

Maria Margarida Machado

**A política de formação de professores que atuam na educação de jovens  
e adultos em Goiás na década de 1990**

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

**2001**

Maria Margarida Machado

**A política de formação de professores que atuam na educação de jovens  
e adultos em Goiás na década de 1990**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTORA em Educação pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Prof. Doutor Sérgio Haddad.

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

**2001**

**Comissão Julgadora**

---

---

---

---

---

## **A experiência de voltar a estudar**

*Comecei a estudar com sete anos de idade, morava na roça, no município de Patrocínio – MG. A escola era longe da minha casa, precisava caminhar muito, com chuva ou sol, eu tinha muito medo mas, mesmo assim gostava de estudar, estudei até o 3º ano primário.*

*Com onze anos eu parei de estudar porque meu pai não tinha condição de pagar colégio e pensão para mim na cidade. Isso foi em 1952, os anos passaram eu me casei tive sete filhos e sempre morando na roça.*

*Em 1968 vim morar no Gama-DF, aqui meus filhos cresceram, estudaram e todos já estão casados, eu estava me sentindo muito sozinho. Voltar a estudar foi muito bom para mim. Em 1999 comecei fazendo supletivo, em 2000 conclui o 1º grau, hoje estou fazendo matérias do 1º ano do Ensino Médio. Estou com 60 anos, mas eu sinto aquela mesma vontade de estudar e aprender que tinha antes com onze anos.*

*A experiência de conviver com jovens, com os professores, está sendo muito boa. Em casa tem exercícios para fazer, as apostilas para estudar, eu já não me sinto mais sozinha, os livros são uma ótima companhia.*

*Ao conviver com os jovens na sala de aula eu percebo a falta de interesse deles em estudar e aprender. Muitos querem copiar os exercícios que o colega fez, tirar cópia dos trabalhos já prontos, não gostam de ler, estão terminando o ensino médio sem saber quase nada. O ensino está defasado, o tempo é pouco e diminuiu muito o conteúdo. É muito difícil para esses jovens entrar no mercado de trabalho, porque o pouco que eles aprendem não dá para concorrer com os outros que estudam de fato.*

*Eu vou me esforçar ao máximo para conseguir aprender o conteúdo de todas as matérias e concluir o ensino médio e quem sabe eu possa até continuar fazendo outros cursos, é um pensamento que pode tornar-se realidade só depende de mim.*

**Gasparina Maria Machado**

A uma aluna muito especial das classes de EJA, minha mãe, que aos sessenta anos vê sentido em aprender o que julga ainda não saber. Em sua pessoa, gostaria de lembrar todos os alunos que acompanhei, de forma direta ou indireta, na educação de jovens e adultos.

A uma professora, Maria Emília, uma amiga incansável na batalha de discutir e implementar propostas de formação de professores para EJA. Por seu intermédio, faço uma reverência a todas as educadoras e educadores com os quais convivi nos quinze anos de atuação em EJA.

A uma grande família – Lúcio, Mateus e Sara – que viveram comigo as aventuras de um doutorado em São Paulo, as angústias e incertezas do processo de pesquisa, o alívio de perceber que é possível colocar um ponto final em mais uma etapa de vida.

## **Agradecimentos**

A realização desta pesquisa só foi possível graças à colaboração, de diferentes formas, de muitas pessoas às quais gostaria de agradecer, embora receie deixar de mencionar todas, pelo que, de antemão, peço desculpas.

Ao Programa de Educação, História Política e Sociedade, da PUC/SP, pela acolhida do projeto original desta pesquisa, reformulado com a valiosa ajuda das professoras Nereide Saviani e Maria das Mêrces.

Ao Professor Sérgio Haddad, pelo acompanhamento passo a passo da elaboração desta tese, por compartilhar as incertezas e as descobertas na discussão específica da formação de professores para EJA em Goiás.

Às professoras Vera Masagão e Nereide Saviani que, com suas valiosas sugestões no exame de qualificação, fizeram-me perceber que não estava tudo perdido, apesar das dificuldades enfrentadas na pesquisa.

Aos colegas da FE/UFG, sobretudo Maria Emília, Luís Dourado e Arlene Clímaco, interlocutores importantes para a finalização desta tese, bem como aos colegas que assumiram minhas aulas nos três anos de licença.

Aos técnicos da Secretaria de Estado da Educação, que atuaram ou ainda atuam em EJA no Estado, por dar vida aos dados coletados nesta pesquisa, com seus depoimentos. Em especial, às Professoras Hélia, Ana Pinto e Maryland, com quem tive oportunidade de conviver mais e trocar as certezas e as dúvidas acerca do trabalho de formação de professores para EJA.

Aos professores da EJA com os quais tive contato, nos dois programas analisados, pela disposição em colaborar com a pesquisa e por compartilharem do desejo de ver a EJA de Goiás crescendo em qualidade.

Às professoras responsáveis pelos dois programas analisados nesta pesquisa, em especial, professoras Jane Paiva e Wanda Medrado, da Série de EJA do programa Um Salto para o Futuro, e Professora Cláudia Vóvio, do Programa Parâmetros em Ação de EJA, interlocutoras fundamentais para a compreensão dos fatos que marcaram a formação de professores de EJA no estado de Goiás.

À Professora Darcy Costa pela valiosa contribuição na correção desta tese.

Finalmente, a toda minha família e aos amigos, que compreenderam minhas inúmeras ausências no período de elaboração, bem como me incentivaram para que o trabalho pudesse chegar a termo.

## RESUMO

As diversas pesquisas realizadas sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas duas últimas décadas, buscam evidenciar a necessidade de uma atuação mais conseqüente do Estado brasileiro nessa modalidade de ensino. A História da Educação Brasileira já muito propagou a necessidade da erradicação do analfabetismo, que não passa efetivamente apenas pela garantia de mais crianças terem acesso ao ensino fundamental na idade indicada como própria, mas estancar o processo de expulsão compulsória de adolescentes e jovens da escola, por meio da repetência ou mesmo da evasão, que gera um número cada vez maior de adultos semi ou não-escolarizados.

A formação de professores é um dos componentes da realidade complexa de efetivação de uma política de Educação de Jovens e Adultos e o objetivo central desta pesquisa é analisar os programas de formação destinados aos professores que atuam na EJA, implementados pelo estado de Goiás, na década de 1990. Entender a Educação de Jovens e Adultos como um campo pedagógico próprio e analisá-la na perspectiva da formação de seus professores constitui o exercício de identificar as categorias que o demarcam e os referenciais teóricos que possibilitam a análise desse objeto.

Os eixos centrais delimitados nesta investigação referem-se à educação de jovens e adultos e à formação dos professores, analisados em sua interação com a política de educação de jovens e adultos implementada pelo estado de Goiás, por meio de duas iniciativas do governo federal para a formação de professores: o Programa Um Salto para o Futuro – Série Educação de Jovens e Adultos e o Programa Parâmetros em Ação para Educação de Jovens e Adultos.



## ABSTRACT

Many researches about the education of young and adult people in the last two decades try to put in evidence the necessity of a more consequent action from the the Brazilian State in this teaching modality. Since long ago the Brazilian Education History has propagated the necessity of illiteracy eradication which means not only the guarantee of more children access to school but also stopping the compulsory expelling of adolescents and young people through repetition of year study or even evasion, consequently causing the increase in the number of adults partly or completely illiterate.

The graduation of teachers is one element of the complex politic of education for adult and young people put in effect and the main goal of this research is to analyse the programmes of graduation of teachers performing at EJA. These programmes were implemented by the state of Goiás in the 90's. To understand the education for adult and young people constituted in itself as a pedagogic field and analyse it in the perspective of the graduation of teachers constitutes an exercise to identify the categories which delimit them and the theoretical references which make this analysis possible.

The main axes delimited in this investigation refer to the education of adults and young people and to the formation of teachers analysed in the interaction with the educational politic of adult and young people, implemented by the state of Goiás through two initiatives of the federal government to the graduation of teachers: the programme for adult and young people "A Jump for the Future" (Um Salto para o Futuro - série educação de jovens e adultos) and the programme "Parameters in Action for the Education of Adult and young people" (Parâmetros em Ação para Jovens e Adultos).

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	15
<b>Capítulo 1 – O objeto da pesquisa e o caminho percorrido</b>	23
1 Contextualização do problema	23
2 Procedimentos metodológicos	39
<b>Capítulo 2 – O contexto da Educação de Jovens e Adultos no estado de Goiás</b>	48
1 Propostas anteriores à década de 1990	49
2 A Educação de Jovens e Adultos em Goiás na década de 1990	78
2.1 O Programa Alfabetização Solidária em Goiás	92
2.2 A Lei Complementar n.º 26/98 e a Educação de Jovens e Adultos	110
<b>Capítulo 3 – A política de formação de professores para EJA na década de 1990</b>	120
1 A formação de professores na ordem do dia	120
2 Programas de formação de professores para EJA identificados na década de 1990	129
2.1 Um Salto para o Futuro	129
2.1.1 O conteúdo da Série Educação de Jovens e Adultos	132
2.1.2 Os autores avaliam a série de EJA	141
2.2 Parâmetros Curriculares em Ação para EJA	143
2.2.1 O conteúdo dos Parâmetros em Ação para EJA	149
2.2.2 Os autores avaliam o Parâmetros em Ação para EJA	158
<b>Capítulo 4 – Formação continuada, mas nem tanto</b>	170
1 A experiência da série de EJA em Goiás	174
2 Parâmetros em Ação em Goiás	194
<b>Considerações finais</b>	215
<b>Referências bibliográficas</b>	223
<b>Anexos</b>	

## Tabelas

N.º	Conteúdo	Pág.
2.1	Classes de Educação de Adultos em Goiás – décadas de 40 e 50	51
2.2	Pessoas de 10 anos ou mais de idade, segundo situação de domicílio e anos de estudo em Goiás	87
2.3	Brasil/Goiás – analfabetismo na população de 15 anos e mais	87
2.4	Taxa de analfabetismo por grupos de idades – Brasil, Região Centro-Oeste e Goiás 1995	88
2.5	Escolaridade da população acima de 15 anos por mesorregiões do estado de Goiás	88
2.6	Número de alunos atendidos pela Seadec/ 1995	89
2.7	Programa Alfabetização Solidária em Goiás/1997	100
2.8	Programa Alfabetização Solidária em Goiás/1998	101
2.9	Financiamento da Educação de Jovens e Adultos	108
4.1	Programa Um Salto Para o Futuro – 1995 a 1997	174
4.2	Número de cursistas por estabelecimento de origem – Programa Um Salto Para o Futuro – Série de Educação de Jovens e Adultos/1995	179
4.3	Nível de atuação dos cursistas – Programa Um Salto Para o Futuro – Série de Educação de Jovens e Adultos/1995	179
4.4	Vencimento do quadro permanente de professores da rede pública do estado de Goiás – carga horária de 30 horas/aula	193
4.5	Escolaridade dos pais dos professores do Programa Parâmetros em Ação para EJA/Pólo Goiânia/2000	200
4.6	Qualificação em nível médio dos professores do Programa Parâmetros em Ação para EJA/Pólo Goiânia/2000	200
4.7	Qualificação em nível superior dos professores do Programa Parâmetros em Ação para EJA/Pólo Goiânia/2000	201
4.8	Tempo de atuação no magistério dos professores do Programa Parâmetros em Ação para EJA/Pólo Goiânia/2000	201
4.9	Tempo de atuação em EJA dos professores do Programa Parâmetros em Ação para EJA/Pólo Goiânia/2000	201
4.10	Média salarial dos professores do Programa Parâmetros em Ação para EJA/Pólo Goiânia/2000	201

## Quadros

N.º	Conteúdo	Pág.
3.1	Programa Um Salto para o Futuro – Série Educação de Jovens e Adultos/1995 – Organização do curso	133
3.2	Módulos do Programa Parâmetros em Ação da Educação de Jovens e Adultos	152
3.3	Coleção Viver, Aprender – Livro 1	167
3.4	Coleção Viver, Aprender – Livro 2	168
4.1	Relação entre a situação funcional e a habilitação correspondente dos professores da rede pública de ensino do estado de Goiás	193

## LISTA DE ABREVIATURAS

AE – Ação Educativa – assessoria, pesquisa e informação  
AIA – Ano Internacional da Alfabetização  
AGM – Associação Goiana dos Municípios  
Anped – Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação  
CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos  
CEAAL – Conselho de Educação de Adultos da América Latina  
CEB – Câmara de Educação Básica  
Cedi – Centro Ecumênico de Documentação e Informação  
CEE – Conselho Estadual de Educação  
Cepal – Comissão Econômica para América Latina  
CES – Centro de Estudos Supletivos  
CFE – Conselho Federal de Educação  
Cnaia – Comissão Nacional do Ano Internacional da Alfabetização  
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNER – Campanha Nacional de Educação Rural  
Confitea – Conferência Internacional de Educação de Adultos  
Consed – Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação  
Demec/GO – Delegacia do Ministério da Educação em Goiás  
Desu – Departamento de Ensino Supletivo  
DNE – Departamento Nacional de Educação  
EDA – Educação de Adultos  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
Eneja – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos  
Enem – Exame Nacional do Ensino Médio  
FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador  
FGV – Fundação Getúlio Vargas  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
Fnep – Fundo Nacional do Ensino Primário  
FRP – Fundação Roquete Pinto  
Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEB – Movimento de Educação de Base  
MEC – Ministério da Educação; Ministério da Educação e Desporto  
Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização  
Mova – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos  
ONG – Organização Não-Governamental

PAS – Programa Alfabetização Solidária  
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais  
Peac – Programa Estadual de Alfabetização e Cidadania  
PEI – Programa de Educação Integrada  
Pnac – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania  
Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar  
Pnud – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
Proformação – Programa de Formação de Professores em Nível Médio  
Proinfo – Programa Nacional de Informatização  
Pronea – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
PUC – Pontifícia Universidade Católica  
PUCAMP – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
PUC/RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro  
PUC/RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica do São Paulo  
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SEA – Serviço de Educação de Adultos  
Seadec – Superintendência de Educação a Distância e Continuada  
SEE – Secretaria de Estado da Educação  
SEF – Superintendência de Ensino Fundamental  
SEM – Superintendência de Ensino Médio  
Sintego – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás  
Sued - Superintendência de Educação a Distância e Continuada  
Supenfor – Superintendência de Ensino Não-Formal  
UCG – Universidade Católica de Goiás  
UEG – Universidade Estadual de Goiás  
UES – Unidade de Ensino Supletivo  
UFG – Universidade Federal de Goiás  
Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
Unesco – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura  
Unicamp – Universidade Estadual de Campinas  
Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância  
Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
Unimarco – Universidade São Marcos  
USP – Universidade de São Paulo  
UFF – Universidade Federal Fluminense  
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso  
UFPB – Universidade Federal da Paraíba  
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos  
Unesp – Universidade Estadual Paulista

## INTRODUÇÃO

A história como possibilidade significa nossa recusa em aceitar os dogmas, bem como nossa recusa de aceitar a domesticação do tempo. Os homens e as mulheres fazem a história que é possível, não a história que gostariam de fazer ou a história que, às vezes, lhes dizem que deveria ser feita.

Paulo Freire

Analisar a política de formação de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA)<sup>1</sup>, implementada no estado de Goiás pela Secretaria Estadual da Educação (SEE), na década de 1990, constitui o objetivo central desta pesquisa. Para alcançá-lo, busca delimitar dois campos na investigação que se referem à educação de jovens e adultos e à formação dos professores que atuam nessa modalidade de ensino, tratados em sua interação com a política de educação de jovens e adultos implementada pelo estado de Goiás e as iniciativas do governo federal para a formação de professores, que se intensificaram na última década.

O estado de Goiás, assim como os demais estados da federação, sofre com as políticas descontínuas que envolvem a Educação de Jovens e Adultos, e a década analisada nesta pesquisa não constitui exceção à regra. Desde a extinção da Fundação Educar, em 1990, evidencia-se um movimento intenso de propostas, projetos e intenções cujos objetivos comuns consistem na redução do analfabetismo e na extensão da escolaridade básica aos trabalhadores, destacando-se em Goiás a elaboração do Programa Estadual de Alfabetização e Cidadania (Peac), da proposta federal do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (Pnac;1990); a participação de representantes do estado nas discussões do Plano Decenal de Educação

---

<sup>1</sup> A Educação de Jovens e Adultos é tomada nesta pesquisa como modalidade da educação básica na etapa do ensino fundamental, conforme Art. 2º da Resolução Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB), de 5 de julho de 2000.

(1993); as mudanças ocorridas na Superintendência de Ensino Não-formal, a qual passa a se chamar Superintendência de Educação à Distância e Continuada (Seadec – Lei n.º 12.694, de 11 de setembro de 1995)<sup>2</sup>; o fechamento das classes de suplência I, II e III que funcionavam em escolas estaduais, reduzindo-se o atendimento a cinco Centros de Ensino Supletivo (CES, 1996); a participação do estado de Goiás na mobilização nacional que preparou a ida do Brasil à V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (1996 - 1997); o impacto do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) na EJA em Goiás (1996 - 2000); o Programa Alfabetização Solidária no Estado (1997 - 2000); a participação do estado de Goiás no Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Eneja/Rio, 1999); a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em Julho de 2000.

Diante de tantas iniciativas formula-se a seguinte questão: que tipo de formação empreendeu o estado de Goiás aos professores da EJA, durante a década de 1990, com força para produzir impactos na prática pedagógica desses profissionais objetivando resultados que garantissem a concretização da escolarização básica aos jovens e adultos, o que “significa dar às pessoas, independente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial coletivo e individualmente” (Declaração de Hamburgo, 1997, p. 91).

Na busca por responder a essa questão, procura-se uma aproximação com a formação de professores para EJA em Goiás, para conhecê-la como objeto real, nas minúcias que o expliquem e explicitem em suas múltiplas

---

<sup>2</sup> Este órgão que engloba as ações relacionadas à Educação de Jovens e Adultos do Estado de Goiás, de 1973 a 2000, já recebeu quatro denominações: Departamento de Ensino Supletivo (Desu); Unidade de Ensino Supletivo (UES); Superintendência de Ensino Não-Formal (Supenfor) e atualmente Superintendência de Educação à Distância e Continuada (Seadec). A Seadec coordena além dos cursos e exames supletivos em níveis fundamental e médio de todo o estado os seguintes programas: TV Escola, Pró-Formação e Proinfo.



determinações. Como sugere Marx (1980), se a realidade for caótica, necessário se faz uma imersão na teoria, com o objetivo de apreender essa realidade, fazendo o movimento de ida da aparência à essência. Para tanto, focaliza, no contexto de atuação do estado de Goiás na Educação de Jovens e Adultos, as experiências peculiares à formação de professores na década de 1990, elegendo dois casos para essa análise: o Programa Um Salto Para o Futuro – Série Educação de Jovens e Adultos e o Programa Parâmetros em Ação para Educação de Jovens e Adultos.

Os casos analisados constituem as duas únicas experiências sistêmicas<sup>3</sup> de formação para professores que atuam em EJA, identificados no estado de Goiás na década de 1990. São dois programas de iniciativa do governo federal e, em uma ação convocatória, encaminhados para adesão de estados e municípios em todo o país. Delimitar que um estudo sobre EJA em Goiás, na década de 1990, possa ser realizado mediante uma análise cuidadosa de duas propostas de formação de professores implementadas nesse estado não significa uma decisão simples e imediata.

As dificuldades de um estudo mais aprofundado sobre a Educação de Jovens e Adultos são as mais diversas e vão desde o estabelecimento objetivo de um conceito de EJA, com o qual se opta por trabalhar, até a delimitação do lugar no qual se localiza essa modalidade de ensino na estrutura do sistema educacional, em nível municipal, estadual e mesmo federal. A diversidade do conceito de EJA, dentre outras questões, resulta na dificuldade de constituição de identidade própria dos que atuam e estudam na EJA. Ela é assumida nas

---

<sup>3</sup> Considera-se uma ação sistêmica a que apresenta objetivo claramente definido, elaboração prévia, implantação coordenada e avaliação contínua do gestor, sendo registrada por meios legais como em projetos, relatórios de acompanhamento e avaliação, ou seja, a que compõe sistema como conjunto estruturado que constitui um todo organizado e cujos elementos são interdependentes (Durozoi, 1996).

redes públicas e privadas de ensino como programa de alfabetização, ensino supletivo, ensino regular noturno, ou em atividades desencadeadas pelo setor produtivo (empresas e sindicatos), confundindo-se então com programas de profissionalização; ou então, no movimento popular organizado, como espaço de formação e de luta política.

Esta pesquisa relaciona a Educação de Jovens e Adultos às práticas ligadas, especificamente, ao atendimento escolar oferecido pela Secretaria Estadual da Educação, aos jovens e adultos acima de 15 anos, clientela potencial da modalidade supletiva de ensino desde a década de 1970. Esta temática constituiu-se como objeto de estudo, ao mesmo tempo que foram levantadas as práticas que se concretizaram, em Goiás, para atender aos alunos que se encontravam em defasagem idade e série e os programas propostos para a preparação do professor que atua nessa modalidade de ensino.

Entender a Educação de Jovens e Adultos constituída como um campo pedagógico próprio e analisá-la na perspectiva da formação de seus professores constituem o exercício de identificar as categorias que demarcam o campo, os referenciais teóricos que possibilitam a análise desse objeto e, no caso da presente pesquisa, os recursos metodológicos utilizados para a busca de dados acerca dessa modalidade de ensino. O esforço de apresentar o caminho trilhado nesta pesquisa encontra-se sistematizado no *primeiro capítulo* da tese.

No percurso da investigação, várias foram as dúvidas e dificuldades para a definição de um recorte mais claro do objeto em estudo. Uma pesquisa que focalizasse a demanda potencial para EJA no estado, como previa o

projeto original, relacionada ao atendimento oferecido e com uma análise mais detida do perfil desse atendimento tornaram-se em razão das grandes limitações de registro histórico. Há um reconhecimento, pelos próprios órgãos responsáveis por EJA no Estado, de uma falta de cuidado com a memória do que já fora realizado em Goiás, o que se revela, por exemplo, com a queima de arquivos, publicações e documentos durante a troca de uma gestão política, justificada pela necessidade de *desocupar os espaços* para melhor utilizá-los.

A situação de descaso com o registro da história da EJA em Goiás colocou a autora diante do desafio de, mesmo não constituindo o tema central da pesquisa, deixar registradas as informações encontradas em fontes documentais que podem contribuir para futuras investigações sobre o atendimento na EJA. O que foi possível reconstituir dessa história se encontra no *segundo capítulo*, que busca situar Goiás no contexto nacional das políticas para Educação de Jovens e Adultos, o que não teria ocorrido sem a valiosa contribuição de vários outros pesquisadores em EJA, tanto em publicações que analisam as políticas educacionais nacionais e a formação de professores, como com o registro de experiências próprias desse estado.

Na análise das propostas implementadas na política nacional e estadual para a EJA, na década de 1990, a documentação escrita e oral apresenta uma concentração expressiva de material de pesquisa especificamente destinadas às políticas de formação de professores. Portanto, o *capítulo terceiro* apresenta as características das ações propostas para a formação de professores para EJA pelos dois programas já referidos: Um Salto Para o Futuro e Parâmetros em Ação. Identificamos as características que marcaram esses programas destinados à preparação de profissionais para atuarem em EJA no nível do

ensino fundamental, buscando relacionar o que fora proclamado e o que se realizou na base dessas propostas de formação, tendo em vista seus condicionantes estruturais e conjunturais. Esse capítulo busca ainda apresentar uma avaliação dos autores dos programas analisados para dar início a uma reflexão entre o proposto e o executado nessas ações.

O *quarto capítulo* desta tese retoma os programas de formação de professores apresentados no capítulo anterior, analisando sua implementação no estado de Goiás, com o objetivo de perceber o destino da proposta original de cada programa, sua adequação ou inadequação à realidade concreta das práticas políticas deste Estado, mas sobretudo, à consolidação de uma modalidade de ensino que, efetivamente, corresponda aos anseios de professores e alunos envolvidos na EJA. Estas e outras reflexões são recuperadas nas considerações finais, sem a pretensão de ter esgotado o tema, ao contrário, buscam apontar mais algumas reflexões nesse vasto campo de pesquisa, ainda com muito a ser explorado.

Finalmente, quanto ao significado desta pesquisa, primeiramente, revela-se uma grande surpresa, quando olho para trás, em 1986, e retomo a inserção na temática da alfabetização de jovens e adultos, mediante ação conjunta entre os movimentos populares e a Universidade de Brasília, em um projeto de extensão para alfabetizar adultos nas cidades satélites e no entorno do Distrito Federal. Hoje, considero essa experiência um marco na minha história de vida familiar, pois me descobri filha de pessoas semi-alfabetizadas, e um marco na minha vida profissional e acadêmica.

Do ponto de vista acadêmico, os contatos com a produção teórica de Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Osmar Fávero, Luiz Eduardo

Wanderley, e tantos outros que escreveram sobre Educação Popular, somada à formação de graduação em História, instigaram-me a perseguir um maior embasamento teórico e prático, que possibilitasse dar sentido à ação de alfabetizar adultos. A busca de clarear os caminhos, agora já pensados na Educação de Jovens e Adultos, levou-me a uma Especialização em Políticas Públicas, na qual busquei investigar as políticas voltadas para EJA, e ao Mestrado em Educação, ocasião em que pude dialogar com competentes profissionais da Faculdade da Educação da Universidade Federal de Goiás, acerca de meu objeto de pesquisa: a Educação de Jovens e Adultos no município de Goiânia. Esse diálogo franco e encorajador deu-me fôlego para chegar ao doutorado e persistir na investigação de um tema ainda tão pouco assumido pela academia no Brasil.

Quanto à minha trajetória profissional, apesar de ter iniciado como voluntária em classes de alfabetização de adultos, perseguir durante os oito anos que atuei como professora na Fundação Educacional do Distrito Federal um espaço específico no ensino supletivo dessa rede, o que porém não foi possível. Optei por mudar-me para Goiânia, onde retomei a docência na Educação de Jovens e Adultos, em 1993, já como professora na rede municipal de ensino. A partir de 1996, ingressei na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e leciono a disciplina História da Educação Brasileira, além de desenvolver projetos de pesquisa e extensão, referentes à política de Educação de Jovens e Adultos e às práticas pedagógicas aplicadas a esta modalidade de ensino.

A Educação de Jovens e Adultos é, portanto, esse objeto de pesquisa que não apenas se justifica por si mesmo, mas também termina por justificar a

persistência de alguns que ainda acreditam ser possível a busca, também pela educação, de condições mais dignas de vida às pessoas jovens e adultas deste país, as quais não tiveram acesso ou possibilidade de permanência na escolarização básica.

## CAPÍTULO I

### O OBJETO DA PESQUISA E O CAMINHO PERCORRIDO

#### 1 Contextualização do problema

Esta pesquisa busca investigar a temática da Educação de Jovens e Adultos no Estado de Goiás. Os inúmeros desafios impostos pela necessidade de um recorte, delimitando o que seria abordado, aproximaram-me de um dos eixos centrais de discussão dessa modalidade de ensino: a formação dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos. A chegada a essa delimitação foi um caminho árduo, todavia, possibilitou enxergar os limites concretos que a EJA enfrenta no âmbito das políticas educacionais.

O primeiro desafio desta pesquisa é reafirmar, com outros pesquisadores dessa modalidade de ensino no Brasil e em vários outros países, que a Educação de Jovens e Adultos constitui um campo próprio de investigação, já tendo acumulado nas últimas décadas experiências que lhe atribuem um caráter específico, em relação ao atendimento que a educação básica oferece a crianças e adolescentes.

As pesquisas realizadas sobre Educação de Jovens e Adultos no Brasil, em especial as dissertações de mestrado e as teses de doutorado<sup>4</sup> apontam, em geral, três características básicas desse campo de investigação. A primeira refere-se a seu caráter politizado que expressa concepções contraditórias. De um lado, como princípio, defende uma educação comprometida com as

---

<sup>4</sup> Dentre as publicações que procuram fazer um balanço das pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos, podem ser destacadas: HADDAD, Sérgio (coord.): *Ensino supletivo no Brasil: o Estado da Arte*. Brasília: Inep/Reduc, 1987, 136 p.; HADDAD, Sérgio; FREITAS, Maria Virgínia de. *Diagnóstico dos estudos e pesquisas sobre cursos função suplência via rádio, televisão e correspondência*. São Paulo: Cedi, 1988; RIBEIRO, Vera Maria Masagão et al. *Metodologia da alfabetização: pesquisas em educação de jovens e adultos*, São Paulo, Campinas: Cedi/Papirus, 1992, 128 p.

transformações sociais, tendo como centro desse processo o aluno trabalhador, em uma clara herança das concepções e práticas oriundas da educação popular da década de 1960. De outro lado, como estratégia política de governo, usa-se essa denominação de ensino em diferentes contextos, nos quais projetos e programas de EJA foram estruturados para justificar interesses dessa ou daquela ideologia, tendo como exemplos clássicos o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) da década de 1970, e o Programa Alfabetização Solidária (PAS), criado no final do século XX.

Uma segunda característica que permeia as diferentes práticas em EJA é o seu caráter fluido. Ora absolutamente defendida como uma modalidade sistêmica, ou seja, que precisa ser tomada como prática regular das esferas dos governos federal, estadual e municipal; ora admitida como não-sistêmica, alternativa, própria da iniciativa dos movimentos sociais, na concepção de uma prática educativa que se faz fora do Estado, situação considerada, em alguns momentos, como condição de sua própria sobrevivência. A oscilação entre o caráter escolar, mas nem tanto, da EJA, é nítida em uma análise do contexto histórico em que diferentes práticas se produziram nesse campo, a exemplo do predomínio das experiências populares na década de 1960 e, no contraponto, a política oficial durante 15 anos de ditadura militar, com o Mobral. Por outro lado, as pesquisas sobre as experiências da última década identificam, essa característica da EJA como um movimento de aproximação entre as *condições de existência*, na busca de uma síntese entre sistêmico e não-sistêmico, representada nas diferentes experiências do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova), implementadas em estados e municípios.

A terceira característica elucidadora da especificidade da EJA, e uma



decorrência das duas anteriores, é o caráter marginal que tem assumido no sistema educacional brasileiro. Várias são as conseqüências para o estabelecimento de programas e projetos para essa modalidade. O resultado da falta de uma política educacional que encare a EJA, primeiramente, como a defesa do resgate de uma dívida social com aqueles que não tiveram acesso ou condições reais de permanência na escolarização básica, mas também como uma proposta de educação permanente da sociedade, são os dados ainda lamentáveis do número de analfabetos entre as pessoas acima de 15 anos no Brasil, que ultrapassa a casa dos dez milhões, bem como o baixo nível de escolaridade da população economicamente ativa, que se encontra entre cinco e seis anos de estudos concluídos.

Para dar suporte à análise da Educação de Jovens e Adultos em Goiás, baseando-se nas características descritas acima, procurei conhecer melhor as pesquisas já realizadas sobre a temática, o que foi possível em virtude da participação, no ano de 1999/2000, da equipe de pesquisadores que elaborou o último Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil<sup>5</sup>.

Naquele momento, uma avaliação inicial constatou a pulverização de temas presentes naquele conjunto de pesquisas, o que, de um lado, pode ser considerado positivo pelo fato de a EJA manter, até pelas características já apontadas, várias interfaces temáticas; de outro lado, a situação acaba por exigir dos pesquisadores dessa área, um cuidado redobrado na utilização dos

---

<sup>5</sup> Neste Estado da Arte, encomendado pelo Inep e sob a coordenação do Professor Sergio Haddad, analisou-se a produção discente em 166 dissertações e 17 teses correspondentes ao período de 1986 a 1998.

diferentes referenciais teóricos pertinentes a cada subtemática que se constituiu.

O Estado da Arte fez opção por agrupar as produções em cinco grandes temáticas: Tema I – Professor – composto por 32 pesquisas, sendo 4 teses e 28 dissertações, com discussões relativas à relação professor/aluno, à visão dos professores sobre a EJA e a prática pedagógica do professor, incluindo-se as referências à formação de professores que atuam nessa modalidade; Tema II – Alunos – 48 pesquisas, sendo 3 teses e 45 dissertações, cujos subtemas são a visão do aluno sobre a EJA e o perfil destes alunos; Tema III – Concepções e práticas pedagógicas – inclui 39 pesquisas, sendo 4 teses e 35 dissertações, que tratam dos fundamentos teóricos da EJA, das propostas e práticas pedagógicas, além de subtemas mais dispersos sobre leitura e escrita, Matemática e outras áreas do conhecimento; Tema IV – Políticas públicas de EJA – é composto por 40 pesquisas, sendo 5 teses e 35 dissertações, nos quais se encontra a maior dispersão em subtemas: história de EJA, políticas públicas recentes, alfabetização, Centros de Estudos Supletivos, ensino regular noturno, políticas municipais e educação popular; o quinto e último tema – Educação popular – agrupa 24 pesquisas, sendo 1 tese e 23 dissertações que enfocam, em sua maioria, a relação educação e cidadania e a participação dos movimentos sociais em EJA e 3 destas pesquisas abordam a educação popular na Primeira República.

Dentre as diversas considerações apontadas no último Estado da Arte em EJA no Brasil, Haddad destaca que

A ampla maioria dos estudos refere-se a práticas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos, promovidas por organismos civis, ou pelo setor público, no ensino supletivo ou regular noturno, nos níveis fundamental e médio. Somados os trabalhos que agrupamos nos subtemas concepções e práticas, alunos e professores, teremos mais da metade (aproximadamente

55%) dos estudos analisados. Se comparado ao Estado da Arte anterior, houve uma inversão, pois naquele caso prevaleceram os estudos de história, políticas, estrutura e funcionamento dos cursos, exames e da teleducação, enquanto que neste período prevalecem pesquisas sobre agentes, concepções, práticas e metodologias de ensino. (Haddad, 2000, p. 12)

A inversão temática é importante por evidenciar a busca dos pesquisadores em EJA de uma aproximação com os sujeitos envolvidos nos estudos anteriores e o que ocorre na escola e na sala de aula, na produção do conhecimento. É possível imaginar que a continuidade de estudos sobre esses temas apontaram outras características próprias da EJA, as quais, associadas às três já apresentadas – caráter politizado, fluido e marginal – demarcam de maneira mais objetiva o campo, sendo retomadas em sua totalidade ou parcialidade dependendo do programa a ser analisado. Esta pesquisa busca situar historicamente a EJA em Goiás para identificar e compreender a política de formação de professores que esse estado tem assumido na última década, cujo objetivo me levou a uma análise mais detida da prática pedagógica na formação de professores e das conseqüências do modelo de formação que se implanta.

A delimitação desta pesquisa ao aspecto peculiar da formação dos professores da EJA precisa considerar outras incursões em pressupostos presentes nos debates realizados acerca da formação docente como um todo. Inicialmente, deve-se esclarecer a espécie de formação que esta pesquisa está tratando, formação inicial ou continuada, ou ambas, e o que se entende a respeito de cada uma delas.

Antes ainda de discutir o significado da distinção entre formação inicial e formação continuada, faz-se necessário destacar que o problema da formação de professores ocorre há bastante tempo na história da educação brasileira.

Desde o início década de 1970, diferentes universidades brasileiras debatiam acerca da formação de professores. Até a I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo, em 1980, as questões apresentadas já apontavam a necessidade de reformulação dos cursos de preparação de professores oferecidos pelas universidades, cujo tema era, naquele momento, a distinção que se fazia no interior da universidade entre os cursos de licenciatura e o bacharelado, como afirma Loureiro (1999, p. 18):

As questões que envolvem o bacharelado e a licenciatura não são relativas apenas à estrutura dos cursos da Universidade, mas são de natureza epistemológica e estão vinculadas às dicotomias produção/reprodução do conhecimento e ensino/pesquisa. A separação entre bacharelado e a licenciatura tem como pressuposto que o primeiro forma o pesquisador, entendido como o produtor do conhecimento, enquanto o segundo forma o professor, entendido como aquele que apenas reproduz o conhecimento acumulado.

Essa discussão aborda a concepção do que é ser professor e ainda está muito presente nos dias atuais, como constata os pesquisadores Lüdke (1994), Cunha (1994), Scheibe (1994) e Demo (1995). Uma insatisfação com a realidade atual é vivenciada nos cursos de licenciatura e, no entanto, as reformas educacionais implementadas na última década não oferecem respostas adequadas aos anseios manifestados nos meios acadêmicos. Ao contrário, distanciam ainda mais a formação dos professores do âmbito da pesquisa, ao indicar a priorização dos cursos de licenciatura a serem ministrados fora das universidades, nos Institutos Superiores de Educação. A universidade é tida como morosa e ineficiente para responder às exigências das agências internacionais de financiamento. Nesse sentido, além da defesa da formação fora da universidade, surge a bandeira da formação em serviço como aquela que, de fato, produz resultados imediatos.

Todos os senões apontados pelos organismos internacionais sobre a chamada formação inicial (custo elevado, tempo longo demais, formação

distante da prática etc), oferecida pelos cursos de licenciatura, desencadeiam o investimento nas práticas de formação em serviço, ou formação continuada. No caso específico desta pesquisa, apesar de inicialmente ter pensado estabelecer uma relação entre formação inicial de professores para EJA e formação continuada, isto não foi possível. Os dados aos quais tive acesso, e as informações prestadas pelos técnicos da Secretaria de Estado da Educação, confirmam o que o Estado da Arte de EJA já apontara: os cursos de graduação e o curso de magistério ainda estão longe de reconhecer a EJA como um componente da educação básica, o que é suficiente, a meu ver, para a continuidade de estudos sobre o tema, em razão de compreender a EJA como um direito de acesso e permanência dos alunos jovens e adultos às modalidades de ensino fundamental e média.

A presente pesquisa sobre formação de professores para EJA no estado de Goiás só trata da análise de programas que apresentem o caráter de formação continuada, visto que não há experiência consolidada no estado sobre formação inicial para a especificidade da EJA. De outro lado, mesmo os programas de formação continuada analisados não estabelecem relação com a formação inicial dos professores que fazem os cursos. É como se não fizesse diferença trabalhar com um professor leigo, com outro que tem curso de magistério, ou ainda, com outro que cursou graduação em Pedagogia ou outras licenciaturas.

