixando de existir no PROMAC com mais frequência e periodicidade. É uma perda significativa uma vez que somente a partir dos momentos formativos, de reflexão sobre a prática e a tematização é possível ao professor ressignificar sua práxis (NÓVOA, 1988 e 1999, GAUTHIER, 2001; KLEIMAN, 1995). Com a institucionalização, em 1995, justifica-se a falta de formação docente e reflexão sobre a prática porque

[...] não tem (sic) como parar as sextas-feiras, uma vez por semana, por outro lado quem é professor de Jovens e Adultos não tem como ele participar de formação, ele dá aula em outros períodos, ele não dá aula só para Jovens e Adultos, então o HTPC não dá para ser semanal, a gente não encontra profissionais que possam, por exemplo, todos se reunirem em uma tarde e depois dar aula à noite, não existe isso, não encontramos, é ilusão. (Chefe de Seção)

Há o reconhecimento de que isso é uma perda considerável em termos pedagógicos para o programa, pois como afirma a Chefe de Seção “tivemos uma perda quando deixamos de fazer a formação de sexta-feira, porque não dá para

negar que foi um tempo a mais que a gente perdeu de formação, parar toda semana para discutir o que tinha acontecido no decorrer daquela semana era um ganho". Todavia, na prática pouco se fez para a implementação de momentos formativos consolidados, principalmente pela perda da criticidade e dos princípios de democracia e de participação em que se fundamentavam as práticas do PROMAC desde 1991. Como a CG afirma *"era muito forte aquela coisa da criticidade, da conscientização, que o aluno tinha que ser conscientizado, que a gente sabe que a gente não o conscientiza, mas a gente abre um espaço para que eles possam vir a se conscientizar"*. Com a institucionalização os valores e princípios freireanos foram sendo excluídos e tomados pela sistematização, registro e padronização do ensino.

Os professores tinham uma carga horária mais regularizada, a formação foi sendo organizada de outra forma, então começamos a atender as exigências da Diretoria Regional de Ensino, porque havia supervisão dela, então toda formalidade que existe numa escola normal passou a ter aqui no PROMAC também, todas as exigências. (CG)

De acordo com os dados, percebe-se que a formalização do PROMAC às normatizações legais e a sua constituição em educação formal, trouxe o que os professores identificam como perda da autonomia escolar, do professor e do programa:

[...] pensando em como era, que não era tão organizado, é uma queixa dos professores, nós tínhamos mais liberdade [...] a gente tinha mais liberdade, era porque eles tinham que fazer o planejamento, era o planejamento que eles entregavam e esses planejamentos eram criados por eles, voltados para aquela realidade específica. (CG)

[...] em prejuízo foi que o grupo da região não se encontra mais, como nós temos dois HTPC de formação, por mês, nós não temos mais aquele horário que tinha o encontro do grupo, então a troca entre o grupo não ocorre para formação continuada (AP1)

Eu lembro que eram feitas bastantes formações, eu não me lembro se tinha de 5ª a 8ª na época, mas eu acho que não tinha, porque essas turmas só surgiram em 1999. Isso, antes nós tínhamos nos nossos HTPC formação nas áreas do conhecimento, tínhamos formação em outras áreas também, por exemplo, como trabalhar com planejamento, coisas relacionadas à rotina da sala de aula, além das formações das áreas, porque eu ainda tenho certificados, hoje, de como era feito na época da Metodista (AP2)

De acordo com Gohn (2006), Libâneo (2001) e Afonso (2001), não deve haver uma supervalorização da educação formal sobre a educação não-formal, mesmo

que esta última apresente lacunas. A possibilidade de construção educativa pela educação não-formal traz segundo Gohn (2006, p. 31):

O aprendizado das diferenças; Aprende-se a conviver com demais. Socializa-se o respeito mútuo; Adaptação do grupo a diferentes culturas, reconhecimento dos indivíduos e do papel do outro, trabalha o “estranhamento”; Construção da identidade coletiva de um grupo; Balizamento de regras éticas relativas às condutas aceitáveis socialmente.

Todavia, as lacunas identificadas na educação não-formal podem ser contempladas na educação formal, ao se identificar a exigência da:

Formação específica a educadores a partir da definição de seu papel e as atividades a realizar; Definição mais clara de funções e objetivos da educação; Sistematização das metodologias utilizadas no trabalho cotidiano; Construção de metodologias que possibilitem o acompanhamento do trabalho que vem sendo realizado; Construção de instrumentos metodológicos de avaliação e análise do trabalho realizado; Construção de metodologias que possibilitem o acompanhamento do trabalho de egressos que participaram de programas; Criação de metodologias e indicadores para estudo e análise de trabalhos. (GOHN, 2006, p. 31)

Mas, tais características da educação formal só serão significativas e serão reconhecidas pelos envolvimento no processo educativo, se todos participarem da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da escola ou do Programa Educativo (VEIGA, 2003; SILVA, 2003, ASBAHR, 2006), situação essa que não foi evidenciada no processo de institucionalização do PROMAC, ou seja, não se identificou o protagonismo dos educadores e da comunidade durante o processo de transformação de educação não-formal para educação formal.

Os benefícios trazidos pela institucionalização do PROMAC se deram exatamente pela regularização do mesmo às normatizações legais, que exigiram organização, registro e acompanhamento do programa. Como relata a Chefe de Seção *“com a questão da regularização, tivemos que estudar mais a questão da grade, bem como outras propostas, seguir a LDB, têm que seguir várias questões”*. Outra mudança na parte pedagógica se deu em relação às ações pedagógicas do professor que segundo as entrevistadas, deixa de ser um trabalho interdisciplinar e focado na realidade do aluno para um trabalho de caráter mais conteudista sem contextualização com o cotidiano da população atendida pelo PROMAC.

Tínhamos no Programa a questão da discussão da interdisciplinaridade, discutíamos muitos temas ligados ao aluno, eu acho que isso ainda é possível hoje, unir os dois, mas as pessoas ficaram meio que formatadas numa camisa de força, que tem que dar muito conteúdo, dá para fazer as duas coisas. [...] eu estou vendo que o PROMAC está tornando-se uma escola como as escolas [...], os alunos estão desmotivados, onde surge a indisciplina e não era assim. (Chefe de Seção)

Na verdade a Secretaria fez o que eles fizeram com a rede [...] começou a fazer dentro do programa todos os caminhos que a rede Municipal faz, nas suas modalidades, exige-se a mesma documentação que o professor tem que fazer, o caminho para a construção de uma proposta, a EJA teve que fazer também, e foi assim um enquadramento para seguir a organização da rede. (CG)

Não se identifica a que ausência de conteúdos seja o caminho para a educação de jovens e adultos, todavia, a significação destes de maneira contextualizada é de suma importância para a compreensão da realidade que nos cerca. Por isso, pode-se afirmar que tais mudanças ocorridas no PROMAC apresentam uma proposta de cunho alienante (FREIRE, 2001, 1979; VIEIRA, 2001) em que os professores e equipe pedagógica não podem e não participam mais do processo de construção coletiva do PROMAC. Para Freire (2001) o trabalho pedagógico com a EJA dentro de uma perspectiva histórico-social de emancipação exige que os atores sociais compreendam uma série de aspectos que devem ser indicados sobre os cuidados e compromissos na EJA: i) ter uma atitude ética e crítica diante de todo e qualquer material, instrumento ou proposta de ação pedagógica para EJA, buscando compreender qual o caráter ideológico de tais materiais e propostas; ii) como toda prática pedagógica tem caráter político, é ilusório acreditar que as ações pedagógicas são neutras e têm somente o caráter normatizador; iii) manter-se sempre a escuta sensível, vigilante e crítica sobre a coerência entre a prática e o discurso em que está presente no ato educativo de educar; iv) é na prática, e refletindo sobre a própria ação que os educadores podem mudar suas ações e transformar o seu cotidiano; v) toda prática tem intenção política e conhecimento; vi) a ação docente não termina no findar de seu trabalho diário, ela é importante no cotidiano do aluno, por isso, ela convive com os educandos e necessariamente deveria conviver com o povo (FREIRE, 2001, 1979, 2005, 2006a)

A participação, restrita, dos professores do PROMAC nas tomadas de decisão também trazem malefícios aos trabalhos com a comunidade, pois constata-se que suas ações junto à comunidade são igualmente restritas, e, conseqüentemente, a

participação da sociedade civil diminui. Este tipo de relação entre PROMAC e comunidade parece tornar-se prejudicial, principalmente, quanto à resolução de problemas locais das comunidades, como se vê nas vozes dos entrevistados:

*[...] percebe-se que aqui no Detróide a comunidade precisa ser **trabalhada de uma forma de conscientização a respeito da coleta de lixo, em 1992 isso era conteúdo de sala de aula e depois nos organizávamos**, são os projetos de hoje, só que **os projetos de hoje ainda continuam sendo muito teóricos e não voltados para esse lado da conscientização, desses valores que estão se perdendo.** [...] Você não vê na prática os resultados positivos. Não vê, não tem. Em 1992, nós fizemos um sobre a questão do lixo, nós mobilizamos muitas pessoas, nós buscávamos, por exemplo, vamos trabalhar aqui Detróide, essa região, então nós **buscávamos todos os presidentes da Sociedade de Amigos para fazer uma reunião, para mostrar o objetivo para eles participarem conosco**, era a questão do lixo, nós mobilizávamos as empresas que trabalhavam lixo, sacos de lixo, esses materiais, tudo que era necessário, nós buscávamos através de Ofício, de doações, através de um projeto, íamos para a prática, para a rua mesmo. (P2) (grifo nosso)*

*[...] naquela época nós utilizávamos muitos espaços das entidades também e isso, se tirou muito das entidades, onde eu vejo negativo, que foi uma pena é que nós saímos dos espaços das entidades, **mas eu acho que o elo e o contato com os responsáveis não deveriam ter sido rompidos, eles eram parceiros e nunca podiam ter terminado**, que na verdade o programa não tem mais parceiros. (P3) (grifo nosso)*

A história da EJA retrata várias tentativas de sair da rigidez do sistema escolar formal como única forma de educação e de valorização do conhecimento científico. Mas somente quando se reconhecer o que há de “*positivo nessa história de compromissos com os direitos populares, será possível um diálogo promissor entre o sistema escolar e a EJA*” (ARROYO, 2007, p. 47). A profissionalização da EJA preconizada por Arroyo (2007) e Haddad (2007) pode ser assumida, pelo Estado, sem o engessamento das práticas, a partir da superação dos preconceitos sobre a Educação Popular e com diálogos entre os sujeitos. Para Arroyo (2007) a EJA enquanto direito básico da população, que já foi excluído, é fundamental para o reconhecimento de sua própria condição de cidadão. Ou seja:

A maneira de levar a sério a EJA será enquadrá-la na forma do ensino formal. Deixar mais definido as normas, as exigências de frequência e de cargas horárias; definir os conteúdos, assim como os tempos e o trabalho docente numa sequência mais ordenada; acabar com esse trato pouco científico das lógicas da produção e apreensão dos conhecimentos. Enfim, fazer com que a informalidade da EJA entre na lógica da dita educação formal. (ARROYO, 2007, p.43)

Mas, entende-se que o reconhecimento da EJA como educação formal jamais poderá ser despolitizada, porque as trajetórias, as interrogações, as escolhas, dos educandos e educadores, estão atreladas às interrogações sobre o próprio direito à educação. Por esse motivo, compreende-se que é possível a normatização e profissionalização da EJA, mas também é possível sua intersecção com as experiências positivas da educação popular, entre elas, como cita Gohn (2006, p.30):

A consciência e organização de como agir em grupos coletivos; a construção e reconstrução de concepção(ões) de mundo e sobre o mundo; contribuição para um sentimento de identidade com uma dada comunidade; formar o indivíduo para a vida e suas adversidades (e não apenas capacitar para entrar no mercado de trabalho); resgatar o sentimento de valorização de si próprio.

Considerando isso, entende-se que o rompimento, ou a superficialidade dos trabalhos desenvolvidos com a comunidade não se justificam no processo de institucionalização ocorrido no PROMAC como relatam os entrevistados:

[...] tínhamos que fazer trabalhos com a comunidade aos sábados, era voltado para trabalhar com a realidade do aluno e para conhecer essa realidade nós tínhamos que desenvolver esse trabalho aos sábados nas comunidades. (CG)

No projeto anterior, os trabalhos eram desenvolvidos com a comunidade e agora, eles são desenvolvidos com os alunos, a comunidade tem conhecimento. Com a comunidade era com as sociedades amigos de bairro (sic), que geralmente as pessoas que eram da sociedade de amigos, verificavam o que tinham de necessidade na região e tinham aquelas oficinas, alguns trabalhos, quase todos os sábados, nós trabalhávamos com a comunidade, agora nós trabalhamos com a comunidade, mas é dentro do horário e junto com os alunos. (AP1)

*Então, eu acho que o PROMAC era muito mais voltado na época para a comunidade, para o trabalho com a comunidade mesmo, não **tinha muita cobrança do lado pedagógico**, mesmo porque o programa não era reconhecido, ele já funcionava anteriormente com professores voluntários, depois passou para o salarial, mas no início eu lembro que trabalhávamos praticamente, todos os sábados e que era feito muito esse trabalho pouco a pouco com a comunidade, com projetos mesmo para trabalhar com a comunidade. (P1)*

***Hoje tem alguns projetos, mas não envolve a comunidade** nos finais de semana como fazíamos, eventos nós procurávamos envolver porque a*

*escola na verdade tornava-se um referencial, e é isso que escola tem que ser, a **escola não pode funcionar só de segunda a sexta-feira das 7h às 17h**, e a cada vez percebemos que isto está acontecendo, ou seja, está voltando lá atrás, **antigamente era assim funcionava a escola das 7h às 17h, porque só atendia a minoria**, a parte da burguesia e acabou, hoje não vemos esse trabalho, perde, eu faço muitos questionamentos no PROMAC. (P3) (grifos nossos)*

O poder instituído pelo PROMAC à figura do Coordenador Geral e das APs trouxe por meio da institucionalização o que Foucault (1984) identifica como microfísica do poder. Analisando a questão de poder nas sociedades capitalistas, Foucault, com base no seu método genealógico, pretendeu analisar as formas de poder existentes nesta sociedade. Segundo Foucault (1984) o problema do poder não pode ser explicado por sua função repressiva ou por sua inspiração do modelo econômico que considera a mercadoria. Na teoria jurídica clássica, diz Foucault (1984, p. 174) que o:

[...] poder é considerado como um direito de que se seria possuidor como de um bem e que se poderia, por conseguinte, transferir ou alienar, total ou parcialmente, por um ato jurídico ou um ato fundador de direito, que seria a ordem da cessão ou do contrato.

Sendo assim, o poder é concreto a medida em que cada um tem e “poderia ceder, total ou parcialmente para se constituir um poder político, uma soberania política” (ibidem, p. 174). Todavia, na teoria de Foucault (1984) esta lógica é invertida ao se compreender a lógica de dominação que está embutida nas relações de soberania. Entende-se que soberania não é o

[...] o fato de uma dominação global de um sobre os outros, ou de um grupo sobre outro grupo, mas as múltiplas formas de dominação que podem se exercer na sociedade. Portanto, não o rei em sua posição central, mas os súditos em suas relações recíprocas: não a soberania em seu edifício único, mas as múltiplas sujeições que existem e funcionam no interior do corpo social. (FOUCAULT, 1984, p. 181)

A dominação dos professores às orientações dadas pela equipe técnica descaracteriza a mobilização do grupo de professores e traz como estes relatam medo à perda do emprego, pois o “poder é essencialmente repressivo. O poder é o que reprime a natureza, os indivíduos, os instintos, uma classe” (FOUCAULT, 1984,

p. 175), portanto, reprime os professores. Assim se constata a dominação presente nas relações entre professores e equipe técnica:

*[...] no PROMAC você sabe, tem um lado político também da coisa, tem toda essa preocupação, **essa instabilidade de emprego que todo mundo, tem também, no PROMAC [...] ocorre a pressão mesmo, um pouco de terrorismo, de determinadas A.Ps, existe, isso existe, você vai assinar uma advertência, porque duas advertências, você sabe... ou vou fazer o relatório. Então existe uma pressão. (P1) (grifos nossos)***

*[...] a gente até fala, a voz até tem, sabe que professor é difícil sentar e ficar de boca fechada, mas não é assim, tomado posição diante do que o professor fala. Eu ainda vou mais longe sem medo de ser feliz, eu vejo o professor hoje no PROMAC muitos, porque na verdade é medo, mas não é medo que dá o nome, **meio submisso**, eu não consigo lembrar a palavra, os professores do PROMAC hoje, são **coagidos na verdade**, há aquele medo, e muitas vezes eu falo umas coisas assim para eles que até machuca, **enquanto tiverem essas atitudes, esse medo de perder o emprego, esse medo de ser mandado embora, porque há coações sérias mesm.** Nós percebemos porque eles tem um medo de falar, eu disse para os professores: o PROMAC não foi construído para isso em 1991, essa metodologia não era com esse objetivo, quando nós pensamos nós colocamos lá que tinha representantes de tudo, para mandar o profissional embora, nós traçamos lá as metas e era difícil, tinha que passar por várias comissões, porque o professor do PROMAC tem que ser autônomo, tem que ter autonomia.¹¹ (P3) (grifos nossos)*

De acordo com Foucault (1984) a questão básica do direito está centrada na dominação e na sujeição, em oposição à soberania e à obediência, explicitada até então pela teoria da ciência política e do direito. É necessário, segundo o autor, compreender as intersecções do poder nas relações; nas extremidades; em suas ramificações; no seu aspecto micro; e na dialética com os aspectos macros; estudar o poder em sua intenção, em sua prática e efetividade; compreendendo que o poder é indivisível e funciona em redes. Assim como acontece nas relações presentes com os profissionais do PROMAC, principalmente, ao se analisar a voz da P1: “*você vai assinar uma advertência, porque duas advertências, você sabe...*” Segundo Foucault, o problema do poder não se encontra na punição dos sujeitos, mas, sim na possibilidade que esses sujeitos não possam errar segundo as normas e sequer fazer o mal, por isso a necessidade do vigia, na figura do Assistente Pedagógico¹², ser importante para a manutenção da ordem do PROMAC às regras. De tanto as professoras serem vigiadas, “se sentiriam mergulhadas, imersas em um campo de

¹¹ Grifos nossos

¹² Nomenclatura adota pela FUNDUNESP para registrar as profissionais da área de orientação técnica, conhecidas anteriormente no PROMAC como coordenadoras pedagógicas.

visibilidade total em que a opinião dos outros, o olhar dos outros, o discurso dos outros os impediria de fazer o mal ou o nocivo” (FOUCAULT, 1984, p. 215-216).