Também para a análise da formação continuada de professores de EJA, implementada pelo estado de Goiás, utilizaram-se referenciais já apontados em pesquisas anteriores, sistematizadas no último Estado da Arte, antes mencionado. A formação e da prática de professores que atuam em EJA em

nível nacional, entre as dissertações e teses analisadas, tem revelado uma temática em destaque, dentre outras. Dentre as 183 pesquisas, 32 tratam mais especificamente temas relacionados ao professor de EJA, 4 delas são teses de doutorado e 28 dissertações de mestrado. Das 32 pesquisas<sup>6</sup>, 20 estão relacionadas especificamente à prática e à formação dos professores e dessas, 23 são teses de doutorado<sup>7</sup> que tratam a formação de professores para EJA em projetos específicos de universidades (Pontifícia Universidade Católica de Campinas e Universidade de São Paulo), o que diferencia e, ao mesmo tempo, reforça a necessidade desta pesquisa em Goiás, a qual analisa o processo de formação dos professores que atuam em EJA, oferecido pela própria rede estadual em que atuam.

As pesquisas analisadas retomam questões que já são discutidas na Educação de Jovens e Adultos no que se refere à relação professor/aluno que se estabelece nas mais diferentes experiências, seja em cursos regulares, supletivos, programas de alfabetização. Destacam a precariedade da formação dos professores, que não têm acesso a discussões específicas sobre EJA nem durante sua formação inicial, nem durante a formação continuada. E, ainda, evidenciam as visões que esses autores têm da EJA, bem como das práticas e da formação dos professores que atuam nessa modalidade de ensino.

Tais pesquisas reafirmam a existência, ainda hoje, de uma marca de preconceito sobre a EJA, impregnada entre professores, corpo técnico das escolas e secretarias de educação, e mesmo entre os próprios alunos. É um desafio a ser enfrentado em qualquer proposta em EJA, sobretudo reconhecendo-se o direito à especificidade dessa modalidade de ensino.

---

<sup>6</sup> Ver anexo I.

Quando isso ocorre, as experiências são *exitosas* e buscam sistematizar os ganhos evidenciados em uma modalidade que, pouco a pouco, vai se distanciando do modelo padrão da escola diurna, como ponto de referência, ao mesmo tempo que aponta referências próprias: em relação ao horário de funcionamento das aulas, aos programas desenvolvidos nos diferentes níveis, às metodologias utilizadas no processo de aprendizagem e à avaliação de alunos e professores.

A formação continuada de professores, segundo as pesquisas, deve ser feita em uma estreita relação com a prática cotidiana, com acompanhamento sistemático ao professor, para que essa ação possa garantir algum retorno ao trabalho efetivo em sala de aula. Os *treinamentos* esporádicos, os cursos aligeirados e os programas de alfabetização sem continuidade garantida estão avaliados nessas pesquisas como instrumentos de desserviço à EJA, pois criam expectativas não correspondidas, frustram alunos e professores, reforçam a concepção negativa de que não há o que fazer nessa modalidade de ensino.

As pesquisas comprovam a aproximação das realidades vivenciadas por professores que atuam em ensino regular noturno, supletivo, classes de alfabetização e outras experiências em EJA. Não se justifica, pois, o isolamento das experiências nas redes de ensino em que ocorre a utilização de mais de uma delas; ao contrário, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de as redes municipais e estaduais de ensino integrarem a seus organogramas uma estrutura específica de atendimento a EJA, seja em coordenações, setores, departamentos ou outras formas de organização.

---

<sup>7</sup> Ver anexo I: Guibilei (1993); Piconez (1995) e Prada (1995).

Ao mesmo tempo, essas pesquisas reforçam a premissa de que o professor do turno noturno precisa encarar as suas especificidades, defendendo-as e buscando qualificar-se como um profissional que atua em uma modalidade diferenciada. A aula no turno da noite precisa deixar de ser *um bico*. A mesma observação cabe aos coordenadores pedagógicos e aos técnicos das secretarias, pois, como constatam algumas pesquisas, esses agentes são importantíssimos para a consolidação de projetos diferenciados na escola, em razão do que precisam de formação adequada.

Outro aspecto que aparece em destaque nas visões de alunos e professores consiste na necessidade de aproximar a escolarização à realidade concreta, em especial ao mundo do trabalho, não com o objetivo de antecipar propostas profissionalizantes, mas de discutir o cotidiano das práticas de trabalho e emprego a que é submetida a maioria dos alunos que frequenta classes de EJA.

A presença específica de quatro dissertações com discussões relacionadas à Educação Popular, que se identificam com mais outras 39 dissertações não analisadas neste trabalho, mas que compõem o Estado da Arte em EJA mais amplo das produções de 1986 a 1998, vem reforçar a intersecção dessas temáticas. A EJA está cada vez mais próxima das instituições oficiais de ensino e das reflexões sobre escolarização, no entanto, não é possível isolá-la do debate mais amplo, que ainda permanece vivo nos movimentos populares, de uma educação que ultrapasse os objetivos utilitaristas de certificação e abra-se para uma perspectiva de conquista de direitos .

Entender a Educação de Jovens e Adultos, constituída como um campo



pedagógico próprio, e analisá-la na perspectiva da formação de seus professores constituem o exercício de identificar, além das categorias que demarcam esse campo, os referenciais teóricos que possibilitem a análise do objeto situado no contexto das relações entre o Estado e a política de EJA implementada no Brasil na última década do século XX. As várias iniciativas recentes relativas à EJA devem ser analisadas no contexto mais amplo da redefinição do papel do Estado na educação, que acaba por sofrer influência direta e/ou indiretamente da chamada reforma do Estado. Essa situa-se no âmbito da reorganização do capitalismo mundial, assentada no discurso da globalização da economia<sup>8</sup> e na revolução tecnológica que traz outras exigências, outras agendas e ações que produzem um outro discurso no campo da educação, não necessariamente um novo discurso, considerando-se que muitas das questões postas nos discursos atuais já estavam presentes quando se defendia a educação enquanto capital humano.

Na década de 1990, as políticas públicas implementadas pelo Estado brasileiro passaram a ser redirecionadas com base em um discurso que advoga a necessidade de reformas estruturais na sociedade. Tais reformas<sup>9</sup> são justificadas para corresponder às exigências resultantes de uma nova fase de reestruturação do capitalismo, marcada por políticas de privatização das esferas públicas, descentralização e diferenciação do papel do Estado. O cenário de hegemonia ideológica do neoliberalismo<sup>10</sup>, apresenta-se como única

---

<sup>8</sup> Não há um consenso sobre o conceito de globalização como processo universal, contínuo, progressivo e homogêneo, como alguns autores procuram demonstrar (Fiori, 1997; Kurz, 1997).

<sup>9</sup> No âmbito da educação, dão ênfase a programas e projetos inovadores.

<sup>10</sup> Existe um número considerável de obras que tratam do Neoliberalismo. Perry Anderson, por exemplo, aborda a sua origem e afirma que “foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado Intervencionista e de Bem-Estar.” (1995, p.1); Draibe assinala que “o neoliberalismo não constitui um corpo teórico próprio, original e coerente. Essa ideologia é composta por proposições práticas (...) ‘reinventando’ o liberalismo, mas introduzindo formulações e propostas muito mais próximas do conservadorismo político e de uma sorte de darwinismo social (...) estes ‘ingredientes’ compõem-se

alternativa às sociedades, apesar da denúncia do agravamento das condições sociais objetivas no mundo, mediante maior concentração de riquezas, fragmentação regional, secundarização do Estado<sup>11</sup> e aumento da corrupção e dos riscos ambientais.

No contexto da reforma do Estado, a análise das políticas educacionais remete à busca da compreensão das prioridades e compromissos que as delineiam, retratando interesses e funções colocadas a essas políticas no bojo dos novos padrões de intervenção estatal, em decorrência de mudanças efetivadas sob a ótica desta reforma, pelo governo brasileiro. Portanto, essas políticas são expressão das opções feitas no âmbito do Estado e os desdobramentos assumidos por este, como sinalização objetiva ao redirecionar o seu papel, buscando minimizar sua atuação, e, conseqüentemente, rearticulando o papel social da educação e da escola. Por outro lado, resultam da capacidade ou não de mobilização e intervenção dos diferentes agentes que atuam na EJA no país. De acordo com Pereira (1997, p.250),

No meio, entre as atividades de Estado e a produção de bens e serviços para o mercado, temos hoje, dentro do Estado, uma série de atividades na área social e científica que não lhe são exclusivas, que não envolvem poder de Estado. Incluem-se nesta categoria as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica (...) estas são atividades competitivas, que podem ser controladas não apenas através da administração pública gerencial, mas também e principalmente através do controle social e da constituição de quase-mercados.

A escola novamente passa a ser destacada como importante insumo ao

---

diferentemente, produzindo muitos e distintos neoliberalismos”( 1995, p. 86-88).

<sup>11</sup> Kurz (1997) questiona a teoria de Estado mínimo, mostrando que, na realidade atual, o Estado moderno tem ampliado o seu papel e assumido pelo menos cinco funções econômicas importantes: a função jurídica de normatizar todas as mudanças ocorrem nas novas relações entre mercado e sociedade; a atividade crescente de intervir nos problemas sociais e ecológicos; potencializar os agregados infra-estruturais para garantir as mudanças no processo produtivo; o próprio Estado surge como empresário produtor de mercadorias e, finalmente, o Estado torna-se responsável por uma política de subsídios protecionistas.

desenvolvimento, a principal ênfase dada ao papel da escolarização básica<sup>12</sup>. Para a Educação de Jovens e Adultos, esse discurso não constitui novidade: as políticas implementadas nas décadas de 1940, 1950 e, sobretudo 1970, sempre consideraram a escola como espaço de qualificação desses alunos para o mercado de trabalho. Portanto, se o aspecto do viés globalizante se apresenta como novo para o Projeto de Educação Básica, nos programas em EJA ele já se fazia presente desde várias décadas. Nesse sentido, o discurso do governo federal presente no Fórum Nacional *Um modelo de educação no século XXI* não constitui numa nova diretriz para a EJA, como se verifica no trecho a seguir, mas apenas a extensão da concepção de uma educação preocupada com mercado, também para as crianças e adolescentes:

No entanto, devemos nos dar conta de que, hoje, há um novo mundo, e este novo mundo requer duas grandes características do sistema educacional: a educação geral para todos é condição essencial para a própria sobrevivência do país; e, em segundo lugar, é necessária a integração entre educação geral e preparação para o mercado de trabalho. É preciso estabelecer formas claras de vinculação entre educação geral e preparação para o mercado de trabalho. (Velloso, 1999, p. 24)

Destacam-se dentre as publicações desse período da década de 1990, novamente, outras duas concepções em EJA, que são também contraditórias: uma primeira busca garantir a EJA como direito subjetivo, inquestionável, independente da idade do aluno e das suas condições sócio-econômicas, cuja oferta representa uma obrigação do Estado, podendo contar com parcerias; uma segunda busca responder às chamadas novas exigências do mercado, dando prioridade à faixa etária que interessa ao setor produtivo, ou seja, alunos de 19 a 25 anos. Faz parte dessa concepção, também, a indicação de

---

<sup>12</sup> A ênfase ao papel da escola como instrumento privilegiado de formação data da segunda metade do século XVIII, quando o Estado passa a institucionalizá-la (Nóvoa, 1991). A diferença entre esses momentos históricos é que, no início da Idade Moderna, o Estado advoga para si a responsabilidade total sobre a escola, enfraquecendo o poder da Igreja, ao passo que no final do século XX, o Estado tende a repassar para outras instituições essa responsabilidade.

transferência da responsabilidade de oferta da EJA para a sociedade civil, por meio das organizações não-governamentais, empresários, sindicatos, Igrejas e outros. Como já exposto anteriormente, a segunda concepção não é recente na história da EJA, ao contrário, apresenta-se como uma grande marca nas políticas implementadas até hoje para essa modalidade de ensino.

Outro elemento significativo para a reconstrução do papel do Estado em EJA vincula-se à sua existência como uma ação interministerial reforçada na última década, o que aparece de forma evidente nas publicações do Ministério do Trabalho e do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, que destacam em suas políticas a emergência da alfabetização de jovens e adultos e de sua capacitação e profissionalização. Quanto ao Ministério do Trabalho, há um volume significativo de projetos que são incentivados e financiados na área da Educação de Jovens e Adultos, por meio dos recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Os referidos projetos apontam a atuação em programas de alfabetização de trabalhadores, com um caráter também de complementariedade da escolarização defasada em virtude da necessidade de qualificação. Já o Ministério Extraordinário de Política Fundiária vem desenvolvendo o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) em vários estados do país, o qual pretende alfabetizar jovens e adultos dos assentamentos e escolarizar os alfabetizadores em nível de ensino fundamental e médio, em parceria com as universidades. Em todas essas iniciativas, o Ministério da Educação não assume um papel coordenador dos processos, o que revela a prática do novo papel definido para o Ministério, como afirma o Ministro da Educação Paulo Renato Souza (1999, p. 26),

Redefinimos também o próprio papel do Ministério da Educação, tirando-o das funções de execução e reservando-lhe funções mais importantes nas áreas de redistribuição dos recursos entre regiões e entre estados e de avaliação do

desempenho do sistema de ensino. Com isto, visamos diminuir a função executiva, colocando o Ministério numa função mais de exercício da liderança, para a mudança no sistema educacional.

Por outro lado, as diversas iniciativas em EJA pelos órgãos não diretamente ligados à escolarização vêm de encontro às linhas mestras defendidas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (5 a 9 de março, 1990; Jomtien, Tailândia). O documento final do encontro chega a afirmar que, nas últimas décadas, a EJA se distanciou de seus reais objetivos, por causa dos variáveis contextos de pobreza, ditaduras e repressões, perdendo sua centralidade educacional. Em suas proposições finais, ao mesmo tempo que garante a superação do discurso da primazia da educação escolar infantil em relação à EJA, propõe ampliação dos procedimentos e recursos educacionais, dos conteúdos, dos recursos humanos e financeiros e sugere a ampla participação do Estado, não se restringindo apenas aos Ministérios da Educação, mas também envolvendo os setores privados e as agências não-governamentais. De acordo com Haddad (1993), Jomtien representou o primeiro esforço conjunto de organismos internacionais com campos de ação diferenciados como: Banco Mundial, Fundo da Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização da Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), buscando soluções conjuntas que extrapolam o âmbito educacional.

Tanto no documento final de Jomtien, como no documento produzido em 1992, pela Oficina Regional da Comissão Econômica para América Latina (Cepal)/Unesco intitulado *Educação e conhecimento: eixo de transformação produtiva com equidade*, a tônica é a mesma: libertar a EJA de seu discurso politizado, como evidencia Garcia-Huidobro (1994, p. 59):

Existem tradições com as quais é preciso romper porque são portadoras de uma interpretação da política e da sociedade que entraram em crise e que desfiguraram o que era específico da educação de adultos. Em alguns casos, subordinando-a a uma perspectiva de transformação revolucionária e reduzindo-a somente a um instrumento de politização. Em outros, caindo em posições que empobrecem a educação, por privilegiar a tal ponto o papel dos setores populares, que chegava a negar, às vezes, o papel do educador (reduzido a mero animador) e descuidar, outras vezes, da síntese entre cultura popular e o conhecimento que provém da ciência e da técnica.

As políticas implantadas também para EJA não se fazem sentir apenas no Brasil, mas em toda América Latina, que tem redimensionado sua atuação em educação, seguindo orientações dos organismos internacionais de financiamento, mais especificamente do Banco Mundial. Para Shmelkes (1996, p. 4), “o Banco Mundial, na maioria dos casos, tem estimulado, direta ou indiretamente, exclusivamente a educação das crianças.”<sup>13</sup>

Nessa mesma perspectiva, Puiggós (1997, p. 215) afirma que os governos

Escolhem investir nos setores mais adaptados e integrados que conseguiram sair da crise e abandonam o resto. As provas mais contundentes podem ser representadas como tragicomédias da estética neoliberal. Por exemplo, na Argentina, uma diretora de educação da província de Buenos Aires tentou acabar com os serviços educativos para deficientes por considerá-los um investimento improdutivo. A Direção Nacional de Educação de Adultos e a maioria dos programas dessa modalidade foram eliminados.

Essas e outras reflexões estiveram presentes no Seminário Internacional *Los nuevos desarrollos curriculares de la educación con jóvenes y adultos de América Latina*, nos dias 22 a 25 de janeiro de 1996, no México, promovido pelo Conselho de Educação de Adultos da América Latina (Ceaal)/Unesco. Foram novamente retomadas na V Conferência Internacional de Educação de Adultos, na Alemanha, em julho de 1997 e continuam alvo de discussões entre os diversos segmentos que atuam na EJA. No Brasil, o esforço de manter o debate da responsabilidade do Estado em relação à EJA efetiva-se mediante encontros nacionais, promovidos por organismos governamentais, como o

---

<sup>13</sup> No original “el Banco Mundial, en la mayoría de los casos, ha estimulado, directa o indirectamente, únicamente la educación de los niños”.

Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), as universidades e a sociedade civil organizada, bem como pela ação dos fóruns de EJA que estão se estabelecendo em estados e municípios.

Baseando-se nessas ações analisadas, do período da década de 1990, em relação à educação de jovens e adultos, observa-se que o Estado brasileiro implementa uma política descontínua, porque não prevê, no andamento dos projetos, as responsabilidades que ultrapassem uma gestão política, e porque ocorre de forma desconectada, uma vez que, em muitos casos, a participação dos estados e municípios também não constitui um todo orgânico, vinculado e coordenado a uma política definida pelo Ministério da Educação, como é o exemplo claro do Programa Alfabetização Solidária. Diante desse quadro, busco investigar a situação concreta das ações da EJA implementadas pelo estado de Goiás. Para tanto, procurei localizar as propostas executadas no estado desde o período de 1970, situando-o no contexto nacional, para realizar uma análise mais detida dos programas e projetos assumidos na formação de professores, a partir da década de 1990.

## **2 Procedimentos metodológicos**

Esta pesquisa baseou-se no princípio de que explicar um dado fenômeno implica ir além de sua manifestação empírica, ir além de sua aparência; significa entendê-lo em suas múltiplas determinações. Assim, a mera aparência dos projetos, em sua versão inicial (proposta do governo federal) não se apresenta suficiente para dar conta do fenômeno em sua

complexidade. Tornou-se necessário acompanhar o seu desdobramento em nível estadual, tanto no aspecto da proposta, como de sua concretização por meio dos cursos e da prática dos professores; enfim, verificar como acontece a relação entre o que foi elaborado nas instâncias governamentais e sua mediação pelos técnicos das secretarias e pela prática cotidiana dos professores. Ao buscar isso, faltaram algumas peças (como aquela que seria montada pela observação da prática cotidiana dos professores), o que não inviabiliza chegar a algumas conclusões, mesmo que não tenham a abrangência esperada inicialmente.

Utilizei dois procedimentos metodológicos básicos: uma imersão na produção já existente na área da EJA no Brasil e em Goiás e uma análise dos fatos ocorridos nas duas experiências de formação, com base nos sujeitos envolvidos. Quando me refiro à produção incluem-se livros, artigos, pesquisas de mestrado e doutorado (já apresentadas anteriormente) e documentos relacionados a cada programa de formação analisado (proposta pedagógica, relatórios, boletins, material pedagógico). A análise dos fatos ocorridos só foi possível graças à coleta de dados realizada por meio de questionários e entrevistas aplicados a técnicos da Secretaria Estadual da Educação e a professores de EJA que participaram dos dois programas analisados, bem como das informações obtidas pela observação direta da execução, como no caso do Programa Parâmetros em Ação, do qual participei nas duas etapas que foram realizadas com professores de vários municípios do estado, na cidade de Goiânia.

Esse representou o percurso final da pesquisa, todavia, não foi essa sua concepção inicial. Enquanto freqüentava as disciplinas do doutorado, em São



Paulo, planejava o retorno para Goiás, onde esperava encontrar uma vasta documentação disponível para reconstituir historicamente a atuação em EJA nesse Estado. No mesmo período, participei do grupo de pesquisa que elaborou o Estado da Arte em EJA, ocasião em que já foram apontadas as primeiras indagações em relação à minha expectativa: um número significativo de pesquisas em EJA apontava os limites de acesso a documentos oficiais nos mais diferentes estados do país, e foi exatamente o que constatei quando voltei a Goiás.

O contato inicial na Secretaria Estadual da Educação<sup>14</sup>, com as técnicas que já atuavam na Superintendência de Educação a Distância e Continuada reafirmou os limites da reconstituição histórica da EJA por falta de documentos. A informação era que havia nos arquivos, apenas documentos da experiência mais recente, da década de 1990. Os funcionários mais antigos foram indicando pessoas que sabiam ter passado por aquele órgão desde 1970; então, busquei o levantamento da documentação oral daquilo que ocorrera com a EJA em Goiás. Consegui uma entrevista coletiva (reivindicada por elas)<sup>15</sup>, com três técnicas que trabalharam no órgão responsável por EJA, nas três últimas décadas. Os esclarecimentos permitiram o acesso a alguns poucos documentos que ainda existiam, guardados na casa de uma delas. Também desse encontro surgiu a explicação para o desaparecimento da memória documental da EJA: segundo as técnicas, o diretor que assumira a Unidade de

---

<sup>14</sup> Surpreendeu-me, no início da pesquisa de campo, o medo e a incerteza dos técnicos da Secretaria de Estado da Educação, de modo geral, a se exporem emitindo opinião sobre as questões levantadas. Alguns chegaram a pedir para não serem citados, para não gravar entrevistas, embora fizessem questão de contar o que sabiam e o que pensavam sobre a forma como era tratada a EJA em Goiás. Outras pessoas já receberam a pesquisa com bons olhos, participaram da forma como julgavam melhor e garantiram a possibilidade de acesso aos dados apresentados.

<sup>15</sup> Ver roteiro, anexo II.

Ensino Supletivo de Goiás, na década de 1990, mandou colocar fogo nos papéis que estavam ali guardados, na justificativa de ampliar o espaço.

O contato com as fontes orais encaminhou para uma segunda busca de documentação no Conselho Estadual de Educação. Foram levantados os pareceres e as resoluções pertinentes à EJA, mas que, após analisados, ofereceram pouca alteração em relação à legislação de âmbito nacional; era quase uma reprodução apenas do que vinha do Conselho Federal da Educação, naquele período. Esses limites em relação às fontes fizeram-me optar por apontar o contexto possível da EJA no estado de Goiás, embora já estivesse claro que não poderia ser o eixo de minha pesquisa.

Nova investigação na superintendência buscou conhecer os documentos que ali existiam para poder redirecionar a pesquisa. Neste ínterim, como a pesquisa do Estado da Arte em EJA já estava bem avançada, fui percebendo que a formação de professores para atuar em EJA era uma das preocupações centrais, questão que passou, então, a nortear a busca de dados, quando localizei dois programas implementados no estado de Goiás, na década de 1990, para formação de professores que atuam em EJA: *Um Salto para o Futuro – Série Educação de Jovens e Adultos* e *Parâmetros em Ação para Educação de Jovens e Adultos*.

Com essa delimitação do objeto de pesquisa, seguramente ficou mais claro o percurso a ser feito: apropriar-me das propostas de cada programa, conhecer o material produzido para a sua execução, e entrar em contato com os professores que participaram dos programas para discutir, essencialmente, o significado desses programas na prática cotidiana. Todavia, não foi assim tão fácil quanto parecia inicialmente, porque o fenômeno, na sua totalidade, é mais

complexo do que se afigura em sua primeira evidência empírica, do que sua aparência inicial faz supor.

Em relação às propostas dos programas analisados, tive acesso, não só a todo material produzido, do qual foi possível captar as concepções e práticas defendidas para EJA, mas também às autoras<sup>16</sup> das propostas, com as quais pude dialogar, por meio de entrevista gravada e trocas de informações pela *internet*. Da relação entre a proposta das autoras dos programas e o que, de fato, era implementado decorreu uma análise entre o pensado e o realizado que apontou questões fundamentais para a pesquisa.

Quanto ao segundo passo, que se refere à análise dos fatos ocorridos no decorrer das duas experiências de formação, a busca do contato com os professores que participaram dos dois programas, em decorrência da forma<sup>17</sup> como esses foram implementados no estado de Goiás tornou impossível uma investigação que revelasse a relação entre a formação recebida e a prática cotidiana dos professores. Ainda assim, em cada programa buscou-se dar voz a parte dos sujeitos envolvidos, seja técnicos da superintendência, seja professores que freqüentaram os cursos. No programa Um Salto para o Futuro foram entrevistados os professores que atuaram em classes de EJA, em Goiânia, quando estavam fazendo o curso<sup>18</sup>. No programa Parâmetros em Ação para EJA, nas duas etapas que acompanhei<sup>19</sup>, foi possível aplicar um

---

<sup>16</sup> Jane Paiva – Um Salto para o Futuro/ Série de EJA e Cláudia Lemos Vóvio – Parâmetros em Ação para EJA.

<sup>17</sup> Os equívocos e as dificuldades enfrentadas na implantação dos programas encontram-se detalhados no capítulo IV.

<sup>18</sup> O anexo III contém o roteiro do questionário utilizado, a lista de 14 professores de Goiânia entrevistados e um quadro que apresenta os dados referentes aos 1.046 profissionais que obtiveram certificado pela realização do curso, embora apenas 171 atuassem de fato em EJA

<sup>19</sup> O anexo IV apresenta o roteiro do questionário aplicado a professores e coordenadores que fizeram o curso do programa Parâmetros em Ação para EJA, previsto para ser ministrado em três etapas de quarenta horas, tendo ocorrido, de fato, apenas duas etapas.

questionário à maioria dos professores e coordenadores participantes, contendo questões objetivas e subjetivas, que serviram de suporte para as análises que estão no Capítulo IV (as questões subjetivas foram catalogadas num banco de dados e sistematizadas *a posteriori*). A expectativa da pesquisa consistia em selecionar alguns professores do último programa para discutir sua prática pedagógica; todavia, o curso foi interrompido e só restou fazer desse fato uma das questões de análise.

Embora com os limites encontrados para a execução desta pesquisa, procurei realizar a análise das fontes documentais, compreendendo-as em sua manifestação escrita e oral, não como fontes lineares que se sobrepõem, mas como instrumentos que se interpenetram e cuja subjetividade – sem desconsiderar o quadro objetivo do qual emergem – permite ao pesquisador confrontá-los e discuti-los na condição de sujeito e partícipe do processo de produção de conhecimento.

Essa abordagem oferece ao pesquisador o desafio da coleta e análise dos dados: sua hierarquização, elaboração de um quadro conceitual e os desdobramentos em categorias analíticas para chegar à efetivação da análise propriamente dita da documentação. Deste processo, decorrem questões como a fidedignidade dos dados, os feixes de significações, a credibilidade dos procedimentos adotados ou mesmo a objetividade do processo ao longo do trabalho, que expressam o caminho possível percorrido pela pesquisa, o qual representa um indicador do alcance dos objetivos propostos, mas também dos limites encontrados.

Em síntese, o processo metodológico de investigação da temática da formação de professores contou com ampla revisão da literatura já existente

sobre EJA, priorizando livros, artigos, dissertações e teses que situam desde o seu processo de constituição histórico (Beisiegel, 1974; Paiva, 1891, 1982, 1984, 1987, 1994; Haddad, 1987, 1994; Favero, 1983; Cunha, 1995; Brandão, 1987), ao tema específico da formação dos professores que nela atuam (pesquisa Estado da Arte em EJA, anexo I), confrontando-os aos autores que já pesquisavam a formação de professores em geral (Lüdke, 1994 e 1999; Sacristán, 1998; Torres, 1998; Kuenzer, 1999 dentre outros). Buscou evidenciar, no material coletado, os dados específicos do estado de Goiás dispersos no corpo da produção nacional. Quanto à produção local, foram analisadas dissertações de mestrado que tratam da EJA ou da atuação dos professores do estado, para evidências da concepção das políticas educacionais para esses profissionais (Canesin, 1988, 1993; Bites, 1992, Mendonça, 1985; Freitas, 2000; Siqueira, 2000; Machado, 1995 e 1997; Leite, 1985; Peixoto Filho, 1985).

A preocupação que direcionou a pesquisa bibliográfica foi a de entender como o estado de Goiás tem respondido, sobretudo na última década, à necessidade de formação dos professores que atuam na EJA, para que sejam de fato preparados para atuar com os alunos que atendem.

As reflexões apontadas nas pesquisas realizadas sobre EJA, na busca de melhor apreender o objeto de estudo, deram suporte à utilização de outros instrumentos de levantamento e análise da realidade, tais como análise de documentos oficiais, entrevistas, questionários e observação direta. Um recurso importante para o levantamento da realidade do atendimento da EJA em Goiás foram os documentos oficiais, de publicação da Secretaria Estadual da Educação (SEE), do Conselho Estadual de Educação (CEE) e dos órgãos

específicos que coordenaram a EJA ao longo das últimas décadas, e o acesso mais expressivo foi, sem dúvida, aos documentos relacionados à década de 1990, por motivos já declarados anteriormente. A análise da documentação relacionada aos programas de EJA implementados pela SEE, disponibilizados pelo Conselho Estadual da Educação e pela própria Secretaria possibilitou o levantamento dos princípios e objetivos previstos na formação dos professores que atuam na EJA em nível fundamental. A análise dos dois programas identificados na década de 1990 pôde ser confrontada com outras pesquisas que abordavam temáticas similares ( Collares, 1999; Cunha, 1994; Scheibe, 1994; Demo, 1995; Soares, 1996; Barreto, 1993 e 1997; Lima, 1997; Trindade, 1996; Nampo, 1995, dentre outros).

O confronto entre a proposta dos documentos oficiais dos respectivos programas e a sua efetivação no estado, em relação à formação dos professores que atuam em EJA, foi realizado por meio da análise dos relatórios de frequência e certificação dos professores, encaminhados ao CEE, bem como das informações obtidas pelos questionários e entrevistas realizados com professores, coordenadores e técnicos da Secretaria de Educação.

As evidências apresentadas pelos dados empíricos levaram a algumas conclusões provisórias: o que se esperava encontrar em relação a uma política própria do estado, para atuação em EJA, não se evidenciou nas propostas de formação de professores analisadas; não houve condições, sequer, de buscar a prática concreta dos professores em sala de aula, em virtude das condições adversas a que estes cursos de formação foram submetidos, ou seja, os professores que participaram do programa *Um Salto Para o Futuro*, em sua maioria, não atuavam em EJA e aqueles que nele atuavam tiveram suas

turmas fechadas pela SEE no ano seguinte ao curso. No caso do programa *Parâmetros em Ação*, o curso do Pólo Goiânia que vinha sendo por mim acompanhado, por meio de observação, teve sua última etapa cancelada, segundo os técnicos da superintendência, pelo esvaziamento do curso, causado pela rotatividade de professores que atuam em EJA, acentuado no período após as eleições municipais.

Analisar a forma como o estado de Goiás vem atuando em EJA, no contexto da atual política nacional de educação, tomando por base o discurso de reforma do Estado brasileiro, materializado na proposta de formação de professores da última década, possibilitou algumas reflexões sobre os resultados obtidos. Não basta caracterizar os programas, evidenciar a distância entre o propagado e o que fora empiricamente encontrado. É preciso, ainda, analisar as implicações dessa forma de atuação em EJA para a consolidação ou não desta modalidade de ensino na política de educação do estado de Goiás.

## CAPÍTULO II

### O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DE GOIÁS

Antes ainda de uma aproximação da análise dos fatos e acontecimentos que ocorreram nas últimas décadas em Goiás, em especial a de 1990, no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, é preciso destacar as mudanças sofridas pelo órgão responsável por essa modalidade de ensino no estado, que já passou por seis denominações diferentes no século XX: Serviço de Educação de Adultos, nas décadas de 1940 a 1960; Departamento de Ensino Supletivo (Desu), na década de 1970; Unidade de Ensino Supletivo (UES), na década de 1980; Superintendência de Educação Não-formal (Superfor) e Superintendência de Educação a Distância e Continuada (Seadec ou Sued), na década de 1990. Há dificuldade de localizar, nos documentos oficiais, uma explicação para essas alterações, mas pode ser observado que se relacionam com o lugar e o papel que a Educação de Jovens e Adultos vai assumindo no decorrer da história, na política educacional brasileira. O seu formato entre as décadas de 1940 a 1960 responde à estrutura indicada pelas campanhas de alfabetização do período; nas décadas de 1970 e 1980 ainda está relacionado à modalidade supletiva de atendimento na EJA que se oficializa a partir da Lei n.º 5.692/71. Já na década de 1990, o perfil da EJA diversifica-se ainda mais do que é considerado ensino formal e caminha para propostas de educação a distância, na justificativa de atender a um número maior de jovens e adultos não-escolarizados.

No que se refere ao lugar da EJA na estrutura do sistema educacional, primeiramente é preciso saber se ela faz parte desse sistema, ou se encontra planejada e executada por órgãos ligados à assistência social, à área do



trabalho ou dos recursos humanos. Em Goiás, a reconstituição da história indica que a EJA sempre se manteve relacionada ao órgão responsável pelo ensino. Porém, ainda que se trate de uma modalidade desenvolvida pelo setor de educação, faz-se necessário localizar o lugar nesse setor no qual ela se encontra. É o lugar comum no qual, por exemplo, o ensino fundamental de crianças e adolescentes é tratado? Tem alguma relação com o ensino médio e profissionalizante? Há um lugar separado das outras modalidades que se destina à EJA? Nesta pesquisa pôde-se observar que a EJA já teve um lugar de maior destaque na estrutura da SEE, sobretudo, na década de 1970, como Departamento de Ensino Supletivo. Nas últimas décadas do século XX, deixa de haver um atendimento específico à modalidade de educação de jovens e adultos e o órgão passa a concentrar as várias políticas de capacitação de professores a distância, como é o caso dos Programas TV Escola, Proformação e Proinfo que hoje ocupam maior espaço na estrutura da superintendência do que a preocupação com os alunos em defasagem idade/série.

### **1 Propostas anteriores à década de 1990**

Apesar do reconhecimento da Educação de Adultos como um dos componentes da História da Educação Brasileira, desde os primórdios da história do Brasil, Beisiegel (1974) e Paiva (1987) afirmam que a educação de adultos só passou a ser assumida como problema nacional, a partir da década de 1940, quando então foram desencadeadas campanhas de alfabetização, tanto no âmbito das cidades, como no meio rural. Ainda de acordo com Beisiegel (1974), o grande investimento da Campanha de Educação de

Adolescentes e Adultos (CEAA)<sup>20</sup> acaba por concentrar-se na constituição dos Serviços de Educação de Adultos nos estados, e

A criação dos serviços estaduais de educação de adultos – praticamente imposta pela União às unidades da Federação – e a articulação direta destes serviços com o Serviço de Educação de Adultos do Departamento Nacional de Educação, aparecem como as mais significativas dentre as medidas então adotadas. Porém, muitas foram as críticas feitas pelo DNE à organização e funcionamento destes órgãos. (Beisiegel, 1974, p.107)

O estado de Goiás, como os demais estados da federação, teve a partir da década de 1940, segundo Portaria n.º 215, de 21 de agosto de 1947, a organização de uma estrutura administrativa e pedagógica própria – o Serviço de Educação de Adultos do Estado de Goiás. Os representantes estaduais também participaram das diversas reuniões de delegados dos estados, territórios e Distrito Federal para avaliação e relato das experiências desencadeadas em todo o país a partir das campanhas de 1940 a 1950.

Quanto à formação de professores, segundo Beisiegel (1974), os dados coletados pela Sinopse Regional do Ensino Primário Fundamental Comum, do Serviço de Estatística da Educação e Cultura, do Ministério da Educação e Cultura, mostravam que, de 1940 a 1957, dos 1.400 professores do estado de Goiás, 818 eram leigos e 582 normalistas. Pela realidade do professorado do ensino primário, pode-se inferir que as condições dos professores que assumiam as classes de educação de adultos nas campanhas eram ainda mais precárias. Ainda segundo Beisiegel (1974, p. 117-118),

Estas informações delimitam as dimensões do chamado ‘professorado leigo’ do ensino primário, em 1947. Em quinze unidades da Federação, o número de ‘não normalistas’ superava o número dos professores preparados para o exercício do magistério. Apenas os Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia, Sergipe, Alagoas e Amazonas, os territórios de Rio Branco e Rondônia e o Distrito Federal contavam com uma porcentagem maior de normalistas sobre os leigos, em seus corpos docentes. Na verdade, a extensão do ensino primário para as áreas interioranas do país obrigou as

---

<sup>20</sup> A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos de 1947 fora mantida com o recurso do Fundo Nacional do Ensino Primário (Decreto-Lei n.º 19.513, de 25 de agosto de 1945).

administrações regionais a proverem os cargos docentes mediante o recrutamento de indivíduos não habilitados. Aliadas à baixa remuneração estabelecida para as funções docentes, as condições de vida do professorado rural limitavam as possibilidades de recrutamento de normalistas ou mesmo de outros indivíduos com razoável grau de escolaridade para o magistério nas áreas interioranas.

Beisiegel apresenta ainda, em sua pesquisa, os dados da publicação n.o. 2 da Campanha de Educação de Adultos (EDA), que apontam o número de classes distribuídas no Estado de Goiás naquele período (tabela 2.1)<sup>21</sup>.

Tabela 2.1  
Classes de Educação de Adultos em Goiás – décadas de 1940 e 1950

Classes de EDA por unidade da federação	1947	1948	1949	1950
Bahia	1.600	2.085	2.100	2.500
Minas Gerais	1.500	2.000	2.000	1.900
Pernambuco	900	1.225	1.300	1.550
Ceará	700	1.000	1.000	1.000
Goiás	300	400	430	480

Fonte: Beisiegel, 1974, p.91.

Comparando esses dados aos dos outros estados, territórios e ao Distrito Federal, já se percebe a defasagem do estado de Goiás no atendimento à EDA – ao passo que Goiás contava, em 1950, com apenas 480 classes, a Bahia registrava a existência de 2.500 classes, o Ceará 1.000, Minas Gerais 1.900 classes e Pernambuco 1.550, dentre outros. Para um total de 16.500 classes distribuídas em todo o país em 1950, Goiás respondia por menos de 3% delas.

Embora tenha sido elaborada durante essas campanhas uma legislação que delegava formalmente as atribuições a cada esfera de governo, seguida de uma ampla publicidade que visava o convencimento, mais dos poderes locais do que da população, e que ainda se tenha comprovada a criação de um órgão específico para tratar do ensino supletivo em cada unidade da federação, não se pode afirmar que o esforço tenha ocorrido sem inúmeros

<sup>21</sup> A tabela 2.1 apresenta os dados de alguns estados para comparação.

conflitos entre a proposta da União e a forma como estados e municípios foram absorvendo-a e adequando-a, ou não, a sua realidade local.

Pode-se evidenciar um caráter extremamente centralizador e determinante da atuação dos órgãos federais (Departamento Nacional de Educação – DNE e o Serviço de Educação de Adultos – SEA) como financiadores, orientadores e coordenadores das campanhas que representaram para as políticas públicas em EDA duas posturas em relação aos estados e municípios: de um lado, o fortalecimento de laços de dependência entre as esferas, em que a iniciativa cabia à União, de sorte que, em sua ausência, nada ou quase nada tinha sobrevivência própria, a exemplo do estado de Goiás.

De outro lado, com a orientação da União e dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário (Fnep), vários estados passaram a estabelecer um processo de fortalecimento do ensino supletivo, em virtude de exigências locais, sobretudo ligadas à qualificação da mão-de-obra para a indústria, já com recursos próprios e buscando uma certa independência em termos pedagógicos e políticos, a exemplo do estado de São Paulo.

A relação que se estabeleceu entre a União, estados e municípios encontra-se evidenciada na análise que Paiva faz da CEAA. Para a autora, interessava aos estados e municípios receberem os recursos do Fnep, especialmente os destinados à construção de novos prédios escolares, o que significava aumento de prestígio diante da comunidade local. Quanto à CEAA, a implantação do serviço já não era recebida com o mesmo entusiasmo. Segundo Vanilda Paiva (1987, p.182),

o programa de educação de adultos nem sempre era bem recebido exatamente porque, formando novos eleitores, poderia modificar o equilíbrio eleitoral dos municípios e enfraquecer os chefes políticos locais. Estes preferiam ensinar

seus correligionários a “ferrar” o nome e alistá-los eleitores do que se expor a um programa que abria suas portas a todos e trazia novas idéias, criando possibilidades para o fortalecimento das dissidências oligárquicas locais ou para a penetração de novas idéias vindas da cidade.

A CEAA, conforme Paiva, é a primeira grande iniciativa federal com o objetivo de efetivamente atingir a população rural, o que gerava inquietação nas oligarquias rurais, que passaram a questionar os verdadeiros fins dessa aproximação com o homem do campo. São inegáveis os fundamentos políticos da campanha com forte interesse na ampliação do número de eleitores, acompanhado de um discurso de integração social dos analfabetos e impulso na produção industrial. Há, nesse sentido, uma clara intencionalidade do Estado em transformar o processo de escolarização dos adolescentes e adultos em um aliado ao modelo econômico e político que se constituía no Brasil, após o fim do Estado Novo.

Com base nos autores referidos, podem-se destacar então duas concepções sobre a atuação do Estado em EDA e que auxiliam a interpretação das propostas desencadeadas a partir da década de 1960: uma primeira aponta o Estado como antecipador de políticas de educação básica, buscando criar ou estimular, na população *inculta* as aspirações educacionais. Essa concepção aponta o Estado indutor, que vê o indivíduo e as populações pobres como incapazes por si só de compreender o valor da educação, e que precisam ser induzidos a isso. Ao mesmo tempo, acaba também por indicar a relação entre o Estado que sabe aonde a população deve chegar, e a população que deve corresponder a essa expectativa.

Uma segunda concepção da atuação do Estado, que não se opõe à primeira, mas lhe acrescenta outros elementos, é a do oportunismo presente nas políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos tão bem

exemplificado nas campanhas do período. Se, de um lado, o Estado antecipasse às reivindicações populares por escolarização para todos, também o faz por ter como meta o controle ideológico e político desta mesma população. A presença do Estado, portanto, vai se evidenciando como passo importante por formalizar as responsabilidades com a escolarização de adolescentes e adultos, ao mesmo tempo que vai imprimindo características que marcarão a história das políticas em EDA referentes à legitimação de eleitores, formação de mão-de-obra especializada, construção de consensos ideológicos.

O período que se segue às campanhas das décadas de 1940 e 1950 revela as dificuldades e a lentidão para o cumprimento das promessas feitas em relação à erradicação do analfabetismo, à continuidade dos estudos para os adultos e à melhoria nas condições de vida dos que conseguissem acesso a escola, gera-se, então, uma insatisfação que se insere num contexto mais amplo de frustrações, diante das promessas não-cumpridas referentes aos benefícios do desenvolvimento industrial do país no pós-guerra.

Nesse cenário de descontentamento e de busca de alternativas inserem-se os movimentos populares de educação e cultura da década de 1960<sup>22</sup>. As críticas feitas às campanhas nacionais no II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958) já apontavam a necessidade de rediscussão das formas e do conteúdo da EDA, nesse momento com uma concepção de destaque ao direito à escolarização de todos. Ao mesmo tempo, passou-se a conferir uma grande ênfase ao papel de mediador da aprendizagem que o professor deveria estar assumindo.

---

<sup>22</sup> Para destacar os movimentos mais significativos deste período, pode-se citar: Movimento de Cultura Popular – MCP; Centros de Cultura Popular – CPC; Movimento de Educação de Base – MEB. (Paiva, 1987; Cunha e Góes, 1994; Wanderlei, 1984; Brandão, 1987).

As discussões do papel político da educação tomavam um grande espaço no cenário da EDA na década de 1960. As reflexões propostas por Paulo Freire, em suas experiências de alfabetização pelo interior do Nordeste e as ações desenvolvidas pelos movimentos populares e estudantis nos centros urbanos, apontavam a necessidade de um educador comprometido com a transformação da realidade e, nesse sentido, preocupado com o processo de conscientização dos seus alunos. É uma concepção de educação que repõe o homem no centro da história, produzindo-a cotidianamente.

A concepção de educador e educando estava intrinsecamente relacionada ao contexto histórico do Brasil da época. Uma forte insatisfação tomava conta *das ruas* e a educação era tida como um dos componentes fundamentais para contribuir para uma releitura dos fatos sociais, políticos e econômicos do país, desde que esta assumisse um papel transformador e não conformador, como até então. Posteriormente, o próprio Paulo Freire vai sugerir, em suas obras, o desafio aos educadores na superação da chamada educação bancária<sup>23</sup>.

Os dados da Educação de Adultos em Goiás, nesse período, também não se restringem à esfera da rede oficial de ensino, mas estão inseridos no contexto de toda aquela mobilização social. No final da década de 1950 e início da década de 1960, a Igreja Católica institui um importante movimento de educação, o Movimento de Educação de Base (MEB) que repercutiu, sobretudo, nas regiões Norte e Nordeste do país, mas que contava com uma presença significativa também no estado de Goiás. Assim como em nível

---

<sup>23</sup> A educação bancária é apresentada por Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do oprimido* (1987), como sendo aquela em que o aluno é considerado um objeto, mais precisamente um recipiente vazio, no qual o professor passa a depositar os supostos conhecimentos.

nacional, também em Goiás, diversos militantes católicos estiveram envolvidos com o Movimento de Educação de Base, tendo como sua primeira expressão o trabalho das escolas radiofônicas:

Em Goiás, o Movimento de Educação de Base, iniciou-se em setembro de 1961, quando foi instalado, em Goiânia, o Setergo (Sistema Radiofônico de Goiás). Em caráter de experiência, no primeiro ano funcionaram 30 escolas nos municípios mais próximos de Goiânia dada a receptividade da Rádio Difusora. Os municípios atingidos foram: Goiânia (Bairros, distritos e fazendas), Trindade, Inhumas, Guapó, Bela Vista, Goianira, Brazabranes, Hidrolândia e Ipameri. (Canesin, 1988, p. 85)

Em seu trabalho de mestrado, Peixoto (1985) destaca que os jovens que se envolveram com propostas de Educação Popular em Goiás eram não só os que já tinham algum vínculo com o MEB, na Igreja Católica, mas também outros que atuavam no movimento estudantil secundarista e universitário. De acordo com Leite (1983), esses vários grupos constituíram o Instituto de Cultura Popular, órgão estadual que congregou os pequenos movimentos, com o objetivo de realizar caravanas de cultura, espetáculos de teatro e projetos de uma campanha de alfabetização, já com uma preocupação específica de formação de educadores populares ou monitores, como eram chamados. O registro dessas experiências encontra-se em diversos documentos<sup>24</sup> do próprio movimento nacional ou local, como em livros publicados posteriormente, por pessoas que pertenceram ao MEB nacional ou estadual, e ainda, em dissertações de mestrado e teses de doutorado. A temática da educação de adultos no seio do movimento popular, em Goiás, não constitui objeto de aprofundamento desta pesquisa, mas torna-se importante uma reconstituição do contexto histórico da EJA, como indicativo de um campo rico a ser explorado, que não deve passar despercebido, em razão da natureza plural em

---

<sup>24</sup> Brandão (1987); Borges [1963]; Canesin (1988); Costa (1986); Fávero (1983); Leite (1983); Peixoto Filho (1985) e Wanderley (1984).



que se constituiu a EJA em nível nacional e nos estados.

Como ocorreu nos demais estados, também em Goiás essas experiências populares de educação foram reprimidas pelo regime militar<sup>25</sup>. A partir de 1970, volta em cena o Estado, como ator principal da Educação de Adultos<sup>26</sup> e institui o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em nível nacional. Assim como a CEAA, o Mobral também se destaca pelos seus objetivos ambiciosos de redução, em 10 anos, do índice de analfabetismo do país, saindo de 33,6% em 1970 para chegar a menos de 10% em 1980. Paiva (1982a) afirma que o significado político assumido pelo movimento foi sem dúvida mais eficiente do que os propósitos educacionais.

O movimento constituiu uma iniciativa do governo federal, mas sua condução acabou por desencadear um processo de conflito entre os técnicos do Departamento Nacional de Educação do MEC e a presidência da Fundação Mobral. A preocupação dos técnicos do DNE estava relacionada à possibilidade de repetição de erros anteriores já evidenciados na Educação de Jovens e Adultos (EJA): custo elevado, público atingido inexpressivo, curta duração dos cursos<sup>27</sup>. Paiva (1982a, p. 100-101), avaliando o Mobral, afirma:

---

<sup>25</sup> Dentre os movimentos populares desse período, apenas o MEB mantém suas atividades de alfabetização de adultos, reformulando sua prática e seus princípios a partir da década de 1970, com convênios com a Fundação Mobral e, mais recentemente, com o Ministério da Educação.

<sup>26</sup> Os documentos oficiais do ensino supletivo da década de 1970, assim como as campanhas de 1940/1950, referem-se a adolescentes e adultos não-escolarizados, ou com pouca escolarização, situando, em alguns casos, a idade de 14 anos como limite mínimo para atendimento. Na década de 1980, quando o termo Educação de Jovens e Adultos (EJA) estava sendo cunhado na América Latina, não se fazia uma discussão específica referente à elevação da faixa etária para a clientela dessa modalidade de ensino. Ao contrário, no Brasil havia a presença crescente de adolescentes em classes noturnas.

<sup>27</sup> Paiva (1981, 1982a e 1982b), em uma detida avaliação do movimento, afirma que o Mobral gastava 90% do seu orçamento em salários, encargos, vantagens e ajudas para seus funcionários e, em dez anos de atuação (1970 a 1980), reduziu em 7,8% o número de analfabetos, resultado considerado muito modesto para os recursos de que dispôs. Por fim, a aprendizagem nos cursos oferecidos era tão precária que, por diversas vezes, o aluno retornava ao movimento por não saber ler e escrever. Vale lembrar ainda que o professor mobralense recebia de acordo com o número de diplomas expedidos, daí não causar espanto a manipulação dos dados e a proclamação do êxito do programa.

O programa era politicamente relevante para o regime e a decisão de criá-lo foi uma decisão autoritária: tratava-se de implantá-lo e torná-lo aceito pela opinião pública e para isso realizou-se intensa propaganda através dos diferentes meios de comunicação de massa.(...) O afastamento dos profissionais da educação do processo decisório – observável claramente no rompimento do vínculo Mobral/DNE – revela o caráter político-militar da decisão de lançar uma campanha de massa.

Quanto à experiência de EJA em Goiás, na década de 1970, documentos relacionados a cada período e relatórios fornecidos pela Superintendência de Educação à Distância e Continuada (Seadec)<sup>28</sup> apontam que o Decreto n.º 281/71 da Secretaria da Educação e Cultura do Estado de Goiás foi criado o Departamento de Ensino Supletivo (Desu) como órgão responsável pelo planejamento, implantação e implementação do ensino supletivo, de acordo com o previsto na Lei n.º 5.692/71. O Desu assumiu as funções do Serviço de Educação de Adultos, que coordenara os cursos noturnos nas três décadas anteriores, vinculado ao Departamento de Ensino Primário. Também nesse período houve a criação do Programa Educação Integrada (PEI), destinado a adolescentes e adultos, sob a responsabilidade do Mobral e que, posteriormente, com o Parecer n.º 44/73, passou a equivaler às primeiras séries do primeiro grau, e foi ofertado em parceria com as secretarias estaduais e municipais, sob a coordenação do Desu.

O documento intitulado *Ensino supletivo – atividades do Departamento de Ensino Supletivo no ano de 1973*, da SEC/Desu, recupera parte da memória da educação de adultos em Goiás, e, em seu histórico, destaca que

O diagnóstico do Plano Estadual de Educação focaliza 1.831.021 adolescentes e adultos em Goiás, que não tiveram oportunidades de, na idade hábil, acompanhar o sistema regular de ensino ou que dele evadiram.

---

28 Para o levantamento inicial dos dados sobre a atuação de Goiás em EJA, não foi possível, em 1996, a pesquisa nas fontes primárias da Seadec. Somente a partir de 1999, quando a Secretaria Estadual de Educação se encontrava sob nova gestão política foi-me permitido acesso a todos os arquivos e passei a participar dos cursos de formação de professores da rede que atuam em EJA, coordenados por esta superintendência que, a partir de 2000, mudou sua sigla para Sued (ainda não assimilada), mantendo a denominação de Superintendência de Educação a Distância e Continuada.

Essa considerável clientela do Ensino Supletivo era atendida pelo ex-Departamento de Ensino Primário – nos chamados cursos primários noturnos, numa tentativa do Estado de combater o analfabetismo e promover a educação dos adolescentes e adultos semi-alfabetizados e com atraso de escolarização, fora da faixa etária do ensino regular.

Entretanto, a evasão e a repetência constituíam a tônica do ensino primário supletivo, sendo poucos os que prosseguiram estudos em níveis posteriores.

Por outro lado, instituições particulares atendiam esses indivíduos – nos chamados cursos preparatórios aos exames de Madureza, em que o controle de resultados se operava fora do processo de aprendizagem.(...)

A partir de 1972, os exames de Madureza do Estado passaram a ser realizados por uma coordenação estadual e toda a documentação passou a ser expedida, unicamente, pelo Colégio Estadual de Goiânia.

No entanto, as experiências da educação de adolescentes e adultos, com saldos positivos ou negativos, serviram para nortear os estudos de detalhamento dos programas e projetos do DESU, órgão responsável, a partir de fevereiro de 1973, pelo planejamento, coordenação e avaliação do Ensino Supletivo em Goiás, de acordo com as novas diretrizes da educação supletiva preconizada pela Reforma Educacional do País. (Goiás, 1973, p. 13-14)

O documento inclui, além das atividades do Desu em 1973, a legislação básica que ampara o supletivo em nível nacional e estadual, os programas e projetos desenvolvidos pelo departamento (cursos e exames supletivos na função suplência; cursos na função suprimento, incluindo o de habilitação de docentes leigos: Projeto Lumen; cursos nas funções aprendizagem e qualificação) e, por fim, o projeto de implantação do Centro de Estudos Supletivos de Goiânia.

No período de 1973 a 1983, o estado de Goiás contou, portanto, com inúmeros programas no Departamento de Ensino Supletivo, que buscavam responder aos desafios da demanda crescente de adolescentes e adultos sem escolarização. Eram oferecidos: *exames supletivos* de primeiro e segundo graus, regulamentados pela Resolução n.º 993, de 20 de fevereiro de 1973, do Conselho Estadual de Educação (CEE), com o objetivo de proporcionar oportunidade de conclusão do primeiro grau aos maiores de 18 anos e do segundo grau aos maiores de 21 anos; *exames supletivos profissionalizantes*, regulamentados pelos Pareceres n.º 45/72 e n.º 699/72 do CFE e pela

Resolução n.º 1.329/75 do CEE, na modalidades de Auxiliar de Enfermagem, Eletrotécnica, Laboratórios Médicos, Prótese Dentária, Radiologia Médica, Telecomunicações, Transações Imobiliárias, Ótica, Técnico em Enfermagem, Agrimensura, Agropecuária, Assistente de Administração, Edificações e Educação Física e Desportos; *Projeto Minerva* de primeiro e segundo graus, regulamentado pelo Parecer n.º 392, de 15 de março de 1973, do Conselho Federal de Educação (CFE), com a finalidade de proporcionar, pelo rádio, oportunidade de conclusão do primeiro grau para maiores de 17 anos e do segundo grau para os maiores de 19 anos, tendo o curso a duração de 15 meses, dividido em três etapas de cinco meses cada; *Programa de Educação Integrada* (PEI), reconhecido pelo Parecer n.º 44/73 do CFE como curso supletivo, equivalente às quatro primeiras séries do primeiro grau, para atender a adolescentes maiores de 14 anos e adultos que não tiveram condições de freqüentar a escola regularmente; *Projeto Lumen*, aprovado pela Resolução n.º 1.147 de 17 de dezembro de 1973 do CEE/GO, para habilitar, em nível de segundo grau, os professores leigos com atuação nas quatro primeiras séries do primeiro grau; *Projeto Saturnus* de primeiro grau, concebido como uma extensão da ação do Centro de Estudos Supletivos, de acordo com a Resolução n.º 411 de 22 de dezembro de 1977, para atender a adolescentes e adultos com idade igual ou superior a 17 anos, que não tivessem concluído a escolarização regular, correspondente às quatro últimas séries do ensino de primeiro grau.

Conforme já fora destacado, a discussão referente à necessidade de preparar os professores que atuam em classes com jovens e adultos não é recente, mas se intensificou, no discurso oficial com a Lei n.º 5692/71, cujo art.

32 afirma: “O pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação”. Essa concepção foi retomada no Parecer n.º 699/72 da CEB/CFE, em que o destaque dado ao professor do ensino supletivo aponta a flexibilidade de sua formação, já que a formação dos professores que atuam no ensino regular está sujeita a esquemas mínimos traçados *a priori*, o que porém, não minimiza a importância do que a lei estabelece como a adequação necessária que o professor do supletivo precisa fazer ao tipo de escola e ao tipo de aluno que irá receber – “a primeira condição de êxito, que a própria lei já previu, será a formação de um novo professor adaptado às diversas modalidades a atender (...) e às variações possíveis dentro de cada uma delas” (Goiás, 1973, p. 26). Essa adequação é encarada pelo legislador como um processo que se baseia no que existe em cada estado, buscando aperfeiçoamentos sucessivos com o trabalho de leigos e diplomados para ir constituindo o corpo docente do ensino supletivo. Esperava-se das universidades a contribuição com estudos e pesquisas que refletissem essa prática e contribuíssem para a solidificação de uma proposta adequada aos alunos atendidos pelo supletivo, o que vai ocorrer, de forma tardia, apenas na década de 1990.

A formação desse professor adequado começou a ser delineada, por exemplo, pelo Parecer do CFE n.º 44/73, que afirma que os professores que atuam no Programa de Educação Integrada, com o material didático elaborado e distribuído em nível nacional pela fundação, devem desenvolver o conteúdo programático de acordo com a realidade da clientela atendida, como se diria nos dias atuais, de modo interdisciplinar,

Assim, a partir dos textos geradores, o professor consegue explorar todas as áreas curriculares, sabendo que, neste ou naquele texto, será dada maior ênfase a uma ou outra área, de acordo com as suas características. Em qualquer das hipóteses as noções são sempre estudadas de forma globalizadora. (Brasil. CFE, Parecer n.º 44/73)

A afirmativa de que o professor do Mobral atuava com tal desenvoltura foi posteriormente contestada pelos próprios resultados que o programa alcançou em quase 15 anos de atuação efetiva, e a ausência de interdisciplinaridade foi considerada um dos elementos que contribuiu para o não-cumprimento das metas previstas. O profissional que assumia as classes de Mobral raramente era um professor habilitado, pois, naquele contexto histórico, o número de professores leigos, em todo o país, ainda era alarmante. Em Goiás, os relatórios que se referiam ao período já faziam menção à formação dos professores,

Antes do início das atividades escolares, o Desu recrutou professores da rede pública para um intensivo treinamento, com os melhores especialistas nacionais, objetivando a qualificação do docente para jovens e adultos. (Goiás. SEE. Seadec, 1996, p. 1)

O documento destaca as atividades do Desu, em 1973, e refere-se a um acordo firmado entre a SEE/Mobral para treinamento de pessoal da Educação Integrada, modalidade instituída pelo Mobral, mas que em Goiás foi assumida pelo Departamento de Ensino Supletivo. Participaram dos treinamentos 59 supervisores, 99 diretores de escolas e 933 professores regentes. Essa formação ainda significava uma iniciativa muito incipiente diante do quadro de docentes leigos do estado. O *Diagnóstico Educacional do Estado* (Goiás. SEE. Desu, 1973) apontava a existência de 15.989 professores atuando nas séries iniciais do primeiro grau, dos quais 11.705 não possuíam habilitação específica para o magistério, ou seja, 73% eram leigos. Sobre esta problemática do professor leigo, o mesmo documento afirma:

A par dessa problemática, o DESU está executando o Projeto "LUMEN",

destinado a suprir, à distância, a escolarização dos docentes leigos oferecendo-lhes condições de recuperação escolar em função de seu crescimento profissional, permitindo-lhes participar, eficazmente, da implantação da Reforma em Goiás. (Goiás. SEE. Desu, 1973, p. 115)

A habilitação em nível de magistério utilizou a metodologia do ensino por correspondência, por meio de fascículos didáticos graduados para o segundo grau, com encontros presenciais para avaliação. O material elaborado não se refere à educação de jovens e adultos em nenhum de seus módulos, acabando por reproduzir a indiferença dos cursos regulares de magistério à temática. Portanto, o quadro de preparação dos professores que atuavam em EJA, no estado de Goiás, insere-se no contexto mais amplo das deficiências da qualificação profissional dos demais professores da rede estadual e das redes municipais, agravado pelo fato de que nem mesmo os cursos propostos para os professores leigos, coordenados em nível estadual, davam conta de explicitar a necessidade de formação específica para EJA, como já vigorava na legislação desde 1973.

Em pesquisa sobre a atuação do Mobral em Goiânia, Mendonça (1985) evidencia elementos que apontam a realidade do professor que atuava nos programas de alfabetização e, em alguns casos, no Programa de Educação Integrada. Eram pessoas recrutadas nas comunidades, assumindo sua prática profissional em condições precárias, com um baixo nível de formação, sem vínculo empregatício, percebendo apenas uma pequena gratificação. A esse respeito, o então coordenador nacional do Mobral afirma:

mas aqui está, na verdade, outra inovação do Mobral muito promissora para a educação brasileira (...) o recurso aos professores não profissionais, inevitável quando se trata de ampliar decisivamente as oportunidades de ensino (...) o recurso de utilização de pessoas da comunidade em geral para ensinar aos que sabem menos é válido, legítimo, natural e a grande opção para países ou suas regiões com escassez de recursos humanos qualificados, nos momentos de grande esforço educativo. (Mas como resolver os problemas decorrentes do uso de professores leigos?) Treinamento repetido na metodologia da alfabetização a todos os monitores; fornecimento de um bom material didático ao aluno e de um excelente manual ao professor, capaz de servir-lhe de apoio

em todas as dificuldades; estabelecimento de um sistema de supervisão constituído de pessoas de ótimo nível educacional, bem treinadas e bem selecionadas. (Corrêa, 1979, p. 38)

Mendonça (1985) refere-se a essa formação, lembrando que os cursos inicialmente eram dados pelas equipes do Mobral, porém, a partir de 1972, os treinamentos passaram a ser feitos utilizando transmissão radiofônica, no intuito de preservar o conteúdo a ser transmitido, uma preocupação reiterada pela fundação. Esta metodologia foi utilizada até o ano de 1976, quando o Mobral passou a adotar dois tipos de treinamento: um básico, antes do início das aulas; outro, durante o período letivo, cuja programação era feita pelos supervisores. Mesmo as últimas alterações não alcançaram os objetivos desejados, o que fez o Mobral encaminhar para as agências pedagógicas estaduais e municipais a responsabilidade da formação dos professores.

Os resultados dos investimentos previstos na formação dos professores, que atuavam diretamente com jovens e adultos no estado, não pareceram atender às expectativas dos coordenadores do movimento. Um dos indicadores é que o Relatório 1974 a 1978 do Mobral ainda classificava Goiás, com os estados da Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraná e Pernambuco, como “Estado-Bolsão”, com índices elevados de analfabetismo. Para resolver essa situação, o Mobral apontava-lhes como linha de ação:

Prioridade absoluta para o PAF (Programa de Alfabetização Funcional), intensificando a mobilização, através de uma ação comunitária, e dirigindo esforços para melhorar o desempenho e elevar o índice de produtividade, a fim de ser atingida a erradicação até 1980. (Fundação Mobral, 1979, p. 15)

Todavia, tanto o Programa de Alfabetização Funcional como o Programa de Educação Integrada, não conseguiram alcançar as metas estabelecidas para a erradicação do analfabetismo. Quanto aos professores, as conclusões divergem: pesquisas sobre o período apontam dificuldades advindas da



utilização dos professores leigos ou semi-qualificados, entrevistas com os técnicos que coordenavam o ensino supletivo em Goiás apontam o período como o melhor na história da EJA: “Ali sim, na época do Mobral nós tínhamos toda assistência. Os supervisores preparavam os cursos, entregavam o material riquíssimo do Mobral e ainda fiscalizavam o que acontecia no Estado” (Entrevista 1).

Aparece explícita, na fala dos técnicos da secretaria, uma concepção de formação ligada à transferência de uma competência básica, por meio de um treinamento, seguida de uma fiscalização na execução de ações já predeterminadas, o que reforça também a distância entre os agentes nesse processo: quem forma o professor, quem o *fiscaliza* e o que o professor consegue efetivamente realizar. Outra concepção decorrente das falas é a que se relaciona ao material didático, visto como instrumento de salvação do processo ensino-aprendizagem, mesmo que este se constitua em um modelo único para um país com tantas diferenças regionais.<sup>29</sup>

Em relação ao período anterior à extinção do Mobral, outro técnico do então Departamento de Ensino Supletivo afirma,

A coordenadora de fato não entendia da educação de adultos, mas ela tinha uma grande capacidade de trazer para junto dela pessoas que entendiam e tinham experiência. Portanto ela coordenava as ações e os programas do departamento, mesmo sem uma preparação dela própria para aquilo. Na década de 1970 havia uma preocupação em estudar para depois o pessoal trabalhar. (Entrevista 4)

---

<sup>29</sup> As pesquisas de Paiva (1981 e 1982) sobre o Mobral apontam para conclusões bem divergentes a estas dos técnicos da Secretaria Estadual da Educação de Goiás. Segundo Paiva, as propostas do Mobral previam a utilização de vasto material didático que incentivava o esforço individual do aluno, o levava ao estímulo e à adaptação a padrões modernos da nova sociedade de consumo e correspondia a uma nova orientação para o ensino extensivo. Os riscos de tal instrumentalização da educação foram considerados na própria estimulação de conquistas individuais, no bloqueio de mobilização social, na falta de abertura de um processo participativo e, portanto, na impossibilidade de manifestações das massas em razão do processo acrítico montado pelo Mobral e pelo controle político-ideológico nos locais de trabalho e órgãos de classe.

Pode ser observado, no período da década de 1970 em Goiás, que a formação para os professores que atuavam no Programa de Alfabetização Funcional e no Programa de Educação Integrada seguia a orientação em nível nacional da coordenação do Mobral. O material era padronizado e a orientação consistia em seguir os livros didáticos publicados pela fundação. Apesar dessa constatação, quem trabalhava no Desu considerava que muitas iniciativas eram estabelecidas pelo próprio estado, e que muitos programas inovadores eram implementados. Essa inovação expressava-se, por exemplo, no Projeto Lumen que, segundo os técnicos do Desu, representou um trabalho totalmente pioneiro no Brasil, e os módulos de aprendizagem foram construídos por especialistas do próprio estado.

Contrariando o que os números apontavam em termos de aproveitamento em aprendizagem dos alunos, os profissionais que estiveram à frente da coordenação pedagógica da Unidade de Ensino Supletivo (UES) do estado de Goiás, de 1973 a 1993, em entrevista, afirmaram que, até meados dos anos 80, o trabalho com o supletivo alcançou grande êxito no estado, em virtude de dois fatores: o trabalho intensivo da supervisão que fiscalizava a atuação dos professores e o material instrucional do Mobral e outros elaborados por esses supervisores para *treinar* os professores. Em entrevista, uma das técnicas declara:

o Mobral era responsável pela alfabetização, e ele tinha um programa complementar que se chamava de educação integrada. Esse programa o Estado assumiu. Então quando nós pegamos o pessoal para dar educação integrada nós tínhamos uma parceria com o Mobral que fornecia o material didático. (...) O material é excelente, o acompanhamento que nós fazíamos em conjunto, porque deu certo e foi muito bom, foi considerado na média geral como um dos melhores, o aproveitamento foi excelente (...) Nós tínhamos uma rede de supervisores uma equipe que trabalhava na capital e uma que trabalhava no interior, isso nós fazíamos sistematicamente. (Entrevista 1)

Ainda segundo os profissionais que atuaram na UES/GO, as mudanças

que o setor da educação sofreu em Goiás, no período da reabertura política, foram catastróficas e, particularmente, o ensino supletivo sofre com elas até os dias atuais. As mudanças de posturas em relação ao papel dos supervisores, que eram considerados os sustentáculos daquela proposta pedagógica de tamanho êxito, foram o ponto crucial para a decadência da modalidade de ensino. Uma professora assinala que a universidade “parou de formar o especialista e passou a formar apenas o professor”<sup>30</sup>, reforçando a idéia de que o especialista não tinha sentido na estrutura do ensino – “Começou a fracassar o ensino quando acabou com a supervisão, tinha que ter uma equipe de acompanhamento, você lança uma coisa e não vai lá ver o resultado” (Entrevista 2).

Aparece, nessas entrevistas, um certo saudosismo em relação ao material instrucional, apresentando-o como o outro grande responsável pelo bom trabalho que era desenvolvido até então. Ou seja, “os professores recebiam o material pronto e de grande qualidade”, o que se somava ao fato de ser “constantemente auxiliado pelos supervisores” que faziam com que o mesmo fosse aplicado. Essa é uma questão não muito clara, pois pesquisas como, por exemplo, a de Mendonça (1985, p. 122) levantam outro caráter para as supervisões, pelo menos as que eram feitas pelo Mobral:

O exame dos relatórios da Gerência Pedagógica, relativos aos exercícios de 76, 77, 78, 79 e 80 evidencia que a supervisão exercida pelo Mobral está num nível quantitativo apenas, sendo poucas as tentativas de se fazer um trabalho qualitativo.

Ainda analisando os documentos que se referem ao ensino supletivo neste período da década de 1970, impressiona a quantidade de pareceres em

---

<sup>30</sup> A professora entrevistada refere-se à reformulação curricular nos Cursos de Pedagogia, da qual Goiás foi pioneiro ao substituir as habilitações de administrador, orientador e supervisor escolar pela formação do professor.

nível nacional e estadual, portarias ministeriais, resoluções dos conselhos federal e estadual e indicações elaboradas pelo Conselheiro Valnir Chagas, do Conselho Federal de Educação, que afetavam de forma direta ou indireta a modalidade supletiva de ensino<sup>31</sup>. Além da formação de professores que os documentos alegam constituir a base da orientação político-pedagógica da educação de jovens e adultos no período de 1971 a 1985, podem ainda ser destacados três elementos que contribuem para pontuar a realidade de EJA em Goiás – a clientela, o impacto dos programas e a relação ensino supletivo e ensino regular.

### **Clientela**

Uma primeira questão refere-se às características dos alunos que buscam as modalidades alternativas de certificação que as Unidades de Ensino Supletivo oferecem, particularmente no que se refere à faixa etária. A Lei n.º 4024/61 já apontava como candidatos aos exames de madureza os maiores de 16 anos para a conclusão do curso ginásial e os maiores de 18 anos para a conclusão do curso colegial. A Lei n.º 5692/71 ampliou de 16 para 19 e de 18 para 22 anos a idade prevista para a conclusão do primeiro e segundo graus respectivamente. Segundo a exposição de motivos dessa lei: “Pretende-se com esta providência estancar, ou pelo menos reduzir substancialmente, a fuga do ensino regular ante a pressa e o comodismo ensejados por uma solução de emergência”. A idade, segundo o Parecer n.º 699/72 do CFE, define o aluno do ensino supletivo, isto é, aquele que se situa no nível dos 14 anos de idade

---

31 No decorrer da pesquisa obtivemos cópia de uma série de documentos oficiais que foram encadernados por uma das coordenadoras da Unidade de Ensino Supletivo de Goiás. Ao todo representam 69 documentos entre leis, pareceres, portarias, resoluções e indicações, que se encontram nas referências bibliográficas, segundo órgão de origem.

pode ingressar no supletivo correspondente ao primeiro grau.

Ainda sobre as características dos alunos do ensino supletivo, o Parecer n.º 44/73 do CFE, aprovado em 24 de janeiro de 1973, que trata do Programa de Educação Integrada (PEI) do Mobral, destaca que os adolescentes e adultos que participam do programa já apresentam “amadurecimento, desenvolvimento motor e de percepção” que, estimulados e exercitados em tarefas que exijam tais habilidades, assimilam em menos tempo a parte informativa, o que, portanto justificava o PEI ser proposto em doze meses letivos, após cinco ou seis meses do curso de alfabetização.

No estado de Goiás, a Resolução n.º 1.032, de 27 de abril de 1973, que estabelece normas gerais para o ensino supletivo, ratificou a legislação federal, no que se refere à caracterização dos alunos aos quais se destina esta modalidade de ensino, não apresentando nenhuma alteração no que se refere à idade dos alunos e ainda acrescentando,

Art. 3º – os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de alunos a que se destinam.(...)

Art. 8º – Os planos de Suplência poderão proporcionar:

- alfabetização, com duração de até um ano letivo;
- educação a nível das quatro primeiras séries do ensino regular através de cursos com duração de até dois anos letivos, aproveitando-se o grau de desenvolvimento mental do aluno;
- educação a nível das quatro últimas séries do ensino regular através de cursos com duração de 2 anos, aproveitando-se o grau de desenvolvimento mental do aluno.

O documento de atividades desenvolvidas pelo DESU em 1973, aponta um número de 33.084 alunos atendidos no Programa de Educação Integrada por 902 professores, e dos quais 10.722 foram alunos de 39 estabelecimentos de ensino de Goiânia, tendo 59% deles idade igual ou inferior a 18 anos e 23%, idade entre 19 e 25 anos. Portanto, um grupo grande de jovens já buscava a

modalidade supletiva naquele período, o que ocorre ainda hoje, em relação às classes noturnas de supletivo ou de ensino regular.

### **Impacto dos programas desencadeados**

No que se refere à avaliação dos programas desencadeados pelos órgãos oficiais, encontra-se na exposição de motivos da Lei n.º 5692/71, do então Ministro da Educação e Cultura, Jarbas G. Passarinho, a seguinte consideração “Já no Governo profícuo de Vossa Excelência a vergonha nacional – expressão com que Vossa Excelência denominou a elevada taxa de analfabetismo no Brasil – vai rápida e drasticamente sendo vencida através do êxito empolgante do Mobral.” (Brasil/MEC, Lei n.º 5692/71, p. 10). A mesma concepção encontra-se presente no parecer do conselheiro Valnir Chagas sobre o ensino supletivo:

O ensino supletivo encerra, talvez, o maior desafio proposto aos educadores brasileiros pela Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Ligando o presente ao passado e ao futuro, na mais longa linha de continuidade e coerência histórico-cultural de uma reformulação educacional já feita entre nós, ele constitui – e constituirá cada vez mais daqui por diante – um manancial inesgotável de soluções para ajustar, a cada instante, a realidade escolar às mudanças que se operam em ritmo crescente no país e no mundo. (Brasil.MEC.CFE, Parecer n.º 699/72).