Mas, nota-se também que há um movimento de resistência na fala da professora 3 que luta para garantir a união entre os professores e manter os princípios de liberdade e autonomia que o professor tinha nos anos iniciais do PROMAC:

[...] eu faço muitos questionamentos no PROMAC, eu ainda hoje sou uma pedrinha no sapato e eu falei que agora não quero ser mais pedrinha eu quero ser ferida. (P3)

Para ela “o professor de uma certa forma tem ficado hoje um cumpridor de tarefas ou de ordens. É isso que eu percebo no PROMAC” (P3). A falta de liberdade, o medo de ser demitida, a desmobilização e a não participação dos professores na elaboração das propostas do PROMAC tornam-se evidentes com o decorrer dos anos em que o mesmo se tornou institucionalizado.

Os professores têm medo, o PROMAC no início, não queria isso, ao contrário, quando pensávamos no programa nós queríamos que pessoas de base, de movimento, nós precisávamos colocar isso em prática com nossos alunos, nós queríamos pessoas que fossem para luta, que fossem buscar seus direitos, agora como que eu vou trabalhar direitos e deveres com o meu grupo-aluno, se eu não consigo exercer os meus, como posso falar de cidadania com meu grupo aluno se eu não consigo ter. (P3)

A consciência crítica desta professora demonstra os princípios e valores que ela ainda mantém em relação aos ideais freireanos, presentes na proposta original do PROMAC e, que segundo Resende (1995, p. 93-94), podem garantir mudanças no próprio programa; pois para essa autora, aqueles que estiverem suficientemente

[...] incomodados em se perceber mero reforçador de propostas de manutenção de uma sociedade barbarizada, mesmo que conhecedor do fato de que a escola emerge do mesmo projeto social mais amplo, estará pronto à: desencadear um processo de reconhecimento e análise das diferentes formas de relação de poder que fluem dos confrontos que acontecem na escola, seja, por meio da análise dos documentos como o regimento escolar, como o organograma, mas, também dos planos de ensino, das falas, das representações etc.

Desarmar-se de posições radicais e irreversíveis, admitindo que a verdade é uma construção dialética e fundamentalmente histórica e, portanto, passível de revisão;

Confrontar o dito e o feito. Em todas as esferas de atuação da escola, tanto no nível administrativo como no nível pedagógico; [...] construir coletivamente um projeto político-pedagógico como consequência de uma proposta de organização de trabalho que seja coerente com os encaminhamentos relativos à transformação de uma sociedade que se propõe mais justa e democrática.

Esse, com certeza, será um campo de lutas e embates ideológicos, pois coloca em xeque a manutenção do poder e a ordem instituída pelo processo de normatização e regulação trazido pela institucionalização do PROMAC.

A TERCEIRIZAÇÃO DO PROMAC

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), após os anos 1990, tem se constituído uma modalidade de ensino reconhecida mundialmente como uma alternativa de inclusão social. Isso ocorreu, principalmente, após a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia (1990), em que houve a participação de mais de 150 países e representantes de diferentes instituições como ONU, UNESCO e Banco Mundial (UNESCO, 1990). Nesta declaração organizaram-se inúmeras metas a serem atingidas. Dentre elas, podemos citar a redução do analfabetismo; o reconhecimento dos direitos iguais em relação a gênero; a valorização da diversidade com a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais; bem como, a ampliação de vagas e melhoria no atendimento às crianças em idade regular de ensino (UNESCO, 1990).

Também neste período, ocorrem mudanças significativas no quadro político mundial em relação à atuação do Estado e suas ações. Em 1979, inicia-se o governo de Margareth Thatcher (1979), na Inglaterra, e Ronald Reagan (1979), nos Estados Unidos das Américas trazendo mudanças significativas na forma de atuação do Estado com características de Bem-feitor. Thatcher, ela como primeira-ministra da Inglaterra, defendeu de forma “intransigente as idéias de liberdade econômica e da retirada do Estado do papel assistencialista da sociedade, ela pôs em curso o mais avançado processo de privatização das empresas estatais” (SOUZA, 2003a, p. 10). Setores importantes como telecomunicação, energia elétrica, petróleo, e outros foram sendo postos à venda pelo Estado. O objetivo desta privatização, trazida por esses dois líderes mundiais, era buscar captar verbas para equilibrar o déficit do Estado público “fazendo – ao mesmo tempo -

significativos cortes no orçamento do Governo” (SOUZA, 2003a, p. 10). Segundo MORAES (apud KRAWCZYK, CAMPOS, HADDAD, 2000, p. 18), para os defensores do neoliberalismo, “o Estado aparentemente benfeitor acaba na verdade produzindo um inferno de ineficácia e clientelismo, pesadamente pago pelo mesmo cidadão que à primeira vista procurava socorrer”.

O Brasil também é atingido com tais reformulações, sobretudo, pelo seu endividamento, que o fez passar por um processo de reorganização Estatal e que trouxe os “programas de ajuste” e às mudanças estruturais impostas pelas organizações multilaterais¹³, o que acontecia através da renegociação de suas dívidas, de novos empréstimos e de financiamento de projetos, que tentam, ainda hoje, compor um pretense governo global (HARVEY, 1999) que segundo Mészáros (2003) se constitui por meio de uma “democracia fictícia”.

Para Prado (2007, p. 33) os programas de ajuste neoliberais influenciaram as políticas públicas locais:

[...] fazendo-as apoiarem-se num triplo objetivo: *focalização, descentralização e privatização*, termos aqui entendidos, respectivamente, como: substituição do acesso universal (direitos sociais, bens públicos, etc.) por acesso seletivo – as chamadas políticas compensatórias, como os programas de auxílio à pobreza ou os programas de alfabetização de adultos; nova forma de regulamentação de competências que redistribui responsabilidades, mas que, especificamente no caso educacional brasileiro, apresenta uma dupla lógica: descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema e centralização das decisões pedagógicas, através da elaboração de políticas, normatização e avaliação e, transferência dos bens e responsabilidades (saúde, educação, assistência social, etc.) estatais ao setor privado.

“O Brasil já vinha organizando suas políticas educacionais em função das determinações político-econômicas internacionais, mas é mais especificamente a partir da década de 1990 que o país rende-se” às pressões dos organismos multinacionais” (PRADO, 2007, p. 34). Torna-se insustentável negar a presença da influência do Banco Mundial e ao Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – BIRD, principalmente, pela implantação do projeto político de educação do Banco Mundial e das Agências Multilaterais por meio “do MEC e os

¹³ Agências e Bancos Internacionais responsáveis pela orientação e financiamentos de políticas educacionais. Exemplo: UNESCO, CEPAL, BIRD, Banco Mundial. Para um estudo mais aprofundado ver “Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional”. In: KRAWCZYK, CAMPOS, HADDAD, 2000.

secretários de Educação para viabilizar os projetos” (SILVA, 2003, p. 297). Vale ressaltar que isso ocorreu também pela necessidade do Brasil cumprir as metas indicadas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (JOMTIEN, 1990), na qual se compromete a assumir, junto com mais nove países em desenvolvimento, o compromisso de planejar, organizar e executar projetos que ampliassem a satisfação das necessidades básicas de educação para todos, tornando universal a educação fundamental e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos

Para Barroso (2003, p. 741)

No domínio da educação, a influência das ideais neoliberais fez-se sentir quer por meio de múltiplas reformas estruturais, de dimensão e amplitude diferentes, destinadas a reduzir a intervenção do Estado na provisão e administração do serviço educativo, quer por meio de retóricas discursivas (dos políticos, dos peritos, dos meios de informação) de crítica ao serviço público estatal e de “encorajamento do mercado”. Este “encorajamento do mercado” traduz-se, sobretudo, na subordinação das políticas de educação a uma lógica estritamente econômica (“globalização”); na importação de valores (competição, concorrência, excelência etc.) e modelos de gestão empresarial, como referentes para a “modernização” do serviço público de educação; na promoção de medidas tendentes à sua privatização.

Vale ressaltar ainda que para Frigotto e Caviatta (2003, p. 95-96)

Ao contrário da perspectiva internacionalista do ideário socialista, de uma igualdade substantiva perante o acesso aos bens econômicos, culturais e simbólicos, a noção de globalização traz uma inversão daquilo que se concretiza na realidade, total liberdade para o que Chesnais (1996) denomina de “mundialização do Capital”. Uma realidade que Mészáros (2002) define como o fim da capacidade civilizatória do capital, para designar o que agora, para manter as taxas históricas de exploração, o capital tem que destruir um a um, os direitos conquistados no contexto das políticas do Estado de bem-estar social. Os protagonistas destas reformas seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes. Nesta compreensão, os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passam a ter o papel de tutoriar as reformas dos Estados nacionais, mormente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico.

Neste contexto, é que se constituíram as políticas públicas de educação a partir de 1990. Especificamente em relação à superação ao analfabetismo,

podemos dizer que, no Brasil, encontramos uma descontinuidade constante nas políticas públicas na área de educação de jovens e adultos, como mostra Prado (2007) e ROSA (2003). Como Cêa (2006, p. 413) se expressa, é nos anos 1990, e “com mais intensidade a partir de 1995, a reconfiguração da estrutura de comando político do capital tornou-se o principal objeto da Reforma Gerencial do Estado brasileiro”. A reforma do Estado e do seu aparelho técnico-burocrático significou:

[...] do ponto de vista econômico, a afirmação do país na semi-periferia da divisão internacional do trabalho, sustentada pela convicção governamental da importância dessa condição e alimentada pela ilusão de que o país poderia rumar para espaços mais destacados e centrais naquela divisão. Do ponto de vista político, a reforma do Estado brasileiro representou a redefinição das relações do processo de reabertura democrática dos anos 1980 como um clássico de resposta voltada para trás [...] (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 43) que não deveria ser repetido. (CEA, 2006, p. 413-414)

As ações do Estado na área da EJA, neste período, demonstram seu caráter regulador e de terceirização da educação por meio de diferentes instituições que gerenciaram e desenvolveram projetos e programas na superação do analfabetismo. Segundo Di Pierro (2001, p. 326):

[...] na reforma do ensino brasileiro, a diretriz da privatização da educação não assumiu o formato de transferência direta de serviços públicos ao setor privado porque a Constituição de 1988 estabeleceu que o ensino público seria gratuito em todos os níveis e os intentos de modificá-la nesse aspecto encontraram forte resistência da opinião pública.

A privatização¹⁴ constituiu-se, por meio indireto, no consumo de serviços educacionais privados, aquisição de materiais didáticos, fornecimento de bolsa auxílio a diferentes programas e projetos parceiros com objetivo de superação do analfabetismo. O termo parceria fortaleceu-se neste período com o investimento do Estado em instituições da sociedade civil, entidades sindicais, igrejas e fundações privadas para gerenciamento, manutenção e execução dos projetos na área da educação, tornando-se aparentemente um processo natural, do qual para Di Pierro

¹⁴ Para aprofundamento sobre o assunto ler DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p.321-337, jul./dez. 2001.

(2001, p.327) “não tem nada de natural, mas resulta da redefinição do papel do Estado no financiamento e provisão de serviços sociais básicos que deixou aberto lacunas” [...], que possibilitou o aumento progressivo de agentes sociais diversos neste segmento.

É neste contexto, e seguindo este modelo de ação do Estado, que a Prefeitura de São Bernardo do Campo, assume as ações do PROMAC em 1991 e a terceirização da EJA ocorre no município. Como se expressam os entrevistados:

O programa é da Prefeitura, mas é terceirizado, a documentação do aluno tem que ser assinada por alguém, eu não sei explicar como se chegou nisso, porque os funcionários hoje são da FUNDUNESP, o programa está terceirizado, poder-se-ia (sic) entender que os alunos são da FUNDUNESP, mas não são [...] no final de 2003, o PROMAC saiu da Metodista e entrou a FUNDUNESP. (CG) (grifos nossos)

O PROMAC passou por várias faculdades, que eram os convênios da Prefeitura com as Faculdades, nós passamos pela Metodista, depois fomos para UNIBAN, voltamos para a Metodista, agora estamos na FUNDUNESP, esse semestre está encerrando o contrato novamente, parece que há uma licitação para outra faculdade, não sabemos ainda qual. (AP1) (grifos nossos)

Eu fiz uma pré-seleção pelo Instituto Metodista, isso foi em julho de 1991, tivemos uns 15 dias de formação para depois fazer uma avaliação disso e quando foi no final de julho eles selecionaram uma parte de professores acho que foram de início uns 80 ou 60 foram chamados no início, isso ainda no 2º semestre de 1991, começou em agosto, e em 1992 chamaram o restante dos professores que estavam classificados pela Metodista, ficou com um contrato com a Metodista uns 3 anos, 3 anos e meio, foi rescindido depois foi feito novamente contrato com a própria Metodista, ficou mais uns dois anos, depois teve algum problema de origem política/burocrática da prefeitura com a Metodista e foi para a UNIBAN, na UNIBAN ficou uns 3 anos, esses períodos eu não sei certinho não, depois era para voltar para a Metodista, mas a Metodista tinha perdido a filantropia, tinha esse problema de impostos, INSS, e acabamos indo para o FUNDUNESP também. (P1) (grifos nossos)

Na época nós tínhamos a Metodista, ela fazia toda parte contratual dos profissionais, hoje temos a FUNDUNESP que eu não consigo vê-la como parceira. [...] É só parte contratual, somente, a Metodista era além dessa questão contratual, era como parceiros mesmo de buscar melhores formações para os profissionais, a FUNDUNESP não se envolve com isso. (P3)

As atribuições das IES junto ao PROMAC eram as de selecionar, contratar e manter o quadro de funcionários ativos para o desenvolvimento das ações do PROMAC junto à comunidade, além da supervisão, orientação e assessoramento na área pedagógica. Isso ocorreu desde 1991, a contratação de diferentes IES ao longo

da história do PROMAC; de agosto de 1991 a 1994, o Instituto Metodista de Ensino Superior (hoje Universidade Metodista de São Paulo); no período de 1995 a 1997, a Universidade Bandeirante de São Paulo – UNIBAN, tornou-se a responsável por tais funções. A partir de 1998 até 2003, a UMESP voltou a exercer esta tarefa, e a partir de 2004 até 2008, a FUNDUNESP foi a fundação contratada.

Todavia, de acordo com os dados de entrevistas, observa-se que o caráter pedagógico dados às contratações das IES e/ou Fundação vinculadas a essas instituições se perde no final dos últimos anos investigados nesta pesquisa. De acordo com os dados a *“FUNDUNESP não dava assessoria pedagógica, uma coisa que mudou pela primeira vez nesses anos todos no programa foi que a FUNDUNESP não oferece assessoria pedagógica”*. (CG). Tais dados oferecem evidências de uma certa mercantilização da educação. O problema no dizer de Gadotti (2006), Di Pierro (2001) e Cêa (2006) é que ao tratar a educação como mercadoria compromete-se a formação para a cidadania. No dizer de Gadotti (2006, p.68) a prática da mercantilização como proposta do modelo neoliberal se *“traduz pela transformação da educação numa mercadoria. Mercantilização do conhecimento e incorporação dos mecanismos de mercado. Desresponsabilização do Estado diante do dever de educar”*.