Essa concepção acertiva da modalidade supletiva está presente também no Parecer n.º 44/73 do CFE, quando descreve a metodologia utilizada pelo Programa de Educação Integrada do Mobral, ressaltando equilíbrio e dosagem do conteúdo programático, os quais garantem aos alunos adultos avançarem conforme suas possibilidades e necessidades, sem precisar seguir um programa rígido ao longo do curso: “Isto faz com que os alunos da Educação Integrada alcancem, em menor período de tempo, o nível de aprendizagem equivalente às primeiras séries do ensino de primeiro grau, correspondentes ao ‘antigo primário’” (Brasil. MEC. CFE. Parecer n.º 44/73). Os elogios crescem ainda mais ao citar os projetos de ensino supletivo que utilizam os meios de

comunicação, como o rádio e a televisão para alcançar os objetivos de escolarização. No Parecer n.º 817/73, aprovado em 6 de junho de 1973, que trata do Projeto de Curso Supletivo “João da Silva” da Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa, a relatora afirma:

Tal como o do Minerva e o de Educação Integrada do Mobral, via radiofônica, já aprovados por este Conselho, constitui-se em agente de renovação pedagógica por ultrapassar uma concepção de educação limitada no tempo (idade escolar) e fechada no espaço (estabelecimentos escolares). As atividades educativas a que se propõe fogem a qualquer formalismo, substituindo a experiência tradicional por modelos flexíveis e diversificados. E isto há que ser característica dos cursos supletivos, sobretudo na sua função de suplência. (Brasil. MEC. CFE. Parecer n.º 817/73)

Em Goiás, após um ano de funcionamento do Desu, completado em fevereiro de 1974, há também uma posição otimista em relação aos êxitos alcançados:

Fecundado no resultado dos efeitos de esforço produtivo dispendido, este trabalho, projetado para o biênio 1973/74, tem como perspectiva o seu prolongamento muitos anos à frente, numa educação continuada, uma educação do futuro voltada para a preparação do homem integrado com sua realidade circunstancial. (Goiás. SEE. Desu, 1973, p. 11)

No entanto, uma leitura cuidadosa da vasta legislação disponível na década de 1970 a respeito do ensino supletivo, evidencia as inúmeras dificuldades que os órgãos oficiais de ensino dos estados da federação tiveram para lidar com essa modalidade, dentre os quais se inclui Goiás. A maior dificuldade expressa nas diversas consultas feitas ao Conselho Federal de Educação e aos conselhos estaduais parece relacionar-se às questões de idade mínima prevista para cursos e exames supletivos, resultante de vários processos que chegavam aos Conselhos Estaduais de Educação e mesmo ao Conselho Federal de Educação. As incertezas ocorriam até mesmo no Departamento de Ensino Supletivo do MEC, que buscava no CFE o respaldo legal para continuar prestando assistência técnica aos estados. O Parecer n.º

2.929/75 do CFE, aprovado em 5 de agosto de 1975, reflete bem a difícil trajetória de implantação do ensino supletivo no Brasil

Compreendemos a preocupação e a perplexidade daquele departamento, diante da incompreensão que ainda cerca o ensino supletivo, traduzida na imperfeição das normas sobre a matéria que diferentes Conselhos Estaduais de Educação vêm baixando, a partir de 1972. (...) O que se vem verificando, nos diferentes sistemas e causa inquietação – justa, sem dúvida – ao Departamento de Ensino Supletivo – não se resolve com uma resolução, como ao que parece, não se resolveu com a aplicação do Parecer nº 699/72 ou com a promulgação da Lei 5692/71. Lamentavelmente, nenhuma lei, nenhum parecer ou norma tem o dom de alterar uma conjunção de fatores negativos para a qual contribuam uma tradição deformante, a inexperiência e – por que não dizê-lo? – a falta de atualização e mesmo de qualificação do elemento humano envolvido. (Brasil. MEC.CFE. Parecer n.º 2929/75, p. 2)

No ano seguinte, novo parecer aborda os problemas enfrentados pelos sistemas diante do ensino supletivo, agora mais especificamente, em relação aos exames supletivos:

São de todos conhecidos os abusos de toda a ordem que se cometem, repetidas vezes, por ocasião da realização de exames supletivos. Um dos aspectos mais graves é o deslocamento de candidatos de uma área para outra do País, aliciados por pessoas inidôneas, que lhes oferecem uma série de “vantagens” incluindo por vezes a garantia da própria aprovação nos exames. Esses movimentos estão se agigantando, o que levou a imprensa de rotulá-los de “Supletur”. Não é sem razão, pois que o Desu/MEC vem tentando encontrar, juntamente com os setores competentes dos diversos sistemas, soluções alternativas para minimizar se não resolver esse grave problema. (Brasil. MEC.CFE, Parecer n.º 2.121/76, p. 4)

### **Relação ensino supletivo e ensino regular**

O Parecer n.º 699/72, que teve Valnir Chagas como relator, chama a atenção para outra questão presente ainda hoje na análise da política educacional que atende a jovens e adultos no Brasil: a relação ensino regular e ensino supletivo. Chagas afirma que muito do que havia de avançado no ensino regular se devia à incorporação de categorias supletivas às soluções tradicionais, tais como a aprovação do aluno de alto rendimento mesmo sem a frequência mínima e a intercomplementaridade dos estabelecimentos. Destaca ainda a categoria regular de controle trazida para o ensino supletivo, mesmo



nos cursos de suplência e suprimimento. O conselheiro adverte, porém, que não se trata de supletivizar o ensino regular, nem regularizar o supletivo; antes, é preciso combinar as potencialidades de ambos os sistemas e propor daí esquemas possíveis de resolver os problemas concretos da educação destinada aos adolescentes e adultos. E ainda:

Apesar disto, o legislador ainda não deixou de distinguir entre os dois sistemas – o regular e o supletivo – enfrentando um risco decerto calculado para não se tornar irrealista ou utópico no momento. O irrealismo seria, no caso, a conversão prematura da escola regular no ensino de massa, cada vez mais informal e menos sujeito a controles no processo, que se prenuncia na linha supletiva.(...) É de se esperar que a interpenetração dos dois sistemas, na progressividade de implantação da lei, constitua solução capaz de evitar a deformação em que importaria a existência do ensino regular “para os nossos filhos” ao lado de um ensino supletivo “para os filhos dos outros”. (Brasil. MEC.CFE, Parecer n.º 699/72)

Da relação entre o ensino regular e o ensino supletivo, Valnir Chagas assinala as principais características que diferem as duas modalidades. O motivo da busca dos jovens e adultos à modalidade supletiva tem uma relação direta com a flexibilidade que esses cursos oferecem em termos de condições de horários e dias letivos a serem cumpridos, o que acaba por facilitar o acesso e a permanência de alunos trabalhadores nessa modalidade. Ainda assim, no Parecer n.º 2.929/75 ( Brasil. MEC. CFE), a relação entre ensino regular e ensino supletivo volta a ser alvo de discussões, e a relatora insiste em esclarecer as proximidades existentes entre o curso de suplência, com baixo teor de supletividade, e o ensino regular, quaisquer que sejam os horários em que forem ofertados, o que não justifica a substituição do último pelo primeiro,

Cabe aqui a insistência num ponto, já focalizado em diversos pronunciamentos deste Conselho. A Lei n.º 5.692/71 descaracterizou os cursos supletivos como apenas cursos noturnos. Nada impede, antes recomenda, que surjam cursos supletivos diurnos e noturnos, como diurnos e noturnos poderão ser os cursos que ministram ensino regular de 1º e 2º graus. Com isso não se priva o estudante que trabalha de fazer um curso regular à noite, nem se impede a moça que não pôde estudar na época própria, de realizar um curso supletivo diurno. (Brasil. MEC.CFE, Parecer n.º 699/72, p. 7)

A concretização da inter-relação entre as duas modalidades de ensino que atendem aos alunos jovens e adultos em defasagem idade/série não tem sido apresentada como algo simples até os dias atuais. No entendimento dos que atuam no ensino supletivo no estado de Goiás, esse nunca obteve o *status* de ensino de primeiro e segundo graus, constituindo sempre uma modalidade de segunda categoria. O preconceito em relação a essa modalidade de ensino emerge da fala dos técnicos, professores, alunos e se expressa nos próprios documentos oficiais da época:

Sendo a Educação Integrada um instrumento de integração do homem no processo de desenvolvimento do país, abrindo-lhe possibilidades de continuar seus estudos em outros níveis, melhorando assim o seu "status" social, a clientela atendida será reintegrada no Sistema Regular de Ensino do Estado ou terá oportunidades de complementar o 1º grau no Centro de Estudos Supletivos, através de cursos indiretos ou semi-diretos de educação geral e profissional. (Goiás. SEE.Desu, 1973, p.110)

### **A EJA em Goiás na década de 1980**

O quadro de atendimento do Desu sofreu uma forte alteração a partir de 1983, quando se iniciou a *Era Iris*<sup>32</sup>, como ficou conhecido o período de 16 anos de governo do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) no estado, de 1983 a 1998, ocasião em que, para os técnicos do Desu, se inicia a decadência do ensino supletivo em Goiás. O departamento passou a ser chamado de Unidade de Ensino Supletivo (UES). O diretor que assumiu a unidade realizou uma *limpeza* nos arquivos, queimando boa parte dos documentos e materiais didáticos produzidos por aquele departamento nos dez anos anteriores. Encaminhou a reelaboração do material didático do Projeto

---

<sup>32</sup> A chamada Era Iris teve início com o governo Iris Rezende (PMDB), que assumiu o governo do estado de 1983 a 1986; sofreu uma rápida interrupção no período de governo de seu sucessor Henrique Santillo (1987 a 1990); retomou o poder no estado de 1990-1993 e manteve-se no poder, fazendo seu sucessor, Maguito Villela, de 1994 a 1998.

Lumen, propondo uma revisão geral nos projetos até então desenvolvidos. Foi um período de grande expansão quantitativa de atendimento, mas, segundo a avaliação dos técnicos, uma expansão sem qualidade. Em entrevista, uma das técnicas assinala:

Eu sei que ele queimou muita coisa, eu acho que quando ele entrou e quis fazer uma limpeza. (...) quando eu tomava conta ali, eu tinha ciúme das coisas, mas é que a gente não manda totalmente e foram levando e o que levava a gente perdia. E nós tivemos um período muito triste, foi quando passou este diretor, a gente via o material, ele não dava valor jogava fora, queimava e a gente não podia fazer nada. (Entrevista 1)

Para o ano de 1984, a Unidade de Ensino Supletivo da Secretaria Estadual da Educação apresentou outras propostas de ação, segundo o documento intitulado O ensino supletivo em Goiás (Goiás. SEE, 1983, p. 14):

- Implantar Projetos, na função de Suprimento, após realização de pesquisa para o atendimento às necessidades da comunidade.
- Adotar um sistema moderno de Arquivos para a Divisão de Exames e Autenticação de certificados – 1º e 2º Graus.
- Implantar o Curso Supletivo de 1º Grau/Via-Rádio/TV, voltando as atenções para a zona rural.
- Realizar Curso de Reforço, visando melhor preparação dos candidatos aos Exames Supletivos profissionalizantes.
- Reformular o Projeto Saturnus – 1º Grau.
- Universalizar o material didático de 1º e 2º Graus para Cursos e Projetos, através de Convênio com a Fundação Roberto Marinho.
- Incrementar o envolvimento das Prefeituras em todos os projetos, cursos e programas.

Os desafios que a Unidade de Ensino Supletivo se propusera a enfrentar esbarraram no contexto das mudanças políticas e educacionais que já estavam despontando em meados da década de 1980. O fim do regime militar e o início do processo de reabertura política no Brasil acabaram por colocar em xeque as políticas sociais que vinham sendo desenvolvidas, dentre as quais, a educação. O Mobral passou a ser alvo de diversas críticas, não apenas pela constatação do não-cumprimento de sua meta de reduzir para 10% o índice de analfabetos até o ano de 1980, mas sobretudo, pela estrutura

gigantesca na qual se transformara a Fundação, com braços em todos os estados da federação, com um número grande de funcionários, chegando, segundo Paiva (1981), a representar uma despesa maior que o setor do MEC responsável por todo o ensino de primeiro grau.

A partir de 1986, com a criação da Fundação Educar<sup>33</sup>, o Programa de Educação Integrada passou a denominar-se Educação Básica. Como várias outras metas mobralenses, a erradicação do analfabetismo não foi alcançada também pelo estado de Goiás, pois segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar (Pnad) de 1988, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o analfabetismo atingiu ao índice de 15% da população, com um total de 375.772 pessoas.

O pouco cuidado com a história do setor de educação de jovens e adultos da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Goiás, na década de 1980, acaba por revelar o significado dessa modalidade de ensino no próprio sistema. Funcionando como o espaço das propostas compensatórias, a Unidade de Ensino Supletivo passou, a partir do final da década de 1980, a denominar-se Superintendência de Ensino Não-Formal (Supenfor), congregando então uma série de outras ações que não se caracterizam prioritariamente pelo atendimento à escolarização dos jovens e adultos na modalidade supletiva.

---

<sup>33</sup> A diferença fundamental da fundação que substituiu o Mobral estava no seu caráter não-executivo, ou seja, cabia à fundação transferir os recursos necessários à execução de programas de alfabetização e educação básica, bem como sua normatização. Os executores seriam os estados, municípios e outras entidades públicas e privadas. A Fundação Educar apoiou entidades que realizavam trabalhos de educação popular e alfabetização em todo o país, como parte integrante do discurso de retomada da democracia, após vinte anos de ditadura, o que chegou a representar uma democratização na definição das diretrizes, na orientação técnica e no pagamento aos que atuavam nesses projetos. Um dos projetos apoiados pela Fundação Educar foi o projeto da Baixada Fluminense no Rio de Janeiro, que lhe concebeu um prêmio da Unesco pelo documentário sobre o trabalho de alfabetização desenvolvido naquela região.

Com a extinção do Mobral, em Goiás, a referência em formação de professores a distância continuou o Projeto Lumen, de habilitação em nível de magistério, mas que, como já fora mencionado, não realizou nenhuma discussão específica sobre a Educação de Jovens e Adultos e, na avaliação de muitos, já não apresenta um curso de qualidade. Essa não parece ser apenas a realidade do ensino supletivo de Goiás, é a constatação presente no documento das diretrizes político-pedagógicas para a Fundação Educar, que resume com clareza o quadro da formação de professores em meados da década de 1980,

Os professores que trabalham na educação de jovens e adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto a nível médio quanto a nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da educação de jovens e adultos: devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes. (Brasil. MEC. Fundação Educar, 1986, p.8)

O mesmo documento trata do recrutamento dos professores e monitores para seus programas. Embora dando ênfase à necessidade de incorporação de professores habilitados, ainda mantém a figura do monitor na EJA e aponta a necessidade de manutenção dos professores leigos do Mobral, em locais em que não existam docentes habilitados. Reconhece, porém, a necessidade de formação desses profissionais para que correspondam às competências exigidas na realidade histórica, ou seja, orientadas pela percepção do significado político do trabalho educativo no contato social mais amplo.

Por isso, a Fundação EDUCAR deverá manter um programa permanente de capacitação e aperfeiçoamento dos professores, monitores e supervisores, bem como cuidar, especialmente, da habilitação de 'professores leigos' que atuam nos programas de educação básica sob sua responsabilidade. (...) Para a concretização deste programa ficam estabelecidas as seguintes diretrizes básicas:

- formulação de diferentes modalidades de atendimento com a utilização de metodologias diferenciadas – atividades conveniadas e por meio de recursos tecnológicos de educação à distância;
- formação de equipes de capacitadores nos diferentes níveis da Fundação;

- elaboração de um currículo que esteja em estreita relação com a área de conhecimento da Educação de Adultos, e que vise aos professores, monitores, supervisores e outros técnicos como sujeitos de sua preparação e aperfeiçoamento;
- elaboração de planos e materiais de capacitação e aperfeiçoamento, nos diversos níveis da Fundação, de modo que constituam um todo orgânico;
- realização do programa em nível municipal, estadual e regional, sempre levando em conta o atendimento aos professores e supervisores em suas localidades, ou em pólos que concentrem o pessoal;
- realização do programa considerando os conteúdos básicos específicos e respectiva metodologia no sentido de garantir a unidade teórico-metodológica da proposta educacional;
- desenvolvimento do programa considerando as formas próprias de cada município, estado ou região, de acordo com suas características de trabalho, das equipes capacitadoras e sobretudo em função das peculiaridades de cada contexto;
- instituição de certificado para os programas de capacitação e aperfeiçoamento e sua consideração no plano de carreira do participante. (Brasil. MEC. Fundação Educar, 1986, p. 17-19)

Em Goiás, a atuação da Fundação Educar não se apresentava de forma muito clara. Os técnicos entrevistados sequer faziam a distinção entre a Fundação e o Mobral. Para eles, tentou-se reestruturar algum trabalho no período de 1987 a 1990, mas nada muito significativo, se comparado às referências da década de 1970. Com a extinção da Fundação Educar, pelo governo de Fernando Collor de Melo, a formação de professores que atuam na EJA, em Goiás, reapareceu no Programa Estadual de Alfabetização e Cidadania, como verificaremos a seguir.

## **2 A Educação de Jovens e Adultos em Goiás na década de 1990**

A Educação de Jovens e Adultos no estado de Goiás, na década de 1990<sup>34</sup>, aparece mencionada no Programa Estadual de Alfabetização e

---

<sup>34</sup> Desde 1990, ocorreu um importante envolvimento das três esferas de governo federal, estadual e municipal, na elaboração de leis, projetos e programas que interferiram diretamente na Educação de Jovens e Adultos, mesmo antes, nas discussões da elaboração da Constituição de 1988, até a organização do Ano Internacional da Alfabetização (1990) e outras ações, como: discussões e encaminhamentos das Comissões Nacionais de EJA; elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003); elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9394/96; realização de encontros estaduais, regionais e seminário nacional em preparação à V Conferência Internacional de Educação de Adultos, que ocorreu na Alemanha em 1997; exclusão da contagem dos alunos de EJA para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef);

Cidadania (Peac), que correspondeu a uma síntese do processo das discussões que ocorreram no estado de Goiás durante o governo Collor. Assim como estava proposto no Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (Pnac), todos os estados foram convocados a apresentar ao governo federal os seus planos governamentais. No documento da Superintendência do Ensino Fundamental da Secretaria Estadual da Educação de Goiás consta o seguinte esclarecimento:

O presente documento "PROGRAMA ESTADUAL DE ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA" faz parte do trabalho realizado pela Comissão Estadual do Ano Internacional da alfabetização, e vem de encontro à Política Nacional de Educação, lançada em 1990. É uma proposta que visa desencadear um processo de discussão sobre o problema do analfabetismo em Goiás, e, ao mesmo tempo, desenvolver ações que pelo menos minimizem a gravidade de tal problema e fortaleçam o processo de alfabetização em andamento. (Goiás. SEE. Peac, 1991a, p. 04)

As atividades propostas e desenvolvidas no ano de 1990 foram implementadas pela Comissão Estadual do Ano Internacional da Alfabetização (AIA) e pela Comissão Coordenadora do Programa Estadual de Alfabetização e Cidadania, compostas por representantes das superintendências e delegacias ligadas à Secretaria Estadual da Educação, universidades, associações comerciais e industriais, Delegacia do MEC (Demec-GO), Associação Goiana dos Municípios (AGM), União de Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e Sindicato dos Trabalhadores em Educação (Sintego). A participação nessa intensa mobilização realizada em todo o estado, no ano de 1990, culminou com a participação de 1.200 representantes de 175 dos 211 municípios de Goiás, no Seminário Estadual de Alfabetização, realizado nos dias 18, 19 e 20 de setembro.

---

lançamento do Programa Alfabetização Solidária em 1996. Finalizando a década, outro fato importante da história mais recente da EJA é a Resolução n.º 1 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação de 05 de julho de 2000, com base no parecer do Professor Jamil Cury, sobre as Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos.

O documento intitulado Programa Estadual de Alfabetização e Cidadania (Peac) contou na sua elaboração final com representantes da Superintendência de Ensino Fundamental, da Universidade Católica de Goiás (UCG) e da Universidade Federal de Goiás (UFG). A coordenação do Peac foi atribuída aos seguintes órgãos: Superintendência de Ensino Fundamental, Superintendência de Ensino Especial, Superintendência de Ensino Médio, UFG, UCG, Demec-GO e Undime. Há um estranhamento pelo fato da superintendência, na qual se encontram os programas que atendem aos alunos jovens e adultos, a Supenfor, não aparecer nem na redação do texto final, nem na coordenação do programa.

Outro dado que questiona a relação do Peac com a EJA se encontra no parágrafo da apresentação do programa, assinado pela secretária executiva da comissão, a qual menciona a preocupação com a repetência e a evasão nas primeiras séries do ensino fundamental sem fazer qualquer referência ao mesmo problema existente nas classes de Suplência I:

Trata-se de mais uma tentativa do Estado em definir diretrizes voltadas especificamente para a questão da alfabetização, na esperança de reduzir as alarmantes taxas de repetência e evasão nas séries iniciais do Ensino Fundamental. (Goiás. SEE. Peac. 1991a, p.3)

No item reflexões sobre a alfabetização, novamente os dados restringem-se ao ensino fundamental de crianças. A EJA aparece em um discreto parágrafo, que descreve as políticas de alfabetização existentes no estado, dentre elas a educação básica que “é projeto destinado à alfabetização de jovens e adultos, sendo implantado exclusivamente no período noturno. O aluno conclui até 4ª série em 2 anos, com previsão de curso em 3 etapas.” (Goiás. SEE. Peac. 1991a, p.12). Quando se trata de explicitar os princípios e diretrizes orientadoras do programa e as metas para 1990/1995, aparece a



menção a jovens e adultos, mas nada que se refira a políticas integradas entre as superintendências de ensino ou específica ao ensino supletivo.

Apesar da leitura dos documentos do período revelar uma inexpressiva atuação da Supenfor na movimentação do ano de 1990, a Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) n.º 075/90 representou uma conquista significativa para EJA no estado e está mencionada no Peac. A medida garantia aos alunos ingressarem no ensino fundamental mediante exames de classificação, eliminando a obrigatoriedade de apresentação de documentação que comprovasse escolaridade anterior para a matrícula na rede pública, o que beneficiaria a crianças, jovens e adultos, que poderiam solicitar a realização de exames para comprovar seu nível de escolaridade. Havia, porém, um total desconhecimento pelos secretários e diretores de escolas do referido dispositivo legal, o mesmo ocorrendo por parte dos professores e dos próprios alunos.

As atividades propostas durante a mobilização do Ano Internacional da Alfabetização (AIA) em nível nacional e estadual tiveram continuidade a partir de 1991, mesmo com a mudança do titular da Secretaria Estadual da Educação. Um novo documento, com o título *Alfabetização e Cidadania*, foi elaborado para apresentar as propostas de ação do estado no que se refere ao Programa Estadual de Alfabetização e Cidadania – 1991-1995. Não se trata de um documento totalmente novo, pois incorpora vários elementos que já foram destacados no documento anterior, como alguns aspectos da retrospectiva histórica e dos projetos propostos, e a fundamentação teórica, bastante reduzida. Porém, no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, as mudanças são visíveis, pois a temática passou a ser contemplada como uma

das prioridades,

Enquanto não tiver sido assegurada a efetiva oportunidade de ingresso ao ensino fundamental de crianças na idade própria, terá de ser mantida a oferta de educação básica para os jovens e adultos. Esgotada essa necessidade, a educação de jovens e adultos assumirá progressiva e estruturalmente sua característica de educação permanente.

Este Programa de Alfabetização e Cidadania é uma alternativa de atuação que tem em vista o atendimento de todas as crianças em idade escolar, bem como jovens e adultos, que não tiverem oportunidade de acesso ao ensino em idade regular, perseguindo, assim a universalização do ensino. (Goiás. SEE. Peac, 1991b, p. 14)

Além do destaque para a EJA na introdução do segundo documento, vale ainda ressaltar que o item dos projetos e experiências em andamento evidencia mais o trabalho realizado pela Supenfor do que o documento anterior. São destacados dois projetos de alfabetização de adultos coordenados por aquela superintendência: Projeto Povo da Terra Kalunga, visando alfabetizar duas mil pessoas na região de quilombo; Alfabetização em Canteiros de Obras, com o objetivo de alfabetizar quinhentos trabalhadores da construção civil. Outras atividades desenvolvidas por prefeituras municipais e outros órgãos também aparecem no documento:

a – Plano Municipal de Alfabetização da Prefeitura de Itumbiara em funcionamento desde 1989. Neste projeto foram criadas 19 salas atendendo a 558 alunos adultos, dos quais 103 são funcionários da prefeitura.

b – Projeto “Inhumense, adote um Analfabeto”, com o objetivo de alfabetizar inicialmente funcionários da indústria local e da Prefeitura, atendendo 11,3% da população analfabeta de inhumas.

A Secretaria de Estado da Condição Feminina desenvolve o projeto “Curso de Alfabetização de Adultos” com o objetivo de alfabetizar 500 alunos de dez bairros periféricos de Goiânia. Neste projeto a prioridade é alfabetizar mulheres, em 3 etapas de 6 meses de duração cada.

A Fundação de Promoção Social desenvolve o Projeto Oficina Educacional Comunitária que visa profissionalizar e resgatar a defasagem escolar de adolescentes em situação de risco (meninos de rua, trabalhadores de subemprego, abandonados, “evadidos” da rede oficial de ensino) através da suplência da 1ª fase do 1º grau. (Goiás. SEE. Peac, 1991b, p. 23)

Os exemplos destacados demonstram a incorporação das discussões relativas à EJA no Peac a partir de 1991, de maneira mais orgânica, embora ainda pareça tímida a participação direta da Supenfor nos projetos propostos para os anos posteriores, exceto no que se refere à questão da formação de

professores. Esta questão está diretamente ligada à superintendência em razão da qualificação dos professores leigos que continuava sendo oferecida pelo Projeto Lumen, que teve início no ano de 1973 e só foi extinto em 1996. Os demais projetos previstos pelo Peac não foram efetivados por causa do corte de recursos e da crise que se instalou no final do governo Collor até o processo de *impeachment*.

Em seus princípios e diretrizes orientadores, o Peac reforça a necessidade de pensar um professor com formação específica, e propõe:

- Redimensionamento da política de formação de pessoal pela Secretaria de Educação, Universidades e outros agentes formadores de profissionais da educação.
- redefinição dos conteúdos curriculares dos cursos de formação de professores, aprofundando os estudos sobre a alfabetização de crianças, jovens, adultos e portadores de necessidades especiais. (Goiás. SEE. Peac, 1991b, p. 21)

Além do discurso presente no Peac, nada de específico referente à formação de professores que atuavam em EJA foi encontrado na Superintendência de Ensino Não- Formal (Supenfor). Também no estado de Goiás, o período conturbado do governo Collor deixou suas marcas no enfraquecimento das ações do Estado ligadas à formação dos professores do ensino supletivo, só retomadas a partir de 1995, quando foi lançada, como parte do Programa Um Salto para o Futuro, a série de Educação de Jovens e Adultos.

Na memória de técnicos da Supenfor, porque a base documental em relação a essas ações é precária, só ficaram registrados cursos esporádicos oferecidos aos professores do supletivo, boa parte atingindo apenas docentes de escolas da região metropolitana de Goiânia. A realização desses cursos acabava representando a necessidade de prestação de contas de recursos liberados pelo governo federal, mas não viriam compor uma proposta

sistemática de formação de professores.

A falta de uma política do Estado para a formação dos professores que atuavam em EJA reflete a dificuldade que a EJA tem, em nível nacional, de se colocar como uma modalidade de educação básica, como um direito constitucional, mas não se restringe a isto. Um estudo mais detalhado da própria organização administrativa da Secretaria Estadual da Educação de Goiás aponta questões que dificultam sobremaneira a constituição de uma política de educação de jovens e adultos no estado.

Um primeiro elemento refere-se à divisão dessa secretaria em superintendências praticamente isoladas e autônomas: Superintendência do Ensino Fundamental (SEF), Superintendência do Ensino Médio (SEM) e Superintendência de Educação a Distância e Continuada (Seadec). Embora a EJA passe a ser reconhecida oficialmente pelo Conselho Nacional de Educação, posteriormente, como uma modalidade do ensino fundamental e médio, em Goiás, a EJA não se encontra vinculada nem à SEF, nem à SEM, mas sob a coordenação da Seadec.

Essa questão relaciona-se ao que já fora antes mencionado, isto é, ao lugar ocupado pela EJA nas estruturas administrativo-pedagógicas das secretarias, sejam elas estaduais ou municipais. Historicamente, a EJA mantém-se vinculada a uma estrutura que se originou do Departamento de Ensino Supletivo, que se transformou em Unidade de Ensino Supletivo, depois Superintendência de Ensino Não-formal e, finalmente, Superintendência de Educação a Distância e Continuada, então, não será de pronto a incorporação desse novo conceito nas estruturas que se ocupam com o ensino fundamental e médio. Trata-se de uma avaliação que aparece clara nos depoimentos dos

técnicos que atuam com EJA.

O MEC iniciou o trabalho dos Parâmetros em Ação e, no primeiro momento, a idéia não era a integração do ensino regular com alfabetização de jovens e adultos não, era cada um na sua proposta, trabalhando e cada um separado mesmo. Goiás, como sempre, tem uma realidade diferente que o MEC muitas vezes não conseguia entender: só em Goiás tem essa separação de superintendências. Em todos os outros estados, por exemplo, tem lá o departamento do ensino fundamental, o departamento do ensino médio o departamento de jovens e adultos, mas tudo ali junto do gabinete, não existe essa separação como existe aqui em Goiás. (...) infelizmente não mudou muito a cabeça da superintendência de ensino fundamental e médio, não. Existe esse menosprezo, muitas vezes acham que o supletivo é uma modalidade que não dá um conhecimento necessário para o aluno (...) existe essa idéia de rejeição das outras superintendências e isso continua até hoje. (Entrevista 19)

Este depoimento chama a atenção à análise sobre formação de professores, pois destaca dois elementos que percorreram as ações implementadas no estado de Goiás, desde o início da década de 1970. Primeiro, o caráter marginal que a Educação de Jovens e Adultos sempre assumiu no âmbito da Secretaria Estadual da Educação, não constituindo uma política autônoma que se justificasse por si mesma; ao contrário, apresentou ações que apenas respondiam à ação indutora do governo federal. Como tais ações foram muito questionadas, como é o caso do Mobral, em relação à qualidade e eficiência, as práticas decorrentes foram caindo no descrédito.

Nesse sentido, o ensino supletivo, salvo raríssimas exceções, acabou por ser considerado um ensino de segunda categoria, para pessoas também de segunda categoria e que, portanto, contava com professores mal formados ou com nenhuma formação. Esta mentalidade consolida-se no estado a ponto de, em várias ocasiões, os alunos que freqüentavam classes noturnas do ensino regular dizerem: “vou largar esta escola e partir para o supletivo, lá é moleza...”. Ou ainda: “Fulano não quer nada, só acabou o primário porque foi para o supletivo.”. Estas e outras afirmações são freqüentes nas falas de alunos e mesmo professores que atuavam na modalidade supletiva.

Uma segunda questão, mas que se desprende da constatação de que a EJA ocupa um lugar marginal na estrutura da educação estadual é o fato de ser colocada em evidência no Departamento de Ensino Supletivo uma ação que procura compensar a tarefa que as demais superintendências não deram conta de fazer. Ou seja, muitos professores não tinham concluído o primeiro grau, nem o segundo grau em nível de magistério, então, coube ao Desu constituir uma modalidade de formação de professores compensatória, como o Projeto Lumen, que recebia professores leigos recém formados no primeiro grau, também em um supletivo, o que respondia, contraditoriamente aos que questionavam a validade das ações daquele departamento.

De um lado, as ações básicas para garantir escolarização da população jovem e adulta não saem do formato induzido pelo MEC, de outro, para a formação dos professores leigos, o estado faz uma proposta de magistério com a concepção de curso supletivo presencial e semi-presencial, que perdura até a década de 1990. Ainda não é posto em questão que o Projeto Lumen poderia também cumprir o papel de formação do professor para atuar em EJA, como já se declarava necessário desde as campanhas de 1940. Nesse sentido, as instâncias que deveriam centrar esforços na oferta de escolaridade à população jovem e adulta em defasagem idade/série, acabavam por se dedicar a resolver o problema do professor leigo no estado, o que era um problema grave, mas não excluía a gravidade também do analfabetismo ou baixo índice de escolaridade de todo o restante da população e o baixo nível de formação mesmo entre os poucos professores que já atuavam nas classes de supletivo.

No que se refere ao atendimento à demanda de EJA especificamente, na Supenfor, a partir de 1993, quando o curso de educação básica passou a

ser chamado de Suplência I e o Projeto Saturnus passou a denominar-se Suplência II, conforme resolução do CEE n.º 695 de 11 de setembro de 1993, verifica-se uma defasagem muito grande entre o número de alunos em potencial (Tabela 2. 2) e a matrícula efetivada nas classes de suplência.

Tabela 2.2  
Pessoas de 10 anos ou mais de idade, situação de domicílio e segundo anos de estudo em Goiás – 1995

Anos de Estudo	Total	Urbana	Rural
		3.425.699	2.741.222
Sem instrução / menos de 1	506.641	346.806	159.835
1	171.729	121.704	50.025
2	280.013	198.877	81.136
3	344.976	257.129	87.847
4	603.639	456.926	146.713
5	294.044	243.409	50.635
6	189.415	161.354	28.061
7	177.214	156.777	20.437
8	252.867	225.717	27.150
9	90.285	82.965	7.320
10	77.169	72.289	4.880
11	301.666	283.974	17.692
12	19.827	19.522	305
13	12.813	12.508	305
14	17.690	17.385	305
15	76.560	74.729	1.831
Não determinados	9.151	9.151	-

Fonte: IBGE . Pnad, 1995.

Essa Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar de 1995 trouxe um total de 506.641 pessoas não-alfabetizadas em Goiás, em idade acima de dez anos, dentre as quais parte significativa são alunos em potencial das classes de EJA, o que fica ainda mais evidente quando os dados se referem especificamente à população de quinze anos ou mais, conforme tabela 2. 3, em que o índice, em Goiás, de analfabetismo entre jovens e adultos se compara à média nacional e é superior à média da Região Centro-Oeste.

Tabela 2. 3  
Brasil/Goiás – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais – 1995

Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Goiás
15,6	13,3	30,5	9,3	9,1	13,3	15,1

Fonte: IBGE. PNAD, 1995

Exclusive a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Outra elucidação que os dados do IBGE trazem é a concentração da demanda em todo o país de alunos da EJA em potencial, em idade acima de quarenta anos. Goiás, neste aspecto, volta a superar a média regional e nacional, tendo como um dos componentes explicativos o estado ter condições econômicas e sociais ainda muito definidas pelo meio rural, local em que as pessoas têm pouco ou nenhum acesso à escolarização (tabela 2.4).

Tabela 2. 4  
Taxa de analfabetismo por grupos de idades Brasil, Região Centro-Oeste e Goiás – 1995

	Grupos de Idades						
	15 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 39 anos	40 a 49 anos	50 anos ou mais	15 anos ou mais
Brasil	6,8	7,5	9,3	11,0	16,7	32,7	15,6
C-Oeste	3,3	4,5	7,4	9,4	16,9	36,1	13,3
Goiás	3,9	4,7	7,3	9,8	19,6	40,3	15,1

Fonte: IBGE. Pnad, 1995

Exclusive a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Os alunos em potencial para serem atendidos pela Educação de Jovens e Adultos, ou seja, aqueles que estavam na faixa etária acima de 15 anos e ainda não haviam completado o ensino fundamental também foram evidenciados na contagem populacional de 1996, segundo os dados do IBGE.

Tabela 2. 5  
Escolaridade da população acima de 15 anos por mesorregiões do estado de Goiás – 1996

Goiás	Sem Instrução	Menos de 1 ano	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	5 a 7 anos	Total
Noroeste	26.834	1.242	9.440	12.689	13.167	25.501	26.850	115.723
Norte	32.386	2.454	12.502	15.658	16.678	30.598	33.705	143.981
Centro	151.433	9.195	59.291	85.360	100.826	251.266	319.307	976.678
Leste	67.001	5.100	24.607	33.109	39.358	77.094	95.053	341.322
Sul	89.850	5.875	38.152	51.575	56.049	122.731	134.798	499.030
Total	367.504	23.866	143.992	198.391	226.078	507.190	609.713	<b>2.076.734</b>

Fonte: IBGE. Contagem Populacional, 1996.



Diante dessa demanda por atendimento em classes de EJA, não se observou uma ação efetiva da superintendência que significasse qualquer impacto sobre essa realidade. A única mudança que se detecta em meados de 1995 é a troca da denominação da Superintendência de Ensino Não-Formal, passando a se chamar Superintendência de Educação a Distância e Continuada (Seadec), segundo seus técnicos, uma exigência para a adequação daquele órgão aos novos desafios apresentados pelo governo federal.

Quanto ao atendimento efetivo à EJA, no relatório de março de 1996<sup>35</sup>, a Seadec informou que os cursos de suplência I, II e III atenderam, no estado, a seguinte demanda durante o ano de 1995 (tabela 2. 6).

Tabela 2. 6  
Número de alunos atendidos pela Seadec – 1995

Alunos	Suplência I	Suplência II	Suplência III	Total
Interior (170 escolas de 95 municípios)	12.517	16.717	1.227	30.461
Capital (41 escolas)	5.102	8.032	905	14.039
<b>Total</b>	<b>17.673</b>	<b>24.749</b>	<b>2.232</b>	<b>44.500</b>

Fonte: Goiás. SEE. Seadec. Relatório da Superintendência de Educação a Distância e Continuada. Goiânia, março de 1996.

Ainda segundo os dados do relatório referido, dos 44.500 alunos matriculados no início do ano de 1995, apenas 28.461 permaneceram até o final do ano, ou seja, houve uma margem de 36% de evasão. Não há informações sobre o índice de reprovação, o que poderia servir de base para uma avaliação mais precisa do índice de aproveitamento para os 64% de alunos que permaneceram nos cursos. Os cursos de suplência que

35 Ao relatório de março de 1996 encontram-se anexados 15 documentos contendo informações sobre os cursos de suplência I, II e III relativos sobretudo aos anos de 1995 e 1996, embora o último estivesse apenas em seu início.

funcionavam em escolas estaduais, com poucos exceções, foram fechados no início de 1996 pela Secretária Estadual da Educação. Nos casos que permaneceram, ou passaram para a modalidade regular ou foram mantidos em razão de mobilização da comunidade escolar. Em relação a essa questão, a Secretária de Educação afirma:

Tendo em vista a preocupação com a eficácia e a melhoria da qualidade do ensino no Estado de Goiás, esta secretaria procedeu a acurada avaliação do desempenho dos Cursos de Suplência, chegando à seguinte constatação:

- . os referidos cursos não atingiram os parâmetros de qualidade propostos por esta administração para o ensino de 1º e 2º graus, apresentando um baixo nível de aproveitamento;
- . havia um alto índice de evasão. As classes iniciavam o período letivo com, aproximadamente, 50 alunos e encerravam o semestre, geralmente, com menos de 10 alunos;
- . o custo benefício tornou-se efetivamente alto frente aos resultados alcançados. (Goiás. SEE. Seadec, 1996, anexo 9)

Os argumentos da Secretária destacam pontos importantes para a avaliação dos programas implementados, no entanto, são contraditórios com o resultado apresentado pelo relatório sobre a evasão em 1995, que deixaria de ser de 36% para chegar a 80%. Cabe aqui ressaltar que as poucas informações obtidas e mesmo os dados que destoam dos documentos a que esta autora teve acesso reforçam a necessidade de buscar o que de fato ocorreu com a EJA em Goiás, nesse período, que justificasse o fechamento das classes. Algumas considerações são feitas pelos próprios funcionários da superintendência que trabalhavam lá, quando isso ocorreu:

Os municípios ficavam sabendo que o município tal abriu uma suplência na escola dele, então aí resolvia abrir também. Isso é bom e traz mais alunos e tal. Só que foi perdido aquele controle, segundo informação da secretária. (Entrevista 20)

Olha, até 95 quando foram extintos os cursos, o que a gente sempre observou, até mesmo por parte do gabinete da secretária de educação é que sempre houve aquela rejeição, quando se fala de ensino supletivo. Você sabe disso, o pessoal quando se fala em supletivo vem aquela idéia de Mobral, que não tem qualidade, não aprendem, é só pra ter ocupação e então a gente sabe que quando foram fechados esses cursos o gabinete da secretária de educação tomou essa posição. Muitas vezes nós fomos chamados para explicar porque o ensino supletivo estava expandindo muito e estava, mesmo assim, perdendo alunos. Eu acho que com essa idéia é que aconteceu esse fechamento. A

própria secretária da educação não acreditava na qualidade, não valorizava, não entendia e tratava aquela modalidade de ensino como qualquer outra, então tem aquela exclusão no supletivo e não tem qualidade. (Entrevista 19)

Especificamente, nenhum registro de dados referentes à política de formação de professores da rede estadual de ensino que atuavam na educação de jovens e adultos, no início da década de 1990, foi encontrado. Ao longo dos contatos com os técnicos da superintendência percebeu-se que esta questão não constituiu prioridade, exceto, como mencionado anteriormente, quando se tratava de prestação de contas dos recursos advindos dos projetos MEC/FNDE, que todavia não eram específicos para os professores de EJA mas para a capacitação dos professores da rede em geral.

A posição da superintendência sobre uma política de atendimento específico aos alunos de EJA e, conseqüentemente, à formação dos professores que atuam nesta modalidade, resulta, dentre outros elementos, da história da constituição do próprio órgão responsável pela EJA no estado. Esse órgão cada vez mais assume em suas ações básicas cursos que se direcionam à formação inicial e continuada de professores em geral, como a proposta do Programa TV Escola, Proformação e Proinfo, as quais combinam tecnologia da comunicação (televisão, rádio e computadores) e modalidade de ensino presencial e a distância, pouco tendo se detido ao atendimento específico à escolarização de jovens e adultos em defasagem idade/série, não obstante seja a ação básica da Seadec desde sua origem.

Os limites de uma ação efetiva da superintendência para a EJA revelam-se mesmo na segunda metade da década de 1990, quando duas ações importantes foram desencadeadas em Goiás, e tiveram impacto imediato na Educação de Jovens e Adultos, porém, sem a participação efetiva da

Secretaria Estadual da Educação. Primeiramente, a entrada do estado no Programa Alfabetização Solidária, que se deu a partir do segundo semestre de 1997, com a vinda da Universidade de São Marcos/SP, passando a atuar nos municípios de Leopoldo de Bulhões e Novo Planalto. Posteriormente, a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás, ocorrida em 1998, em que, dentre as várias temáticas, entraram na pauta as discussões a respeito da educação de jovens e adultos. Essas duas ações voltam a repor a questão central deste capítulo, que trata de indagar como o estado de Goiás atende às demandas da EJA ao longo da história, chegando a estar ausente de ações, como as que serão apresentadas a seguir.

## **2.1 O Programa Alfabetização Solidária em Goiás**

O Programa Alfabetização Solidária (PAS) constitui uma das ações desenvolvidas pelo Conselho da Comunidade Solidária<sup>36</sup>, órgão criado pelo governo federal desde 1995 e tem como papel a mediação entre parceiros públicos e privados para ações que visem reduzir os índices de desigualdades e as “condições sub-humanas do povo”. O Programa “foi concebido com o propósito de desencadear ações que buscassem combater uma das piores formas de exclusão social: o analfabetismo” ( Brasil. Conselho da Comunidade Solidária, 1997, p. 09).

O programa inicia-se com a realização da seleção e capacitação de alfabetizadores em um mês, passando então para o processo de alfabetização

---

<sup>36</sup> “A Comunidade Solidária significa um novo modelo de atuação social baseado no princípio da parceria. Somando esforços dentro de um espírito de solidariedade, governo e sociedade são capazes de gerar os recursos humanos, técnicos e financeiros necessários para combater com eficiência a pobreza e a exclusão social.” (Brasil. Conselho da Comunidade Solidária. Disponível em <<http://www.comunidadesolidaria.gov>> )

que deve ocorrer em cinco meses. À universidade cabe selecionar, capacitar e avaliar o trabalho dos alfabetizadores, para o que realiza um encontro mensal no município de sua responsabilidade. A empresa parceira é responsável pelo pagamento das bolsas dos alfabetizadores, coordenadores e alimentação dos alunos. O MEC responsabiliza-se pelo fornecimento e reprodução do material didático e de apoio, seleção do coordenador do município. Os municípios viabilizam espaço físico e mobilizam os alunos. O Conselho da Comunidade Solidária coordena e articula as ações do programa.

Os documentos mais recentes do PAS já demonstram uma alteração significativa em seus propósitos, o que aliás pode ser evidenciado em algumas de suas características ao longo dos seus anos de existência. De um programa de combate ao analfabetismo passa a fomentador da rede de educação de jovens e adultos:

Alfabetização Solidária é um programa de combate ao analfabetismo no Brasil. (Brasil. Programa Alfabetização Solidária, 1996, p. 2)

Pretende-se encerrar esse documento olhando para o Programa Alfabetização Solidária como um desencadeador do processo de alfabetização nos municípios, já que a sua principal meta é a institucionalização, na própria rede, do ensino de jovens e adultos. (Brasil. Programa Alfabetização Solidária, 1998, p. 32)

Sua prioridade é desencadear um processo gerador de múltiplas frentes de implantação, na própria rede, da educação de jovens e adultos. (Brasil. Programa Alfabetização Solidária, 1999, p. 3)

A ampliação de atribuições é resultado do processo de avaliação permanente do PAS, que já realizou várias reuniões gerais de avaliação do programa. Todas ocorreram com a participação da coordenação executiva do programa, dos professores das universidades parceiras e de outros convidados. Desde o primeiro momento da avaliação, várias questões têm inquietado os representantes das universidades, dentre as quais se destacam: o curto período destinado à alfabetização; o conceito de alfabetização utilizado

pelo programa; a necessidade de um processo de continuidade de escolarização dos alunos; a necessidade de contar com os alfabetizadores em mais de um módulo<sup>37</sup>; a falta de eficiência dos questionários de coleta de dados; as dificuldades de acesso aos municípios; os conflitos com a gestão local. Algumas dessas preocupações aparecem no corpo dos relatórios do PAS.

O PAS iniciou-se no estado de Goiás a partir do segundo semestre de 1997, quando os proprietários da Fazenda 3P e da Fazenda Barreiro/Instituto Barreiro de Educação, nos municípios de Leopoldo de Bulhões e Novo Planalto, também proprietários da Universidade São Marcos de São Paulo, decidiram solicitar a implantação do programa sob seu patrocínio. A justificativa é de que a região onde se localizam as fazendas, que se dedicam à criação de gado, possui um índice de 35% de pessoas não-alfabetizadas. A proposta inicial foi de abertura de cem vagas no programa para os funcionários das fazendas e para os moradores do entorno. A partir de 1998, o projeto estendeu-se para o município de Silvânia, chegando em 1999 à cidade de Anápolis.

A coordenação do PAS em Goiás é assumida pela Universidade de São Marcos do estado de São Paulo, a partir do segundo semestre de 1997, no mesmo período em que a Universidade Federal de Goiás assumiu a coordenação do programa no município de Ipixuna, no estado do Amazonas. No final desse semestre, os professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás tomaram conhecimento da existência do PAS

---

<sup>37</sup> A organização em módulos do PAS representa a ação implementada a cada cinco meses, sendo um para formação dos alfabetizadores e quatro para a alfabetização dos alunos. A cada cinco meses, o processo reinicia-se com nova formação aos educadores e novas turmas de alunos.

em seu estado e solicitaram à coordenação nacional o direito de atuar nos municípios goianos, mesmo que isso implicasse dar continuidade ao apoio ao estado do Amazonas. O pedido foi negado, utilizando-se como justificativa o programa ter por princípio a *troca entre culturas*, que ocorrem quando os alfabetizadores do estado de Goiás se deslocassem até São Paulo para receber formação, uma vez a cada semestre.

Ainda assim a equipe de professores da Faculdade de Educação da UFG (FE/UFG) continuou insistindo com a Pró-Reitoria de Extensão da universidade pelo redimensionamento da parceria estabelecida com o PAS, buscando sua atuação na coordenação da experiência em Goiás. O encaminhamento da proposta de continuidade de atuação da FE/UFG no PAS, por intermédio do projeto de extensão, revela essa concepção,

Quanto a nossa continuidade no Programa Alfabetização Solidária, mantemos o compromisso com as oito primeiras turmas de alfabetização de Ipixuna, o que significa a realização da avaliação semestral e anual previstas no termo de adesão. E propomos ainda, ao programa nossa participação numa proposta que se amplia na concepção da Educação de Jovens e Adultos, a ser realizada em municípios do Estado de Goiás, onde julgamos poder atender de forma mais eficaz, dado o conhecimento da realidade, as condições de acesso e permanente comunicação. A perspectiva dos professores que atuam no programa é poder contar com um maior número de alunos de graduação envolvidos nesta fase do Programa em Goiás. (UFG.FE, 1998, p. 1)

O não-atendimento da solicitação da FE/UFG e a desconsideração de questões apontadas nas avaliações semestrais do programa acabaram por levar os professores da Faculdade de Educação da UFG a se desligarem do programa. A Pró-Reitoria de Extensão da universidade fez a solicitação de que o *Campus Avançado* de Jataí assumisse o trabalho em Ipixuna/AM, tendo em vista a importância política de a UFG manter-se no PAS.

Para uma melhor compreensão dos dados relacionados ao avanço do PAS em Goiás, é preciso acompanhar o teor dos relatórios semestrais,

publicados pelo programa, em relação à experiência de alfabetização vivenciada nos diferentes estados. Os relatórios de avaliação final de cada módulo do PAS trazem informações importantes para a compreensão de seu impacto:

Entretanto, os dados quantitativos a seguir apresentados permitem inferências importantes sobre a dimensão e o impacto do programa, não só pelo que eles revelam diretamente, mas sobretudo, pelo que eles não revelam, pelos silêncios voluntária ou involuntariamente produzidos, pelas surpresas diante do aparentemente inexplicável. Acrescem-se a essas constatações outras através das quais se torna possível detectar falhas de concepção e na coleta dos dados, por força de variáveis sobre as quais só agora é possível empreender uma avaliação precisa.

É de se lamentar a precariedade dos dados acerca da real situação educacional dos municípios onde o PAS se instalou, porque isso impossibilita uma análise comparativa desta com a do PAS. Apenas 62% dos municípios forneceram esse tipo de informação e, infelizmente, essas não pareceram consistentes, pois tanto havia lacunas nos dados como superposição de informações.

Pelos dados obtidos, é possível inferir que a maioria dos prefeitos parceiros desempenhou seu papel (...). Entretanto, levando-se em conta que grande parte dos coordenadores de universidades não respondeu a esse item do questionário, não se pode apreciar, efetivamente, o apoio das prefeituras.

(...) percebe-se que um percentual significativo de professores não demonstra criatividade na elaboração do material didático nem se apropriou do conhecimento necessário sobre formas de avaliação de seus alunos. Por ser a avaliação um dos pontos fundamentais da sistemática do PAS, lamenta-se o resultado obtido, apesar de plenamente justificável, pelos limites impostos à capacitação e pelas condições de execução do Programa.

(...) os cursos de alfabetização do Programa, restritos no tempo, seriam incapazes de sedimentar e consolidar o domínio pleno da língua escrita. Além disso, deve-se considerar o percentual de 20% de alunos que chegaram ao final do período com aproveitamento bastante baixo, fazendo-se ainda mais necessária a continuação da escolaridade.

No âmbito do Programa, seria oportuno que se abrisse um canal para troca das experiências didáticas, principalmente daquelas mais sistematizadas: a menção em um trabalho deste porte ou a apresentação de trabalhos nos seminários de avaliação do PAS dificilmente podem suprir as lacunas existentes em termos de materiais diferenciados a jovens e adultos, nem corresponder aos anseios e preocupações dos professores e pesquisadores envolvidos com a área.

Com a expectativa de ampliação cada vez maior do PAS e com as lições tiradas dos caminhos percorridos, não é mais possível adiar-se a definição de parâmetros teóricos capazes de fornecer rumos claramente definidos ao Programa e possibilitar formas mais consistentes de averiguar seus resultados, sob pena de comprometer-lhe a qualificação e de não se ver respondidas minimamente as questões postas em pauta no início deste trabalho. O país já viu desfilar programas educacionais de impacto, de efêmera duração e curto alcance, por força da fragilidade de suas bases e do açodamento na busca de soluções miraculosas para problemas complexos. (Brasil. Programa Alfabetização Solidária, jul./dez. 1997, p. 5 - 58)



Os relatórios apontam questões referentes às diversas dimensões do programa, a começar pela dúvida em relação aos instrumentos de coleta de dados e mesmo o uso ou não desses instrumentos. Também aparecem em destaque as dificuldades inerentes ao curto tempo dos módulos, comprometendo os resultados esperados em relação à alfabetização; ao baixo nível de formação dos professores; à falta de definição de parâmetros teóricos que orientariam as práticas em cada município; por fim, a insegurança em relação à continuidade do programa em si.

Com base nos questionamentos feitos no ano de 1997, algumas questões foram implementadas, com a suposição de que amenizariam os problemas. Uma questão que se alterou na concepção original do programa é a relação com os alfabetizadores, que em alguns casos, já estão atuando em mais de um módulo, e, em outros, passaram a ser os professores dos municípios, sobretudo em áreas de difícil acesso como seringais, embora essa medida não se encontre evidenciada nos relatórios. Quanto à continuidade, o programa lançou o *supletivo contextualizado*, que deveria ser implantado nos municípios para absorver os alunos do PAS. Mantendo o caráter da parceria, o supletivo contextualizado é assumido especialmente pelo Ministério do Trabalho, que repassa recursos do FAT para pagamento de professores, material e outras despesas. Esses recursos são repassados para instituições privadas de ensino que assumem o supletivo contextualizado ou, em alguns casos, para as universidades responsáveis pela coordenação do programa. O anúncio da continuidade dos estudos, por meio do supletivo, encontra-se nos boletins publicados pelo Programa Alfabetização Solidária, porém não há maiores informações nem registro de dados nos relatórios emitidos até 2001,

referentes aos módulos I, II, III e IV. Outras dúvidas e questionamentos aparecem nos relatórios III e IV:

Os resultados indicam que as condições de funcionamento (...) em quase metade dos municípios envolvidos, estão aquém dos necessários para o desenvolvimento efetivo do PAS.

(...) não houve progressos expressivos no atendimento das necessidades básicas capazes de garantir a execução do Programa de forma efetiva. Em muitos dos itens avaliados, alguns aspectos que já eram destacados, mantiveram-se da mesma forma ou até mesmo se agravaram. Esse foi o caso, por exemplo, do acesso dos coordenadores do município e da universidade à administração municipal, cuja avaliação de conceitos negativos aumentou de 18% para 32%. É fundamental buscar as causas que estão dificultando o estabelecimento de relações mais estreitas entre os parceiros do PAS.

Os dados ainda parecem revelar que o fenômeno da evasão, quando comparado com a idade, apresenta diferentes características de desempenho por estado, fruto de especificidades que necessitam de estudos mais profundos. (...) os resultados destoantes devem ser objeto de cuidadoso estudo, na medida em que as informações pertinentes necessitam de uma identificação mais precisa, com dados mais objetivos, a fim de permitir o processamento de correlações e de favorecer a apresentação de respostas que permitam contornar as adversidades pelas quais os alunos passam durante o Programa.

Tratando-se de uma análise em que cada coordenador tem seus próprios critérios para avaliar o desempenho do aluno e que eles variam de acordo com sua formação, nível geral da classe e representações que possuem, seriam necessários instrumentos mais precisos que nos permitissem inferir com rigor sobre as habilidades de leitura e escrita inicial e final dos participantes.

Os resultados apontam para uma evolução dos alunos no final do processo, qualquer que seja sua faixa etária, ainda que não tenha acontecido uma reversão total da aprendizagem inicial. Com isso a tese de que é preciso criar condições para que esses alunos possam prosseguir com os estudos, a fim de promover o pleno domínio da leitura e escrita, é reforçada.

A avaliação realizada é limitada pelos dados disponíveis. (...) Inicialmente é preciso ressaltar que, independente desta avaliação, a sociedade vem realizando, ela própria uma análise sobre a importância do Programa. O crescente número de aliados e parceiros que se unem gradativamente são indicadores desse reconhecimento que o programa vem conquistando junto à sociedade. (Brasil. Programa Alfabetização Solidária, jan./jun. 1998, p.13-73)

Causas de evasão: Houve grande dificuldade para a consolidação dessas causas. O preenchimento incorreto ou incompleto de vários municípios impossibilita uma análise aprofundada.

Pode-se, contudo, afirmar que, sem sombra de dúvida o maior problema ocorrido foi o entendimento equivocado, de que qualquer aluno matriculado no Programa receberia uma bolsa. Entretanto, esse fato só aconteceria para aqueles que estavam cadastrados nas frentes. Com os esclarecimentos posteriores, um grande número de alunos (...) desligou-se do Programa.

Portanto, dos alunos que completaram o módulo na sua totalidade, podemos afirmar que houve um índice de aproveitamento de 51%. A situação de cada Estado gira em torno desse valor (...). Por outro lado, os Estados de Goiás e Sergipe distanciaram-se bastante da média nacional: 36% e 29%, respectivamente. (Brasil. Programa Alfabetização Solidária, jul/dez. 1998, p.13-15)

O relatório correspondente ao módulo IV do PAS, contraditoriamente, é o mais extenso, com 336 páginas, e o menos denso em termos de análises críticas dos dados observados. Optou-se por outra forma de exposição dos dados, mediante gráficos e tabelas por município, ocupando um total de trezentas páginas do documento, sem contudo conter qualquer análise a respeito. Há uma apreciação dos dados gerais por estado que, no entanto, não parece encaminhar nenhuma das questões destacadas no relatório anterior, que se referiam, sobretudo, às condições precárias de funcionamento em quase metade dos municípios; aos resultados destoantes em termos de evasão que exigiam um exame cuidadoso; à necessidade de instrumentos mais precisos para inferir os resultados da aprendizagem dos alunos; à limitada avaliação do PAS com os dados disponíveis; à necessidade de uma proposta conseqüente de continuidade dos estudos iniciados nos cinco meses.

Ao contrário dos encaminhamentos concretos para buscar resolver as questões postas, presentes desde o início, o extenso relatório volta a frisar a questão da evasão e do aproveitamento dos alunos. Quanto às causas da evasão, o relatório aponta o preenchimento errado dos formulários pelos municípios, apesar de ser a quarta etapa do programa. Uma das soluções apontadas foi a de vincular o processo de escolarização à bolsa escola e a frentes de trabalho. Esse tipo de medida associa o processo educativo aos mecanismos compensatórios de distribuição de cestas, sem medir as conseqüências do que pode ocorrer quando esses mecanismos não mais existirem, em virtude da possibilidade de saída dos empresários ou das universidades do programa.

A questão central parece ser: qual a estrutura que se organizou efetivamente com o PAS, nas secretarias municipais de educação para dar continuidade às ações de escolarização dos jovens e adultos egressos do programa? Se existem, não ocupam nenhum lugar nos relatórios elaborados pelo programa até o 2000. No que se refere ao estabelecimento de políticas públicas para EJA, o programa parece carecer de uma visão mais ampla que ultrapasse o discurso dos resultados surpreendentes de 20% de evasão e 70% de aproveitamento, porque esses dados são contestados, considerados duvidosos, em todos os relatórios analisados, por necessitarem de maior precisão na coleta e maior clareza na análise. Estes dados jamais foram registrados em EJA em uma proposta em tão curto tempo de existência.

Os municípios goianos apresentam o quadro de atendimento do PAS no segundo semestre de 1997, conforme tabela 2. 7.

Tabela 2. 7  
Programa Alfabetização Solidária em Goiás – 1997

Município	Universidade parceira	Empresa parceira	Alunos matriculados	Alunos que finalizaram	Evasão
Leopoldo de Bulhões	Unimarco	Fazenda Barreiro	90	72	20%
Novo Planalto	Unimarco	Fazenda 3P	82	66	20%

Fonte: Brasil. Programa Alfabetização Solidária, jul/dez. 1997, p.34.

Quanto ao resultado final desses primeiros seis meses de programa, os coordenadores da Universidade de São Marcos afirmam que, em Leopoldo de Bulhões, 81% dos alunos estavam lendo e escrevendo palavras, frases ou textos; em Novo Planalto 79% dos alunos têm o mesmo desempenho. No relatório de 1998, além dos dois municípios já citados, mais um é incluído no PAS, o município de Silvânia. Os dados desse período são os evidenciados na tabela 2. 8.

Tabela 2. 8  
Programa Alfabetização Solidária em Goiás – 1998

Município	Universidade parceira	Empresa parceira	Alunos que finalizaram	Evasão	Nível de aprendizagem*
Leopoldo de Bulhões	Unimarco	Fazenda Barreiro	177	25%	56%
Novo Planalto	Unimarco	Fazenda 3P	58	25%	78%
Silvânia	Unimarco	Fazenda Barreiro	89	25%	74%

Fonte: Brasil. Programa Alfabetização Solidária, jan/jun. 1998, p.58.

\* O nível de aprendizagem refere-se ao percentual de alunos que chegam ao final do quinto mês lendo e escrevendo palavras, frases ou textos.

A partir do segundo semestre de 1998, os dados dos relatórios relativos ao PAS já apontam o estado de Goiás, dentre os 14 estados participantes do programa, como um dos três que mais apresentam evasão na zona urbana. O seu percentual de evasão no geral alcança o índice de 31%. Os dados quanto ao aproveitamento<sup>38</sup> dos alunos são bastante contraditórios, o que pode ser observado quando se compara um índice, como o de alunos que alcançaram domínio de leitura e escrita, que em Goiás representou 39%, com outro índice que representou a média geral de aproveitamento, ficando Goiás com 36% e Sergipe com 29%, médias bem abaixo da nacional que foi de 51%. A explicação para estes dados não se encontra em nenhuma página do referido relatório; ao contrário, o item que trata do estado de Goiás em específico apresenta outra informação:

Em relação à evolução da aprendizagem, percebe-se que 63% dos alunos encontravam-se, no início do processo, nas três primeiras categorias, ou seja, não conheciam o alfabeto, apenas conheciam o alfabeto ou liam, mas não escreviam palavras. Ao final, temos 74% dos alunos situados nas três últimas categorias, o que revela um significativo avanço em relação ao processo de aquisição da língua escrita. (Brasil. Programa Alfabetização Solidária, jan/jun. 1998, p.23)

<sup>38</sup> As seis categorias de avaliação de aprendizagem dos alunos utilizadas pelo PAS são: não conheciam o alfabeto; apenas conheciam o alfabeto; já liam, mas não escreviam palavras; já liam e escreviam palavras; já liam e escreviam frases e já liam e escreviam textos.

O quinto relatório, referente ao primeiro semestre de 1999, aponta novamente o estado de Goiás com o maior índice de evasão (34,8%) e o responsável pela elevação da taxa de evasão em nível nacional. Dentre as causas da evasão, o relatório destaca que seis pessoas de uma mesma comunidade foram assassinadas por “questões étnicas”. O próprio relatório reconhece que se trata de um dado frágil e que precisa ser mais aprofundado. Mas, mesmo os alunos que permaneceram não apresentaram resultados de aprendizagem satisfatórios, apesar de o relatório minimizar essa constatação:

Os alunos do Programa Alfabetização Solidária no Centro-Oeste tiveram um aproveitamento abaixo da média nacional (66,6%). A taxa que ficou em 53,3%, entretanto, pode ser considerada relevante, sobretudo se admitirmos que 84,6% dos alunos iniciaram no Programa em condições muito elementares de leitura e escrita. (Brasil. Programa Alfabetização Solidária. 1998, p.26)

Questões pairam sobre esses dados. No semestre anterior, os alunos que estavam em condições elementares de leitura e escrita representavam 63% do total, no semestre em questão, passaram para 84,6%, não havendo qualquer justificativa de mudança no perfil dos alunos atendidos. O aproveitamento caiu de 74% para 53,3% no semestre. Não se estabeleceu qualquer relação com o fato de a Universidade de São Marcos ter saído da coordenação do PAS no estado, e a Fundação Universidade Estadual de Anápolis ter assumido o seu papel. Não há referência nos relatórios à história de atuação das universidades, suas dificuldades, seus limites, suas possibilidades.

Constata-se, pelos dados nacionais obtidos, que o PAS tem assumido um processo de expansão significativo no que se refere a alunos e professores. Vale ressaltar, porém, que não aparecem os registros dos professores que

estão reassumindo turmas desde o primeiro módulo, uma solicitação feita por muitos municípios e coordenadores de universidades, tendo em vista ser natural não haver tantos professores disponíveis nas comunidades em questão, que possibilitasse a troca a cada seis meses, ou ainda, que o incentivo para a continuidade da atuação dos alfabetizadores facilitaria sua atuação, pelo acúmulo de experiência. Nesse último caso, os coordenadores das universidades afirmavam como esse tipo de programa utiliza professores sem experiência para atuar com alfabetização de jovens e adultos, torna-se necessário o prolongamento das experiências dos professores, em mais de uma turma, para que compreendam a proposta de trabalho que lhes garanta melhor preparo, maior criatividade e melhores resultados na execução de suas tarefas. Essa questão é abordada pelos professores universitários em seus relatórios, mas é desprezada no momento da contabilização dos dados.

Quanto aos alunos, estranha-se também uma proposta em EJA que não mantenha nenhum registro de alunos retidos e que, portanto, deveriam permanecer no programa por mais alguns módulos, antes de avançar para o supletivo contextualizado<sup>39</sup>. Não se leva muito a sério a questão de que cinco meses não é tempo suficiente para todos? Como tratar a realidade concreta dos alunos de EJA que não podem freqüentar todas as aulas, que enfrentam doenças suas e dos filhos, que deixam de comparecer por algumas semanas por questões de mudança de emprego, que ficam isolados em casa no período das enchentes, que passam por períodos de desânimo e quase desistem? Estes, com certeza enfrentam dificuldades em relação ao desempenho da aprendizagem. São eles os primeiros a dizer: “ eu quero ficar mais”, “ainda não

---

<sup>39</sup> Os documentos do PAS divulgados *online* afirmam as possíveis parcerias para garantia da continuidade da escolarização, porém, não foram encontrados registros que comprovem isto.

dô conta de ir pra frente”. E como são eles registrados no PAS, na condição de alunos novos? Essa informação parece não ter importância, pois não se encontra uma sistematização dos dados. Observa-se, porém, que o programa cuida de estampar a cifra de 1.500.000 alunos atendidos.

Os relatórios analisados apontam contraditoriamente o sucesso e a necessidade do PAS, ao mesmo tempo em que declaram uma incerteza na forma como se coletam e se analisam os dados, concebendo a prática educativa desses jovens e adultos. Como conviver com esta contradição? O caminho apontado no primeiro relatório parecia dar conta das dificuldades vivenciadas, quando apontava necessidade de mudança para a correção dos problemas evidenciados no processo do módulo seguinte. O segundo relatório, correspondente ao módulo II, critica ainda mais o programa, pois aborda questões de cunho político, administrativo e pedagógico que devem ser enfrentadas:

O país já viu desfilar programas educacionais de impacto, de efêmera duração e curto alcance, por força da fragilidade de suas bases e do açodamento na busca de soluções miraculosas para problemas complexos. (Brasil. Programa Alfabetização Solidária. 1997, p. 58)

A análise do Programa Alfabetização Solidária repõe aos educadores que atuam em Educação de Jovens e Adultos questões que vão desde o seu significado ideológico no âmbito das políticas públicas de educação, até suas implicações referentes à discussão de uma proposta pedagógica consistente para atender a essa modalidade de ensino. No que se refere ao primeiro, há de se considerar que a cidadania social<sup>40</sup>, entendida como o conjunto de direitos e deveres que possibilita a participação igualitária dos membros de uma sociedade, constitui uma das condições de bem-estar dos indivíduos. Portanto,

---

<sup>40</sup> Conceito cunhado por Marshall (1967, p. 63).



o serviço educacional encontra-se entre as instituições que compõem a cidadania social.

Parece ser um consenso nos dias atuais, e o PAS reforça essa posição, a idéia de indicar o responsável por prover essas condições de bem-estar dos cidadãos. Roberts (1997) aponta possíveis provedores desses serviços, no atual contexto histórico: o mercado, as associações voluntárias, a família e a comunidade local. O mesmo autor, porém, analisa as condições de viabilização da cidadania social na América Latina, concluindo que

Não existem soluções óbvias, porque os setores capazes de suplementar o Estado no exercício dessas funções (...) apresentam deficiências inerentes. O mercado é fraco demais. As associações voluntárias são demasiadamente fragmentadas e dependentes do exterior. A família e a comunidade não são unidades suficientemente coesas para oferecer um acesso adequado a condições de bem-estar, a partir de recursos próprios. Por isso, o Estado terá que ocupar o papel principal na regulamentação das condições de vida e na garantia de um padrão básico de segurança e bem-estar. (Roberts, 1997, p.20)

Nesse sentido, cabe reforçar o papel do Estado como provedor de uma política educacional que garanta acesso a toda a população. Surge a pergunta: é possível afirmar que o Programa Alfabetização Solidária signifique um componente dessa política? Primeiramente, é preciso destacar que o PAS constitui um programa ligado ao Conselho de Comunidade Solidária e não uma ação proposta do Ministério da Educação. Mesmo que apareça como um dos parceiros do programa, em nenhum momento o MEC assume sua coordenação nem as linhas políticas que dão vida ao programa, o que é uma questão preocupante, sobretudo quando se questiona o papel do Programa Comunidade Solidária como provedor de políticas sociais de bem-estar, como elemento desencadeador de processos que garantam a cidadania social.

O Programa Comunidade Solidária não reconhece os sindicatos, os movimentos populares, as organizações da sociedade civil, como interlocutores

legítimos. No caso do PAS, o programa não reconhece sequer as experiências locais já existentes em EJA, pois em muitos municípios acabou por ocorrer uma disputa por alunos entre as classes de alfabetização do PAS, da Pastoral da Criança<sup>41</sup> e da rede de ensino supletivo presente em algumas regiões. Outro problema mais sério, que pode ser observado na relação entre o programa e secretarias de educação municipais, é que muitas dessas iniciativas sequer contribuem para o amadurecimento dos técnicos e professores das redes de ensino, potencializando-os a compreender o significado de um Programa de Educação de Jovens e Adultos para os municípios.

As indagações sobre o impacto do programa na composição e recomposição política do município podem ser observadas nas eleições municipais de 2000, tendo como foco os 1.200 municípios onde o PAS se encontra em execução. O Brasil é, sem dúvida, um país com dimensões continentais e diferenças regionais de toda ordem, por isso qualquer generalização nessa análise pode cair em grandes equívocos. Todavia, não se pode ignorar na realidade de Goiás, mais especificamente, em Anápolis, a segunda maior cidade do estado em potencial econômico, o fato de o candidato eleito a prefeito ser o proprietário da Fazenda Barreiro, localizada nos municípios onde teve início o PAS, e essa fazenda ser a empresa parceira que financiou o programa e o coordenou, por meio da Universidade São Marcos. Esse fato apenas não justifica a eleição para prefeito de Hernane de Paula, um personagem sem trajetória política no estado, mas pode se juntar a vários outros que garantiram a sua visibilidade como empresário de sucesso, preocupado com as questões sociais. O Instituto Barreiro, desde sua

---

<sup>41</sup> Organização ligada à Igreja Católica e que atua nas comunidades carentes, sobretudo em projetos alternativos com mães e crianças.

constituição, por exemplo, vem adotando em Anápolis escolas públicas, postos policiais e outros espaços públicos, implementando reformas e outras benfeitorias.

Além dessa possível conexão do PAS com os interesses da política municipal, fica aos educadores e pesquisadores da área de Educação de Jovens e Adultos a indagação sobre a continuidade dessas ações, porque os documentos do PAS apresentam duas possibilidades: a primeira relaciona-se ao fortalecimento das redes municipais para constituírem seus programas próprios de EJA (em muitas ocasiões o PAS cita a ampliação ou implantação das classes supletivas). A segunda possibilidade aponta uma continuidade ligada à profissionalização, incluindo-se o recurso do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), que é do Ministério do Trabalho.

As duas possibilidades levantadas apresentam problemas cruciais para EJA: na primeira, se a alternativa estiver vinculada à continuidade por intermédio do ensino supletivo, não há garantia de recursos para o pagamento dos professores, em virtude de o Presidente da República ter vetado o artigo que incluía os alunos do supletivo na contagem do Censo Escolar, no qual se baseia a distribuição de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef, Lei n.º 9424 de 24 de dezembro de 1996)<sup>42</sup>. Assim, os municípios brasileiros com experiência

---

<sup>42</sup> Essa lei acabou configurando-se em um impasse pela manutenção e ampliação das classes de EJA, tanto nos estados, quanto nos municípios. Há experiências que têm optado por transformar toda a rede em ensino regular noturno, porém, não se pode manter o aluno trabalhador, em um sistema de quatro horas por noite, duzentos dias por ano, para perfazer as oitocentas horas previstas para o ensino fundamental. Em outros casos, a opção é definir as classes de EJA como aceleração da aprendizagem, o que parece ainda mais contraditório, pois não há como acelerar quem já está no limite de suas possibilidades. O próprio governo é obrigado a reconhecer que a medida é absurda: “Com a criação do Fundo de Valorização do Ensino Fundamental (Fundef), as prefeituras passaram a receber recursos apenas por aluno matriculado no ensino fundamental. Mas o Censo Escolar detectou que muitas prefeituras suspenderam os supletivos e matricularam os alunos mais velhos em classes de aceleração, porque estas

consolidada em ensino supletivo, já não têm grandes motivações/condições para mantê-lo. O apoio do MEC para as iniciativas em EJA é feito com recursos do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e limita-se apenas à capacitação de professores e à confecção de material didático. A tabela 2. 9 demonstra que ainda é precário o financiamento para as atividades de EJA.

Tabela 2. 9  
Financiamento da Educação de Jovens e Adultos

ANO	Secretarias		Municípios		ONG's	
	Convênios	Valor	Convênios	Valor	Convênios	Valor
1995	13	5.347.281,97	15	1.582.994,80	05	3.551.356,20
1996	26	14.317.045,10	63	3.869.105,03	14	6.639.155,24
1997	28	19.465.789,60	845	12.048850,61	11	3.807.097,40
1998	20	10.273.767,36	619	10.729.484,47	19	6.780.849,25

Fonte: Brasil. MEC . SEF. Apoio Financeiro à Educação de Jovens e Adultos, 1998.

O valor relativo aos quatro anos vai de 10 a 30 milhões de reais de investimento/ano em uma modalidade de ensino em um país que assina compromissos internacionais de *erradicar* o analfabetismo de 14,7% da população acima de 15 anos e garantir a escolarização básica a todos. A tabela 2.9 revela uma ampliação de convênios com os municípios, a partir de 1997, porém, no mesmo período, apenas 120 municípios participavam até então do PAS, portanto, não pode ser esse o motivo da ampliação. Já em 1998, quando o total de municípios conveniados com o MEC caiu de 845 para 619, pelo menos 322 não pertenciam ainda ao PAS. Nesse sentido, se o PAS se propõe a ser fomentador de ação concreta em EJA nos municípios, ainda há muito o que fazer, porque, observando a tabela 2. 9, o número de convênios aumentou, mas o volume de recursos não foi proporcional.

Outro dado revelado nos relatórios do PAS é que nunca na história da

---

turmas contavam para o Fundef. 'Foi uma tendência nos últimos anos e estava provocando uma distorção nos números', afirmou o Ministro Paulo Renato (Jornal O Popular, 4 abr.2001, p. 8).

EJA, neste país, tantas instituições de ensino superior tinham se envolvido em um programa de alfabetização de jovens e adultos. Uma pesquisa<sup>43</sup> recente sobre a produção de dissertações e teses voltadas para a temática, no período de 1986-1998, vem demonstrando que EJA assume uma posição ainda marginal na produção acadêmica, não chegando a representar mais de 3% da produção nacional em educação. Portanto, é preciso reconhecer que há um longo caminho a ser percorrido na área da pesquisa que justifique a atuação das universidades em EJA. Por outro lado, no que se refere ao ensino, também não são representativas, em nível nacional, experiências que se mostrem consolidadas em cursos de Pedagogia ou outras licenciaturas, formando docentes com alguma especificidade para atuar em EJA. Nesse sentido, o quadro atual de participação das instituições de nível superior no PAS parece representar, até o momento, atividade de extensão, sem muita correlação com ensino e pesquisa.

Todas essas reflexões acerca do PAS em nível nacional, mais especificamente, em Goiás, no contexto desta pesquisa, levantam mais uma questão, na análise sobre a atuação do Estado na EJA – a total ausência de envolvimento da Superintendência de Educação a Distância e Continuada de todo este processo. O PAS, como já fora afirmado, não estabelecia relação direta com a superintendência responsável por EJA no estado, até o ano de 2000. O que ocorreu nos municípios goianos, desde 1997, neste programa não teve nenhuma relação, portanto, com outros programas desenvolvidos sob a coordenação do governo estadual, pela superintendência que se responsabiliza

---

<sup>43</sup> Pesquisa financiada pelo Inep, coordenada pelo Prof. Dr. Sérgio Haddad sobre o *Estado da Arte em Educação de Jovens e Adultos* no período de 1985-1998 (relatório disponível em: <[http](http://www.acaoeducativa.org)\:\:www.acaoeducativa.org>).

pelas políticas em EJA. Verificou-se o mesmo em relação à proposta de formação de professores, realizada pela Universidade São Marcos ou mesmo, posteriormente, pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), que também não foi acompanhada pela superintendência.

Não existe nenhum registro de avaliação e acompanhamento da proposta de formação dos professores que passaram pelo PAS no estado de Goiás, que pudesse indicar à superintendência as necessidades apontadas e os êxitos alcançados. Nem mesmo uma discussão a respeito da avaliação das universidades goianas que atuaram no PAS é considerada pela superintendência quando se trata de implantar novos programas de EJA no estado, ou formar os professores que já atuam nos programas existentes.

## **2.2 Lei Complementar n.º 26/98 e a Educação de Jovens e Adultos**

O final da década de 1990 para EJA, conforme já fora aqui destacado, representou em âmbito nacional uma série de inovações no campo legislativo. O impacto da legislação mais recente já é visível no estado de Goiás a começar pela reformulação da Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás, realizada por exigência da nova LDB. Essa reformulação, prevista para ocorrer em todos os estados, deu-se de modo peculiar em Goiás, comparada a processos anteriores de projetos de lei deste caráter, via de regra, elaborados em gabinetes e aprovados sem discussão. Desde abril de 1997, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, várias entidades e instituições ligadas à educação rearticularam o Fórum em Defesa da Escola Pública do estado, iniciando um processo de discussão de propostas para a Lei de Sistema de Ensino de Goiás.