Outro aspecto importante desse processo de mercantilização se dá por meio das contratações dos professores, que traz a descaracterização do perfil do educador envolvido com a comunidade local em que estão inseridas as classes do PROMAC. Em 1991, os educadores eram selecionados a partir de dois critérios: a escolarização, no mínimo a *“formação de 2º Grau completo”* (CG) e depois com a aprovação do PROMAC pela Câmara Municipal de São Bernardo do Campo em agosto de 1992, a exigência passa a ser *“a formação específica, o Magistério na época exigida”* (CG); e o envolvimento com a comunidade. Este segundo critério deixa de ser utilizado pela FUNDUNESP tornando, a partir de 2004, uma contratação de caráter técnico e administrativo:

Hoje, uma coisa administrativa é a contratação dos professores. Para contratar professores hoje na FUNDUNESP é feito uma seleção, antes na Metodista eram feitas as seleções pela equipe técnica e pela coordenação, então fazíamos análise de currículo, fazíamos uma prova, entrevista, uma dinâmica de grupo, a gente conseguia minimamente analisar o perfil do profissional que vinha, sem acertar 100%, mas a gente conseguia. [...] Ela

(professora) presta serviços para a Prefeitura, mas é funcionária da fundação, da FUNDUNESP. (CG)

Atualmente é seleção pública, porque nós somos ligados a uma fundação ligada a uma Universidade Pública, então é seleção pública, tem que sair no Diário Oficial e só então as pessoas são contratadas. (Chefe de Seção)

Essa seleção é feita pela entidade (FUNDUNESP), porque um tempo atrás nós fazíamos essa seleção, agora não, essa seleção é feita com uma prova, com um vestibular. (AP1)

*O negativo que eu vejo, a perda que eu vejo é a questão da seleção dos profissionais, **eu acho que tem uma perda de qualidade**, quando eu falo na questão da seleção não estou questionando o profissional, mas eu estou questionando o programa na forma pela qual fazem isso, porque as pessoas, se o programa tem a sua particularidade, o PROMAC tem que ser diferente da EJA da rede estadual, se não ele perde toda sua origem, suas características [...] (P3) (grifos nossos)*

*Nessa parte eu acho que **não foi um ganho, não, porque nós tínhamos oportunidade de analisar currículo, de fazer as entrevistas, fazer a seleção, nós conseguíamos, selecionar o pessoal que tinha um perfil mais adequado para a EJA**, mas hoje nós não temos essas condições, e nós temos que desenvolver todo esse trabalho que nós poderíamos evitar nas formações pedagógicas com os professores ou nas salas de aula. (AP3) (grifos nossos)*

***Um dos critérios que eu lembro como hoje é que o professor deveria ter um vínculo com a comunidade**, porque era um projeto ousado, imagina em 1991, nós estamos em 2008, hoje ainda tem muita rejeição, muito preconceito, muita vergonha, como falam ainda da alfabetização de Adultos, imagine como era em 1991, era grave, então uns dos critérios para vir para o programa era este porque conseguir resgatar as pessoas, porque o analfabetismo naquela época e hoje ainda é grande em São Bernardo, que é uma vergonha (P2) (grifos nossos)*

O desafio mais significativo encontrado pelos profissionais do PROMAC em relação às contratações se dá pela não possibilidade de se reconhecer no novo professor do PROMAC a identidade com a população da EJA e nem tampouco com a comunidade em que trabalhará.

Considerando que o PROMAC é um programa municipal de caráter público, entende-se também que a equipe técnica e de docentes deveriam fazer parte do quadro funcional da Prefeitura e o município deveria, de acordo com art. 12 da LDBEN 9.394/96:

II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

Entende-se que a Prefeitura de São Bernardo do Campo deve assumir seu papel indutor nas ações da EJA, considerando esta modalidade de ensino como um direito do cidadão, sendo assim o PROMAC torna-se um programa em que os jovens e adultos terão os seus direitos assegurados em instância pública e não privada.

A PROPOSTA CURRICULAR: a visão dos professores sobre sua implantação

Desde a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a V CONFITEA (1997), as orientações para EJA tem se centrado na necessidade do reconhecimento das necessidades específicas desta população em relação ao seu cotidiano social e histórico, buscando superar o caráter compensatório e supletivo que se apresentavam nas propostas de EJA na história do Brasil. De acordo com a LDBEN 9.394/96 os Estados e Municípios passam a ter responsabilidade sobre a oferta, organização, supervisão e avaliação dos seus sistemas de Ensino. A LDBEN 9.394/96 em seu art. 11, parágrafo único diz que os municípios “poderão se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica”. As atribuições segundo a mesma lei, no art. 12, são:

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; [...] IV – zelar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V – prove meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI – articular com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.

Acredita-se que por tal necessidade jurídica apontada na LDBEN 9.394/96, o município de São Bernardo do Campo, a partir de 2004, promoveu debates e discussões entre os profissionais do PROMAC (técnicos e professores), assessorados por uma equipe contratada e especializada em diversas áreas de conhecimento, dos quais resultaram no segundo semestre deste mesmo ano a Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos do município. Segundo os entrevistados a ideia de se elaborar uma proposta curricular para o PROMAC origina-se desde o período em que este era assessorado pedagogicamente pela

UMESP. Uma equipe de especialista da universidade promoveu diversos estudos e discussões sobre o que seria uma proposta curricular. De acordo com a Coordenadora Geral

[...] eles começaram a pensar com a equipe técnica, a princípio com alguns professores e depois com um número maior de professores [...], eu acho que foi muito produtivo, porque era uma construção que estava surgindo do grupo, com as pessoas do programa, então era a equipe técnica, eram os professores e assessores que estavam diretamente ligados ao programa, acho que a gente começou a fazer até com temas muito interessantes, muito legais, mas depois com as mudanças para a FUNDUNESP, os encaminhamentos foram diferentes.

Com a pouca participação da FUNDUNESP nos aspectos pedagógicos do PROMAC, a prefeitura contrata uma equipe de técnicos com experiência em currículo escolar e que auxiliaram na construção dos PCN do ensino do ensino fundamental. Há o não reconhecimento da capacidade produtiva de conhecimentos da própria IES parceira do PROMAC (no caso, na época, a FUNDUNESP), assim como ocorreu na elaboração os PCN. A Secretaria de Educação e Cultura de São Bernardo Campo opta pela contratação de uma equipe especializada que parte de um modelo pronto de âmbito nacional, os próprios PCN. As falas dos professores evidenciam que essas mudanças descaracterizam as reais necessidades locais do PROMAC. No dizer da CG:

[...] não foi uma coisa construída pelo grupo do programa, foram os profissionais que têm essa experiência com currículo, que fizeram os parâmetros curriculares, fizeram isso lá no MEC, que tem um currículo específico, grande e bem conceituado na área da educação, que vieram e construíram essa proposta curricular das áreas, por áreas.

Mesmo Identificando-se, por meio dos dados, que houve participação dos professores nas discussões, a edição final e a organização da Proposta Curricular ficaram a cargo de uma equipe que não vivenciava o cotidiano do PROMAC e nem tampouco conhecia a história-social crítica do programa no município.

*Os professores participaram, [...] foi assim, primeiro eles ofereceram um curso para os professores, depois começaram a construir a proposta, então eles fizeram uma sondagem do programa todo, conversaram com os professores, conversaram com equipe técnica, conversaram com a chefia, com as coordenadoras, fizeram um levantamento pedagógico do programa e eles escreveram algumas coisas e foram devolvendo para os professores, para ver se os professores concordavam ou não. **Segundo professores***

mais antigos e algumas pessoas que se mantêm na equipe, não ficou exatamente como o próprio grupo esperava [...] (CG)

Antes da elaboração da Proposta Curricular do PROMAC, os PCN do ensino fundamental eram utilizados como fonte de consulta e instrumento de orientações aos professores. Após a institucionalização os estudos sobre uma nova proposta curricular para EJA foi identificada, principalmente, sobre a necessidade de se redefinir as propostas de alfabetização.

[...] com esse início de alfabetização, logo em seguida ele começaram a estudar a proposta, que seria a proposta curricular que daria assim o “Carro-chefe” para os professores, antes disso algumas coisas foram estudadas em cima dos PCN, então muitos projetos foram feitos em cima dos PCN, depois surgiu a proposta da Secretaria, algumas coisas foram feitas em cima dos PCN. (AP1) (grifo nosso)

[...] a questão da proposta curricular foi muito baseada em cima da proposta da rede municipal, houve coisas interessantes, lógico que houve, nós sabemos que tem momentos mais interessantes de discussão, mas as coisas como estão sendo colocadas no PROMAC de uma forma meio que autoritária, sabe aquele autoritarismo que não se tinha. (P3) (grifo nosso)

Mesmo não tendo nem os PCN e nem a Proposta Curricular do PROMAC o caráter de obrigatoriedade e engessamento das ações do professor no cotidiano escolar; a compreensão que estes têm são que tais documentos são os únicos norteadores de suas ações como se observa na fala da AP1 e da P3, como visto acima. A CG ainda afirma que os professores sentem-se sem liberdade de organização sobre seu planejamento ao afirmarem: *“a gente tinha mais liberdade; era porque eles (professores) tinham que fazer o planejamento, era o planejamento que eles entregavam e esses planejamentos eram criados por eles, voltado para aquela realidade específica” (CG)* e que a partir da implantação da Proposta Curricular, os professores passam assumir tal documento sem o compromisso de refletir ou se analisar sobre sua interlocução com a realidade local, pois segundo CG, os professores ao fazerem isso passam a ter um compromisso maior com a proposta curricular do que com a própria práxis e a realidade do educando.

*[...] hoje eles têm um compromisso maior, eles têm que seguir **minimamente** essa proposta, não sai da cabeça de cada um: “o que eu vou fazer na minha sala? Eu vou fazer isso, vou trabalhar aquilo, o conteúdo”, sem se preocupar muito em atender os eixos que tem na proposta, [...], eles se queixam um pouco, mas eles fazem, acabam fazendo bem. (CG)*

Esse comportamento alienante pode ocorrer devido à falta de compreensão dos professores de que a Proposta Curricular deve ser um instrumento de diretrizes pedagógicas sobre o seu trabalho com a realidade local e, sobretudo, pelo caráter de dominação (FOUCAULT, 1984) trazido pela institucionalização. Assim como constatado na análise documental, a Proposta Curricular do PROMAC encontra-se baseada nas idéias e organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental e pouco há de característica própria para Educação de Jovens e Adultos no município de São Bernardo do Campo, é o que a AP2 relata em sua fala:

*[...] a que era antes (PCN) não é a mesma de hoje, mas, **acho que mudaram só algumas palavras, tiraram algumas coisas e colocaram outras, diminuíram frases, palavras da frase, mas continua a mesma, foi isso que aconteceu.***

A construção de uma identidade própria do programa se perdeu enquanto produto final na edição da proposta curricular. Esta situação pode trazer malefícios em sua funcionalidade, pois como alerta Resende (2008, p. 91) “a ausência da construção coletiva da identidade redundante em que as escolas não escolham, não arbitrem sobre o seu fazer, porque apenas engavetam os projetos das pessoas anônimas e para uma instituição imaginária”.

Na proposta curricular do PROMAC, assim como nos PCN se propõe a organização do trabalho docente por meio de projetos. De acordo com Teixeira (2000, p. 5)

A elaboração dos projetos pedagógicos das escolas deveria estar de acordo com a idéia de que “na ação mesma da educação, educadores e educandos estabelecem uma determinada relação com o trabalho que fazem (ensinar e aprender) e a natureza dessa relação pode conter (em maior ou menor medida) os princípios democráticos” (PCN 1, v. 8, 25-26). Sua formulação pode ser importante momento de exercício democrático. Essa “regra” os PCN estendem à formulação dos projetos educacionais em uma sociedade democrática.

Mas, como se garantir os princípios de democracia e a formação de cidadania se os próprios professores se sentem em um processo de dominação (FOUCAULT, 1984) e não reconhecimento de autoria cidadã¹⁵: “[...] *agora, como que eu vou trabalhar direitos e deveres com o meu grupo-aluno, se eu não consigo exercer os meus, como posso falar de cidadania com meu grupo-aluno se eu não consigo ter.*”

P3

A hegemonia presente na proposta curricular do PROMAC pode ser entendida como o que Cury (1986, p. 48) define:

Hegemonia é a capacidade de direção cultural e ideológica que é aprendida por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral.

Para Santiago (1995, p. 169), ao se elaborar um projeto de transformação social, as instituições educativas, por intermédio da ação educativa, pode buscar uma nova hegemonia, ou seja, “a implementação e a generalização de a uma forma de ver e compreender a realidade, distinta da atualmente dominante, que possa conduzir as classes subalternas à desalienação ideológica reivindicando espaços de poder”. Nessa perspectiva, conceber organização do projeto político pedagógico, regimentos, planos gerais, e, também, o currículo torna-se fundamental na construção desta nova hegemonia.

Com base nas falas dos agentes educativos pode-se perceber que se por meio da institucionalização, o PROMAC trouxe inovações de caráter regulatório e técnico, como igualmente identificou Veiga (2003), permanece aberta a possibilidade do programa se constituir como inovação emancipatória ou edificante se houver a mobilização e a participação dos atores sociais do PROMAC.

Nessa possibilidade de uma outra postura teórica, o currículo do PROMAC será entendido como processo dinâmico, ultrapassando a “estrutura linear que tem definido como elenco de disciplinas, conteúdos mínimos e metodologias que transferem aos alunos informações definitivas” (SANTIAGO, 1995, p. 171). E sua organização será buscar uma articulação das diversas áreas de conhecimento com

¹⁵ Conceito utilizado a partir das idéias de Gonçalves (2001) sobre a construção do pensamento a partir de um referencial teórico pautado nas idéias da multirreferencialidade, em que considera os sujeitos capazes de pensar e produzir a partir da compreensão complexa a realidade.

a realidade, por meio da tematização e análise do cotidiano, superando assim a compreensão de que a Proposta Curricular e o Projeto Político pedagógico são documentos elaborados a priori, com “finalidade de direcionar, determinar e controlar as ações, passando-se a concebê-los como um documento que se constitui na processualidade das práticas, indicando rumos e indicadores para verificação dos resultados das ações” (SANTIAGO, 1995, p. 173). É nesse sentido que parece conclamar P2 ao alertar sobre a necessidade de se ensinar a pensar sobre a realidade em um campo teórico-prático, por meio de intervenções pedagógicas que possam mudar a realidade dos educandos:

Os projetos de hoje ainda continua sendo muito teórico e não voltado para esse lado da conscientização, desses valores que estão se perdendo, Você não vê na prática os resultados positivos. Não vê, não tem. No início do PROMAC, nós fizemos um sobre a questão do lixo, nós mobilizamos muitas pessoas, nós buscávamos, por exemplo, vamos trabalhar aqui Detróide, essa região, então nós buscávamos todos os presidentes da Sociedade de Amigos para fazer uma reunião, para mostrar o objetivo para eles participarem conosco, era a questão do lixo, nós mobilizávamos as empresas que trabalhavam lixo, sacos de lixo, esses materiais, tudo que era necessário nós buscávamos através de Ofício, de doações, através de um projeto, íamos para a prática, para a rua mesmo. (P2)

CICLO BÁSICO: reflexões sobre o processo de implantação e funcionalidade

Para se compreender a implantação do Ciclo Básico (CB) no PROMAC e as representações do professores sobre o seu processo e sua funcionalidade, é necessário anteriormente apresentar como surgiu o ciclo básico nas Políticas Públicas em diferentes estados. A implantação do ciclo básico na rede estadual de São Paulo, no início dos anos 1980,

[...] foi uma medida de impacto que sacudiu a rede pública de ensino do Estado de São Paulo e transformou as antigas primeira e segunda séries do Primeiro Grau em um continuum durante o qual o aluno realizaria o processo de aprendizagem sem interrupção, excluindo-se as reprovações no primeiro ano de escolaridade. (DURAN, 1995, p. 1)

A medida buscava corrigir alguns dos problemas mais sérios da educação brasileira: a reprovação e a evasão de alunos no seu primeiro ano de escolarização (DURAN, 1995). Com uma história inigualável de práticas avaliativas pautadas em

um modelo tradicional de educação e marcada “*pela pedagogia da repetência*” (GOMEZ, 2004), o Brasil, vinha até o final dos anos 1970, apresentando índices consideráveis de repetências e evasão, sobretudo, de alunos considerados de classes populares (DURAN, 1995; PALMA, ALVES e DURAN, 2003, GOMES, 2004). O surgimento e a implantação do Ciclo Básico, inicialmente no estado de São Paulo (1984), e depois nas escolas de Minas Gerais (1985), torna-se uma Política Pública inovadora, em que o nefasto poder da retenção do aluno é colocado em cheque quanto às relações de benefícios e o malefício sobre o processo educativo. Várias outras unidades federativas e municípios seguiram este modelo nos anos seguintes, como as redes do Paraná e Rio Grande do Sul (GOMES, 2004). A Escola Plural, criada em Belo Horizonte e a progressão continuada no estado de São Paulo tornam-se também uma proposta de inovação na continuidade do ciclo básico nas redes públicas.

Especificamente, no estado de São Paulo, conforme traz Duran (1995) o ciclo básico proporcionou ao longo de 12 anos de implantação (1983-1995), alterações na política de alfabetização e consolidou um ganho nos índices de promoção (aumento 13%) em relação ao regime seriado que vinha sendo utilizado pela rede estadual. O ciclo básico exigiu alteração nas práticas pedagógicas, na maneira de conceber o tempo e a organização dos conteúdos além de formação continuada para os docentes e profissionais da educação.

Ao se estabelecer o processo de aprendizagem em uma perspectiva de *continnum*, o CB traz mudanças na concepção de avaliação em que estavam imbricadas nas práticas docentes: “que a reprovação pode ser benéfica para o aluno; que a reprovação garante a qualidade do ensino; e, que o prazo de um ano é suficiente para a criança se alfabetizar” (DURAN, 1995, p. 4). Além do reconhecimento de que a reprovação não traz benefício aos alunos, a necessidade de reorganização do tempo escola; a flexibilização da organização curricular; os critérios de agrupamento de alunos; os métodos e conteúdos de ensino tornam-se também aspectos de reflexão sobre a prática.

No CB, compreende-se avaliação com caráter dinâmico e continuado, buscando identificar dados sobre o que e como os alunos encontram-se no processo educativo, para que, então, por meio de ações críticas o professor possa atuar de maneira diversificada atendendo necessidades específicas dos alunos. Para isso,

entende-se que o aluno está em processo de aprendizagem e que o erro faz parte deste processo e se constitui com um indicador para práxis.

Com os estudos de Duran (1995), Palma, Alves e Duran (2003), e Gomes (2004), pode-se compreender que a implantação do CB no estado de São Paulo e outras unidades Federativas e municípios trouxeram à tona a necessidade de se redefinir as propostas de alfabetização e letramento e a construção de uma escola autônoma e democrática. Os estudos desses pesquisadores apontam alguns aspectos importantes ao se implantar o CB: i) necessidade de formação continuada dos professores; ii) conceber o currículo de maneira dinâmica e articulada às práticas sociais e ao mundo do trabalho; iii) reorganização do tempo de aprendizagem dos alunos; iv) flexibilização das rotinas escolares; v) construção de um projeto pedagógico coerente e coeso com participação coletiva dos atores sociais; vi) presença da equipe gestora no processo educativo; vii) acompanhamento pedagógico dos alunos e família; viii) valorização do magistério e ampliação de sua jornada de trabalho; ix) clara compreensão sobre os pressupostos basilares do CB.

Em relação ao PROMAC, pode-se afirmar que, assim como ocorreu na rede estadual de ensino do estado de São Paulo e outras Unidades Federativas (GOMES, 2007), *“uma das grandes mudanças que teve, consideravelmente, na proposta pedagógica do PROMAC foi à introdução do C.B, isso foi a partir de 2004”* (Chefe de Seção). Sua implantação também se deu a partir da necessidade de se redefinir o tempo e a concepção de alfabetização e letramento na prática pedagógica, bem como em função dos altos índices de retenção, como já discutido no capítulo anterior. Na fala dos entrevistados à implantação do CB traz marcas do legado da retenção:

[...] lá atrás por conta do grande número de retenção começou a se pensar no tempo de alfabetização e os professores pediam uma ano para alfabetizar [...] a implantação do C.B. se deu justamente porque havia muita retenção, na 1ª série, no primeiro semestre, primeiro termo deles, então nesse primeiro termo tinha muita retenção, então achamos que com o ciclo isso seria uma solução, mas o Ciclo continuou sendo de seis meses esses primeiro Ciclo. (CG)

A implantação no PROMAC ocorreu a partir de discussões e debates entre equipe técnica e professores, diferenciando-se da forma arbitrária como ocorreu na rede estadual de São Paulo. A equipe começou a questionar a *“proposta em 2003 com a assessoria da Metodista (UMESP), a própria Secretária não aceitou discutir,*

nós tínhamos que discutir a proposta da EJA [...] se isso é feito aqui (em referência a própria rede municipal) então, aqui também é que tem (sic) que ser feito assim” [...] (CG).

Foi implantado esse processo de C.B., e foi discutido com os professores, foi feita uma discussão com os professores. (P3)

[...] houve várias discussões, porque os professores, nós achávamos que seis meses para alfabetizar era insuficiente, então aluno precisaria no caso de um período maior, de um tempo maior. (P4)

*Eram 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, nós fizemos um estudo e vimos que seria legal se fosse essa progressão continuada, mas depois de algumas discussões nós descobrimos que se fosse por Ciclo de aprendizagens, como em várias escolas já havia, esse Ciclo seria assim, o aluno entraria, **nos primeiros seis meses ele teria o início e o segundo semestre ele teria continuidade do que ele aprendeu, o que ele aprendeu, ele teria continuidade e no outro semestre partiria de onde ele parou, então achamos que dois semestres o aluno já estaria apto para ir para a 3ª série.** (AP1)*

Mas, equívocos de entendimento sobre os seus pressupostos quanto à organização temporal ocorreram, pois os professores aclamavam pela possibilidade de se ter um ano para o processo de alfabetização e as demais séries seriam oferecidas em um período de seis meses, como se observa nas vozes:

[...] por existir uma reclamação dos professores que diziam que 6 meses para o 1º ano eram muito pouco e era uma das reivindicações da equipe, foi que o 1º termo deveria ser em um ano e os demais anos a cada seis meses. Isso, os alunos teriam mais um semestre para se alfabetizarem. Necessitaria desse tempo maior para a questão da alfabetização. (Chefe de Seção)

[...] o pessoal estava achando que era em um ano, o pessoal não estava entendendo que seriam seis meses. (AP2)

[...] eles não conseguiram entender a questão do ciclo, eles continuam chamando de 1ª e 2ª série, que de verdade as duas séries se faz em seis meses e hoje eles perceberam que o que eles queriam era alfabetizar em um ano. (CG)

E a implantação do ciclo ocorreu com a seguinte organização: o CB seria destinado aos conteúdos e objetivos para o 1º e 2º termo em um período de um ano, enquanto que os 3º e 4º termos seriam em um período de seis meses cada (Regimento Escolar, 2006)¹⁶. A compreensão sobre o processo de aprendizagem

¹⁶ Documento em que se identifica a nova forma organizativa das turmas.

em um *continuum* não ocorre, pois os professores continuam, mesmo após a implantação do CB e com inúmeras reuniões para discussões e formação, ainda conceber a organização temporal do ensino de maneira linear e seriada. Para os professores, o CB representa a distribuição dos conteúdos por série/termo em um período de seis meses para série/termo. Segundo a Chefe de Seção

[...] eu vejo através das falas delas (professoras), que continua a mesma visão de ano e semestre, não mudou a visão do que é um ciclo e que eles têm todo esse tempo para aprender, não adianta ter implantado e a visão deles não ter mudado, de eles não terem entendido qual foi a intenção.

Em escolas em que o PROMAC tem várias turmas persistem ainda formas de burlar o reconhecimento da diversidade como atributo à prática docente, seguindo o modelo de homogeneidade ao organizar as turmas, o que se entende como critérios didáticos: aqueles que sabem mais com seus pares e o que sabem menos em turmas com os que sabem menos.

*Para dizer a verdade eu acho que não mudou muito, porque nós tínhamos uma 1ª série e uma 2ª série e hoje nós temos o C.B., que é 1ª e 2ª, que eles falam que é 1ª e 2ª, eu acho assim nas escolas que tem até possibilidade de abrir duas salas de C.B., o que é feito, **eles colocam aqueles que tem muitas dificuldades em uma sala e os que sabem um pouquinho mais em outra, o que acaba sendo 1ª e 2ª.** (P1)*

Como afirma a CG a reivindicação dos professores após a implantação do CB é que eles tenham um ano para alfabetizar. Pedem para acabar com “o ciclo, ‘tirar o Ciclo’, ‘abaixa o Ciclo’, ‘Ciclo nunca mais’. Ficaria um ano de 1ª série e 6 meses para as outras séries” (CG), aumentando, assim, o tempo de escolarização dos alunos do PROMAC. O curso passaria a ser “em dois anos e meio, eles querem aumentar o tempo de suplência, [...], **é uma questão a ser discutida por conta das dificuldades do nosso aluno**”.¹⁷ Essa problemática (dificuldades dos alunos) apontada pela CG remete às justificativas sobre a implantação do CB na rede estadual de SP, quando especialistas criticavam a ideia de que a não aprendizagem era culpa do próprio aluno, modelo este baseado em uma abordagem medicalizada e psicologizada (DURAN, 1995). Como afirmam AP1 e P1 respectivamente:

¹⁷ Grifo nosso

O CB não funciona muito, não acontece muito porque eu acho que os **alunos têm muita dificuldade, a dificuldade deles não é só de aprendizagem, eles têm uma história de vida diferente, eles têm objetivos diferentes, então às vezes não acontece do Ciclo básico ser feito em um ano. [...] então nós temos algumas classes que tem dois ou três aprovados para a 3ª série, e os professores ficam desesperados, não é falha do professor, é o próprio aluno que as vezes não consegue mesmo.** (Grifos nossos)

[...] é complicado, é muito trabalho com o CB, o C.B é trabalhoso. Eu não sei o que acontece **com o aluno adulto, a impressão que eu tenho é que eles têm alguns bloqueios, têm muitas dificuldades.** (grifos nossos)

Em relação aos índices de promoção e/ou retenção, como discutidos no capítulo anterior, pode-se observar na fala dos entrevistados que a problemática em relação à retenção dos alunos ainda se mantém no PROMAC, ainda que seguindo orientações da Secretaria de Educação e Cultural esses índices não são contabilizados.

Ah! Outra coisa que mudou em 2004 foi muito interessante a dinâmica que a Secretaria criou, não há mais retido. Existe a retenção na hora que sai o histórico do aluno, **mas no controle interno, nos relatórios estão todos em processo, ou ele é promovido ou ele está em processo, que é quando ele continua na mesma série.** (CG) (grifo nosso)

Outra problemática apontada nos estudos de Duran (1995) Palma, Alves e Duran (2003) e Gomes (2007) é a preocupação com a desqualificação do ensino, que também pode ser identificada no PROMAC como a AP2 afirma e a Chefe de Seção:

[...] eu acho que se **voltasse a ser como antes 1ª e 2ª série, as 3^{as} séries de hoje não seriam as 2^{as} anteriores**, eu acho que não estaríamos queimando tanta etapa, daria para modificar até o tipo de aula, na 2ª uma visão, na 3ª outra e na 4ª outra, eles chegariam melhor, **eu acho que eles chegariam melhor alfabetizados na 4ª série [...]** o aluno tem um ano para se alfabetizar, caso ele não alcance em seis meses, **mas isso não garante que o aluno que esteja alfabético¹⁸ esteja pronto para ir para a uma 3ª serie.** (AP2)

[...] o nosso professor de 5ª a 8ª vários da área de Língua Portuguesa estão começando a estudar as hipóteses da escrita, porque além dos nossos alunos, tem os que vêm da rede Municipal e Estadual encaminhados para 5ª série analfabetos ou semi-analfabetos, então eu acho legal que eles estão agora querendo entender as hipóteses, porque para eles é tudo

¹⁸ Termo utilizado para indicar uma das fases do processo de aquisição da língua de acordo com as ideias de Ferreiro e Teberosky (1985).

analfabeto, não sabe escrever é analfabeto, nós precisaríamos de mais tempo de formação com eles. (Chefe de Seção)

Esses dados nos exigem uma reflexão sobre a concepção de avaliação presente na proposta curricular da EJA, para que possamos compreender quais as visões dos professores sobre este importante elemento do processo pedagógico, sobretudo em relação às idéias que expressam sobre a implantação e a funcionalidade do CB.

Como constatados nos documentos do PROMAC, e relatados nas análises no capítulo 3 deste relatório, desde a criação do programa em 1991, a concepção de avaliação identifica-se com dinamicidade do processo educativo, em que educadores e educandos são responsáveis pela qualidade e os resultados alcançados neste processo. Espera-se que o educador reconheça as competências e habilidades dos educandos e possa compreender e identificar os avanços ou as dificuldades apresentadas por esses no cotidiano escolar. Conforme consta na proposta curricular, esta concepção de avaliação é baseada na ideias de Cipriano Luckesi, Jussara Hoffman, Celso Vasconcelos, Madalena Freire, César Coll, Antoni Zabala (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004, p.76). Sendo assim, na proposta curricular, assim como no Regimento Escolar do PROMAC (2006) entende-se que a concepção de avaliação é:

[...] as diferentes formas de avaliação apresentadas no PROMAC também seguem as orientações do PCN, e [...] identifica a avaliação como um processo dinâmico e contínuo e deve estar relacionado com o processo de aprendizagem [...] em uma perspectiva democrática construtivista[...] considerando todos os envolvidos no processo educativo. (São Bernardo do Campo, 2004, p.11)

E utilizando-se de diferentes instrumentos avaliativos, o educador pode compreender como e o quê os educandos sabem. Para isso, na proposta curricular do PROMAC (2004) sugere-se que o educador sistematize sua prática avaliativa, por meio de registros que possam auxiliá-lo na identificação e compreensão sobre os avanços e dificuldades encontrados no processo educativo. As finalidades dos diferentes instrumentos sugeridos neste documento são: diagnóstico (avaliação inicial); formativa e somativa (final). Para isso o educador precisa considerar que:

A avaliação deve ocorrer de maneira sistemática: as observações realizadas durante o processo de aprendizagem devem ser registradas e utilizadas como objeto de reflexão do ensino e da atuação de todos os sujeitos envolvidos, e como suporte para planejamento das ações educativas. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004, p. 75)

Esses princípios também estão presentes nos documentos oficiais do PROMAC anteriores à proposta curricular, como por exemplos Projeto Político Pedagógico (1992), Planos Escolares (de 1995 a 2006), e Regimentos Escolares que, no entanto, não garantiram que os problemas de retenção na 1ª série ou no 1º termo não ocorressem, como se constatou na análise dos dados estatísticos sobre promoção e retenção apresentados no capítulo anterior. Na proposta ainda se encontra que, baseados nos princípios supracitados, a avaliação deve ser:

Atender aos interesses da democratização do ensino, considerando o acesso, a permanência e a terminalidade educativa; ii) ser encarada como uma prática que envolva múltiplos aspectos indissociáveis que têm como função melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, e, como um elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; iii) possibilitar a todos os envolvidos na Educação a oportunidade de realizar auto-avaliação, conscientizando-se de suas fragilidades e necessidades para traçar planos de ação coerentes com aquilo que se deseja (e pode) alcançar; iv) subsidiar o professor na elaboração de seu plano de ação junto aos alunos, planejando intervenções (que em alguns momentos serão coletivas e, outras vezes, individualizadas) a partir dos obstáculos para a aprendizagem; v) ser parte integrante do planejamento do professor e, portanto, as formas de avaliar **devem ser definidas nesse momento tendo como referencial os objetivos que se estabeleceram**; vi) nortear o trabalho do professor durante o processo de ensino e de aprendizagem, para propiciar os ajustes necessários, de modo que o ensino seja mais eficiente possível; vii) possibilitar o levantamento dos saberes dos alunos e, a partir daí, o traçado de um planejamento que considere a diversidade, os conhecimentos prévios articulados aos objetivos e aos conteúdos que se interna que os alunos aprendam; ix) propiciar ao aluno a conscientização das suas aprendizagens, dificuldades e possibilidades de avanços; x) possibilitar às famílias dos alunos uma participação mais efetiva e consciente. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004, p. 77) (grifos nossos)

Como se pode perceber, há na proposta curricular um aspecto contraditório pois apesar da proposta de avaliação ser identificada como norteadora das ações dos educadores, assim como os PCN, e não com o caráter de fôrma ou “engessamento”, todavia, ao se apresentar os aspectos inerentes à avaliação espera-se que, por meio dos instrumentos avaliativos, sejam observados se os objetivos elencados pelas diferentes áreas de conhecimento e para os diferentes

níveis e modalidades de ensino da rede municipal de São Bernardo do Campo foram ou não alcançados (observar grifo nosso acima).