A mobilização desse fórum congregou diferentes entidades governamentais e não-governamentais, que atuam em educação em seus diferentes níveis e modalidades, que, subdivididos em Grupos de Trabalho (GTs) por temas, elaboraram uma proposta de lei. No processo de construção do projeto de lei, foi feito contato com a Comissão de Educação, Cultura e Esportes da Assembléia Legislativa, que se prontificou a organizar um seminário, em parceria com o Fórum, para apreciação das propostas no projeto de lei. Esse seminário ocorreu em outubro de 1997, com a presença de 1.059 pessoas, representantes de 134 instituições e entidades de 68 municípios do estado de Goiás, ocasião em que foram apreciadas todas as emendas propostas, tendo a plenária final votado o documento aprovado na Assembléia Legislativa.

Após o Seminário Estadual, o projeto foi apresentado em plenário da Assembléia Legislativa pela Comissão de Educação, Cultura e Esportes daquele poder. Em novembro de 97, recebeu parecer favorável da Comissão de Constituição e Justiça e seguirá sua tramitação até votação final, prevista para abril de 98. Durante todo o mês de março a Comissão de Educação, Cultura e Esportes da Assembléia Legislativa, promoverá audiências públicas para o debate do projeto. (FÓRUM Estadual em Defesa da Escola Pública, 1997, p. 01)

O GT – Educação de Jovens e Adultos desse fórum, composto de representantes da Secretaria Municipal da Educação e da Universidade Federal de Goiás, retomou vários artigos referentes a EJA do projeto original de LDB, aprovado pela Câmara do Deputados em 1993, em que se evidencia uma maior explicitação dos direitos ao acesso e permanência dos alunos jovens e adultos na escola. O texto que o GT elaborou e que foi aprovado, enfatiza artigos ligados ao capítulo do ensino fundamental, bem como à seção de jovens e adultos:

**Seção III**  
**Do Ensino Fundamental**

Art. 44. O ensino fundamental é obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso ou não o tenham concluído na idade esperada.

Art. 45. O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupos de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigí-lo.

Art. 46. Compete aos Estados e Municípios, em regime de colaboração e com assistência da União recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso.

Art. 47. É obrigatória a oferta de ensino noturno regular, adequada às condições de vida e trabalho do educando, garantindo-se aos trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Art. 48. O ensino fundamental será presencial, sendo a educação à distância utilizado como complementação da aprendizagem.

Art. 49. A jornada escolar no ensino fundamental e médio incluirá quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, compreendendo-se que:

I - o trabalho efetivo em sala de aula é aquele realizado com a presença de professor e alunos em atividades conjuntas, quaisquer que sejam os ambientes onde aconteçam;

II - ficam ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas na Lei n.º 9394, de 20/12/1996.

## **Seção V**

### **Da Educação de Jovens e Adultos**

Art. 54. A educação de jovens e adultos, de nível fundamental, destina-se a todos os que a ela não tiveram acesso, devendo o Poder Público viabilizar e assegurar o acesso e a permanência do trabalhador na escola, em cursos na forma regular.

Art. 51. A oferta de educação escolar regular para jovens e adultos dar-se-á considerando as seguintes características:

I – oferta de ensino noturno próximo da residência e/ou local de trabalho dos alunos;

II – conteúdos curriculares/metodologia adequados ao amadurecimento intelectual dos alunos;

III – organização escolar flexível mediante adoção de série, ciclos e outras modalidades;

IV – professores em processo contínuo de formação para atuar em Educação de Jovens e Adultos;

V – ações integradas e complementares entre si, de responsabilidade primordial do Estado e da iniciativa privada, para a garantia do acesso e permanência do aluno trabalhador à escola.

Art. 56. A educação de jovens e adultos visa oferecer outras alternativas de continuidade no processo educativo para àqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental e médio na forma regular.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem assegurar gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar seus estudos na forma regular, oportunidades educacionais apropriadas, mediante cursos e exames, devidamente regulamentadas pelo Conselho Estadual de Educação.

Art. 57. Os sistemas devem manter cursos e exames supletivos, que compreendam a base nacional do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§1º Cabe ao sistema estimular a participação dos jovens e adultos nos cursos oferecidos pelo mesmo.

§2º Excepcionalmente, os alunos serão encaminhados a exames em nível de conclusão do ensino fundamental e médio. (Goiás. Lei Complementar n.º 26 de 28 de dezembro de 1998)

Em relação à legislação anterior, na modalidade da EJA praticamente



reproduziu-se a legislação referente ao ensino supletivo. A nova lei busca inovar e valorizar a EJA como direito, que deve ser garantido, preferencialmente por meio dos cursos regulares. Mas não basta a lei para garantir as condições de acesso à escola para os jovens e adultos. É preciso, com esse passo, articular sobretudo as esferas estaduais e municipais para que possam efetivar seu papel no cumprimento e fiscalização dessa lei, bem como sua adequação a cada realidade local.

Mesmo com a legislação mais recente da EJA, em nível nacional e estadual, uma evidência preocupante permeia essa reconstituição histórica feita até o final da década de 1990: há, até os dias atuais em Goiás, um consenso de que, quando se fala em Educação de Jovens e Adultos, se trata apenas dos cursos e exames supletivos e dos programas de educação a distância. Enquanto isso, milhares de alunos freqüentam as classes regulares do ensino noturno, sem que se faça uma discussão a respeito da especificidade do atendimento a esses alunos trabalhadores, bem como sem que se proponha uma formação específica para os professores que atuam no ensino noturno.

Os dados relacionados ao atendimento do ensino regular noturno, em Goiás, encontram-se registrados em outra superintendência, denominada Superintendência de Ensino Fundamental, sem que se perceba uma articulação entre a proposta da Seadec e o que ocorre nas escolas noturnas da rede estadual de ensino. Em relação à questão do ensino regular noturno, merece destaque especial o parecer<sup>44</sup> elaborado, por Cury para o Conselho

---

<sup>44</sup> O processo de elaboração do Parecer CEB 11/2000, homologado em 7 de junho de 2000 e, conseqüentemente, da Resolução CNE/CEB n.º 1, de 5 de julho de 2000, que contou com a relatoria de Cury (2000), já vinha sofrendo influência da mobilização nacional para a efetivação da Educação de Jovens e Adultos, com encontros nacionais periódicos que visam a continuidade dos encaminhamentos

Nacional de Educação, no qual o relator afirma: “Torna-se fundamental uma formulação de projetos pedagógicos próprios e específicos dos cursos noturnos regulares e os da Educação de Jovens e Adultos” (Cury, 2000, p. 57).

As experiências diferenciadas que ocorrem em EJA no país ainda encontram, nessa legislação, possibilidades várias de se manterem tanto o ensino regular noturno, como as modalidades de caráter alternativo. Uma dessas modalidades deixou de ser chamada supletivo e passou a ser a Educação de Jovens e Adultos. Para os técnicos da superintendência em Goiás, só mudou o nome, pois essa lei não favoreceu, como se esperava, a uniformidade no tratamento entre os alunos trabalhadores, atendidos pela Superintendência de Educação a Distância e Continuada e os demais, atendidos nas Superintendências de Ensino Fundamental e Médio.

O parecer relatado por Cury oficializa a terminologia Educação de Jovens e Adultos, já presente na LDB de 1996, mas que ainda se encontrava subordinada à histórica nomenclatura ensino supletivo. Para o parecerista, segundo a nova lei, a EJA é uma modalidade da educação básica, em suas etapas fundamental e média,

O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se pois, de um modo de existir com característica própria. Esta feição especial se liga ao princípio da proporcionalidade para que este modo seja respeitado. A proporcionalidade, como orientação de procedimentos, por sua vez, é uma dimensão da eqüidade que tem a ver com a aplicação circunstanciada da justiça, que impede o aprofundamento das diferenças quando estas inferiorizam as pessoas. Ela impede o crescimento

---

propostos desde a V Conferência Internacional de Educação de Adultos. Esses encontros foram promovidos por órgãos governamentais e não-governamentais que atuam em EJA no Brasil, dentre eles MEC, Consed, Undime, Fóruns Estaduais e Municipais de EJA, representantes de organizações não-governamentais, sindicatos, empresas e outros, ocasião em que se procurava apresentar uma avaliação da atuação em EJA dos diferentes setores da sociedade civil e do Estado, seguida de propostas para a ampliação das ações já em andamento.

das desigualdades por meio do tratamento desigual dos desiguais, consideradas as condições concretas, a fim de que estes eliminem uma barreira discriminatória e se tornem tão iguais quanto outros que tiveram oportunidades face a um bem indispensável como o é o acesso à educação escolar. Dizer que os cursos de EJA e exames supletivos devem habilitar ao *prosseguimento de estudos em caráter regular* (art. 38 da LDB) significa que os estudantes da EJA também devem se equiparar aos que sempre tiveram acesso à escolaridade e nela puderam permanecer. Respeitando-se o princípio de proporcionalidade, a chegada ao patamar igualitário entre os cidadãos se louvaria no tratamento desigual aos desiguais que, nesta medida, mereceriam uma prática política conseqüente e diferenciada. (Cury, 2000, p. 24)

A perspectiva apresentada no parecer retoma as questões já levantadas em relação aos recursos do Fundef, pois a EJA tem uma feição especial, um modo de existir com características próprias, e que está articulada aos ensino fundamental e médio, em razão do princípio da proporcionalidade visto aqui como dimensão da eqüidade, por isso, não pode, conseqüentemente, ser tratada de forma diferenciada para a destinação dos recursos. O fato de estar excluída do financiamento dos recursos do Fundef reafirma o aprofundamento das diferenças e o crescimento das desigualdades, não justificando, portanto, a aplicação de outros recursos ser pautada em uma estimativa de valor *per capita* dos alunos do ensino fundamental, ao passo que, para EJA este valor é menor, como está sendo nos estados da Região Norte e Nordeste, com o Projeto Alvorada.

Do ponto de vista conceitual, segundo o parecer, prevalecem os exames na concepção supletiva, resguardadas as ressalvas feitas na LDB e no próprio parecer, em relação à idade própria em que se permite a realização de exames supletivos para os níveis fundamental e médio – 15 e 18 anos respectivamente. Uma das preocupações em relação aos exames ainda permanece – a possibilidade de representarem um incentivo à fuga dos alunos dos cursos, para alcançarem, de maneira *mais fácil*, a certificação escolar.

Outra questão é retomada e redimensionada pelo Parecer n.º 11/2000:

as funções da Educação de Jovens e Adultos. O Parecer n.º 699/72 apontava que o êxito do ensino supletivo decorria de sua riqueza e flexibilidade, expressas em quatro funções básicas: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação. O Parecer Cury, como ficou conhecido o novo documento de EJA, redimensiona essas funções, em especial a de suplência e a de suprimento, com base na concepção de EJA como dívida social, não reparada para os que não tiveram acesso ao domínio da escrita e da leitura, como bens sociais imprescindíveis na convivência para a sociedade atual. Segundo o relator (Cury, 2000, p. 6),

De todo modo, o não estar em pé de igualdade no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica, onde o código escrito ocupa posição privilegiada revela-se como problemática a ser enfrentada. Sendo leitura e escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena.

Feitas as considerações a respeito da concepção de EJA, o parecerista aponta suas funções básicas: a função reparadora, a função equalizadora e a função permanente ou qualificadora. A *função reparadora* significa recuperar a igualdade perante a lei do direito a uma escola de qualidade, garantindo o acesso de jovens e adultos a uma modalidade de ensino que corresponda às suas especificidades sócio-culturais. A *função equalizadora* decorre da anterior, e deve garantir maiores oportunidades de permanência do jovem e adulto no processo de escolarização, restabelecendo sua trajetória escolar. A *função permanente ou qualificadora* trata do próprio sentido da EJA e retoma o caráter de incompletude do ser humano que busca incessantemente o seu aprimoramento intelectual, moral e físico. Como pode ser evidenciado, o parecer não incorpora as discussões relativas à função de qualificação

profissional que, segundo seu autor, é tratada na nova LDB em capítulo específico.

Vários aspectos mereceriam destaque em um estudo mais aprofundado desse parecer. A pesquisa em questão procurou identificar os pontos que interferiram diretamente na EJA no estado de Goiás, com a sua homologação, e que se relacionam ao conceito de EJA no Estado e à questão dos professores que atuam nessa modalidade de ensino.

Quanto ao conceito, o estado de Goiás, um ano antes do Parecer Cury, já adotava a terminologia Educação de Jovens e Adultos, em substituição ao termo ensino supletivo, por meio da Resolução do Conselho Estadual de Educação n.º 568, de 22 de julho de 1999, que fixa normas para a EJA no Sistema Estadual de Ensino. Segundo a resolução, a EJA destina-se aos que não tiveram acesso à escolarização do ensino fundamental e médio na idade própria. Entretanto, essa Resolução contradiz o Parecer Cury em dois aspectos. Primeiramente, por retomar no art. 1º a idéia de idade própria para estudar, já tão questionada pelos estudos que confirmam a necessidade de pensar o aprendizado ao longo da vida. Um segundo aspecto refere-se ao art. 2º da mesma resolução, que enfatiza a restrição imposta aos alunos, no que se refere a sua possibilidade de progressão e conclusão do nível de ensino almejado: “§ 1º – Os cursos são organizados de modo que não possibilitem ao aluno concluir o ensino fundamental antes de quinze anos completos, e o ensino médio antes de dezoito anos completos” (Goiás. CEE, 1999).

Diferentemente do que declara essa resolução, o Parecer Cury enfatiza a necessidade da EJA ser uma alternativa que ofereça possibilidades e não as restrinja. É o que ocorre em Goiás, quando a resolução trata da progressão do

aluno de um período para o outro, com avaliação no processo, feita por aproveitamento dos conteúdos e por frequência mínima de 75% da carga horária mínima prevista no período, quando em EJA questão da frequência obrigatória também é bastante questionável.

No que se refere à formação dos professores que atuam em EJA, a Resolução CEE n.º 568/99 é completamente omissa e precisa ser revista, tomando por base o Parecer Cury . Não há um só artigo que trate da necessidade de formação específica dos professores para atuarem nesta modalidade de ensino, o que é bastante enfatizado pelo relator no Parecer n.º 11/2000 do CNE/CEB

Vê-se, pois, a exigência de uma formação específica para a EJA, a fim de que se resguarde o sentido primeiro do termo adequação (reiterado neste inciso) como um colocar-se em consonância com os termos de uma relação. No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso a EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares. (Cury, 2000, p. 51)

O confronto entre a Lei Complementar n.º 26/98 de Goiás e a Resolução n.º 568/99 do CEE reforça as contradições destacadas em relação ao Parecer Cury; no entanto, coloca em evidência um problema mais grave: um mesmo estado possui legislações conflitantes tratando de um único tema, a Educação de Jovens e Adultos. Se de um lado, não se pode negar a visibilidade que a EJA vem assumindo, no período que vai de 1990 até 2001, em relação a ações governamentais, de outro, percebe-se, como no caso do estado de Goiás, que a consolidação de ações em políticas educacionais que ultrapassem os mandatos políticos ainda é uma realidade distante.

Diante de todo o envolvimento de Goiás nas diferentes ações que se efetivaram em EJA, na década de 1990, há que se investigar ainda o que se realizou com base dos programas anunciados. Para essa análise, optou-se por delimitar, no espectro complexo da EJA, promovida pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás, a questão da formação dos professores que atuam nesta modalidade, buscando estabelecer a relação entre aquilo que é proclamado e o que se realiza na base dos programas de formação, seus condicionantes estruturais e conjunturais. É o que propõe o capítulo III.

## Capítulo III

# A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EJA NA DÉCADA DE 1990

### 1 A formação de professores na ordem do dia

Analisar a formação dos professores que atuam em EJA no estado de Goiás, no contexto de reformas educacionais anunciadas pelos governos, na última década de 1990, coloca-nos diante do desafio de compreender e desvelar o que Torres (1998) chama de uma visão dicotômica e binária, presente nas políticas de formação de professores atualmente, em que novas e velhas tensões são apresentadas como opções: salários *versus* capacitação; conhecimento do professor *versus* aprendizagem do aluno; educação presencial *versus* educação a distância; gestão administrativa *versus* gestão pedagógica; centralização *versus* descentralização; dentre outras. Isso leva à investigação além dos princípios e objetivos da EJA, como foram e são definidas as políticas de formação, bem como a forma como o estado de Goiás se posiciona em uma política de formação de professores inicial e/ou continuada quanto às metodologias utilizadas, quanto ao material didático escolhido e quanto à participação ou não dos professores na definição deste modelo de formação, considerando que

É um erro ver a participação dos educadores só do ponto de vista da execução, para assegurar o cumprimento de um conjunto de orientações. A presença dos professores é indispensável no próprio processo de formulação do plano de reforma, pois eles possuem um conhecimento essencial para a adequada formulação da política educativa: o saber acerca da escola, do ensino, de si mesmos. (...) A reforma educativa não é um documento ou uma tarefa de cúpulas, nem um plano a se completar em curto período de tempo. É um processo social sumamente complexo, que requer diálogo e aprendizagem coletiva. (Torres, 1998, p. 182)

A política de formação de professores, no interior dos discursos das reformas educacionais, precisa ser compreendida como uma das práticas de



uma reforma que revela pluralidade e instabilidade (Popkewitz, 1997), em que estão presentes conflitos, tensões e contradições que precisam ser explicitados para possibilitar a visibilidade do que muda e do que permanece na prática dos professores em geral e, nesta pesquisa especialmente, o que de fato ocorre entre os professores de EJA. Isto coloca a necessidade de analisar essa mesma política de formação, em uma relação mais ampla, com as propostas implementadas pelo governo federal que regulam as práticas educativas no estado de Goiás, e ainda, com a compreensão do que constituiu e constitui a Educação de Jovens e Adultos nas relações estruturais na Secretaria Estadual de Educação de Goiás.

Analisando as políticas de reforma educacional, implementadas em diferentes países, autores como Torres (1998), Sacristan (1998), Popkewitz (1997) e outros, já apontavam a necessidade de pensar o papel do professor nessas políticas. Com base na realidade encontrada nesta pesquisa em Goiás, observa-se que, em sua maioria, há uma imposição do novo modelo a ser implantado, por meio destas políticas, e do caminho a ser percorrido<sup>45</sup>. Na definição de parâmetros nacionais curriculares, no estabelecimento de processos avaliativos do sistema de ensino, em qualquer um dos níveis, na implantação de novos recursos tecnológicos, falta uma participação efetiva dos professores que são imediatamente atingidos por essas medidas. Os professores sequer compreendem a linguagem utilizada, no caso da proposta de Educação a Distância e dos Parâmetros Curriculares, o que acaba por concretizar, em alguns casos, uma postura hostil em relação ao que é

---

<sup>45</sup> Dentre as políticas, podem ser destacadas as relacionadas aos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Educação a Distância, como os projetos TV Escola e Proinfo, e as relacionadas ao processo de avaliação, como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e Exame Nacional de Cursos (Provão).

proposto; em outros, uma acomodação ao modelo imposto. Sacristán (1998, p.87) assinala, diante da experiência de reforma educativa espanhola, que

Aunque se disfracen con procesos de consulta más o menos democráticos, estas acciones ilustradas invisten de autoridad y poder a quienes actúan de portavoces y de gestores de las mismas ante una base social y un profesorado que en muchos casos entiende poco los motivos por los que se le dicen emprender los procesos de innovación.<sup>46</sup>

Com base nessas reflexões, urge analisar a postura dos profissionais responsáveis pela política de formação implementada no período analisado, bem como os diferentes significados que programas e projetos têm assumido no dia-a-dia dos professores, no Brasil e especialmente em Goiás, considerando que os dados empíricos desta pesquisa, coletados mediante entrevistas e questionários aplicados entre os técnicos da superintendência e parte dos professores envolvidos, revelam a não-participação de professores nos processos decisórios das mudanças na política de formação de EJA. Essa é uma constatação que se faz presente quando levantamos as práticas de formação de professores desde períodos anteriores à década de 1990, como já fora evidenciado no contexto da EJA em Goiás. A legislação oficial e os projetos encaminhados nas décadas de 1970 e 1980 dão uma demonstração da necessidade de formação específica de professores para atuar na EJA, no entanto, não há registro de uma efetiva participação dos professores<sup>47</sup> na discussão e elaboração dos cursos propostos.

---

<sup>46</sup> Na língua portuguesa: “Embora disfarcem com processos de consultas, mais ou menos democráticos, estas ações iluminadas investem de autoridade e poder a quem atua como porta-voz e gestor das mesmas, frente a uma base social e um professorado que, em muitos casos, entende pouco os motivos pelos quais se dizem realizar os processos de mudança”.

<sup>47</sup> Como relatado no capítulo anterior, os técnicos da SEE consideram boa formação aquela que já vinha pronta, a exemplo do Mobral.

Pesquisas<sup>48</sup> que discutiram as repercussões de tendências internacionais sobre a formação de professores brasileiros vêm alertando para os equívocos advindos dos *figurinos importados*. Analisando a literatura, autores como Popkewitz (1997), Nóvoa(1991, 1995), Torres(1998), dentre outros que trataram das realidades específicas da formação de professores na França, Inglaterra e Espanha, percebem a ausência dos professores na definição das políticas e programas implementados naqueles países, o que se dá também no Brasil. Lüdke (1999, p. 283-284) assinala:

[A ausência] aparece de forma dolorosamente evidente entre nós, refletindo-se na frase correntemente ouvida de professores, nos corredores das escolas, a cada vez que chega um “pacote” de reforma: “Se vem lá de cima (dos órgãos centrais), eu nem quero saber!”. O outro aspecto atrelado ao primeiro, é a separação entre a reforma “despejada” sobre o sistema escolar e seus professores e a preparação destes para ela. Esta vem sempre antes, ficando a outra, a preparação, a seu reboque, numa flagrante inversão lógica, com suas previsíveis conseqüências.

A problemática da formação de professores para atuar com a especificidade da EJA insere-se, como pôde ser evidenciado, em um contexto mais amplo das discussões que os educadores de todo o mundo vêm realizando a respeito da profissão docente, ou ainda, no contexto de mudanças da relação capital/trabalho que se observa no final do século XX. Influenciada pelo fetiche da qualidade total, a função docente tem sido alvo de inúmeros questionamentos no que se refere a sua eficácia e eficiência como serviço público, ao lado de críticas severas à incompetência da escola pública.

Deixando de lado vários componentes que corroboram a qualidade do trabalho docente, tais como condições salariais, carga-horária de trabalho,

---

<sup>48</sup> As pesquisas em questão tratam dos estudos de doutorado e pós-doutorado dos professores Menga Lüdke (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ), Antônio Flávio Barbosa Moreira (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ) e Maria Isabel da Cunha (Universidade Federal de Pelotas – UFPelotas).

condições físicas e materiais das escolas, as políticas atuais, que assumem um viés reformista, pautam-se na defesa de que o caminho para solucionar os problemas da qualidade do ensino se encontra na formação dos professores.

A formação docente tem sido apontada pelas políticas educacionais atuais como prioridade máxima, para que os países superem os altos índices de analfabetismo, pobreza, dependência. Esse não é propriamente um discurso do final do século passado, haja vista que os chamados países em desenvolvimento já sofrem, desde a década de 1970, uma pressão externa muito forte para a eliminação do professorado leigo das redes públicas de ensino. Um exemplo claro em Goiás foi a institucionalização do Projeto Lumen, para habilitação de professores leigos, em cursos oferecidos nos finais de semana, organizados por módulos, como uma modalidade aligeirada de formação de magistério, em que, em alguns momentos, o professor restringia-se a responder questionários para atestar os conhecimentos *adquiridos*.

Essa exigência assumiu nova roupagem, na década de 1990, em virtude da pressão pela oferta dos cursos ainda em nível médio (Proformação), mas sobretudo em nível de graduação aos professores das redes públicas (licenciatura parcelada), com um forte aparato político-financeiro de organismos internacionais, em especial, por meio dos recursos disponibilizados pelo Banco Mundial. Além do suporte material para a execução dos programas, as agências de financiamento acabam por indicar metas, conteúdos, estratégias e objetivos que devem ser perseguidos pelas propostas de formação docente. Infelizmente, esses organismos financeiros não tratam com o devido cuidado as *sugestões* por eles mesmos apresentadas, pois

muitas das estratégias que os países em desenvolvimento hoje propõem e estão testando, – descentralização, diversificação curricular, autonomia da escola, participação dos pais na gestão escolar, educação inclusiva, uso das

tecnologias modernas, educação à distância etc. – já foram testadas nos países desenvolvidos, nem sempre com êxito. Conhecer de perto estes processos ajudaria no sentido de tomar consciência de que, em várias destas frentes hoje vistas como inovadoras e como um passo adiante, os países em desenvolvimento estão indo enquanto os desenvolvidos estão voltando. (Torres, 1998 b, p. 146)

Essa interferência direta no modelo de formação que se espera dos países *devedores* têm reforçado práticas dicotômicas, como as já descritas por Torres (1998a), e, para esta pesquisa, uma das dicotomias alcança um valor significativo, ao opor formação inicial e formação continuada ou em serviço. O discurso e a prática das políticas educacionais a respeito dessas duas modalidades de formação de professores reforçam a sua concretização como momentos distintos e desvinculados. Há uma crítica veemente à chamada formação inicial, especialmente a oferecida pelas universidades, pois, segundo as pesquisas encomendadas pelos organismos internacionais de financiamento (Banco Mundial, 1995), seus modelos de profissionais e seus métodos de ensino já se encontram ultrapassados, oferecendo uma formação cara ao Estado, com um extenso período de duração, mas sobretudo, distante da realidade atual.

A crítica do modelo brasileiro de formação inicial de professores abriu o caminho para a legitimação (Lei n.º 9394/96) da constituição de um espaço de ensino que não fosse a universidade, mas os institutos superiores de educação, como o lugar ideal de formar o professor, assim como garantiu o fortalecimento das modalidades de formação de professores a distância, que se espalham pelo país, correspondentes aos níveis médio e superior. As conseqüências imediatas da institucionalização de um lugar fora da universidade para formar o professor referem-se primeiramente ao distanciamento desse profissional das discussões que ocorrem nas demais

áreas de nível superior que formam os outros profissionais no país. Em segundo lugar, o professor perde a possibilidade de uma formação que busca integrar ensino, pesquisa e extensão que, mesmo com as dificuldades de realização, é uma atribuição própria e única da instituição universitária. Ao analisar políticas de formação de professores com essas características, Nóvoa (1995) lembra que se rebaixam as condições de admissão, se reduzem os conteúdos e o tempo de formação, com uma clara diminuição dos níveis de exigência intelectual e científica dos profissionais submetidos a tais programas ou cursos. Nesse mesmo sentido, Kuenzer (1999, p.181) adverte, ao referir-se aos institutos superiores de educação, que passam a oferecer

Formação aligeirada e de baixo custo, a concentrar formação específica e formação pedagógica em espaços não-universitário, que pode terceirizar a realização de cursos ou a força de trabalho, ou até mesmo ser virtual. Assim, o governo responde à demanda de formação em “nível superior” de um grande contingente de professores para cobrir as necessidades de universalização do Ensino Fundamental e de expandir, na medida dos recursos disponíveis, uma versão secundarista e propedêutica, portanto barateada, de Ensino Médio.

A chamada formação em serviço também recebeu um forte incremento das políticas educacionais da última década, com financiamento externo, para desenvolver os mais diferentes programas de capacitação dos professores, ou reciclagem, como preferem alguns gestores desses programas. Um exemplo é o Programa Parâmetros em Ação, que analisaremos posteriormente. Ambas as estratégias, formação inicial ou em serviço, continuam absolutamente isoladas, com o agravante de que a formação em serviço é apontada como ainda a mais barata para o sistema e com possibilidade de resposta imediata dos professores.

Do ponto de vista financeiro, a formação continuada ou em serviço pode representar um custo menor para o Estado, que se exime de responsabilidade

com as instituições superiores de ensino. Todavia, o número de assessorias, passagens e hospedagens que o estado de Goiás paga para viabilizar, não apenas os cursos de formação de professores em EJA, mas os demais cursos que estão sendo oferecidos no interior do estado, para a divulgação do conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, levantam, no mínimo, uma inquietação referente ao custo total investido nessas ações, com a utilização dos recursos advindos dos cofres públicos estadual ou federal, com financiamento externo. Infelizmente, essa investigação não esteve ao alcance desta pesquisa, por limites impostos pela falta de acesso aos dados financeiros.

O ponto de vista da resposta imediata que se espera com essa formação continuada explicita outro aspecto dicotômico das expressões relacionadas a dois modelos de formação, como bem lembra Collares (1999): uma que lida com as questões relativas ao conhecimento (teoria), que se pensa serem tratados na formação inicial; outra que vai extrair da experiência profissional os saberes (prática), referindo-se à formação em serviço, quando, na verdade, não há como separar conhecimentos e saberes em nenhuma das duas modalidades de formação.

As reflexões apresentadas até o momento sobre o contexto atual das discussões da formação de professores permitiram analisar a realidade concreta do estado de Goiás. Esta pesquisa não constatou nenhuma iniciativa da Secretaria Estadual da Educação na formação inicial de professores com especificidade para a Educação de Jovens e Adultos. Foram identificados dois programas de formação de professores, com caráter de formação em serviço, ou formação continuada, desenvolvidos na década de 1990, com propostas

específicas de atendimento aos professores que atuam na EJA: Programa Um Salto para o Futuro – Série Educação de Jovens e Adultos e Programa Parâmetros em Ação para Educação de Jovens e Adultos.

Os programas de formação continuada de professores são de iniciativa da esfera federal. Em parceria com a Fundação Roquete Pinto, para o caso do Programa Um Salto para ao Futuro, e com a Organização Não-Governamental Ação Educativa, para o Programa Parâmetros em Ação, o MEC apresenta aos estados essas iniciativas para a formação de professores em serviço. Os estados, por sua vez, encaminham aos municípios as propostas dos cursos para adesão ou não. A formação em serviço justifica-se pelo fato de os professores que participam dos dois programas serem todos vinculados à rede estadual ou aos municípios, como efetivos na carreira ou cumprindo contratos provisórios.

O estado de Goiás, como já pôde ser constatado anteriormente, não possui uma postura de análise, de crítica e de adequação às propostas encaminhadas pelo nível federal, para atenderem à realidade do estado. Implanta-se um programa porque se considera necessário manter as relações com o MEC, e por representar a vinda de recursos financeiros para o estado ou a manutenção apenas das relações diplomáticas com o ministério.

A formação continuada específica para professores que atuam em EJA no estado de Goiás realizou-se, na última década do século XX, nesses dois programas: o primeiro teve início em 1995, com uma proposta de educação a distância, coordenada pela Fundação Roquete Pinto – o Programa Um Salto Para o Futuro – que exibiu três séries específicas sobre Educação de Jovens e Adultos, uma em 1995, outras duas em 1997 e 1998. O segundo programa



teve início em 1999, intitulado Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação de Educação de Jovens e Adultos, sob a coordenação do próprio Ministério da Educação.

## **2 Programas de formação de professores para EJA identificados na década de 1990**

Para compreender o significado dessas duas iniciativas em formação de professores para EJA esta pesquisa optou por apresentá-las em seus princípios e características, situando-as nas questões centrais já destacadas em relação à Educação de Jovens e Adultos e à formação de professores, tendo como interlocutores os próprios autores dos dois programas em questão, as equipes de técnicos da superintendência responsável pela EJA em Goiás e os professores envolvidos.

### **2.1 Um Salto para o Futuro**

O Programa Um Salto para o Futuro foi lançado, em 1991, pela Fundação Roquete Pinto, destinado à atualização de professores do ensino fundamental de todo o país. Sua metodologia consistia na veiculação de diversas séries temáticas, utilizando multimeios como material impresso, telefone, fax e interatividade pela televisão. A proposta era de uma recepção organizada, nos diversos pólos de formação, chamados telepostos, com os quais os professores entrariam em contato com o material escrito: os boletins, discutiriam previamente com os orientadores de aprendizagem e, finalmente, acompanhariam a transmissão do programa televisivo, seguido da possibilidade de interatividade com a realização de debates. Em 1995, o

programa passou a integrar a programação do projeto TV Escola.

Segundo o documento *Educação a Distância: integração nacional pela qualidade do ensino* (Brasil. MEC, 1992), a coordenação geral do Programa era de responsabilidade do Ministério da Educação, competindo à Secretaria Nacional de Educação Básica coordenar, articular os estados, dar suporte técnico, acompanhar e avaliar o processo de implementação e desenvolvimento do programa. À Fundação Roquete Pinto competia a produção, o acompanhamento e a avaliação das séries da TV. As secretarias estaduais de educação eram responsáveis pela captação e otimização de recursos materiais e financeiros, infra-estrutura para a realização do projeto, divulgação, supervisão, avaliação, implementação de parcerias e treinamento de supervisores e orientadores de aprendizagem.

A Série Educação de Jovens e Adultos foi apresentada pelo Programa Um Salto para o Futuro por três vezes, a primeira em março de 1995, a segunda em maio de 1997 (atualização e reedição da série anterior), ambas preparadas pela mesma equipe de especialistas do Rio de Janeiro. A terceira e última série foi apresentada em 1998, e já elaborada por outra equipe, com o objetivo de promover e divulgar a Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental, elaborada pela Organização Não-Governamental Ação Educativa e publicada pelo MEC. Do material publicado por essas edições da série de EJA podem ser retirados os principais motivos que levaram a Fundação Roquete Pinto a introduzir essa temática nos cursos do Programa Um Salto para o Futuro,

Considerando a realidade dos cursos de formação de professores voltados, quase exclusivamente, para o ensino regular de crianças, privilegia-se o aperfeiçoamento de professores e professorandas para atuarem nas classes de educação de jovens e adultos que não tiveram escolarização na época própria, ou que não a concluíram. (Fundação Roquete Pinto, 1995, p. 3-4)

A preocupação com a especificidade da Educação de Jovens e Adultos aparece nitidamente no material utilizado e produzido pela série, embora a forma de organização da veiculação da série, a partir das 19 horas, coincidindo com o horário em que o professor está em sala de aula, acabe por desconsiderar os objetivos traçados no programa. Há um descompasso entre conteúdo e forma que não se resolveu em nenhuma das séries, pelo menos do ponto de vista da viabilidade de participação dos professores em momentos interativos de debate com os especialistas.

A prática da Fundação Roquete Pinto, no preparo das temáticas do programa Um Salto Para o Futuro, passou pela contratação de especialistas da área que elaboraram os boletins, participaram dos videoteipes e debates decorrentes da transmissão dos programas. A série de EJA foi elaborada pelas especialistas Jane de Paiva e Wanda Medrado Abrantes, ambas professoras no Rio de Janeiro, assessoras de diversas experiências em EJA ligadas a escolas públicas e a organizações não-governamentais.

O tema da série de EJA de 1995 foi: *Mãos que falam... mãos que escrevem: cidadania*. O formato da série foi definido pela Rede de Televisão Educativa, contendo vinte programas de uma hora de duração cada, veiculados um a cada dia, em canal aberto, incluindo-se um clipe de cerca de dez minutos sobre cada tema, seguido de comentários das autoras dos textos e debate com os professores nos telepostos. Segundo uma das especialistas,

Os professores participavam também através de perguntas telefônicas e, para quem não estava no ar era por fax. Esta última modalidade era respondida em casa, levada a resposta no dia seguinte para passar o fax resposta. Depois de uma hora no ar, na TV, fazíamos emendando, no mesmo estúdio, 30 minutos do mesmo programa, mesmo tema, pelo rádio, diariamente. (Paiva, 2001, p. 1)

### **2.1.1 O conteúdo da série Educação de Jovens e Adultos**

O programa Um Salto para o Futuro aborda as temáticas propostas em cada série por meio de videoteipe e de material impresso que acompanha a série televisiva. O manual de orientação básica divide-se em três partes – proposta pedagógica, boletins e textos para reflexão. A primeira, a *proposta pedagógica*, inclui objetivos, bases teóricas, as temáticas e suas respectivas ementas, a bibliografia básica, a grade curricular do curso e o cronograma de veiculação da série na TV. A segunda parte compõe-se dos *boletins* que acompanham cada um dos vinte programas preparados para a série. A última parte do material são *textos para reflexão*, indicados para complementar as discussões suscitadas pelos boletins.

#### **Proposta Pedagógica**

A proposta pedagógica do curso aponta as principais reflexões que pretende desencadear: como relacionar saber teórico produzido e o saber prático construído pelos professores; como definir o porquê, o para quê e como se dá a EJA no mundo atual e, finalmente, como deve ocorrer a construção de um projeto político-pedagógico para jovens e adultos que considere a sua diversidade. Essas reflexões tomaram por base teórica o conhecimento como construção histórico-social, o trabalho para os alunos de EJA como um espaço privilegiado de construção de saberes, a educação comprometida com o exercício da cidadania e, finalmente, a linguagem considerada em uma dimensão plural que depende de seus usos sociais.

Essas reflexões resultam das grandes questões postas para a educação em geral, mas em especial para a Educação de Jovens e Adultos, a partir do final da década de 1980, quando os educadores brasileiros, na tentativa de

superar os limites tecnoburocratas impostos por vinte anos de ditadura militar, buscavam recolocar o aluno no centro da produção do saber, como sujeito capaz de se descobrir como interventor na realidade. Por isso, as categorias conhecimento e linguagem vinculam-se definitivamente ao processo histórico-social, da mesma forma que educação se associa ao exercício da cidadania e, conseqüentemente, para o aluno jovem e adulto, o mundo do trabalho se revela como um espaço privilegiado para a construção de saber.

Esta proposta pedagógica materializou-se, portanto, por meio de cinco grandes temáticas: Educação de Jovens e Adultos: visão histórica; Os sujeitos envolvidos no processo de Educação de Jovens e Adultos; O projeto pedagógico da Educação de Jovens e Adultos; As produções dos jovens e adultos; e As práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos. Essas temáticas foram apresentadas em vinte programas (Quadro 3.1.).

**Quadro 3. 1**  
**Programa Um salto para o Futuro**  
**Série Educação de Jovens e Adultos/1995 – organização do curso**

<b>TEMÁTICA</b>	<b>PROGRAMA (Boletim)</b>
EJA – visão histórica	1 – Educação de Jovens e Adultos: uma história negada
	2 – Alfabetização de Jovens e Adultos: conceitos e preconceitos
Os sujeitos envolvidos no processo de EJA	3 – Participar da realidade do aluno...o que é isso
	4 – Espelho, espelho meu: diga-lhes quem sou eu!
	5 – Professor ou professora? Que história é essa?
	6 – “Sonhos e realidade”
O projeto pedagógico da EJA	7 – A educação que queremos
	8 – Que conteúdos? Dilemas da EJA
	9 – O cotidiano escolar: opressão ou liberdade?
As produções dos jovens e adultos	10 – Eu sei. Tu sabes?
	11 – Trabalho: a mão na massa
	12 – Nem escritores, nem reprodutores: autores.
	13 – Fazendo história.
As práticas pedagógicas na EJA	14 – Somos 30 milhões de analfabetos
	15 – Textos: tecendo os sentidos.
	16 – Ler e compreender o mundo.
	17 – Pensando matematicamente.
	18 – Cultura científica e tecnológica: de espectador a intérprete.
	19 – Avaliação: um monstro? Um bicho de sete-cabeças?
	20 – Sala de aula: Luz, câmara e ação.

Fonte: Fundação Roquete Pinto. Um Salto para o Futuro – Série Educação de Jovens e Adultos – Proposta pedagógica

## Boletins

Os boletins relacionados a cada programa (Quadro 3.1) foram elaborados pelas especialistas responsáveis pela série de EJA, contendo um texto básico, de diferentes autores que tratam de cada temática, dentre os quais se destacam os que historicamente pesquisaram a Educação Popular e a EJA, como Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Celso Beisiegel, Sérgio Haddad etc; um outro quantitativo diverso de autores<sup>49</sup> aborda as questões da linguagem, do cotidiano, do mundo do trabalho, do papel social da educação, das questões relacionadas ao currículo e à proposta político-pedagógica para EJA. Os textos encontram-se entremeados de questões para serem refletidas pelos professores, possuindo, ainda, no final, uma bibliografia básica e sugestões de textos complementares.

A *temática 1* repõe um dos pilares das práticas em EJA, que é situá-la como componente histórico das lutas em defesa da educação pública e popular:

É necessário trazer à tona a memória dos caminhos percorridos pela educação de jovens e adultos – sua história, mesmo sabendo-se o quanto tem sido negada aos que a ela tem direito, e do direito que, em si mesma constitui. O homem, como ser histórico, vive e transpira história, porque tudo que faz está ligado a uma rede complexa de situações, que não se deu, nem se dá por acaso. (Fundação Roquete Pinto, 1995,p. 1)

O chamado passeio pela história apresenta as práticas em Educação de Jovens e Adultos que vão desde o Brasil Colônia, com a catequese dos jesuítas, passando pelas campanhas de alfabetização de adultos dos anos 1940 e 1950 do século XX, pelas experiências dos movimentos populares da década de 1960, pelo Mobral a partir de 1971, substituído pela Fundação Educar, a partir de 1985. Destaca-se o final da década de 1980 em razão da

Constituição Federal de 1988, que vai impulsionar as ações do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, no início da década de 1990, chegando às discussões relativas à elaboração do Plano Decenal de Educação Para Todos, especificamente em relação à EJA. O contato com a história da EJA chama o professor a refletir algumas questões:

Como você, professor, vê seu trabalho de sala de aula? Será que ali você também faz história?

Que coisas aconteceram com você e seus alunos antes da entrada nessa escola que interferem no trabalho, em você mesmo, neles próprios?

O que acontecerá com os seus alunos depois que o ano acabar? E com você? E daqui a 10 anos? (Fundação Roquete Pinto, 1995, p. 6)

Ainda a primeira temática do programa 2 chama a atenção para os conceitos e preconceitos em relação à alfabetização de jovens e adultos, discutindo inicialmente as causas do fracasso escolar, sob o ponto de vista dos diversos atores envolvidos nessa questão: professores, alunos, pais e pesquisadores do tema. As reflexões sobre a evolução das práticas e concepções que permeiam a alfabetização apontam os fatores históricos de origem social, econômica, política e cultural como determinantes para a construção do conceito de aluno alfabetizado e de aluno leitor.

A *temática 2* engloba quatro programas que buscam discutir duas questões centrais: quem é o aluno e o professor da EJA. Quanto ao aluno, os dois primeiros programas ressaltam a necessidade de sair do discurso, de partir da realidade para a prática, buscando identificar as condições sociais, políticas e econômicas dos alunos que freqüentam as classes de EJA, bem como os conceitos e preconceitos que, também, cercam esses alunos. De situações criadas em sala de aula que possibilitaram a interlocução entre os alunos e o professor, vão surgindo os prováveis motivos da volta à escola:

---

<sup>49</sup> Emilia Ferreiro, Agnes Heller, Marília Sposito, Gaudêncio Frigotto, Mariano F. Enguita, Miguel G. Arroyo, Magda Soares, Newton Duarte, Ubiratan D'Ambrósio, dentre outros.

- o rapaz que vai para a escola, porque tem vergonha de dizer para a namorada que é analfabeto;
- a dona-de-casa, porque é o único momento em que se vê livre dos afazeres domésticos;
- a moça, pois precisa encontrar os seus pares, tão diferentes dos seus padrões;
- a menina que quer aprender a escrever carta para o namorado. (Fundação Roquete Pinto, 1995, p. 11)

Outra discussão que o Boletim 4 busca evidenciar em relação aos alunos refere-se aos conceitos de jovem e adulto e a convivência desses sujeitos em uma mesma classe. Sobre o conceito de juventude, o boletim utiliza-se fundamentalmente da pesquisa de Marília Spósito (1992), com o título *Jovens e educação: novas dimensões da exclusão*. Os comentários relacionados tanto à juventude, quanto à vida adulta se referem mais à condição de classe social em que se inserem jovens e adultos e que aproximam a realidade dos alunos.

Em relação aos professores que atuam em EJA, os boletins 5 e 6 buscam dar voz a esses sujeitos, para que também digam quem são, por que escolheram essa profissão e que postura assumem diante da EJA. Para compor esse texto, as especialistas utilizam-se de reflexões de outros autores que sugerem a discussão do papel do professor na sociedade, da presença feminina entre os trabalhadores da educação e, finalmente, da condição de leitor do próprio professor, que influencia no seu trabalho com o aluno.

Finalizando a temática, a história de vida de Lindalva e da professora Joana repõe as discussões sobre as representações que os alunos de EJA têm de sua professora, mas também o que pensam sobre sua realidade e sobre os seus sonhos. O texto busca destacar o perfil de professor que se espera na EJA, comprometido politicamente com seus alunos, sem deixar de lado a competência e o afeto.

A intenção de relatar essa experiência foi a de buscar compreender o que os



*alunos jovens e adultos pensam da escola – a realidade – e o que desejam dela – o sonho.* Sonho que se mistura com a realidade, quando a escola consegue fazer do seu espaço um local de prazer; de respeito; de amizade; de produção de conhecimento. Sonho, que, também, só será possível de se materializar, quando a educação de jovens e adultos deixar de ter o lugar marginal que vem assumindo na história da educação brasileira. Sonho de ver a educação, como prioridade entre as políticas públicas. Sonho de ter mais professoras como a Joana. Professoras que assumam o compromisso político com seus alunos, revelado pela competência do porquê fazer e do como fazer educação e que, ao mesmo tempo, estabeleçam com eles uma relação marcada pelo afeto, pelo respeito e pelo carinho. (Fundação Roquete Pinto, 1995, p. 19)

A *temática 3* trata do projeto pedagógico da EJA e é trabalhada em três programas. O primeiro programa busca discutir o tipo de educação que se quer alcançar e a serviço de quem ela deve estar. Estas questões direcionam a reflexão que chega a definir o projeto pedagógico que se deve construir e como ele deve ser construído, dando ênfase à participação do aluno como sujeito na construção deste programa. O segundo programa aproxima-se mais ainda das questões pedagógicas, procurando discutir os conteúdos que a EJA deve enfatizar, retomando a concepção básica de currículo como forma de problematizar as questões econômicas, sociais e culturais, ou, como diria Paulo Freire, revelar a natureza política e ideológica que os conteúdos de fato têm. As especialistas que elaboraram o programa ainda alertam para a relação conteúdo/forma:

A preocupação com os conteúdos se assenta no fato de se saber, com clareza, que nenhuma ação educativa se dá no vazio, sem precisar, ou definir que conteúdos se desejam ensinar. Mas para ensinar, são necessários conteúdos que não dispensam a forma como devem ser trabalhados: o método. Conteúdo e forma são, portanto, indissociáveis, já que esta é, quase sempre, determinada por aquele, que carrega um modo de ver a realidade definido pela forma como se apresenta. (Fundação Roquete Pinto, 1995, p. 25)

Ainda em relação às reflexões acerca do currículo para EJA, as especialistas chamam a atenção para discussões sobre a relação entre currículo e democracia; currículo oculto; totalidades do conhecimento *versus* disciplinas isoladas; construção coletiva da proposta curricular, envolvendo os

saberes científico, técnico e tecnológico produzidos pela humanidade, para que o aluno possa se sentir parte dessa produção; finalmente, lembram o papel fundamental da linguagem na articulação do currículo.

O último programa dessa temática procura abordar os limites da prática cotidiana para a construção coletiva do currículo: relação professor/aluno, autoritarismo; conceito e práticas relacionadas à disciplina; concepção de avaliação e aprendizagem de conteúdos; busca do diálogo e do respeito à linguagem do aluno e, finalmente, a decorrência de uma prática pedagógica que pode ser democrática ou autoritária.

A *temática 4* enfatiza as produções dos alunos jovens e adultos, com base em um aluno concreto do interior do Nordeste na década de 1960, para chegar aos alunos das classes de EJA dos dias atuais, todos com os seus saberes produzidos na prática cotidiana. Esses saberes caracterizam-se, em sua maioria, por visões aparentes da realidade que, se penetradas em busca das conexões internas, podem chegar a uma compreensão da realidade mais ampla. Esse movimento de abstração permite ao aluno ultrapassar a aparência, estabelecer novas conexões, descobrir as contradições presentes no seu próprio pensamento, apropriar-se dos conhecimentos científicos e ter a possibilidade de teorizar a realidade que está analisando. A validação dessa nova teoria vai ocorrer, no entanto, no retorno à prática, que deve guiar a ação do sujeito “que continuará, indefinidamente, neste processo de construção de novos conhecimentos e de novas teorizações” (Fundação Roquete Pinto, 1995, p. 35).

Na busca de destacar a construção de saberes do aluno jovem e adulto existe um elemento fundamental, que é o mundo do trabalho. O programa 11

dá ênfase à relação educação e trabalho, mostrando a importância dessa temática enquanto um eixo norteador do currículo para os alunos de EJA. Finalizando a temática, as especialistas destacam a importância de reconhecer, então, os professores e alunos de EJA como autores de sua história e de seu processo de aprendizagem, destacando o uso e a função da linguagem nesse processo, por meio de uma experiência de trabalho com jovens e adultos em uma escola no Rio de Janeiro .

A *temática 5* encerra a série de EJA do Programa Um Salto para o Futuro e trata das práticas pedagógicas. São levantadas várias das grandes questões que cercam os educadores que atuam em EJA, quando se trata do fazer cotidiano: como alfabetizar? Que materiais utilizar? Como trabalhar textos? Que conceitos em Ciências Sociais precisam ser formados? Como trabalhar a Matemática nas classes de EJA? Como penetrar no mundo da Ciência e da Tecnologia? Como e para que avaliar os alunos? Todas essas questões direcionam os roteiros de estudos elaborados pelas especialistas, todavia, sem a pretensão de esgotar os temas, ou mesmo apresentar soluções mágicas para os problemas levantados. O material procura somar as reflexões teóricas acerca de cada questão às experiências já vivenciadas por professores de EJA, com o objetivo de facilitar a compreensão de quem está fazendo o curso.

O último programa, da série (vigésimo), traz várias correspondências de alunos de EJA a parentes, amigos, órgãos de imprensa e outros, com o objetivo de dizer mais uma vez: olhem do que são capazes. Apesar do estigma de impotência que paira sobre uma sociedade descrente de seus analfabetos e semi-analfabetos, os alunos passam a produzir quando lhes é dada a chance

de dizer e pensar o que sentem.

Outubro, 1994.

Mãe

O final do ano está quase chegando, foi um ano duro pra mim. trabalhar e estudar de noite não é mole. Todo dia a mesma coisa, e o pior, o medo de ficar desempregado, porque tá difícil arrumar outro. Meus colegas que estão sem emprego tão passando até necessidade. E sem estudo, ainda fica pior. Pois todo lugar exige diploma. Por isso não tenho escrito, mãe, é só trabalho e escola. Mas o dinheirinho não falta, mando hoje mais algum. A professora diz que eu passo de ano, que já sei ler e escrever bem. Acho que ela é boazinha, tem coisa que inda não sei. Ela diz que eu vô aprendendo, que é isso mesmo. Levo fé no que ela diz. É legal com a gente que é pobre e se dedica muito pra gente aprender. Todo mundo gosta dela e não tem mais vergonha por tá na escola depois de grande. É uma escola diferente daquela que eu era mínimo. Diz que assim é melhor. Só sei que eu aprendi, e não vou mais para.

Beijo, mãe, do seu filho

Zé Roberto. (Fundação Roquete Pinto, 1995, p.68)

### **Textos para reflexão**

Além da Proposta Pedagógica e dos boletins de cada programa, a Série de EJA do Programa Um Salto para o Futuro enviava para os cursistas uma coletânea de textos dos mais variados formatos, com diferentes objetivos e fontes. A idéia era cultivar no professor o interesse pela leitura, estar informado e não só se sentir formado para atuar em EJA. Do total de 48 textos, vários foram extraídos de jornais e revistas, sendo reportagens com temas relacionados à educação em geral e alguns que recuperavam experiências próprias de classes de EJA. Outros são fragmentos de produções acadêmicas que retomam algumas das temáticas trabalhadas nos programas, como é o caso da escrita e produção de textos, da Matemática, da função social do ensino de Ciências ou da história da EJA no Brasil. Enfim, os textos constituem uma ferramenta a mais para ser utilizada pelos professores e pelo grupo de estudos que se esperava constituir com o programa.

Infelizmente, não foi possível localizar em Goiás os programas gravados da série de EJA de 1995, em sua totalidade, para que a análise do material escrito pudesse ser confrontada com as imagens veiculadas nos programas. O

departamento responsável pelo arquivo do material do Programa Um Salto para o Futuro localizou 13 dos vinte programas veiculados. A análise do material encontrado revela a preocupação do programa em apresentar as bases políticas e teórico-metodológicas que justifiquem o tratamento específico da Educação de Jovens e Adultos quando se refere à formação de professores.

### **2. 1. 2 Os autores avaliam a série de EJA**

Além dos boletins e dos programas gravados, esta autora teve acesso a uma análise mais detida dessa série de EJA realizada pelas próprias especialistas por meio do relatório avaliativo, encaminhado à Fundação Roquete Pinto, em abril de 1995, bem como de informações complementares obtidas pelo correio eletrônico. Dentre os aspectos levantados no relatório citado, destaca-se a preocupação das especialistas, que são educadoras, com a utilização do recurso da comunicação por intermédio da TV como instrumento de formação de outros educadores, lembrando ser fundamental a preocupação com a recepção da mensagem que se quer transmitir.

No que se refere ao formato que o programa assumiu, na avaliação das especialistas, se faz necessário um cuidado com as perspectivas homogeneizantes tanto na transmissão, quanto na recepção da mensagem:

Também nos inquieta o curso que muitos programas educativos acabam tomando, por adotarem um tipo de discurso, único, que exclui as diferentes possibilidades de linguagem e de interpretação da realidade. Por exemplo, quando se adota o modelo de 'clips', que fragmentam as imagens e impedem a visão da totalidade do real; quando se editam os depoimentos, tirando, do contexto em que são anunciados os discursos, apenas seus fragmentos, acabamos produzindo um outro discurso, que segue uma lógica nossa, e muitas vezes deixa de fora a dos sujeitos que a estão vivendo ou enunciando. (Paiva e Abrantes, 1995, p. 4)

Em relação à perspectiva interativa do programa, o relatório revela também uma preocupação com o trabalho coletivo dos professores,

coordenados pelo orientador de aprendizagem, sinalizando ser o momento em que se vê a possibilidade de ampliação, enriquecimento, produção e reelaboração de conceitos, ao contrário dos momentos propostos de pergunta-resposta, mediados pelos limites da técnica e da tecnologia. As especialistas advertem:

Quando se constrói a chamada tevê interativa, essa preocupação se amplia, pelo fato de, a nosso ver, estarmos acabando por passar uma ilusão de que o espectador participa, interage, interfire, quando na verdade o que rege essa relação é a técnica e seus instrumentos, submetido ao poder de quem os detém ou que sabe manejá-los. (Paiva e Abrantes, 1995, p. 5)

As avaliações chegam a questões detalhadas em cada programa. Há um descontentamento geral em relação ao formato *clipniano* (programas curtos, com frases de efeito e sem preocupação com uma análise crítica das questões levantadas); aos equívocos cometidos por se desconsiderar a clientela a que o curso se destinava (professores de EJA), quando se utilizavam imagens que retratavam o ambiente da educação de crianças ou jovens do ensino médio (programas 5, 14, 15 e 17); ao pouco rigor na edição de caracteres, incluindo-se nomes de municípios grafados incorretamente, acentuação indevida etc (programas 6 e 17). O relatório revela, portanto, um descontentamento diante do resultado obtido no final da primeira série de EJA, por aquelas que a conceberam, mas ao mesmo tempo reforça a importância de reconstruí-la, como pode ser observado a seguir:

Crencemos e aprendemos muito, na interlocução que o tema, o meio, a técnica, os profissionais e os professores travaram conosco. Na perspectiva da possibilidade do avanço é que marcamos o encerramento da série com estas idéias, análises, questionamentos, afirmações, dúvidas, para provocar, uma vez mais, o debate, o encontro, o confronto do pensamento pedagógico com o pensamento da comunicação, de modo a – quem sabe? – propormos novas síntese. (Paiva e Abrantes, 1995, p. 11)

A expectativa de novas sínteses, conforme é colocado no final do relatório, não se confirma totalmente, segundo depoimento das próprias

especialistas responsáveis pela série. Ocorreu uma reedição da série em 1997, com uma redução do número de programas para 18 em vez de 20; com a possibilidade de gravação de apenas três novos programas e a alteração dos clipes 6 e 8, pois continham problemas conceituais na abordagem do roteiro. A nova série, todavia, já não é mais acompanhado por Goiás. O estado só participou da primeira série de EJA, a de 1995. Ficou claro, com as informações prestadas pelos técnicos da superintendência a esse respeito, que a não-emissão de certificados que valeriam titularidade desmotivou os professores a participarem dos demais cursos.

Em uma avaliação geral do resultado do trabalho de elaboração e execução do Programa Um Salto para o futuro, das séries de EJA, uma das especialistas (Paiva, 2001, p. 2) afirma

Penso que as séries, dentro de uma proposta que já estava pronta e sobre a qual não podíamos interferir, teve seu valor. Em verdade, o modelo mais rico foi o da primeira gravação da 1ª série, cujos roteiros eram muito mais poéticos, lidavam com variadas linguagens, exploravam a beleza, as artes, a cultura de outra maneira, além de terem um ritmo fantástico, diverso dos clipes fragmentados. Havia poemas lidos, escritos, dramatizados, com intervenções de artistas como Fernanda Montenegro etc. Aproveitava-se muito de um bom programa da própria TVE. Mas com a mudança na TVE quando tudo já estava filmado e em edição, antes de ir ao ar, parando em mãos de Walter Avancini, tudo (literalmente tudo) foi jogado fora e começou-se, a toque de caixa, a fazer novo, com roteiristas da TV Cultura de São Paulo (os que sabiam fazer roteiro, segundo ele). Daí, apanhamos muito, pois a arrogância, somada ao fato de que não vinham ao Rio para discutir nem a proposta, nem os roteiros, e pensando que sabiam de educação (aliás, todos achavam que sabiam), faziam muitos programas cheios de lugares comuns, de estereótipos, de clichês e de senso comum, e era duro fazer mudar! (Aí entendemos porque é tão difícil mudar em educação!) (Todo mundo acha que entende e não aceita o que diz quem estuda!).

## **2. 2 Parâmetros Curriculares em Ação para EJA**

O Programa Parâmetros em Ação é uma iniciativa da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e, segundo seu documento base, visa apoiar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, articulando Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais.

Ao longo do período de 1995 a 1998 a Secretaria de Educação Fundamental do MEC elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e também os Referenciais para a Educação Indígena, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e para a Formação de Professores. Uma ampla discussão nacional foi desencadeada em torno desses documentos cuja função principal é apoiar os sistemas de ensino no desenvolvimento de propostas pedagógicas de qualidade, na perspectiva de uma educação para a cidadania. (Brasil. MEC. SEF, 1999, p. 7)

A ampla discussão nacional a que se refere o MEC, sobre parâmetros e referenciais curriculares, tem revelado pontos de extrema divergência entre os profissionais que atuam em educação no país, sobretudo quando se trata das instituições responsáveis por pesquisa na área. Não há como garantir unanimidade, nem mesmo em relação ao conceito de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Diretrizes Curriculares Nacionais. Nesse sentido, a ampla discussão desencadeada ainda não se esgotou e não poderia se esgotar, exceto se fosse neutralizada por medidas administrativas, que inviabilizassem qualquer questionamento aos textos produzidos, o que representaria um retrocesso autoritário.

O parecer da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, destaca dois elementos importantes para situar o debate do tema em questão: a forma e o conteúdo. Primeiramente, a forma como se processou a elaboração do documento base, segundo vários associados, não garantiu a participação ampla e o ancoramento na experiência já existente no país, em relação ao currículo, ao saber e à cultura escolar. A professora Magda Soares (1996, p. 11), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, aponta a mesma lacuna, ao analisar o texto preliminar dos parâmetros curriculares:

É possível que, após muita discussão, se decida por um currículo comum e nacional. Mas para que o *resultado* mereça esses qualificativos é necessário começar pela garantia de que o *processo* de sua elaboração seja de fato



comum e nacional. Na nossa opinião, um currículo – como os PCN – que, além de ter como único modelo uma experiência educacional muito particular e localizada, foi o resultado de um processo baseado na opinião de um grupo restrito e limitado de especialistas, não tem o direito de reivindicar essas qualidades. As características do processo que levou à formulação dos PCN só podem caracterizá-los como uma idéia bastante particular, uma possibilidade entre muitas outras, sobre o que deve ser um currículo nacional. (grifos do original)

O segundo elemento destacado no parecer da Anped refere-se ao conteúdo dos PCNs. As preocupações passam pela definição sobre o que deve ser ensinado, para que, como e quem tem poder de decisão dessas questões. A própria associação reconhece que dentre seus associados não existe uma posição única a respeito dessas questões. Há aqueles que defendem a definição de um núcleo comum de conhecimentos e habilidades, complementados pela base regional e local, como o próprio MEC apresenta nos PCNs. Outra posição também defende a base comum, mas sugere sua construção com base em discussões de propostas locais, regionais para chegar à base nacional. Por fim, a posição mais crítica aponta o risco de um currículo nacional eliminar as expressões das *minorias*<sup>50</sup>, agindo como controle político do conhecimento.

Não há um consenso, todavia, e o Programa Parâmetros em Ação acaba por se constituir, como foi observado por esta pesquisa, em uma grande estratégia de *marketing* dos PCNs, que reforça outra preocupação também já levantada por vários pesquisadores, desde 1996, quanto ao caráter determinista desses documentos diante da realidade da construção dos projetos pedagógicos das escolas. Soares (1996, p. 7 - 8) assinala:

como se pode observar em vários estados, os PCN vêm de fato sendo implantados como se fossem obrigatórios, através, sobretudo, das secretarias estaduais de educação. Não se trata de mera divulgação dos PCN, como seria de se esperar se eles estivessem sendo realmente tratados como orientações

---

<sup>50</sup> O texto da Anped considera minorias os grupos étnico-raciais, populações de trabalhadores rurais, trabalhadores de periferias urbanas, dentre outros.

a serem optativamente adotadas. A forma como se vem fazendo sua implantação aponta para um processo que é, na verdade, compulsório. Numa situação de adoção voluntária e optativa os métodos certamente seriam outros.

Em meio a tantos questionamentos sobre a viabilidade e a legitimidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o MEC apresenta um programa que tem o propósito de implementar esses parâmetros e os referenciais curriculares, o que parece bem contraditório com o propósito participativo declarado na apresentação do documento Parâmetros em Ação, que fala de trabalho conjunto, reflexão solidária e aprendizagem em parceria.

No manual de apresentação, o Ministério da Educação destaca que as atividades do Programa Parâmetros em Ação para EJA utilizam os seguintes materiais por ele elaborados:

- A Proposta Curricular (Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental) traz indicações sobre os fundamentos político-pedagógicos dessa modalidade educativa, objetivos, conteúdos e orientações didáticas.
- O Diagnosticando (alfabetização de jovens e adultos: diagnosticando necessidades de aprendizagem) oferece sugestões para verificar os conhecimentos do educando em relação à leitura, escrita e cálculo, visando subsidiar a organização de programas educativos que respondam de modo efetivo às necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos.
- Viver, Aprender é uma coleção de materiais didáticos para Educação de Jovens e Adultos elaborada com base na Proposta Curricular. Viver, aprender 1 tem três fascículos para os alunos e um guia para o educador. Viver, Aprender 2 tem dois fascículos para aluno, também acompanhados de um guia. A obra está organizada em módulos temáticos que abrangem Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza. (Brasil. MEC. SEF, 1999, p. 15)

Na apresentação do material didático do curso, consta a afirmação dos representantes do Ministério da Educação de que foi elaborado pelo ministério, no entanto, o MEC contratou especialistas para fazê-lo. A Proposta Curricular, o Diagnosticando e a Coleção Viver, Aprender são materiais produzidos pela Ação Educativa, uma organização não-governamental de São Paulo, que atua desde da década de 1980 em assessoria e pesquisa na área de Educação de Jovens e Adultos. O ministério participou com o recurso financeiro para

viabilizar a publicação e divulgação desses materiais, o que não lhe confere o título de seu elaborador.

A apresentação do material pelo MEC levanta a questão da relação estabelecida entre o ministério e aqueles chamados por ele de parceiros. Não fica claro no programa como a prestação de serviço em questão se relaciona com uma política mais ampla de EJA para o país nem porque o ministério não faz qualquer consideração ao fato dessa proposta se restringir ao primeiro segmento do ensino fundamental, com o objetivo de indicar a proposta para o restante da EJA.

As três publicações foram elaboradas em contextos diferenciados: a Proposta Curricular para o 1º Segmento (1995) foi elaborada pela Ação Educativa, em parceria com o Movimento de Educação de Base (MEB) e só depois de pronta é que passou a ser co-editada pelo MEC; o Diagnosticando (1996) foi um material elaborado especificamente para atender a um pedido do MEC, que iria incorporá-lo ao Programa Educação para a Qualidade do Trabalho, para uso das empresas na identificação das necessidades básicas dos alunos jovens e adultos; a última publicação, a Coleção Viver, Aprender (1998 - 2000), já foi elaborada na perspectiva de viabilizar o uso da Proposta Curricular para o 1º Segmento.

A contextualização de elaboração do material em questão não aparece de forma clara nas introduções e apresentações que o próprio ministério incorpora a cada publicação. O caso específico da Coleção Viver, Aprender, que envolveu a participação ativa de professores que atuavam em EJA, assessorados pela Ação Educativa, não se fez presente no manual do Programa Parâmetros em Ação. Todavia, a Ação Educativa inclui uma nota dos

elaboradores, em cada volume da Coleção Viver, Aprender, esclarecendo a relação do material com a publicação anterior: *Educação de Jovens e Adultos – Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental* – ao mesmo tempo em que apresenta seus co-autores:

Diversos grupos que vêm utilizando a Proposta Curricular como uma referência em suas práticas educativas junto a jovens e adultos expressaram interesse em dispor de materiais didáticos que os apoiassem nesse sentido. Especialmente junto a grupos comunitários que atuam nas zonas Leste e Sul da cidade de São Paulo, tivemos a oportunidade de desenvolver um trabalho de cooperação mais próximo, oferecendo materiais didáticos que foram sendo elaborados experimentalmente e aperfeiçoados a partir das sugestões das educadoras que utilizaram-nos em suas salas de aula. (Vóvio, 1998, nota dos elaboradores)

Ainda, a nota explicativa dos elaboradores afirma o desejo de que a Coleção Viver, Aprender possa despertar muitas outras publicações, em EJA, pois a questão do material didático sempre foi uma grande reclamação entre os educadores de jovens e adultos que, em geral, só tinham acesso a material produzido para o universo infantil. A divulgação pelo MEC da Coleção Viver, Aprender remete a um dado anterior, também envolvendo publicação de material básico para EJA, só que no âmbito do Programa Alfabetização Solidária (PAS).

Quando lançado, o PAS contou com uma distribuição nacional de livros elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, que serviriam de material básico para professores e alunos, apesar das críticas feitas a ele pelos próprios coordenadores das universidades envolvidas no programa. Quando os representantes do MEC foram indagados sobre a indicação do referido material, que sofria como principal equívoco a apresentação de uma realidade totalmente urbana para ser lida e escrita por alunos do interior do Norte e Nordeste do país, responderam que aquele era o único material disponível no país, especificamente para EJA. A reiteração dessa afirmativa do

ministério, resultou na declaração da professora Iara Prado, Secretária de Educação Fundamental do MEC, de que estaria disposta a reproduzir outros materiais caso fossem apresentados para análise. A Ação Educativa decidiu apresentar o Projeto Viver, Aprender, que passou a ser incorporado como mais uma opção no PAS e, posteriormente, como proposta no Parâmetros em Ação de EJA.

O Programa Parâmetros em Ação de EJA, conforme já fora dito, está organizado em oito módulos, sugeridos para serem trabalhados em encontros semanais, quinzenais ou mensais, de acordo com as realidades locais. Há uma ênfase à constituição de grupos de estudo entre os professores, para que a proposta corresponda a uma formação continuada, ao mesmo tempo em que se explicita o que se espera alcançar com essa metodologia: “A proposta está organizada de forma a conduzir os participantes à leitura e ao estudo, destacando os eixos e os principais pontos de ênfase de cada um dos materiais acima mencionados” (Brasil. MEC. SEF, 1999, p. 16).

### **2. 2. 1 O conteúdo dos Parâmetros em Ação para EJA**

No caso específico da Educação de Jovens e Adultos, a proposta metodológica do Programa Parâmetros em Ação está detalhada em um roteiro intitulado Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, dividido em duas partes: a *parte I* apresenta as finalidades, o público-alvo, os requisitos para participar do curso, a estrutura dos módulos que serão estudados e ainda define as funções dos coordenadores gerais e dos coordenadores de grupo que atuarão mais especificamente nos municípios. A *parte II* apresenta o curso

organizado em módulos<sup>51</sup> e as horas destinadas a cada um. Esta parte do texto repete o que já fora apresentado na parte I sobre a estrutura interna de cada módulo a ser trabalhado, sem nenhum acréscimo nem justificativa para a duplicidade na informação. Uma parte final do programa, que poderia ser considerada a parte III, são as *sugestões bibliográficas* para EJA.

### **Parte I – Finalidade, público-alvo, requisitos para participação, estrutura dos módulos e função dos coordenadores**

Conforme o documento *Parâmetros em Ação para Educação de Jovens e Adultos*, as atividades planejadas nesse programa têm por finalidade:

- apresentar alternativas de estudo dos referenciais curriculares a grupos de professores e especialistas em educação, de modo que possam servir de instrumentos para o desenvolvimento profissional desses educadores;
- analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais (Educação Infantil e Ensino Fundamental) elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, norteadora do trabalho das escolas;
- contribuir para o debate e reflexão sobre o papel da escola e do professor na perspectiva do desenvolvimento de uma prática de transformação da ação pedagógica;
- criar espaços de aprendizagem coletiva, incentivando a prática de encontros para estudar e trocar experiências e o trabalho coletivo nas escolas;
- identificar idéias nucleares presentes nos referenciais curriculares e fazer adaptações locais necessárias, atendendo às demandas identificadas no âmbito do estado/município ou da própria escola;
- potencializar o uso de materiais produzidos pelo MEC;
- incentivar o uso da TV Escola como suporte para ações de formação de professores. (Brasil. MEC. SEF, 1999, p. 9)

O documento propõe uma formação continuada destinada a professores e a especialistas que atuam em EJA. As secretarias estaduais/municipais, as escolas ou grupo de escolas que desejarem participar devem se responsabilizar pelos aspectos ligados à infra-estrutura do programa: indicação dos coordenadores por grupo, indicação do local e organograma de execução das reuniões, reprodução e distribuição do material, acompanhamento e

---

<sup>51</sup> Ver anexo V.

avaliação do programa. Além das funções fundamentais para o desenvolvimento do programa, o texto base ainda destaca a necessidade de que haja nas escolas horários formalmente previstos para planejamento e estudo dos professores, criação nas secretarias e escolas de coordenações específicas para EJA, que outros materiais sejam indicados para enriquecer os estudos dos professores, que haja interação da escola com especialistas da própria região que possam discutir o tema com os professores e, finalmente, que se encontre uma forma de estimular a participação dos professores nos cursos, por meio da titularidade para a progressão funcional.

A estrutura dos módulos aparece em duplicidade no programa (páginas 10 e 15), e está assim organizada: tempo previsto; finalidade do módulo; expectativas de aprendizagem; conteúdos do módulo; materiais necessários; materiais complementares; atividades propostas e anexos. Nessa estrutura destaca-se a flexibilidade em relação ao tempo previsto:

o período de tempo previsto para o desenvolvimento de cada módulo é uma orientação para o coordenador, podendo no entanto ser ampliado ou reduzido de acordo com as peculiaridades locais. Assim, é apenas uma referência que, evidentemente, modifica-se muito se o grupo de professores for mais ou menos numeroso e participante, se uma atividade estende-se mais ou menos por uma ou outra razão. De qualquer forma, o coordenador deve estar atento para que seja possível realizar todas as atividades, pois elas foram elaboradas com um encadeamento intencional. (Brasil. MEC. SEF, 1999, p. 11)

Os coordenadores gerais e de grupo têm como primeira ação a constituição dos grupos de estudo com professores, para que em encontros semanais, quinzenais ou mensais possam estudar o material, organizado em oito módulos, em um total de 104 horas. Os coordenadores gerais acompanham de 16 a 20 grupos de professores, e a eles ainda cabem as atribuições de viabilização do programa, tais como divulgação, organização dos grupos de estudo, captação dos recursos necessários à realização dos cursos,

assessoria, avaliação do programa e encaminhamento de relatórios à SEF/MEC.

Os coordenadores de grupo (não há indicação do quantitativo de professores de cada grupo) são responsáveis pela formação continuada, pois devem atuar como orientadores de aprendizagem: coordenando as reuniões, lendo previamente os textos, assistindo aos vídeos indicados e preparando as adequações do material ao grupo de professores, elaborando atividades complementares para os professores, planejando e controlando o tempo das atividades, criando espaços para divulgação das experiências dos professores, ajudando na sistematização do trabalho dos professores, por meio do caderno de registro e avaliando cada módulo do programa.

## Parte II – Organização geral dos módulos

O Programa Parâmetros em Ação da EJA está organizado em oito módulos, conforme quadro 3.2.

Quadro 3. 2  
Módulos do Programa Parâmetros em Ação da Educação de Jovens e Adultos

Módulo	TEMA
1	Características dos jovens e adultos pouco ou não-escolarizados
2	Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil
3	Instrumentos de trabalho do educador
4	Elaboração de plano didático
5	Estudos da sociedade e da natureza na Educação de Jovens e Adultos
6	Alfabetização de jovens e adultos: o que e como ensinar
7	Refletindo sobre a linguagem na Educação de Jovens e Adultos
8	Novos desafios para ensinar e aprender Matemática na Educação de Jovens e Adultos

Fonte: Brasil. MEC. SEF, 1999.

O quadro<sup>52</sup> que retrata a composição de cada módulo do curso revela três grandes eixos no estudo proposto. Inicialmente, os *módulos 1 e 2* propõem

<sup>52</sup> Ver anexo V.



a reflexão que retoma a busca da identidade da EJA, para o que buscam discutir quem é o aluno da EJA, quais suas características e necessidades básicas, passando a refletir o que é a Educação de Jovens e Adultos, desde o contexto municipal ao contexto nacional. Para o primeiro eixo de estudo, os referenciais básicos encontram-se nas leituras indicadas: *Analfabetos na sociedade letrada: diferenças culturais e modos de pensamento* (Marta Kohl de Oliveira – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo); *Fundamentos e objetivos gerais* (Proposta Curricular para o 1º Segmento de EJA); *Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil* (Proposta Curricular para o 1º Segmento de EJA) e *O conceito de alfabetização* (Vera Maria Masagão Ribeiro).

Em relação às características básicas dos alunos jovens e adultos, no roteiro básico do programa, no *módulo 1*, assinala-se que,

Do ponto de vista socioeconômico, o público dos programas de Educação de Jovens e Adultos constitui, no geral, um grupo bastante homogêneo: são trabalhadores em ocupações pouco qualificadas, recebem baixos salários, moram em condições precárias etc. Já do ponto de vista sociocultural, apresentam características bastante heterogêneas, pois trazem consigo uma bagagem de conhecimentos adquiridos ao longo de histórias de vida bastante diversas. (Brasil. MEC. SEF, 1999, p. 22)

Com base na bagagem que os alunos já trazem, os programas de EJA, segundo a Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental, devem possibilitar aos jovens e adultos:

- Dominar instrumentos básicos da cultura letrada, que lhes permitam melhor compreender e atuar no mundo em que vivem.
- Ter acesso a outros graus ou modalidades de ensino básico e profissionalizante, assim como a outras oportunidades de desenvolvimento cultural.
- Incorporar-se ao mundo do trabalho com melhores condições de desempenho e participação na distribuição da riqueza produzida.
- Valorizar a democracia, desenvolvendo atitudes participativas, conhecer direitos e deveres da cidadania.
- Desempenhar de modo consciente e responsável seu papel no cuidado e na educação das crianças, no âmbito da família e da comunidade.
- Conhecer e valorizar a diversidade cultural brasileira, respeitar diferenças de gênero, geração, raça e credo, fomentando atitudes de não-discriminação.
- Aumentar a auto-estima, fortalecer a confiança na sua capacidade de

aprendizagem, valorizar a educação como meio de desenvolvimento pessoal e social.

– Reconhecer e valorizar os conhecimentos científicos e históricos, assim como a produção literária e artística como patrimônios culturais da humanidade.