Sobre avaliação, os entrevistados relatam que usam diferentes modalidades e instrumentos de avaliação no PROMAC: a avaliação diagnóstica compreendida por atividades aplicadas no início de cada período letivo; a ficha de rendimento individual do aluno na qual os educadores registram seus avanços e dificuldades no processo; e, o portfólio, em que são registradas diversas atividades significativas feitas pelos alunos, e que não necessariamente sejam consideradas as melhores atividades, mas, que possam, de alguma maneira, demonstrar o quê o aluno sabe em determinado período escolar, com o objetivo de compreender os avanços deste no semestre letivo:

Os professores elaboraram uma avaliação diagnóstica, juntamente com as assistentes pedagógicas [...] É uma avaliação basicamente de conteúdos, para ver o que ele (aluno) sabe, o que ele consegue, para adequarmos a série que ele vai começar, depois que ele está matriculado, a avaliação é no processo, elas (professoras) vão diagnosticando, vão fazendo portfólio, vão acompanhando a aprendizagem do aluno. (Chefe de Seção)

Aquela Ficha de Rendimento de Aluno, se ele atingiu ou não os objetivos, então hoje a gente tem uma adaptada para os com necessidades educativas especiais. Para todo programa, agora no Conselho de classe, nós percebemos que também não é a ideal, porque até dentro desta ficha adaptada, ainda tem que ser mexida [...] (CG)

*Só aquela sondagem inicial não garante que realmente ele esteja naquele nível, você pode daqui uma semana, 10 dias, 20 dias, perceber que ele nem é daquela série, que ele é melhorzinho, tem essas questões, se a partir dela (avaliação diagnóstica), ela não é contínua, **você tem que acompanhar o aluno para trabalhar com atividades diversificadas, para trabalhar com a individualidade do aluno, as necessidades específicas,** [...] se ele ainda é silábico-alfabético ou ele é pré-silábico, se **você perceber que ele já não é mais pré-silábico, passou a ser silábico sem valor, você avaliou, se você vê que ele deixou de ser silábico sem valor, passou a ser com valor, você avaliou, você está refazendo as atividades, você está remontando as duplas ou os grupos produtivos.** (CG) (grifos nossos)*

*A avaliação é contínua e os professores, eles fazem a sondagem para que o aluno mostre o que ele sabe, então eles fazem a primeira sondagem. [...] e a avaliação deles é feita a cada semestre e quando o aluno chega existe uma sondagem avaliativa, porque às vezes **alguns alunos não têm o histórico** e quando nós temos dúvida ou que nós achamos que um **aluno tem um maior conhecimento nós aplicamos uma prova avaliativa para ver em que termo ele se encaixa.** (AP1) (grifos nossos)*

Hoje é pedido um portfólio, um tempo atrás nós aplicávamos avaliação, muito tempo atrás, hoje em dia não, nós pedimos para o professor fazer um

portfólio, o qual ele acompanha e o aluno acompanha juntamente com ele todo o andamento, o desenvolvimento do aluno. [...] nós colocamos a sondagem inicial todo percurso e depois uma sondagem final que possa comprovar todo esse processo de andamento da aprendizagem dele, eu pelo menos peço de Português e Matemática, uma produção, uma lista, um texto que o aluno tenha trabalhado, de algum gênero que a professora tenha trabalhado na sala de aula para ele colocar no portfólio, para verificarmos como ele começou e como ele está terminando. (AP2)

Nós temos alguns critérios para o aluno do C.B. para o 3º termo, do 3º termo para o 4º, é estabelecido um critério dentro daquilo que trabalhamos na proposta curricular, “n” objetivos, nós selecionamos alguns objetivos em que nós entendemos que sejam fundamentais para prosseguir os estudos e através desses objetivos que nós fazemos a avaliação dos alunos, através das atividades, do rendimento dele na sala, dependendo do aluno nós temos uma ficha de acompanhamento adaptada para esse aluno, seria o aluno especial, um olhar diferenciado para esse aluno, às vezes ele não atinge aquele objetivo que está na proposta, mas ele tem outras capacidades, então tudo isso está sendo analisado; nós montamos outra ficha individualizada para esse aluno. (AP3) (grifos nossos)

[...] nós percebemos que ainda está sendo respeitada essa questão da aprendizagem do aluno, no seu tempo. [...] aquela avaliação inicial para saber cada momento encontra nosso aluno, depois vamos trabalhar junto cada particularidade dele, depois nesse meio do processo, do período, realmente se tem o Pré-Conselho para fazer as retomadas, o que ainda pode ser feito. (P3)

[...] nós vamos registrando as habilidades escritas, oral, a participação no grupo, os avanços, as dificuldades. [...] Nós temos também o portfólio, ali fica registrado a cada três meses, esses alunos do C.B. passam por uma sondagem e depois nós vamos conversar com os alunos, os alunos têm acesso a essa atividade e nós vamos de acordo com essa ficha de acompanhamento trabalhando as necessidades específicas de cada um. (P4) (grifos nossos)

Constata-se que há coerência entre a prática de avaliação desenvolvida no PROMAC e o que é proposto na proposta curricular do PROMAC, bem como os princípios do CB, no sentido em que se reconhece a necessidade da dinamicidade do processo avaliativo, respeitando o tempo de aprendizagem do aluno para a reorganização da prática docente. Como se percebe na voz da AP3, acima citada, a proposta curricular também é utilizada como referencial para elaboração dos critérios de promoção e/ou retenção dos alunos.

No PROMAC a avaliação tem assumido, ainda, por meio do pré-conselho, papel relevante no redirecionamento das práticas. Como afirmam os professores:

[...] a avaliação não é só você avaliar o aluno, o que não aprendeu, eu acho que tem toda uma infraestrutura por trás, a formação do professor, a própria escola, infraestrutura da escola, se te (sic) fornece o que você precisa para trabalhar com aquele aluno e a própria auto-avaliação, o que eu posso fazer, tem situações que eu falo “eu acho que eu fiz o que eu podia” [...] (P1)

No pré-conselho nós temos um olhar para aqueles alunos que estão com mais dificuldades, nós fazemos um mapeamento da sala, mapeia as dificuldades que aparecem desses alunos e nós fazemos uma listagem de atividades que podem ser trabalhadas com esses alunos para que eles avancem, [...] nós fazemos Pré-Conselho, então nós tentamos fazer nas sugestões de atividades, nas orientações didáticas para que o aluno avance. (AP3) (grifos nossos)

*[...] alunos que foram para o pré-conselho, quais as dificuldades que esses alunos estavam apresentando na época, na época do pré-conselho, **quais encaminhamentos que o professor já tem dado para essas dificuldades**, para tentar sanar essas dificuldades e os encaminhamentos que eu A.P. junto com professores podemos estar ainda oferecendo para o aluno para ele tentar até o Conselho Final tentar recuperar essa parte que ele sente dificuldade, no Conselho final nós verificamos se teve avanço ou não, isso tudo comprovado no portfólio. (AP2) (grifo nosso)*

No PROMAC o pré-conselho é um momento de discussão sobre o processo de aprendizagem, em que professores e Assistentes Pedagógicos (AP) discutem sobre como os alunos estão em relação à aprendizagem. Na visão desses profissionais a funcionalidade do pré-conselho é de identificar quais os alunos que apresentam maior dificuldade em relação aos objetivos elencados na Proposta Curricular e reorganizar a prática docente para facilitar a aprendizagem, o que, segundo Nóvoa (1988, 1992, 1992a), constitui-se como reflexão sobre a própria prática já que os professores em um processo, dinâmico e contínuo repensam suas ações. Para Freire (1997) esse é um dos principais saberes necessários à prática docente, caracteriza a dialética teoria e prática, que por meio de reflexões críticas sobre a própria prática fazem com que o educador possa se posicionar claramente sobre sua própria identidade profissional. Assim se expressa Freire (1997, p. 32)

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Nessa perspectiva, constata-se que professores e Assistentes Pedagógicos compreendem o significativo do papel do pré-conselho:

No pré-conselho, é assim, eu acompanho as salas de aula, eu entro nas salas, então quando chega ao pré-conselho a professora fala, “eu estou trazendo esses alunos”, então nós pegamos aqueles alunos que estão com mais dificuldade. (AP2)

No Pré-Conselho você costuma levar os alunos que tem muita dificuldade para ver se ainda há um tempo, aí tem sugestões do grupo, eles escolhem uma ficha lá, o que eu posso fazer; você preenche a ficha de acompanhamento para ver se ainda há um tempo para conseguir recuperar alguns. (P1)

Mas, há contradições entre os profissionais do PROMAC sobre a eficácia do pré-conselho, pois, segundo CG, o pré-conselho é um momento que não há significado já que a avaliação é contínua e não há tempo hábil para reorganização didática. Identificam-se duas problemáticas: uma de cunho administrativo que é a não efetividade dos dias letivos, já que o mesmo ocorre no período letivo, com dispensa de alunos, dessa forma não contemplando o que se prevê na nova LDBEN 9.394/96 em relação à exigência dos dias letivos; e uma de cunho pedagógico: a reorganização da prática.

O pré-conselho é inadequado no meu ponto de vista, eu preciso convencer a equipe, porque não dá para impor determinadas coisas elas precisam entender porque não ter, se eu tenho três meses de aula, eu tenho uma sondagem, um pré-conselho e um Conselho final, eu não tenho nem tempo hábil suficiente para fazer esse tipo de avaliação. [...] eu digo não: “suspende aula”, agora tem locais que não dá para não suspender aula, eu sei que vai suspender, mas eu digo “não suspende e não é produtivo”, não dá tempo para o professor parar na metade de três meses para fazer um novo planejamento. (CG) (grifos nossos)

O pré-conselho é que na verdade, eu particularmente a palavra pré-conselho eu não vejo de grande valia não, eu vejo como uma reunião pedagógica. (P3)

Os resultados obtidos no pré-conselho trazem à tona uma grande discussão nos momentos de formação continuada dos educadores, sob o aspecto do que fazer com os alunos que não aprendem segundo as concepções dos próprios professores. Os educadores ainda esperam que os Assistentes Pedagógicos tenham “receitas prontas e acabadas” para a resolução das dificuldades de aprendizagens. Segundo a AP2:

*[...] nós não podemos trazer uma solução, mas trazemos alguns encaminhamentos, algumas idéias de outros professores, de outras práticas que tenham dado certo, para que eles possam trabalhar com esses alunos, mas nós não viemos com uma receita pronta, **geralmente no pré-conselho eles querem que nós cheguemos com essa solução para eles**, o que fazer com esses alunos que estão há muito tempo, e eles trazem também alguns problemas dos alunos novos. (grifos nossos)*

FORMAÇÃO CONTINUADA: ação reguladora ou reflexiva

A formação docente é um dos aspectos fundantes para se obter resultados positivos nas inovações propostas em instituições educativas, sobretudo, na reformulação de pensamento e da cultura dos educadores (MORIN, 2001; FREIRE, 2001) para a construção de uma escola democrática e participativa. Mas, vale ressaltar que as problemáticas de cunho pedagógico identificadas nesta pesquisa, também se vinculam à necessidade de formação docente para o enfrentamento da diversidade no cotidiano escolar do PROMAC, principalmente por este programa ter classes multisseriadas em diversos locais e não se fixar somente em propostas de formação continuada vinculadas às áreas de conhecimento (Português, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Artes etc.).

Esta problemática já foi identificada na pesquisa de Rosa (2003) ao se questionar sobre a gestão de classes multisseriadas neste mesmo programa, elencando como princípios fundantes para formação docente três dimensões importantes: a formação política, a formação profissional, e, a formação pessoal (ROSA, 2003; ROSA e PRADO, 2008). A formação política, em uma concepção freireana, implica que se reconheça, primeiramente, a identidade cultural do educando considerando-o como sujeito no processo educativo e atendendo às suas necessidades específicas; e, em um segundo momento, a inter-relação da cultura às suas necessidades, no âmbito mais amplo das relações socioculturais. Implica, ainda, que o educador, por meio de posicionamento crítico sobre o mundo e com o mundo, tenha consciência sobre as decisões pedagógicas. Vale ainda ressaltar sobre o aspecto político a relevância de se atentar:

[...] à importância da funcionalidade do saber escolar, que deve ser desenvolvida pelo educador de maneira a permitir que o aluno compreenda a importância dos conteúdos a serem trabalhados pela escola e os utilize em seu cotidiano. A não funcionalidade do saber pedagógico pode gerar o desinteresse por parte dos alunos, o fracasso e a repetência. Os alunos de EJA já trazem uma leitura de mundo, um saber acumulado historicamente e em lutas no seu dia-a-dia, daí a importância da valorização do conhecimento do educando no processo educativo e de considerá-lo como ponto de partida da prática pedagógica. (ROSA e PRADO, 2008, p. 112)

A formação do professor não se dá ontologicamente (FREIRE, 1979, 1997, 2001; MORIN, 2001, 2001), ou seja, ele se constitui professor ao longo de suas experiências e vivências em determinados contextos históricos e culturais, que também perpassam o campo da formação acadêmica. Dessa maneira, entende-se que a formação profissional do professor está relacionada diretamente à formação política, à formação pessoal e à formação profissional.

A formação profissional, baseada na aquisição de saberes específicos para o exercício de sua ação docente, de maneira a permitir, um processo contínuo de reflexões, capacidade de analisar os resultados obtidos e, a partir de sua prática, vinculá-los à concepção pedagógica em que acredita e defende, podendo assim modificá-la ou não para melhor atender e desenvolver a autonomia de seus educandos (Freire, 1997).

Convém ainda explicitar que essa formação profissional deverá em dois momentos distintos na formação do professor: a formação inicial que é a oferecida pelas universidades, e a formação continuada que se compreende por aquelas organizadas e desenvolvidas no meio profissional do professor, sejam por meio de reuniões pedagógicas, encontros, seminários, palestra, congressos e/ou eventos e científicos etc. Todavia, ratifica-se as ideias de Nóvoa e Finger (1988) em não se deve considerar a formação de educadores no acúmulo de informações adquiridas por meio de estudos acadêmicos, pois a mesma também ocorre por meio de experiências, nos contextos e nos acontecimentos existentes na vida deste profissional. “A formação continuada deve ser trajetória de vida através da qual os adultos se constroem pouco a pouco.” (NÓVOA e FINGER, 1988, p.120).

A dimensão pessoal baseia-se nos aspectos subjetivos da formação em que baseados nas ideias de Nietzsche, Freud, Foucault, Morin, identifica-se a complexidade inerentes à condição humana e que a auto-percepção são fundamentais para a auto-compreensão e a compreensão de outrem, para se posicionar e lutar por seus desejos e sonhos e modificar sua relação com o mundo e

no mundo. Não se pretende aqui, trazer um aprofundamento sobre as teorias da subjetividade, já que isso se tornaria outra tese, mas, destacar a importância do resgate da subjetividade na formação docente, mesmo sabendo-se que isso não garante uma prática pedagógica de boa qualidade. Esse aspecto também é identificado nas ideias de Freire, quando ele traz a importância da escuta sensível enquanto possibilidade de compreender o próximo e de se “*colocar no lugar dele, sem necessariamente, se reduzir à fala do outro. O respeito às diferenças individuais dos envolvidos na ação educativa exige do educador, além da escuta sensível*” (FREIRE, 1997, p. 135), a capacidade de respeitar e resgatar a autoestima do educando valorizando tanto a sua história de vida e visão de mundo, como a sua própria identidade, o que nos permite afirmar que isto é singular e complexo (MORIN, 2001, 2001a, 2001b) já que não há uma perspectiva de fôrma ou de tornar todos iguais. Por isso, a formação pessoal é particular a cada um dentro de sua complexidade e está diretamente relacionada diretamente às relações pessoais e interpessoais e sociais dos sujeitos.

Ao se analisar os dados sobre formação continuada no PROMAC verifica-se que após a institucionalização houve detrimento na dimensão política e pessoal da formação do educador, pois como já relatado anteriormente, nos anos iniciais do PROMAC como política pública do município, os encontros de formação docente eram mais pontuais e com caráter político pedagógico baseados nos pensamentos de Freire. Como se vê nas vozes de CG e AP1, respectivamente:

Na época de PAC [...] nós tínhamos a formação com a equipe de Vera Barreto e José Barreto, a outra era uma parceira dela Maria José do Vale, faziam essa formação, nós tínhamos essas formações semanalmente, era bem (sic) sobre alfabetização, [...] focado mais para alfabetização nessa época de acordo com as ideias de Freire, ela tem uma escola que só trata de alfabetização, ela trouxe várias coisas, nós temos um material bem antigo ainda que eu tenho guardado.

Antes nós tínhamos nos nossos HTPC formação nas áreas do conhecimento, tínhamos formação em outras áreas também, por exemplo, como trabalhar com planejamento, coisas relacionadas à rotina da sala de aula, além das formações das áreas, eu ainda tenho certificados de quando era feito na época da Metodista

A equipe de Vera Barreto e José Barreto trabalhou com Paulo Freire durante os anos 1990, no estado de São Paulo, em diversas experiências de EJA. Todos os seus trabalhos pautam-se em uma pedagogia emancipatória e libertadora conforme

traz Freire (1997, 1979, 1997, 2001). Conforme relatos de CG e AP1, em julho de 1991, a UMESP, IES contratada na época para gerenciar as ações do PROMAC, ofereceu formação continuada por quinze dias seguidos para os professores por meio de sua equipe de profissionais vinculados à própria IES.

Hoje não se tem mais formação para professores recém contratados, as pessoas entram sem saber o que é o PROMAC, [...], ou seja, o PROMAC deixou de ser aquela particularidade do profissional, eles (SEC) (sic) estão comparado ali na balança com a rede. Vem gente de todos os lugares. (P2)

Sabemos que na EJA, como nos demais níveis e modalidades de ensino como Política Pública, a contratação de profissionais deve primar por ser o transparente possível, seja ela por seleção pública ou não, todavia, isso não justifica o não oferecimento de formação continuada aos professores ingressantes ou já em atividades já que isso está previsto atual LDBEN.

Em relação à formação continuada do período de 1992 até 2004, não se pode verificar quais eram os aspectos e dimensões abordadas, já que a Secretaria de Educação e Cultural não tinha registros sobre este processo, e nem tampouco foram identificadas nos dados de entrevista. É possível constatar por meio das vozes dos participantes da pesquisa que após a implantação da Proposta Curricular, a formação continuada tem um caráter mais de cunho profissional em relação ao domínio das áreas de conhecimento, organizados da seguinte forma:

Nós dividimos os grupos por ordem alfabética, para que eles se misturassem. (CG)

*[...] são as **assistentes pedagógicas mesmo que estão fazendo as orientações**, então a cada dupla de orientadoras fazem uma oficina, escolhemos uma área, então o professor participa quando ele pega Português na primeira oficina depois ele vai rodando todas as oficinas, depois na segunda é Matemática, é uma carga horária de 8 horas cada área, as orientadoras fazem a mesma oficina sempre. Os professores vão rodizando por (sic) todas as áreas de conhecimento. A troca entre os professores de várias regiões ficou muito rica, porque a **primeira parte da formação é mais teórica a segunda parte é a prática**, [...] isso ficou muito rico, porque eles levam a tarefa para fazer e trazem para apresentar e nós só interferimos quando há necessidade, então os professores participam muito. (AP1)*

A cada quinze dias, com 4 horas. É discutido trabalho de sala de aula, [...] são formações; está acontecendo uma formação nas (sic) áreas, então as

A.Ps estão trabalhando de acordo com a proposta, cada uma ficou responsável por trabalhar uma área, então os professores fazem a inscrição, eu fiz Artes e Matemática, e eles estão trabalhando a proposta, como o professor deve trabalhar o que está ali na proposta em sala de aula. (P4)

Nota-se uma preocupação sobre a tematização da prática conforme os pressupostos teóricos de Weisz (1999), e Zabala (2000) como meio de reflexão, em que nos momentos formativos propõem-se um trabalho mais com caráter teórico, para posterior realização de prática em sala de aula e a retomada desta prática nos momentos formativos, baseados nas orientações da Proposta Curricular do PROMAC. Este movimento de reflexão entre teoria e prática, proposto pelas Assistentes Pedagógicas, possibilita que os professores reconstruam suas práticas pautadas em novas teorias. O que segundo Barreto (2001) é significativo, pois os equívocos da formação docente se dão justamente pela superposição da teoria sobre a prática; pela não articulação do discurso (teoria) com a prática; pelo não reconhecimento que toda prática está baseada em uma teoria; e, principalmente que a formação profissional resolverá todos os problemas da prática.

Concordamos com as ideias de Freire (1997) sobre a necessidade do domínio e a reflexão crítica do professor na sua área de atuação, a qual permitirá que este exerça sua autoridade docente. Não uma autoridade no aspecto de autoritarismo, ditatorial; mas, no reconhecimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo da capacidade de ensinar aquilo que sabe, pois só é possível ensinar aquilo que dominamos. E para se proporcionar uma formação que possibilite a construção de saberes para o exercício da cidadania, também se faz necessário que o professor se submeta à crítica e reflexão de seu próprio saber pedagógico. Todavia, Freire também acredita na formação política e no reconhecimento dos saberes dos professores.

Com a justificativa de se garantir o oferecimento dos conteúdos mínimos após a institucionalização, os momentos formativos centralizam-se na formação profissional considerando-se a importância do domínio das diversas áreas de conhecimento por parte dos educadores. Conforme afirmam os participantes da pesquisa

Estamos fazendo uma formação voltada para as áreas do conhecimento, partindo da proposta curricular, então as A.Ps estão distribuídas em duplas

e cada uma está trabalhando com uma área e os professores estão fazendo rodízio em todas as áreas, a formação é mais voltada para a possibilidade do trabalho interdisciplinar [...] Os objetivos contemplam a proposta, não está fora, ela está contemplando a EJA. [...] Eles têm dois encontros por área, quando acabam esses dois encontros, os professores passam para outra área, com outra A.P, com outra dupla. (CG)

O primeiro e segundo semestre deste ano, eles estão funcionando com formação em cima da proposta curricular, por áreas, são as assistentes pedagógicas mesmo que estão fazendo as orientações, então a cada dupla de orientadoras fazem uma oficina, escolhemos uma área, então o professor preserva quando ele pega Português na primeira oficina depois ele vai rodando todas as oficinas, depois na segunda é Matemática, é uma carga horária de 8 horas, as orientadoras fazem a mesma oficina sempre. Os professores vão rodizando (sic) em todas as áreas de conhecimento. (AP1)

[...] estamos trabalhando com as áreas do conhecimento, o grupo de assistentes pedagógicas foi dividido por área, eu fiquei com a área de Língua Portuguesa, estamos desenvolvendo formações por área, dentro da área de Língua Portuguesa que é a qual eu estou trabalhando com os professores nós temos como foco trabalhar a proposta curricular, mostrar na prática como ela pode ser trabalhada em sala de aula. (AP3)

A necessidade de domínio da área de atuação dos profissionais da educação, no caso na figura do Assistente Pedagógico (AP), também é desvelada nas vozes dos professores. Como a formação continuada, baseada na proposta curricular, é de responsabilidade desses profissionais (APs), os professores questionam sobre o domínio destes em áreas específicas, já que a formação das APs é na área de pedagogia e não nas áreas específicas de cada conhecimento. Assim se expressam P3 e P2, respectivamente:

*Hoje, outra parte que eu vejo como agravante, a última formação que houve, (a maneira como foi pensada eu achei excelente, foi dividido por área, que era uma solicitação dos professores), mas quem proporcionou formações foram as APs, então eu vejo assim, como um fator complicado, eu sou pedagoga, eu não consigo me ver capacitada simplesmente por uma formação mínima para eu dar uma formação para o meu colega, da minha área eu entendo, se você me falar assim “E. vamos discutir as questões pedagógicas”, eu vou discutir com você porque é minha área, eu estudei para isso, eu venho pesquisando isso, e a cada dia buscando coisas novas, então eu vou ter condições, posso dar formação na minha área, vou me organizar, vou estruturar, buscar orientações com outras pessoas, com grupos de pessoas, agora como, eu, pedagoga, psicopedagoga vou dar uma formação de Geografia? Por mais que eu tente eu não consigo. [...] é o que os profissionais falam, fica assim que nem, por exemplo, na fala de um professor de Geografia, “**Eu não vou abrir minha boca porque não dá para discutir Geografia com uma pessoa que fez Pedagogia, não tem***

*como, não tem mesmo e olha que eu gosto de estudar” [...] subestimaram os profissionais, eu fiquei observando na formação de Português, eu fiquei observando a A.P. dando a formação de Português, eu disse gente ela é muito corajosa, porque eu não sou de Português e percebi tantas coisas gritantes[...] eu lembro da formação de Geografia, você fazia qualquer questionamento e as pessoas não conseguiam sair, não conseguiam ter respostas para os questionamentos, porque as APs não são da área, **quando a gente não é da área muitas vezes nos enrolamos.** (P3) (grifos nossos)*

Este ano mesmo eu conversei muito com a R. (CG) a respeito, são coisas muito absurdas que as pessoas estão fazendo, isso não pode acontecer, as pessoas entram e não sabem, as pessoas são profissionais de educação, mas o PROMAC tem sua particularidade e você precisa saber. (P.2)

Além da problemática relacionada ao domínio da área de atuação percebe-se que há necessidade de se discutir e proporcionar formação docente para que estes possam atuar com o pressuposto de reconhecimento da diversidade, já que a cada ano o PROMAC ter recebido um grande número de alunos com necessidades educativas especiais. Há *“muitos alunos portadores de necessidade especiais no programa. Não é feito acompanhamento. Ele vem da comunidade, ele vem encaminhado da própria Secretaria de Educação, ele vem de todos os lugares.”* (Chefe de Seção). Segundo os participantes da pesquisa um dos maiores desafios encontrados no PROMAC é o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais (NEE):

*[...] quando eu entrei nós não tínhamos tantos NEEs, tínhamos poucos, tínhamos mais adolescentes e não tantas senhoras, pelo menos na minha época não tinha, hoje nós temos bastante senhoras, mas eu acho que as classes estão mais constituídas de NEEs e **nós não temos o trabalho das itinerantes como houve há um tempo atrás**, há uns dois anos nós tínhamos aquelas itinerantes que faziam esse trabalho, trabalhava junto com a professoras da sala com aquele N.E.E., mas elas tinham as salas de apoio, levavam os alunos para essas salas de apoio para fazer um trabalho concomitante com a professora, de acordo com o que a professora estava trabalhando, mas isso acabou. (AP2) (grifos nossos)*

Teve um momento do PROMAC que recebemos um grupo grande de alunos com NEE, que foi aquela turminha que estava nas EMEBs com dificuldade de aprendizagens e, aí quando eles completaram 14 anos, despacharam para o PROMAC, tem alguns que nós recebemos, lá dos NEEs a partir dos 14 anos alguns vem encaminhados para gente, pela próprias escolas ou profissionais da própria rede. (P3)

[...] as maiores dificuldades que vejo é a inclusão e as dificuldades com relação à idade. A minha sala é uma sala específica da 3ª idade. Eu

acredito que desafio nós ainda temos muitos desafios a alcançar, com relação a incluir de fato esses alunos com necessidades. [...] tem uma inclusão também, eu tenho uma aluna de 23 anos D.V. e um de 24 ou 26, com D.M., inserido nessa realidade de 3ª idade [...] Tenho alunos com derrame, alguns foram vítimas de A.V.C., outros glaucoma, depressão, então todos tomam medicamentos, todos, todos, eu tenho uma ficha, nós temos esses acompanhamento, então tem esses problemas patológicos (sic) [...] (P4)

O direito à educação é assegurado pela Constituição Federal (1988), artigos. 3º, 5º e 208, além da Lei 9.394/96 e demais dispositivos legais que as complementam. Só por tais documentos já seriam suficientes para o reconhecimento da educação como princípio básico de dignidade humana como prescreve os Direitos Humanos (ONU, 1948). Mas, somente as leis não garantem que a cultura escolar de homogeneidade seja rompida e que o atendimento educacional a todos aconteça com boa qualidade. Para que isso aconteça, segundo Stainback (1999), Carvalho (2005), Sasaki (2001) e Mantoan (2001, 2005), é importante que a escola procure se transformar em relação a: eliminação de barreiras arquitetônicas; flexibilização do currículo em termos de objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação; flexibilização no tempo escolar; adaptações de materiais pedagógicos; trabalho cooperativo; envolvimento da família; formas alternativas de comunicação com a família e a escola; socialização das práticas positivas vinculadas ao atendimento de alunos com NEE; participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo (professores, gestores e equipe de apoio); apoio de especialistas e instituições parceiras; e, formação docente.

Alguns dessas preocupações apontadas pelos estudiosos da área da inclusão escolar são identificadas pelos profissionais que atuam no PROMAC:

[...] para esses alunos possivelmente seja necessário uma adaptação curricular, com certeza! É diferente, porque o que é para um, não é para o outro com NEE, é bem diferente, eu tenho que fazer o que fala o meu bom senso, porque eu não tenho realmente formação [...], mas eu acho que quando você faz aquilo que você gosta a inclusão não é um problema, não é para mim, não foi, não foi, lógico que eu gostaria de ter formação. (P1)

[...] semestre passado nós tínhamos algumas pessoas especialistas que eram da educação especial da rede, da rede Municipal, que fazia o trabalho de itinerância, elas visitavam as escolas, dava um atendimento mais direcionado a esses alunos, esse semestre nós já não tivemos esse acompanhamento. (AP3)

Isso eu vejo como uma das coisas mais graves que tem, porque as meninas as técnicas (sic) é um grupo muito pequeno, na rede na verdade, são pouquíssimas (sic) que tem, e ainda não dão conta do PROMAC. (P3)

nós precisaríamos de um psicólogo, um fono (sic), precisaria de um centro de atendimento dentro da EJA para ser mais rápido porque os dias letivos estão correndo e o serviço de encaminhamento para o oftalmo (sic) demora meses, então acaba o semestre, o cara continua sem enxergar, ai vem o óculos errado, tem que refazer os óculos, o DV tem um atendimento extremamente precário. (CG)

Tais dados nos permitem afirmar que as mudanças ocorridas no PROMAC, ao longo do período de 1991 a 2006, trouxeram significativas contribuições no campo da profissionalização da EJA, sobretudo, na consolidação deste como programa de uma Política Pública do município. Mas, vale ressaltar, que ainda há necessidade de se retomar o diálogo entre educadores, profissionais da educação, comunidade e representantes legais da Secretaria de Educação e Cultura para equacionar uma maneira mais democrática e participativa de todos no processo educativo da EJA, principalmente, nos aspectos relacionados à flexibilização do currículo, o reconhecimento da diversidade e o direito à participação. Como o próprio PROMAC prescreve em seus objetivos em vários documentos oficiais: contribuir na formação do indivíduo de maneira que este possa exercer sua cidadania e saiba utilizar seus conhecimentos em situações diárias no cotidiano social, de caráter micro e macro. Para isso, retomam-se as ideias de Arroyo (2007, p. 46) ao afirmar:

A superação das contradições entre o proclamado nos documentos e nas falas dos agentes educativos e as rotinas de caráter mais técnico e burocrático que foram se instalando com a institucionalização do PROMAC implica na conscientização de que:

Teremos de inventar alternativas corajosas, assumindo que as formas como se cristalizou a garantia pública à educação não são estáticas. Podem e devem ser reinventadas. Como sugerimos antes, avançaremos se nos aproximarmos da história da EJA, reconhecendo essa história como parte da história da educação. Não negando, mas incorporando seu legado. Reinventando formas possíveis de garantir o direito à educação na especificidade das trajetórias vividas pelos setores populares. A EJA não foi inventada para fugir do sistema público, mas porque neste não cabiam as trajetórias humanas dos jovens e adultos populares. O Movimento de Educação Popular foi sensível a esses impasses. Eles continuam e se agudizaram. A realidade da opressão-exclusão não é menos trágicas do que nos anos 1960. As tentativas de garantir o direito à educação nessas perversas condições não são menos sérias nessas décadas na EJA do que no sistema escolar. (ARROYO, 2007, p. 46)

A tensão entre a flexibilização do currículo, das formas organizativas de turmas, do horário e tempo escolar, das metodologias e das práticas e o reconhecimento da diversidade no cotidiano escolar e a institucionalização é fundamental para a construção da EJA voltada a um modelo de atendimento próprio aos jovens e adultos (HADDAD, 2007, ROSA, 2003, ARROYO, 2007). Isso se torna fundamental ainda, se houver o reconhecimento e respeito sobre as contribuições trazidas pelas práticas e pressupostos da educação popular, fazendo com que a EJA enquanto Política Pública se fortaleça e se consolide com corajosas inovações e práticas educativas que reconheçam aos jovens e adultos o direito à educação,

O clima para esses diálogos é hoje propício. Diante da urgência de repensar as formas de organização dos tempos e espaços e das lógicas em que se articulou nosso sistema escolar, sem dúvida, um diálogo com experiências de EJA, pode ser enriquecedor para as tentativas de inovação urgente no sistema escolar a fim de torná-lo mais democrático, mais público. [...] Defender que os direitos dos jovens e adultos à educação sejam garantidos como direito público significa entender que suas vidas são demasiado imprevisíveis, exigindo uma redefinição da rigidez do sistema público de educação. Essa rigidez foi consolidada de quando o sistema escolar estava distante de ter como preocupações a garantia do direito à educação dos setores populares. Para estes a rigidez é excludente. Nega os seus direitos. Dificilmente construiremos formas públicas da garantia do direito à educação. (ARROYO, 2007, p. 47)

Os sistemas que pretendem garantir esses direitos terão que se adaptar à concretude social em que os atores sociais da EJA vivem. Para isso o reconhecimento de suas trajetórias de vida, de suas necessidades básicas, de seus sonhos e desejos sobre possibilidades futuras serão basilares para a construção de uma EJA mais politizada (FREIRE, 1997, 2001, 2001a; HADDAD, 2007; ARROYO, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa, pudemos constatar por meio dos vários estudos, orientações, debates e análises que a EJA é uma modalidade de ensino que se vem consolidando nos últimos 20 anos, mas, que ainda é um vasto campo para investigações. As análises aqui apresentadas procuram responder a algumas das lacunas apontadas pelo GT na área de EJA da ANPED, são elas: estudos sobre a institucionalização e profissionalização da educação de jovens e adultos; formação de professores e os desafios sobre a diversidade, e o trabalho com a comunidade.

Ao longo destas páginas, procuramos compreender quais foram as mudanças ocorridas no PROMAC, no período de 1991 a 2006. Pelos dados coletados, constata-se que as mudanças implantadas pela Secretaria de Educação e Cultura de São Bernardo do Campo mostraram sua efetiva ação junto à população do município na área de EJA, mesmo que mudanças tenham trazidos malefícios na própria estrutura do PROMAC ao se considerar as ideias e pressupostos originais do programa em 1991 tenham comprometido a ação do programa quanto à formação do aluno para a cidadania e inserção na comunidade.

As mudanças consolidaram a ação indutora da Prefeitura de São Bernardo do Campo como responsável pela educação de jovens e adultos, transformando o PROMAC em um programa oficial, institucionalizado e organizado segundo princípios e normas educativas de abrangência nacional, estadual e municipal, ou seja, o PROMAC passa a ser reconhecido em âmbito federal, estadual e municipal por atender às normas apresentadas na LDBEN (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA (2000). Sendo assim, pode-se afirmar que o PROMAC, se constituiu, ao longo dos 15 anos analisados nesta pesquisa, como uma Política Pública com caráter regulatório, o que pode ser considerado altamente significativo uma vez que a EJA nos últimos 50 anos do século passado não era identificada como foco de responsabilidade primária do Estado e nem tampouco apresentava uma sistematização e organização como se foi consolidando no PROMAC ao longo dos anos.

Mas tais mudanças também ocasionaram prejuízos significativos quanto a três diferentes aspectos: social, pedagógico e administrativo. Em relação aos aspectos sociais, as mudanças ocorridas no PROMAC trouxeram o enfraquecimento

da participação da sociedade civil por meio das entidades sociais, bem como da comunidade e dos alunos. Situação esta que foi constatada e conclamada pelos educadores como sendo prioritária para a formação da cidadania e para a participação ativa dos membros da sociedade sobre nas problemáticas sociais presentes no seu próprio cotidiano, seja em aspecto micro ou macro social. Por isso, ressalta-se a necessidade da retomada de diálogos entre a comunidade, educadores, profissionais da educação, representantes de entidades sociais comunitárias e a própria Secretaria de Educação e Cultura, ocasionando o que se espera como objetivo primário do PROMAC que é a formação da crítica para a cidadania.

Essa retomada de diálogos entre os envolvidos no processo educativo também está vinculada aos aspectos pedagógicos que foram se consolidando no PROMAC, mas, que ainda há necessidade de se equacionar formas alternativas de ensino, sobretudo, em relação à flexibilidade do currículo, ao reconhecimento da diversidade e o direito de participação dos sujeitos no processo educativo. O reconhecimento e a implantação da flexibilidade do currículo, das diretrizes curriculares podem proporcionar o que se espera de um programa de educação baseado em princípios de inclusão. A EJA é sim uma modalidade de ensino que deve ser constituída com a preocupação de um bom atendimento à população jovem e adulta com caráter de formação básica e continuada sem a perspectiva de uma “segunda chance”, ou seja, a EJA precisa ser reconfigurada como direito básico à educação como se prevê na Constituição Federal (1988).

Outro aspecto negativo de caráter pedagógico é que com o passar dos anos de institucionalização os professores perderam sua identidade como agentes sociais, constituindo-se com profissionais da educação sem vinculação direta com a comunidade, o que contribuiu também para o enfraquecimento das ações junto a esta. Vale ainda ressaltar que se identifica que os educadores sentem-se submissos às diretrizes e normatizações da Secretaria de Educação e Cultura que direciona as ações pedagógicas e condiciona um trabalho para EJA pautado em um modelo educacional condizente para os alunos do ensino fundamental uma vez que a Proposta Curricular implantanda baseia-se nos PCN do ensino fundamental regular, e que não reconhecem plenamente as reais necessidades dos jovens e adultos.

Todavia, os professores em um determinado período foram consultados e convidados a participarem da construção da proposta pedagógica da rede, mas não

se reconhecem como autores cidadãos da mesma. Isto se torna uma preocupação em relação à própria ação dos educadores que não se assumem ou não se identificam como agentes sociais e ativos da própria proposta curricular do PROMAC. Sendo assim, pode-se apontar que a Secretaria de Educação e Cultura de São Bernardo do Campo tem a necessidade de oportunizar formação continuada aos seus professores para que de forma dialética possam então refletir sobre suas próprias ações e reconstruí-las de acordo com a necessidade dos alunos, da comunidade contemporânea.

Com o não reconhecimento da própria participação na elaboração da proposta curricular, os professores ao identificarem como perda da autonomia escolar, do próprio professor e do programa, ratificam a idéia de que é necessário se pensar e discutir sobre as diferentes formas de submissão e poder. Pode-se afirmar que a submissão só ocorre porque os envolvidos no processo educativo se sujeitam a esta situação. Como Foucault (1984) e Freire (2001) afirmam não existe submissão sem o agente submissor e vice-versa, e para sair de tal situação (a submissão) é necessária a construção de uma consciência crítica sobre o próprio fazer do homem em seu contexto social. É o que se identifica como sendo necessária na formação continuada dos professores do PROMAC. Mais do que conhecimento pedagógicos e profissionais, é necessário a formação docente pautada nas três dimensões já apontadas por Rosa e Prado (2008): formação profissional, formação política e formação pessoal. Só com uma formação pautadas nas três dimensões é possível se ampliar o protagonismo dos educadores e se consolidar uma proposta educacional baseada em princípios democráticos e emancipatórios, porque os atores sociais do processo educativo podem ter consciência crítica sobre suas ações, sobre os objetivos educativos da proposta pedagógica do PROMAC, bem como, ter condições de analisar o seu próprio fazer pedagógico reconfigurando-o se necessário para melhor atender os jovens e adultos do PROMAC.

Ainda em relação aos aspectos pedagógicos, ressalta-se que a perda significativa de não se garantir momentos de formação continuada aos educadores é um grande complicador para efetivação das mudanças pedagógicas propostas pela própria Secretaria de Educação e Cultural. Isso é observado quando, por exigência legal ao cumprimento de dias letivos e carga horária para o reconhecimento do

programa como educação formal, não se oportuniza formação continuada com freqüência e continuidade.

No aspecto administrativo, identifica-se que em função da terceirização instituída como forma administrativa e funcional do programa, muitas das ações pedagógicas acabaram sendo prejudicadas, entre elas a própria formação continuada dos educadores e das assessorias pedagógicas. Se as parcerias da Prefeitura mantivessem as relações com a comunidade e fossem reformuladas objetivando a consolidação da ação junto à comunidade, poder-se-ia manter e valorizar a participação e reflexão dos agentes educativos, o que teria contribuído positivamente para o desenvolvimento das ações pedagógicas propostas para a EJA.

Desvela-se também que o caráter pedagógico dados às contratações das IES e/ou Fundação vinculada a essas instituições se perde no final dos últimos anos investigados nesta pesquisa, trazendo o que se pode afirmar como uma ação mercadológica e não pedagógica, já que a efetiva participação da IES se torna, principalmente, junto a FUNDUNESP uma parceria de prestação de serviço para contratação de profissionais na área de educação e não de cunho pedagógico, de estudos e/ou pesquisa que poderiam contribuir na própria reformulação do PROMAC. É necessário resgatar as parcerias com IES com caráter pedagógico, já que nestas são produzidas as pesquisas e as inovações em diferentes áreas de atuação necessárias à sociedade, além de se efetivar uma relação de responsabilidade pública da IES com a comunidade local, regional e nacional. Sendo assim, as IES podem ser reconhecidas por suas produções acadêmicas não sendo necessária a contratação de outras empresas ou terceirizações junto ao PROMAC.

O processo de institucionalização do PROMAC poderia ter garantido os ideais freireanos presentes na proposta original do programa, positivamente valorizados pelos agentes educativos que acompanharam a trajetória do PROMAC, o que garantiria o direito à democratização da educação; a participação ativa dos atores sociais; e a valorização dos saberes, experiências e conhecimentos populares ao se construir uma proposta pedagógica que reconheça o caráter transformador que exerce a educação, sobretudo, em relação à formação para a cidadania.

Com a institucionalização uma das mais significativas mudanças ocorridas e identificadas pelos envolvidos na pesquisa, é o reconhecimento do PROMAC junto à comunidade e aos órgãos oficiais, que oportunizaram aos alunos a continuidade de

seus estudos sem a necessidade de comprovação por meio de provas ou avaliações em instituições credenciadas, no caso, escolas regulares da rede estadual de ensino. Isso é o que denominamos de reconhecimento ao direito à educação.

Quanto aos aspectos pedagógicos, identifica-se que a sistematização e organização da proposta curricular do PROMAC, bem como da implantação do Ciclo Básico, oportunizaram o reconhecimento de um tempo próprio de aprendizagem do aluno, bem como uma nova maneira de conceber a avaliação por parte dos educadores. A coerência constatada entre a prática de avaliação desenvolvida no PROMAC e o que é proposto na proposta curricular bem como os princípios do CB, no sentido em que se reconhece a necessidade da dinamicidade do processo avaliativo, respeitando o tempo de aprendizagem do aluno para a reorganização da prática docente é extremamente importante para a consolidação do próprio projeto pedagógico do PROMAC. A constatação de que os professores passam a se utilizar de diferentes instrumentos avaliativos e compreendem a avaliação como um processo dinâmico e contínuo necessário para adequação da prática pedagógica é um dos aspectos fundamentais para a reformulação do próprio fazer pedagógico dos educadores.

Mesmo tendo contradições sobre a validação do pré-conselhos entre os educadores e técnicos do PROMAC, nota-se que estes profissionais reconhecem a necessidade de se avaliar ao longo do processo educativo e não somente ao final. Isso é um grande avanço pedagógico já que os educadores podem refletir sobre o seu próprio fazer, todavia, ressalta-se que é necessário se garantir momentos de discussão e reflexão com os professores para que estes possam encontrar e criar novas metodologias, principalmente em função da necessidade do reconhecimento da diversidade no cotidiano escolar. Os professores ainda se encontram com grande dificuldade sobre como e quando adequar sua prática docente para poder garantir melhores condições de aprendizagem dos alunos, sobretudo, porque nos últimos anos o PROMAC tem recebido muitos alunos com necessidades educativas especiais.

Em relação aos aspectos administrativos, não se pode deixar de identificar que a institucionalização além do reconhecimento do PROMAC nos diferentes segmentos sociais, trouxe também uma organização e uma normatização que pode garantir registros e avaliação sobre a funcionalidade do próprio programa. Situação esta que não havia até 1995 e que foi constatada no levantamento de dados, pois a

própria Secretaria de Educação e Cultura não tinha organizados os dados estatísticos, os dados sobre a origem do programa e sobre a formação continuada dos educadores.

Vale ainda ressaltar, que muitas das mudanças ocorridas no PROMAC identificam-se com a proposta neoliberal para a educação implantada nas ações do Estado a partir de 1990, como: a exigência de conteúdos mínimos (Proposta Curricular); centralização curricular e pedagógica (seguir as normatizações da rede municipal idêntica aos demais níveis e modalidades de ensino oferecida pela Secretaria de Educação e Cultura); padrão de gestão mercantilizada (terceirização); e, reorganização da proposta a partir de resultados dos indicadores de avaliação (promoção ou retenção de alunos). Todavia, a institucionalização do PROMAC trouxe uma profissionalização da EJA até então não presente no município de São Bernardo do Campo, mas, que ainda tem muito a se fazer enquanto proposta pedagógica em relação à formação docente.

Em síntese, podemos apontar a partir da presente tese algumas ações que poderiam ser tomadas de imediato quanto à EJA no município de São Bernardo do Campo e que são significativas para a construção de um Programa de EJA pautado em princípios libertadores e emancipatórios: valorização do magistério, seja por meio de formações continuadas, seja pelo reconhecimento do direito que os professores têm de se assumirem como agentes sociais, críticos e participativos; assumir administrativamente e/ou reorganizá-lo para que os aspectos administrativos não prejudiquem os aspectos pedagógicos revendo a terceirização implantada nos últimos três anos analisados na pesquisa, de maneira a superar o modelo administrativo de parcerias entre Prefeitura e empresas particulares de educação e resgatar as parcerias comunitárias; garantir momentos de discussão e debates sobre EJA e estimular a participação ativa da comunidade junto à escola em que o PROMAC está inserido; discutir os aspectos e pressupostos sobre alfabetização, ciclo básico, avaliação, e o reconhecimento da diversidade; considerar a universidade como campo de produção de conhecimento na área da EJA e que pode contribuir nas ações propositivas do programa; melhorar a organização e registro da memória do PROMAC, os quais poderão auxiliá-lo no seu próprio processo de avaliação; vinculação do PROMAC às ações das escolas em que o mesmo tem salas, tornando-se assim um efetivo programa do município e não um agregado a escola; e finalmente, organizar e promover debates sobre a EJA no

município considerando que este é pioneiro nesta área de educação, na Região do Grande ABC paulista.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Perseu. Pesquisa em ciências sociais. HIRANO, Sedi. **Pesquisa social projeto e planejamento**. São Paulo: TAQQ, 1988
- AFONSO, Almerindo Janela. **Material do curso Educação e regulação**. São Bernardo do Campo: UMESP, 2001. mimeo.
- ALFABETIZAÇÃO Solidária**. Brasília: Conselho da Comunidade Solidária, [1996a].
- ALFABETIZAÇÃO Solidária: informativo universidade**. Brasília: Conselho da Comunidade Solidária, 1996b.
- ALVEZ-MAZZOTTI, Alda & GEWANDSZNAJDER, Fernando, **O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa**, São Paulo: Pioneira, 2001.
- ANPEd. **Parecer da ANPEd sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais**. In: **Revista Brasileira de Educação**. nº 2, mai/jun/jul/ago, 1996, p. 85-92.
- ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidades públicas. SOARES, L., GIOVANETTI, M.A., GOMEZ, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte; Autêntica, 2007.
- _____, **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.
- ASBAHR, Flavia da silva Ferreira, Sobre o Projeto Político Pedagógico: (im) possibilidades de construção. ANGELUCCI, Carla Biancha (org). **Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escola**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006.
- BARBOSA, Tânia. Processo de exclusão social: a contribuição do conteúdo e ensino de história e a visão dos jovens e adultos. **31ª Encontro Nacional de Pesquisa em Educação**. Caxambu: ANPED, 2008
- BARDIN, Laurence, **Análise de conteúdo**, Lisboa: Edição 70, 1979
- BARRETO, José Carlos e BARRETO, Vera, A formação dos alfabetizadores, in GADOTTI, Moacir, **Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo: Cortez, 2001.
- BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Revista Educação e Sociedade**. Vol. 26, nº 92, p. 725 – 751. Campinas: UNICAMP. 2003

- BEISIEGEL, C. R., **Estado e Educação Popular: um estudo a educação de adultos**, São Paulo: Pioneira, 1974.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari, **Investigação qualitativa em educação**, Portugal: Editora Porto, 1997
- BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BRASIL. **Resolução nº 10**. Brasília: FNDE, 20 de março de 2001.
- BRASIL **Resolução nº 09**. Brasília: FNDE, 13 de março de 2002. **Resolução nº 10**. Brasília: FNDE, 20 de março de 2001.
- BRASIL. Lei e Diretrizes Básicas da Educação Nacional. Nº 9.394/96.Senado Federal. Brasília, 1996.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.
- BRITO, L.P. Apresentação dos anais do COLE. **Congresso de Leitura do Brasil**, 14, 203. Campinas: UNICAMP/ Associação de Leitura do Brasil, 2003, p.7. CD-ROOM.
- BULHÕES, Maria das Graças Pinto. **PLANO NACIONAL DE QUALIFICAÇÃO DO TRABALHADOR – PLANFOR acertos, limites e desafios vistos do extremo sul**. São Paulo: *Perspectiva*, 18(4): 39-49, 2004.
- BUSSMANN, Antonia Carvalho. O projeto Político e a gestão da escola. VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político Pedagógico da Escola**, São Paulo: Papyrus, 1995
- CALDEIRA, Jorde et alli. **Viagem pela história do Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1997.
- CALADO, Alder Júlio F. **Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade**. Caruaru: FAFICA, 2001.
- CAMARGO, Dulce M. P.; ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves. Projeto pedagógico Xavantes: tensões e rupturas na intensidade da construção curricular. **Arte e Manhas dos Projetos Políticos e Pedagógicos**. CEDES. São Paulo: UNICAMP, 2003.
- CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. PLANFOR, reforma do Estado e acumulação flexível: tecendo fios invisíveis. *EccoS* v. 8, n. 2 **Políticas públicas e financiamento da educação**. São Paulo: UNINOVE, 2006.
- CAMPOS et.all. Atlas da exclusão social no Brasil. São Paulo: Cortez, vol. 2, 2003.
- CARVALHO, R.E. **Inclusão Colocando os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

- CONFITEA. **Orientações para EJA.** (<http://confinteavibrasil.blogspot.com/2008/06/historico-das-confinteas.html>. acesso 09.10.2009, às 4h35m)
- CORAGGIO, J.L., *Proposta* do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção, in TOMMASI, L. (ORG.), **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996
- CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário Etimológico de língua portuguesa.** São Paulo: Editora Fronteira, 2005.
- CUNHA, Luiz Antonio. **Os Parâmetros curriculares nacionais convívio social e ética.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo: fundação Carlos Chagas, nº 99, Nov 1996, p 60-72
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação básica no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 23, nº 80, Campinas: UNICAMP. 2000.
- CURY, Carlos R. Jamil, **Educação e contradição,** São Paulo Cortez, 1986.
- _____. 1996. Os Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética. In: *Cadernos de Pesquisa.* São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 99, nov. 1996, p. 60-72.
- DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi, *Projetos político-pedagógicos emancipadores: histórias ao contrário.* **Arte e Manhas dos Projetos Políticos e Pedagógicos.** CEDES. São Paulo: UNICAMP, 2003.
- DEZIN, N. K., LINCLON, YVONNA S. e col. **MÉTODOS DE PESQUISA. O PLANEJAMENTO DA PESQUISA QUALITATIVA TEORIAS E ABORDAGENS.** Porto Alegre: ARTMED 2ª edição, 2006. .
- DI PIERRO, Maria Clara; Graciano, Mariângela **A educação de jovens e adultos no Brasil.** Ação Educativa, 2003.
- DI PIERRO, Maria Clara. **O financiamento público da educação básica de jovens e adultos no Brasil no período 1985/1999.** Caxambu, 2000. 30 p. Trabalho apresentado na Reunião Anual da ANPEd, 23, set. 2000, Caxambu, MG.
- DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999.** São Paulo, 2000, 314 p. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- DI PIERRO, Maria Clara. *Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos.* **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p.321-337, jul./dez. 2001.

DI PIERRO, Maria Clara, JOIA, Orlando, RIBEIRO, Vera Maria Massagão. *Visões da educação de jovens e adultos no Brasil*. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

DURAN, Marília Claret Geraes, **A CULTURA DOS CICLOS NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL: MEMÓRIAS**. São Bernardo do Campo: UMESP, 1995. (mimeo)

_____. **Representações sociais de professores em formação sobre profissão docente**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009, Relatório de Pós-doutorado.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez, nº 18. Caxambu: ANPED, 2001.

FERNANDES, F. **Dicionário de sinônimos e antônimos da Língua portuguesa**. 40ª ed. São Paulo: Editora Globo, 2001.

FONSECA, Marília, Projeto Político pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. **Arte e Manhas dos Projetos Políticos e Pedagógicos**. CEDES. São Paulo: UNICAMP, 2003.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FOUCAULT, Michel, **Microfísica do poder**, São Paulo: Graal, 1984.

FRANCO, MARIA Laura P. Barbosa. **O que é análise de conteúdo**. São Paulo: EDUC, 1986.

FREIRE, P. **Ação cultural para a prática da liberdade e outros escritos**. 9ª ed. São Paulo: paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Ação cultural para a prática da liberdade e outros escritos**. 9ª ed. São Paulo: paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**. Registro de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a.

_____. **Educação e mudança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 6. reimp. São Paulo: Editora ENESP, 2000.

_____. **Política e educação**: ensaios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 23).

_____; FAUNDEZ. Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Cartas à Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. rev. São Paulo: UNESP, 2003a. (Série Paulo Freire).

_____. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se completam. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003b. (Questões da Nossa Época, n. 73).

_____. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

_____. **Professora Sim, Tia Não**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 2005c.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.

_____; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: O cotidiano do professor. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b.

_____. **A sombra desta mangueira**. 8. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2006c.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura).

FREITAS, Maria de Fátima Quintal. **Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização**: intersecções na vida cotidiana. **Educar**. Curitiba: UFPR, nº 29, p. 47-62, 2007.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida a lógica do mercado. **Revista CEDES**: UNICSMP, 2003, p. 93-130

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia diálogo e conflito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo: Cortez, 2001

_____. **A Voz do Biógrafo Brasileiro**: a prática a altura do sonho. Disponível em <<http://www.ppbr.com/ipf/bio/brasileiro.html>>. Acesso em 22/05/2006

GAUTHIER, Clemont. Triângulo didático-pedagógico: o triângulo que pode ser visto como quadrado. **Revista Educação nas Ciências**, Ijuí: Editora UNIJUÍ, jan/julho, 2001.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**: avaliação, política pública e educação. Rio de Janeiro, v. 14, nº 50, p-27-38, jan/mar, 2006.

GOMES, Candido Alberto, Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço sobre implantação. **Revista Brasileira de Educação**. Caxambu: ANPED, 2004, p. 39- 52

HADDAD, S. e DI PIERRO, M.C. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, ANEPD, Nº 14, 2000.

HADDAD, Sérgio. **O Direito à Educação no Brasil**. Disponível em: www.acaoeducativa.org e www.dhescbrasil.org.br

_____. **Por uma nova cultura na educação de jovens e adultos, um balanço de experiências de poder local**. ANPED, 2007.

_____. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de educação**. São Paulo: ANPED, v. 12, nº 35, maio/ago, 2007.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 8 ed. São Paulo: Loyola, 1999.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Rio de Janeiro: Nacional, 2006

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001

_____. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HÖFLING, ELOISA DE MATTOS. Estado E Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedex**, ano XXI, nº 55, novembro/2001

INSTITUTO Paulo Montenegro, Ação Educativa. **Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional**. São Paulo, 2005. (www.ipm.org.br/an_ind.php)

INSTITUTO Paulo Montenegro, Ação Educativa. **Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – um diagnóstico para a inclusão social pela educação**. São Paulo, 2001. (www.ipm.org.br/an_ind.php)

IBGE. **PNAD**, 2007.

INSTITUTO Paulo Montenegro, Ação Educativa. **2o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – um diagnóstico para a inclusão social. Avaliação de Matemática.** São Paulo, 2002. (www.ipm.org.br/an_ind.php)

IURK, Dione Marise. **Ciclo básico de alfabetização da proposta transformadora de alfabetização à realidade da prática docente.** Paraná: ANALECT, 2002, p. 105-120.

JANEIRO, Cássia et al. **Programa Alfabetização Solidária: aumento de matrículas na educação de jovens e adultos – Censo Escolar 2000/2001, resultados comprovados pelo IBGE, impacto nos municípios e instituições parceiras, avaliação do módulo VIII.** Brasília, PAS, 2002 (Avaliando, 2).

JOIA, O., RIBEIRO, V.M., DI PIERRO, M.C., **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. CEDES**, vol. XXI, Nº 55, 2001, p. 58-78

KLEIN, Lygia et al. **Programa Alfabetização Solidária : perfil dos alunos, impacto em 23 municípios do Projeto Piloto, avaliação do módulo VII.** Brasília, PAS, 2000.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social.** Campinas: mercado das Letras, 1995. p. 15 - 61

KRAWCZYK, Nora, CAMPOS, Maria. M., HADDAD, Sérgio. **O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI – Reformas em debate.** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCH, M.S. **Educação Escolar** Políticas, Estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2001.

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

MANTOAN. M. T.E. **Inclusão: o que é, por que e para quê,** São Paulo: Moderna, 2005

MARTINS, Joel. A pesquisa Qualitativa. FAZENDA, I. **Metodologia da Pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa.** São Paulo: editora Atlas, 2006.

MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Políticas de melhoria da qualidade da educação: um balanço institucional**. Brasília, 2002. 407 p.

MEC. **A Educação no Brasil: relatório de gestão 2002**. Brasília, 2002.

MEC. INEP. Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências. **Exame nacional de certificação de competências de jovens e adultos**. Brasília, 2000, 59 p.

MEC. INEP. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília, 2003. 40 p.

MEC. INEP. **Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCEJA – Documento Básico**. Brasília, 2002. 18 p.

MEC. INEP. **Relatório técnico-pedagógico sobre o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA/2002** (versão preliminar). Brasília, 2003.

MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental (5a a 8a série): introdução**. Brasília, 2002. 145 p.

MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental (5a a 8a série): língua portuguesa, língua estrangeira, história e geografia**. Brasília, 2002. 255 p.

MEC. **Recomeço será ampliado para alfabetizar mais adultos**. Assessoria do MEC, Brasília, 2003. Informação adquirida no site do MEC, endereço eletrônico <http://mecsrv04.mec.gov.br/asp/noticiasDiasImp.asp?id+3369>, em 15 de março de 2008.

MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: (5a a 8a série): matemática, ciências, arte, educação física**. Brasília, 2002. 239 p.

MÉSZÁROS, I. **O século XXI: socialismo ou barbárie?**. I ed. São Paulo: Boitempo, 2003.

MORAES, M.C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, Papirus, 1997.

MORIN, E., **Os sete saberes necessários à educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a

MOURA, A. C. C. et al. **Programa Alfabetização Solidária: princípios orientadores para elaboração de proposta político-pedagógica**. Atibaia, 1999, 36 p. e anexos.

MOURA, Tania Maria de Melo, **Alfabetização de adultos: Freire, Ferreiro, Vigotski. Contribuições teórico-metodológicas à formulação de propostas pedagógicas**. São Paulo: PUC, 1998 (Tese de Doutorado).

NEVES, Carmem Moreira de Castro. **Autonomia da escola pública: um enfoque operacional**. VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político Pedagógico da Escola**, São Paulo: Papirus, 2008, 24ª Ed..

NÓVOA, A. **O método autobiográfico**. Secretaria da Saúde, Lisboa, 1988.

_____. **As organizações escolares em análise**. Nova Enciclopédia. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Profissão professor**, Porto: Porto Editora, 1992a.

NÓVOA, Antonio, & FINGER, M. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**, Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

OLIVEIRA, R., **Política educacional: impasses e perspectivas**, São Paulo: Cortez, 1995.

ONU. **Plano Internacional de Ação sobre o Envelhecimento. Madri: Assembleia Mundial Sobre el Envejecimiento**, 2002.

ONU. **Avaliação mundial do IDH**. 2007. www.onu.org.br, acesso em 12.12.2007, às 18h23min.

_____. **Declaração dos Direitos Humanos**. 1948

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**, São Paulo: Edições Loyola, 1972.

PALMA, FILHO, João Cardoso, ALVES, M. L. DURAN, M. C. G. **Ciclo básico em São Paulo: memórias da educação nos anos 1980**. São Paulo: Xamã, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação Escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

- PETRENAS, Rita de Cássia, LIMA, Rita de Cássia Pereira. **Ciclos de aprendizagem e reprovação escolar**: reflexões sobre as representações sociais de professores. PRÁXIA Educativa, Ponta Grosso: UEPG, jul-dez, 2001, p 161-168
- PINTO, A.V., **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2001.
- POUCHMANN, Marcio & AMORIN, Ricardo (orgs) Atlas da exclusão social no Brasil. São Paulo: Cortez, 2003.
- PRADO, Edna Cristina do. **Um olhar avaliativo sobre o MOVA-Regional no ABCD paulista** Dos movimentos populares dos anos 60 à perspectiva neoliberal. São Paulo: UNESP, 2007. (Tese de doutorado)
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. **Análise de documentos em ciências sociais**. São Paulo: Departamento de ciências sociais da USP, s/d. (digitado)
- RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de, Paradigma – relações de poder- projeto político pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo, VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político Pedagógico da Escola**, São Paulo: Papyrus, 2008, 24^a Ed.
- RIBEIRO, V.M., VÓVIO, C.L. e MOURA, M.P. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. **Educação e Sociedade**. Vol. 23. nº 81. Campinas: Unicamp, 2002.
- RIBEIRO, V.M. **Alfabetismo e atitudes**. Campinas: Papyrus. 1998.
- _____. **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.). **Educação de Jovens e Adultos: Ensino Fundamental: Proposta Curricular: 1o. segmento**. São Paulo: Ação Educativa; MEC, 1997a. 239 p
- RIBEIRO, V.M. **Alfabetismo e atitudes**. Campinas: Papyrus. 1998.
- _____. Referências conceituais e metodológicas. **Revista Educação e Sociedade**. Ano VXIII, nº 60, dez/1997.
- RODRIGUES, Luiz Dias, Como se conceitua a educação popular?, in SCOCUGLIA, A. C & MELO NETO, J. F., **Educação Popular: outros caminhos**, João Pessoa: Editora Universitária, 2001
- ROSA, Ana C.S. **Educação de jovens e adultos: o desafio de classes multisseriadas**, São Bernardo do Campo: UMESP, 2003, (dissertação de mestrado).

_____ e PRADO, E. Educação de jovens e adultos: as dimensões política, profissional e pessoal na formação docente. **Olhar de professor**. Ponta Grossa: vol. 10/2, 103-122, 2008, disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>

ROMÃO, José E. Compromisso do educador de jovens e adultos. GADOTTI, Moacir, **Alfabetização de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2001

SANTIAGO, Anna Rosa F. Projeto político-pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político Pedagógico da Escola**, São Paulo: Papirus, 2008, 24^a Ed.

_____ e ZASSO, Silvana Maria Bellé. Projeto político-pedagógico: a experiência de uma escola de periferia urbana na construção de sua identidade. VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político Pedagógico da Escola**, São Paulo: Papirus, 2008, 24^a Ed.

SANTOS, Boaventura (org) **Democratizar a Democracia – os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SÁNCHEZ GAMBOA. Silvio. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2^a ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004

SÃO BERNARDO DO CAMPO, **Projeto Político Pedagógico do PAC**. Secretaria da Educação, Cultura e Esporte, 1992.

SÃO BERNARDO DO CAMPO, **Metodologia Pedagógica do PAC**. Secretaria da Educação, Cultura e Esporte, 1991.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Lei municipal que estabelece o Convênio entre Prefeitura Municipal com a Faculdade de Teologia Metodista e o Instituto Metodista de Ensino Superior**. Câmara Municipal, 1991a.

SÃO BERNARDO DO CAMPO, **Metodologia Pedagógica em construção**. PAC. Secretaria da Educação, Cultura e Esporte, 1992.

SÃO BERNARDO DO CAMPO, **Plano escolar do PAC**. Secretaria da Educação, Cultura e Esporte, 1992.

SÃO BERNARDO DO CAMPO, **Regimento Escolar do PAC**. Secretaria da Educação, Cultura e Esporte, 1992.

SÃO BERNARDO DO CAMPO, **Regimento Escolar do PROMAC**. Secretaria da Educação, Cultura e Esporte, 1995.

SÃO BERNARDO DO CAMPO, **Regimento Escolar do PROMAC**. Secretaria da Educação, Cultura e Esporte, 2003.

SÃO BERNARDO DO CAMPO, **Proposta Curricular da Educação de jovens e Adultos**. Caderno 4. Secretaria da Educação, Cultura e Esporte, 2004.

SÃO BERNARDO DO CAMPO, **Proposta Curricular da Educação de jovens e Adultos**. Introdução, Caderno 1. Secretaria da Educação, Cultura e Esporte, 2004.

SANTIAGO, Anna Rosa F. Projeto Político-pedagógico desafio à organização dos educadores, VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político Pedagógico da Escola**, São Paulo: Papirus, 1995.

SANTOS, Boaventura S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Editora Afrondamento, 1997.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: DPA, 2001

SEVERINO, J. E FAZENDA, I. (orgs). **Formação docente, rupturas e possibilidades**. Campinas, Papirus, 2002.

SILVA, Maria Abasia da, Do projeto Político do Banco mundial ao projeto político pedagógicos da escola pública brasileira. **Arte e Manhas dos Projetos Políticos e Pedagógicos**. CEDES. São Paulo: UNICAMP, 2003.

SOARES, Leônico, **Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: DP&A, 2002.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Apresentação do dossiê Letramento. **Educação e Sociedade**. Vol. 23. Campinas: UNICAMP, 2002, p 15-19.

_____. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**. Nº 52. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1985.

SOUZA, Tânia. **Comunicação organização e responsabilidade social corporativa**. INTERCOM XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Belo Horizonte: INTERCOM, 2003.

STAINBACK, S. STAINBACK, W. **Inclusão**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

STRECK, Danilo R. José Martí a educação popular: um retorno às fontes. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 34, nº 1, p. 11-25, jan/abr, 2008.

TEDESCO, J.C., **O novo pacto educativo: educação, competitividade e Cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 2001.

TEIXEIRA, BEATRIZ BASTOS, **PARÂMETROS CURRICULARES ACIONAIS, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A AUTONOMIA DA ESCOLA**. UFJF. 2000 disponível em www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0503t.PDF

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

THIOLENTE, M. **Crítica metodológica**, Investigação social e enquêta operárias. São Paulo: Edit. Polis, 1980.

TORRES, C.A., Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica ao neoliberalismo, in. GENTILI, P., **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. São Paulo: Vozes, 1997.

UNESCO. **Relatório sobre a educação**. 1979. Disponível em www.unesco.org. acesso, 03/04/2007, às 19horas.

_____. **Declaração Mundial de Educação Para Todos**.1990.

VASCONCELOS, Celso Santo. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencar. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória. **Arte e Manhas dos Projetos Políticos e Pedagógicos**. CEDES. São Paulo: UNICAMP, 2003.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político Pedagógico da Escola**, São Paulo: Papyrus, 1995.

VIEIRA, Maria Clarisse. As CONFINTEAS e as Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: o lugar da sustentabilidade. **Revista da Alfabetização Solidária**. V. 7, nº 7, São Paulo: Marco, 2008.

YAN, Robert. **Estudo de caso: Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

WEISZ, Telma e SANCHEZ, Ana, **O diálogo entre o ensino e aprendizagem**, São Paulo: Ática, 1999.

ZABALA, Antonio, **A pratica educativa: como ensinar**, Porto Alegre, Artmed, 2000.

ZAMBONI, Ernesta. Projeto Pedagógico dos Parâmetros Curriculares Nacionais identidade nacional e consciência histórica. **Arte e Manhas dos Projetos Políticos e Pedagógicos**. CEDES. São Paulo: UNICAMP, 2003.