– Exercitar sua autonomia pessoal com responsabilidade, aperfeiçoando a convivência em diferentes espaços sociais. (*apud*, Ribeiro, 1999, p. 47-48)

Os objetivos gerais parecem um tanto ambiciosos, pois enunciam um padrão de perfeição a ser perseguido pelo aluno de EJA que, sem dúvida, não está presente em nenhum outro nível de ensino. Todavia, os autores do programa reconhecem que os enunciados se caracterizam mais como princípios do que objetivos, dificilmente detectados ou avaliados de imediato. Nesse sentido, os educadores devem basear-se nesses princípios para elaborar os objetivos de um planejamento que se relacionem às principais demandas educativas da sociedade.

Ainda no primeiro eixo do *módulo 2* procura colocar os educadores em contato com a trajetória histórica da EJA. Mais uma vez, a proposta curricular é utilizada para que se leia o texto base sobre um *Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. As discussões decorrentes desse *passeio* pela história apresentam aos professores as diferentes visões de aluno e, conseqüentemente, as diversas concepções de ensino e aprendizagem que permearam aquela trajetória histórica. Aos educadores que atuam no nível da alfabetização na EJA, o último texto desse módulo apresenta a seguinte conclusão:

Enfim, podemos afirmar que a alfabetização só ganha sentido na vida dos jovens e adultos se eles puderem aprender algo mais que juntar letras. Eles precisam desenvolver junto com o aprendizado da escrita novas habilidades cognitivas de compreensão, elaboração e controle da própria atividade, precisam também criar novas motivações para transformarem a si mesmos e o meio onde vivem. (Ribeiro, 1999b, p. 37)

O segundo eixo identificado no curso possui um viés didático e pode ser destacado nos *módulos 3 e 4*, cujo enfoque é refletir com os professores

aspectos de planejamento e avaliação, buscando dar ênfase aos instrumentos que auxiliam a prática pedagógica. Essa reflexão destaca como elementos fundamentais de um plano didático: a caracterização do grupo a ser atendido, o levantamento e delineamento dos temas a serem trabalhados, o levantamento dos objetivos a serem alcançados, a elaboração do plano e a avaliação. Como referência básica de leitura estão os textos: *Planejamento e avaliação* (Proposta Curricular para o 1º Segmento de EJA); *Plano didático* (Proposta Curricular para o 1º Segmento de EJA); *Conhecer os educandos* (Diagnosticando); *Diário de Classe* (Livro Viver, Aprender 1 – Guia do Educador); *Relato 1 e 2* (Programa AJA Bahia); *Livro Viver Aprender 2* e outros textos da Proposta Curricular para o 1º Segmento de EJA, relacionados a avaliação e planejamento.

O terceiro e último eixo está presente nos *módulos 5 a 8*, e propõe aos professores uma reflexão sobre os fundamentos teóricos e os objetivos das três grandes áreas de conhecimento apresentadas na Proposta Curricular para o 1º Segmento de EJA: os Estudos da Sociedade e da Natureza; a Língua Portuguesa e a Matemática. O material básico, obviamente, é a própria proposta curricular, seguida de textos encontrados nos Livros Viver, Aprender 1 e 2.

No *módulo 5*, as reflexões propostas pela área estudos da Sociedade e Natureza baseia-se em uma dinâmica que sugere aos educadores o levantamento dos gostos, valores e atitudes de cada aluno, que, quando socializados, apontam um universo cultural que os aproxima. Dessa atividade, decorre a análise dos objetivos propostos para a área, encontrados nas páginas 172 e 173 da proposta curricular e, finalizando o módulo, o programa

propõe uma discussão mais específica sobre Cidadania e Participação, cujos temas se desdobram em conteúdos e objetivos didáticos. São indicados como textos complementares a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

O *módulo 6* repõe as discussões levantadas no final do módulo 2 sobre alfabetização, ampliando o seu conceito para além da aprendizagem da linguagem escrita e do sistema numérico, chegando à ampliação do universo de conhecimentos, do domínio de habilidades comunicativas, possibilitando aos alunos o acesso às diferentes manifestações de linguagem escrita na sociedade. Representa uma orientação básica para os professores que estão em classes de alfabetização de jovens e adultos e se deparam com questões tais como: como os alunos aprendem a ler e escrever? Quando devo ou não usar textos? Como corrigir os erros? Quando o aluno está alfabetizado? Como ensinar de Matemática na alfabetização? Como trabalhar os conteúdos com base no que os alunos já sabem? Essas e outras questões passam a ser discutidas com os professores, tendo como referência básica a leitura da Coleção Viver, Aprender.

O *módulo 7* tem preocupação com a linguagem utilizada na Educação de Jovens a Adultos, aprofundando os aspectos relacionados à linguagem oral, à leitura e produção de textos e, finalmente, aos conhecimentos lingüísticos. Vale ressaltar que, para essa proposta de trabalho, a concepção de ensino da gramática se aplica à análise das características lingüísticas de diferentes textos, como informa Ribeiro (1999a, p. 93)

Portanto, as atividades com diversas modalidades de texto, voltadas intencionalmente para desvendar características estruturais e funcionais de cada um deles, são os recursos de que o professor pode lançar mão para que os alunos tomem consciência dos fatos da língua. A análise lingüística estará desta forma a serviço da produção e análise de textos.

Ainda para as discussões relacionadas à linguagem na EJA são indicados textos de Fernando Sabino e Stanislaw Ponte Preta, para refletir sobre os diferentes tipos de textos e suas funções.

Na área da Matemática, o *módulo 8* discute os novos desafios de ensinar e aprender Matemática, vinculando-a à formação da cidadania. O estudo inicia com uma discussão que visa apresentar as visões de educadores e educandos sobre a Matemática, passando em seguida à análise dos objetivos da área descritos na proposta curricular. Finalmente, são apresentadas indicações na abordagem dos seguintes conteúdos: números, operações, medidas, geometria e introdução à estatística.

### **Sugestões bibliográficas para Educação de Jovens e Adultos**

O manual do Programa Parâmetros em Ação de EJA apresenta em sua parte final uma sugestão bibliográfica para o educador de jovens e adultos, subdividida em duas partes. A primeira refere-se a produções relativas aos fundamentos, em que aparecem autores de referência na área de Psicologia da Educação (Marta Kohl de Oliveira, César Coll Salvador, Vera Masagão Ribeiro); Filosofia, História, Sociologia e Políticas de Educação (Celso de Rui Beisiegel, Carlos Rodrigues Brandão, Paulo Freire, Sérgio Haddad, Maria Clara Di Pierro, Maria Virgínia de Freitas, Rosa Maria Torres, Helena Lewin, Marildes Marinho Miranda) e Metodologia, Currículo e Avaliação Educacional (Vera Maria Masagão e Rosa Maria Torres).

A segunda parte das referências bibliográficas apresenta autores e produções agrupadas em três áreas do conhecimento: Língua Portuguesa – Neide de Almeida, Analu S. Souza, José Juvêncio Barbosa, Vera Barreto, Luiz

Carlos Cagliari, Marta Durante, Emília Ferreiro, Irene Terezinha Fuck, Ana Maria Kaufman, Maria Elena Rodrigues, Angela B. Kleiman, Miriam Lemle, Maria Helena Martins, Magda Becker Soares, Frank Smith, Ana Teberosky, Cornélio Joannes Van Der Poel, Maria Salete Van Der Poel, Francis Vanoye; Matemática – Terezinha Carraher, David W. Carraher, Analúcia Dias Schilman, Dione Lucchesi de Carvalho, Marília Centurión, Newton Duarte, Luiz Márcio Imenes, Maria Lúcia Martins; Ciências Sociais – Rosângela D. Almeida, Elza Y. Passini, Gilberto Dimenstein, Heloísa Dupas Penteado e Márcia Spyer Sende.

## **2. 2. 2 Os autores avaliam o Parâmetros em Ação para EJA**

Assim como ocorreu com o Programa Um Salto para o Futuro, esta pesquisa possibilitou a interlocução com os autores que produziram o material utilizado no Programa Parâmetros em Ação, ou seja, a equipe de técnicos da Organização Não-Governamental Ação Educativa, que atua desde a década de 1980 na área de pesquisa, assessoria e informação sobre educação e juventude. Mediante entrevista e o contato com o boletim informativo da ONG, vários elementos foram compondo o quadro da elaboração dos materiais utilizados pelo Programa Parâmetros em Ação, bem como as divergências evidentes na parceria MEC/Ação Educativa.

Um primeiro dado que parece importante para compreensão do material disponível no Programa Parâmetros em Ação para EJA é que nenhum deles foi elaborado para a função à qual se destinam no programa. Ou seja, o programa reuniu várias produções em EJA e deu-lhes um certo caráter de unidade para compor a dinâmica que o MEC estava propondo, em termos de divulgação dos

referenciais curriculares e dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A história da composição de cada material utilizado no programa (Educação para Jovens e Adultos: Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental; Diagnosticando e Coleção Viver, Aprender) ajuda a entender os limites e os aspectos positivos do curso em questão, ao mesmo tempo que esclarece as razões que levam, os técnicos da Ação Educativa a afirmar que

Os materiais estão casados porque são um roteiro de leitura. É um roteirão, jamais pode ser tomado como um programa de formação de professores, onde vários outros elementos não foram considerados e que são cruciais para políticas de formação de professores. (Entrevista 23)

### **Educação para Jovens e Adultos: Proposta Curricular para o 1º Seguimento do Ensino Fundamental**

A nota da equipe de elaboração informa que a proposta curricular é fruto do trabalho de uma equipe com experiência em EJA e na formação de professores, que submeteu um texto preliminar à apreciação de outros educadores de diferentes organizações não-governamentais, movimentos populares, dirigentes e técnicos de secretarias municipais e estaduais de várias regiões do país e especialistas de diversas universidades e centros de pesquisa, para críticas e sugestões. Uma entrevistada reforça esse argumento:

O que a gente pensou quando decidiu elaborar o material foi pensando em dois objetivos: primeiro, quando nós fazíamos formação com os professores de EJA, sentíamos falta, no final ou no processo, de um material que pudesse representar os novos paradigmas, por exemplo da Língua Portuguesa. Tá legal então nós decidimos fazer um material que pudesse apontar isto. Segundo, nós fomos sempre questionados pelos professores sobre o que de fato eles deveriam trabalhar, quais os conteúdos, já que toda aquela visão da EJA como espaço específico eles já tinham entendido. Isto nos impulsionou a preparar um material que apresentasse as áreas do conhecimento que julgamos interessante para EJA numa proposta deste tipo. Nós tentamos sistematizar princípios pedagógicos, orientações didáticas que a gente dava na formação. Para nós este documento é um documento orientador da formação, para formação. (Entrevista 23)

Ainda na apresentação da proposta curricular, a equipe de elaboração aponta limites que não puderam ser transpostos na versão final: a proposta restringe-se às quatro primeiras séries do ensino fundamental, em vez de garanti-lo às oito séries, como previsto; também não estão incluídas na proposta as áreas de Educação Artística, Educação Física, além de não ter havido um tratamento mais detido às linguagens não-verbais e à questão da educação para o trabalho, consideradas fundamentais para futuras publicações dessa natureza.

A revisão do texto preliminar, com a incorporação possível das sugestões apresentadas, resultou no documento que passou a ser co-editado e distribuído pelo MEC, a partir de julho de 1996, seguido de um processo de divulgação, com reuniões em diferentes regiões do país, coordenadas pela Ação Educativa que esclarecia o objetivo do referido material. Uma das coordenadoras da Ação Educativa, em entrevista, afirma:

Nesta reunião discutíamos o caráter do material que a gente elaborou e fazíamos grupos de trabalho para estudar algumas partes do material, para que saíssem de lá sabendo o que estavam levando e para evitar que chegassem nos lugares e engavetassem o material. A gente não tinha contato com quem faz a EJA, tínhamos contado com coordenadores e secretários de educação. O que nós tentávamos dizer para estas pessoas era de que não era para guardar o material, mas passar para quem de fato faz a EJA. Tinha todo este esclarecimento nosso de que não eram parâmetros, era uma proposta; tinha lacunas que precisavam ser discutidas; tinha uma formulação, mas que poderia ser outra. Ou seja fomos tentando explicar as possibilidades de uso do material como material de referência. Agora, toda vez que a gente apresentou foi colocada esta questão de que se o MEC co-edita e distribui esta proposta é a proposta dele e passa a ser entendida como aquilo que deve ser seguido, a gente tentou o tempo todo dizer que pode ser entendido assim, mas também pode ser entendido como uma referência. (Entrevista 23)

Os questionamentos sobre o uso dado ao material apareceram desde as primeiras análises feitas pelos pareceristas, que se referiram à forma de sua utilização. Ribeiro (1999a, p. 9), na apresentação da proposta curricular destaca:



Questionou-se, por exemplo, em que medida uma proposta como essa, co-editada e distribuída por um órgão federal, não acabaria sendo consumida como modelo prescritivo e limitador da necessária flexibilidade que essa modalidade educativa deve ensejar. Além disso, em que medida uma proposta curricular distribuída nacionalmente poderia contribuir de maneira efetiva para o aperfeiçoamento das práticas educativas com jovens e adultos quando outras políticas complementares como a de formação de professores não correspondem ao mínimo desejável?

As preocupações dos pareceristas sobre essa proposta confirmaram-se, pois a SEF/MEC foi condicionando a liberação de recursos para os estados e municípios, ligados aos projetos do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), inicialmente à utilização da proposta curricular, à reprodução da Coleção Viver, Aprender e, a partir de 2001, à implementação do Programa Parâmetros em Ação, como pode ser observado na Resolução FNDE/CD/n.º 030, de 10 de julho de 2001, que altera os municípios pólos e conjuntos de municípios que podem se habilitar para receber os recursos, vinculando sua atuação ao programa:

O presidente do conselho deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, no uso de suas atribuições legais (...) e Considerando a necessidade de priorizar ações para o fortalecimento do Programa Parâmetros em Ação, direcionando o atendimento, mediante assistência financeira, aos sistemas municipais de educação que estão efetivamente implementando os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, a Proposta Curricular de Jovens e Adultos e os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil e

Considerando a necessidade de, com base nos dados fornecidos pelas Coordenadorias Estaduais da Rede de Formadores do Programa Parâmetros em Ação, se promover a atualização e reorganização dos municípios pólos e municípios a eles agregados, de modo a refletir a organização vigente em junho de 2001;

Resolve “ad referendum”:

(...)

Art. 2º - Alterar a relação de municípios – Relação “b”, aprovada pela Resolução do Conselho Deliberativo do FNDE n.º 12, de 26/04/2001, que trata das prefeituras dos municípios pólos que poderão pleitear recursos para educação de jovens e adultos, substituindo-a pela Relação “b” – Versão junho/2001, em anexo.

Nos locais onde há uma posição mais crítica em relação ao uso de um material único e padrão, ainda se negociou com o MEC para que parte dos recursos pudessem ser utilizados em publicações próprias. Todavia, a busca

de autonomia nesse sentido não se apresenta em todas as regiões, o que acabou por reforçar uma postura acomodada de alguns técnicos das secretarias estaduais e municipais que preferiram receber os textos já elaborados. Por outro lado, pela resolução apresentada, a partir de 2001, mesmo a possibilidade de flexibilizar o uso do recurso parece estar descartada.

Não obstante o alerta da equipe de elaboração da Proposta Curricular quanto ao cuidado para que material não se transformasse no *currículo* para EJA, os representantes do MEC acabaram por tratá-lo assim. Observa-se nos encaminhamentos dados ao Programa Parâmetros em Ação para EJA a adoção da proposta curricular como o guia a ser seguido, sem considerar as ponderações feitas pelos próprios autores de que o material não se constituiu para esse uso.

Outra questão que deriva da problemática do uso do material elaborado pela Ação Educativa refere-se ao Programa Parâmetros em Ação ter se transformado em uma política de referência para formação de professores. Os próprios técnicos da Ação Educativa afirmam que o material que elaboraram, intitulado pelo MEC de Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, não passa de um guia para leitura, sobretudo da proposta curricular e da Coleção Viver, Aprender, desconsiderando todo o universo que envolve a temática da formação de professores, como se evidencia na entrevista:

Nós fomos chamados para uma reunião na Demec/SP (...), onde apresentaram o Programa Parâmetros em Ação. Na época que foi feito o convite nos pediram para elaborar um roteiro para orientação dos professores no contato com os materiais que o MEC estava indicando como referência em cada nível ou modalidade de ensino, para os estados e municípios elaborarem seus programas. (...) No caso dos Parâmetros em Ação para o Ensino Fundamental, o material eram os Parâmetros Curriculares Nacionais, no caso da EJA, como a gente já tinha o Viver, Aprender e sabia que ele ia ser distribuído nacionalmente, a gente casou as duas coisas. Decidimos fazer um roteiro para as pessoas lerem a Proposta Curricular e lerem o Viver, Aprender. As pessoas leriam o Guia do Educador da Coleção viver, Aprender onde existem uma série de orientações, informações, roteiros e modelos de atividades que a gente

achava que eram importantes para os professores. O Parâmetros em Ação, então, quando nós sentamos foi para elaborar um roteiro, para as pessoas lerem, entrarem em contato com o texto, provocações de leituras, de reflexões que depois levassem a busca de novas informações estava indicada nas leituras da Proposta Curricular, do Viver, Aprender, na comparação de atividades do Viver, Aprender com as de outros textos. Então, foi toda esta idéia que estava por traz. (Entrevista 23)

A Ação Educativa afirma, ainda, que o material destina-se aos quatrocentos municípios mais pobres do país, que não possuíam nenhum contato com ONGs e universidades que já discutissem o tema da EJA. Por isso, ele aparece tão detalhado, para facilitar o uso por aqueles que não conheciam um trabalho mais específico para atender aos alunos jovens e adultos em suas redes de ensino. Todavia, o que era para ser um roteiro transformou-se em uma proposta de formação de professores.

Ainda especificamente sobre a Proposta Curricular para o 1º Segmento, faz-se necessário repor ainda duas das críticas apontadas pelos pareceristas, no início da discussão do material. A primeira é que a Proposta Curricular para o 1º Segmento de EJA ainda toma como referência a forma seriada do ensino fundamental, pois a lógica de organização dos módulos corresponde às quatro primeiras séries, com o agravante de não conseguir pensar na modalidade de EJA no todo. Nesse sentido, não há avanço na perspectiva de considerar a modalidade de EJA como estando necessariamente fora da lógica dos tempos, lugares e conteúdos já determinados para as classes de crianças, adolescentes e jovens que freqüentam a escola diurna.

A segunda crítica refere-se à ausência da relação com o mundo do trabalho de uma forma assumida, como discussão central nas classes de EJA, mesmo considerando o esforço da proposta de utilização de textos e sugestões de atividades mais apropriadas para a produção de novos conhecimentos dos alunos jovens e adultos. Não há como negar a contribuição do material para

EJA, embora careça de outros olhares e de outras vozes que complementem as lacunas ainda identificadas na análise dos pareceristas, bem como as deficiências que possam ocorrer por ocasião de seu uso pelos professores dos municípios.

Espera-se, de um material como esse, em virtude das características da EJA, é que ele esteja sempre em construção. Nesse sentido, a dinâmica que o produziu é muito mais relevante do que o produto em si. Ou seja, os professores estudarem a realidade onde atuam, experimentarem métodos, técnicas, produzirem sínteses e saberes com seus alunos e demais colegas, representa um grande passo e não pode ser apropriado por uma política de formação como roteiro a ser seguido por aqueles que não passaram por esse processo. Este é o problema central: como fazer com que os diversos momentos de cursos dos Parâmetros em Ação possam representar momentos de questionamento, adequação e superação do material apresentado.

### **Diagnosticando necessidades de aprendizagem**

Esse material, conforme já fora destacado, teve sua elaboração com um fim bem definido: contribuir para a organização de turmas de EJA, por níveis de aprendizagem, em espaços de trabalho, sobretudo em empresas. Segundo o técnico da Ação Educativa, após concluído, o material passou a compor o banco de textos do MEC, que o indicou para ser utilizado pelo Programa Alfabetização Solidária e pelo Programa Parâmetros em Ação.

O material é composto de uma introdução que discute em que consiste a Educação de Jovens e Adultos, a realidade do quadro de analfabetismo no país e a necessidade de investir em uma alfabetização que propicie a aquisição de conhecimentos, e também o desenvolvimento de habilidades e valores

necessários à melhoria da qualidade de vida, à participação social e à autonomia para continuar aprendendo. A coordenadora da Ação Educativa, afirma que,

Em seguida vem um conjunto de orientações para você montar desde um questionário, uma entrevista que você colete dados sócio-históricos dos trabalhadores, até uma proposta de leitura e escrita para você saber como ele está em relação ao código escrito, à leitura, como ele opera com números, as quatro operações. Eram duas propostas: uma mais ligada a Matemática outra a Português, que pudessem orientar os técnicos das empresas nesta seleção dos trabalhadores para montar as turmas, ou encaminhar os trabalhadores para a Suplência II. (Entrevista 23)

Esse programa não foi adiante. O material permaneceu no banco de materiais do MEC. O MEC indicou o material para compor o *kit* do PAS, que já possuía outro material relacionado também com diagnóstico, elaborado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ). Ficaram os dois materiais como sugestão para diagnóstico, apesar de terem perspectivas bem diferenciadas: a proposta de diagnóstico da PUC/RJ insere-se no âmbito de uma pesquisa muito minuciosa, em que a quantidade de dados levantados está focalizada na busca de identificar níveis de letramento, em uma coleta fina desses domínios. A proposta da Ação Educativa é muito mais simples, pois o material foi preparado para ser usado pelos professores, para identificar o nível de seus alunos, com ênfase à importância de se fazer diagnóstico, e tem um caráter muito mais didático, como instrumento de auxílio ao professor.

No Programa Parâmetros em Ação, o material para diagnóstico preparado pela Ação Educativa aparece indicado apenas uma vez. A proposta é de leitura individual do texto Conhecer os Educandos (das páginas 11 a 13 do material), para, em seguida, elaborar perguntas que ajudem a traçar o perfil da turma. A previsão de tempo para a atividade é de cinco minutos e não há encaminhamentos que viabilizem sua retomada posterior, ou seja, não obstante a afirmação de que sejam fundamentais para o planejamento, os

dados do diagnóstico não são retomados na dinâmica do curso como elemento questionador dos conteúdos propostos ou das metodologias a serem utilizadas.

### **Coleção Viver, Aprender**

Assim como a Proposta Curricular, também o espaço da nota dos elaboradores possui informações importantes para entender a origem dessa produção. De autoria também da ONG Ação Educativa, a Coleção Viver, Aprender veio atender a duas demandas. Uma foi gerada pela divulgação da Proposta Curricular, a partir de 1996, quando vários educadores solicitaram acesso a materiais didáticos de apoio em suas práticas educativas, os quais já utilizavam a proposta como referência. A outra demanda adveio de nova solicitação do MEC que

queria um material de qualidade, já porque tinha o receio de repetir a experiência do material de Curitiba, que foi muito criticado, por isso tivemos uma conversa com a Iara Prado<sup>53</sup>, quando ela nos pediu que elaborássemos um conjunto de materiais didáticos para EJA. Foi aí que colocamos nosso interesse em montar um material que concretizasse as orientações didáticas que estavam na Proposta Curricular. Um material que estaria extremamente ligado à Proposta era o que queríamos fazer e eles acharam ótimo. Em 1998 nós elaboramos os livros 1 e 2 da Coleção, tivemos um intervalo de 1996 a 1998, nestes contatos com os Estados, divulgando a Proposta Curricular, para daí produzir a Coleção. O número 3 e 4 só saíram em 2000, demorou muito. (Entrevista 23)

Conforme já mencionado anteriormente, a coleção constituiu-se com a cooperação dos grupos comunitários que atuavam em EJA, nas zonas Leste e Sul de São Paulo, que experimentavam e sugeriam as mudanças necessárias nos materiais didáticos, que posteriormente foram analisados por consultores até chegar a sua versão final. Ela compõe-se de quatro livros para os alunos, cada um subdividido em módulos e acompanhados por um guia do educador para cada livro (Quadro 3.3).

---

<sup>53</sup> Secretária de Educação Fundamental do MEC.

Quadro 3.3  
Coleção Viver, Aprender – Livro 1

Módulos	Unidades
Quem somos	Nomes
	Os números na nossa vida
	Marcas que nos identificam
	Como eu me vejo, como eu vejo os outros
	Um pouco mais de Língua Portuguesa
	Um pouco mais de Matemática
Nosso tempo	Contando o tempo
	Idades
	Histórias de vida
	Um pouco mais de Matemática
	Um pouco mais de Língua Portuguesa
Nosso lugar	Migração
	Onde eu vivo
	Um pouco mais de Língua Portuguesa
	Um pouco mais de Matemática
Nosso corpo	Semelhantes, mas diferentes
	Medidas de corpo
	Forma e movimento
	Os sentidos
	Um pouco mais de Matemática
	Um pouco mais de Língua Portuguesa
Nosso Trabalho	Trabalho, profissão e emprego
	Direitos do trabalhador
	Um pouco mais de Língua Portuguesa
	Um pouco mais de Matemática
Nosso estudo	O direito à educação
	Jovens e adultos que estudam
	Um pouco mais de Matemática
	Um pouco mais de Língua Portuguesa

Fonte: Vóvio, 1998.

Na introdução do Guia do Educador do Livro 1, os autores informam que os módulos de cada livro se referem a temas, aos quais se articulam atividades referentes às três áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza. O Livro 1 é indicado para o processo inicial de alfabetização, tendo como tema articulador dos módulos a identidade do educando. Essa temática aparece novamente no Livro 2, e o enfoque passa a ser os aspectos sociais que compõem a identidade de cada aluno, conforme pode ser observado nos temas indicados no quadro 3.4.

Quadro 3. 4  
Coleção Viver, Aprender – Livro 2

Módulos	Unidades
Identidades, mudanças	Nomes e documentos
	Ciclos de vida
	Migração
	Outras marcas de identidade
	Um pouco mais de Língua Portuguesa
	Um pouco mais de Matemática
Crescer no tempo e no espaço	Linha do tempo
	Espaço de vivência e convivência
	Infância
	Adolescência
	Um pouco mais de Matemática
	Um pouco mais de Língua Portuguesa
Vida adulta	Reprodução
	Saúde reprodutiva
	A mulher na sociedade brasileira
	Filhos e uniões conjugais
	Um pouco mais de Língua Portuguesa
	Um pouco mais de Matemática
Muitos anos de vida	Envelhecimento e expectativa de vida
	Os idosos na sociedade brasileira
	Envelhecimento biológico e saúde
	Velhice e memória
	Um pouco mais de Matemática
	Um pouco mais de Língua Portuguesa

Fonte: Vóvio, 1998.

Para o Programa Parâmetros em Ação para EJA só estão indicados os livros 1 e 2 da coleção. O Livro 3 compõe-se de quatro módulos que enfocam os temas: alimentação e consumo; viagens pelo Brasil; natureza e sociedade e visões da terra. O Livro 4 possui apenas um módulo com o tema cidadania e participação. Em entrevista, uma das técnicas da Ação Educativa esclarece o motivo pelo qual só foram indicados os dois primeiros livros:

Isto porque quando lançaram eram os únicos que já estavam prontos. O livro 3 também teve seu projeto gráfico concluído, mas já não dava para incorporar no roteiro de orientações e o livro 4 nem sequer foi divulgado pelo MEC. Ele só teve algumas impressões e foi para o site do MEC, mas não chegou a ser distribuído de fato. O retorno que estamos tendo dos municípios que estão utilizando o material indicam que o livro 4 não chega a ser utilizado no primeiro segmento, porque há muito material nos livros 1 e 2. (Entrevista 23)

As considerações finais da entrevista concedida pela Ação Educativa apontam, além da insatisfação dos técnicos da ONG a respeito ao tratamento



que se dá ao material que produziram, uma expectativa frustrada em relação à possibilidade de avaliação do próprio Programa Parâmetros em Ação:

Nós não fomos convidados até hoje, para nenhuma avaliação deste processo de multiplicação, que resultados eles obtiveram, se os municípios fizeram as 104 horas, que resultados se tem desta formação. Até o momento não fomos chamados para esta avaliação, o MEC sequer sabe quais os municípios tem utilizado o Viver, Aprender, isto porque a COEJA (Coordenação da Educação de Jovens e Adultos) do próprio MEC não tem contato com os dados do FNDE, e por isso não sabe nem se os materiais chegaram de fato. A AE só sabe daqueles municípios que nos ligaram pedindo ajuda para acessar o material por cdrom. (Entrevista 23)

Destaca-se na parceria MEC/Ação Educativa o significado que o uso desse material tem representado, diante de outros parceiros que atuam com a Ação Educativa. Quando interrogados a respeito da análise da própria Ação Educativa sobre a forma como esses materiais são utilizados pelo MEC, uma entrevistada afirma:

Não fizemos uma reunião específica para isto, mas nas reuniões coletivas a gente está sempre tendo que se deparar com os problemas que esta relação tem trazido, ou melhor que o uso indevido deste material tem representado, porque de fato ele não foi concebido para ser um programa de formação de professores, nem muito menos nós acreditamos naquele formato de formação de multiplicadores, todavia foi este o uso dado pelo MEC. É muito ruim ver o material sendo usado desta forma normativa e sem respeitá-lo nos limites da sua produção. (Entrevista 23)

## CAPÍTULO IV

### **FORMAÇÃO CONTINUADA , MAS NEM TANTO...**

A análise da formação de professores proposta em cada um dos programas em questão precisa considerar alguns elementos já evidentes na política de EJA de Goiás, na década de 1990, que revelam uma postura desse estado ante as políticas de formação de professores implantadas pelo Ministério da Educação, em especial, a partir de 1995. Esses elementos referem-se à relação do estado de Goiás com o MEC para atuar na EJA, bem como a relação do estado de Goiás com os municípios goianos, na proposição de uma política de EJA.

Primeiramente, pode-se identificar uma dependência do estado de Goiás em relação ao MEC. Ou seja, o que ocorreu na formação de professores em Goiás, na década analisada, foi por indução da esfera federal. Se essa análise se reportasse às décadas anteriores, não encontraria grandes diferenças no papel do estado de Goiás na EJA. A dependência das políticas federais podem ser identificadas ao mesmo tempo que se observam as mudanças pelas quais passa o órgão responsável pela EJA no estado, desde a década de 1940 aos dias atuais, o que foi evidenciado no capítulo II desta pesquisa. Na formação dos professores para EJA, a dependência torna-se mais evidente, pela falta de registro e memória de ações próprias do estado para atuar com essa modalidade de ensino.

Nos programas de formação de professores analisados, da década de 1990, percebe-se, de um lado, a falta de sintonia entre o proposto no nível federal e o que se realizava no estado, evidenciado no programa Um Salto para o Futuro; de outro lado, quando há sintonia entre o proposto e o realizado,

como no Programa Parâmetros em Ação, revela-se um potencial apenas de reprodução pelos técnicos do estado de Goiás, daquilo que fora elaborado pelos especialistas em âmbito federal.

A situação do estado diante dos encaminhamentos propostos pelos dois programas ressalta a superficialidade na qual acabam incorrendo as orientações, tais como: “é necessário que os estados adequem os programas à realidade dos educadores que se pretenda formar”. Em tese, o MEC parece estar aberto às alterações dos estados nos programas que propõe, o que não se observa na prática, por duas razões. Primeiro, porque ele não fiscaliza as alterações implementadas pelos estados, haja vista que Goiás ofereceu um curso específico para professores de EJA, ao qual apenas 171 dos 1.046 professores de fato atuavam nessa modalidade. Segundo, porque o próprio financiamento do Programa Parâmetros em Ação foi engessado em um formato de 120 horas, para atender às exigências do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), mesmo com o estranhamento dos autores do material, o que tem dificultado ao estado e aos municípios realizarem encontros mais espaçados e de caráter mais contínuo (quinzenais, semanais, mensais), como se espera de uma proposta de formação continuada de professores. Segundo uma entrevistanda: “E o problema foi casar a forma de financiamento previsto pelo FNDE, com o material. A carga horária teve que seguir os parâmetros dos projetos de FNDE que são de 120 horas e não 104 horas, como nós havíamos pensado” (Entrevista 23).

A primeira questão, a relação das políticas federais e sua implementação nos estados, particularmente no estado de Goiás, retoma as discussões acerca dos conflitos presentes em uma política nacional que deve

ser lida com base nas realidades locais, que, no entanto, não tem a preocupação de avaliar nos estados, se isso de fato ocorre. Ao contrário, o depoimento dos técnicos da Secretaria Estadual da Educação, mesmo dos que passaram por ali em décadas anteriores, é de que “o MEC exige que seja feito tudo conforme eles programaram” (Entrevista 19). Não há questionamento dos técnicos do estado, ao mesmo tempo em que não há criatividade nem autonomia para propor outros programas ou adequar à realidade estadual as propostas da esfera federal. Se assim o fizerem, segundo os próprios técnicos, as propostas não são aceitas e o estado não recebe os recursos financeiros.

A investigação da temática da formação de professores para EJA no estado de Goiás revelou outro dado importante, ainda em relação às esferas de governo. A mesma relação de dependência entre a Secretaria Estadual da Educação e o Ministério da Educação acaba por consolidar-se entre as secretarias municipais de educação e a Secretaria Estadual da Educação. Raros municípios possuem uma proposta de EJA independente e, dentre eles, a capital do estado, Goiânia, que, desde a década de 1970, já possuía classes de ensino supletivo, avaliadas na década de 1980 pelos professores como improdutivas, o que resultou na implantação do ensino regular noturno que permanece até os dias atuais com um total de, aproximadamente, 21.000 alunos atendidos em 2001.

O projeto próprio e autônomo da capital em nada se parece com a total dependência da orientação pedagógica da SEE, que se observa na maioria dos demais municípios do estado. Segundo uma das secretárias entrevistadas, isso ocorre porque os municípios só podem ter cursos de EJA com autorização do Conselho Estadual de Educação, que acaba por indicar a obrigatoriedade dos

municípios seguirem as orientações da SEE para atuar nessa modalidade. Onde já existem Conselhos Municipais, a dependência começa a ser questionada, mas ainda de forma muito tímida, em virtude dos compromissos político-partidários existentes entre os prefeitos e o governo do estado. A coordenadora pedagógica da superintendência assim se pronuncia em relação a essa temática:

Os municípios do interior são diferentes do município da capital. Em Goiânia, há toda uma estrutura para oferecer o que, por exemplo, o AJA oferece. Já os municípios do interior precisam da superintendência, por exemplo, eles têm pouco recurso, agora nós entregamos o material da Coleção Viver, Aprender para todos os alunos das redes municipais também (...) eles precisam da Superintendência porque não têm recursos humanos nem informações para trabalhar sozinhos esta modalidade de ensino, o pessoal não conhece a EJA, o trabalho que realizam em um ano têm que fazer em seis meses, por isso muitas escolas não têm segurança, nem disposição. (Entrevista 19)

A referência ao despreparo do município para realizar em seis meses o que se faz em um ano revela a idéia do eixo central da EJA para o estado, que se expressa na redução do tempo de permanência e conclusão dos estudos pelo aluno, ao passo que outras discussões, como o perfil da escola que recebe estes alunos trabalhadores, a formação dos professores para atuar nesta modalidade e a construção de uma proposta curricular específica, são desconsideradas na análise referente ao despreparo dos municípios para assumirem a EJA, independentemente da orientação estadual.

As questões levantadas sobre a relação MEC/estado de Goiás, e deste com os municípios, representam parte das dificuldades identificadas nesta pesquisa quando se trata da constituição de uma política de formação de professores para Educação de Jovens e Adultos. Várias outras questões surgiram durante as análises dos dados coletados dos Programas Um Salto para o Futuro e Parâmetros em Ação, que serão analisadas a seguir.

## 1 A experiência da Série de EJA em Goiás

Em Goiás, o Programa passou a ser utilizado pela Secretaria de Estado da Educação, a partir de 1995, sob a coordenação da Superintendência de Ensino Não-formal, com a veiculação de várias séries em 59 telepostos espalhados por todo o estado. Os projetos de cursos documentados no período de 1995 a 1997, em Goiás, e aprovados pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) para fins de emissão de certificados, registram a execução de cinco séries do programa com os dados da tabela 4.1.

Tabela 4.1  
Programa Um Salto Para o Futuro – 1995 A 1997

Série	Período	Carga horária (horas)	Telepostos	Telessalas	Telealunos
VIII	2º sem/95	203 h	59	77	1.357
Prevenir é Sempre Melhor	1º sem/96	104 h	58	82	1.690
Educação Infantil	2º sem/96	110 h	58	76	1.439
X	2º sem/96	264 h	52	76	1.359
XI	1º sem/97	187 h	54	79	1.403

Fonte: Goiás. SEE. Seadec. 1997.

Nos projetos de cursos elaborados pela Superintendência de Goiás para reconhecimento pelo Conselho Estadual de Educação, o que possibilita certificação dos cursistas, o item dos fundamentos pedagógicos apresenta sempre a mesma redação:

O Programa 'Um Salto para o Futuro' oferece reciclagem atualizada com o objetivo de fornecer ao profissional da educação subsídios que se constituam em instrumento teórico e prático, possibilitando um melhor desempenho de sua atividade docente. (Goiás. SEE. Seadec, 1997)

Os fundamentos pedagógicos já apontam a concepção que permeava a equipe da superintendência, no que se refere à formação oferecida: uma *reciclagem*, conceito já bastante questionado na formação de professores, pois reforça a idéia de que o conhecimento chega a um estágio de inutilidade que precisa ser recomposto para voltar a servir a outros fins, o que afinal ocorre

quando se recicla lixo. Por outro lado, não era uma formação qualquer, pois visava fornecer “instrumento teórico e prático, possibilitando um melhor desempenho de sua atividade docente.”. Nesse sentido, o curso tinha um direcionamento intencional àqueles que estavam na atividade docente, ou pelo menos é o que se conclui do projeto encaminhado ao Conselho Estadual de Educação (CEE) e o que afirmam os técnicos entrevistados.

Além desses projetos específicos encaminhados ao CEE, um outro documento elaborado pela Seadec, com o objetivo de mostrar as ações desenvolvidas por essa superintendência nos anos de 1995 e 1996, apresenta outros cursos oferecidos pelo Programa Um Salto Para o Futuro, dos quais o primeiro é a Série de Educação de Jovens e Adultos, seguido da Série Especial de Alfabetização, Série VII, Um Salto de Férias, Série Educação Especial, TV Escola e Série IX. Os funcionários da superintendência não sabem explicar o motivo pelo qual não há projetos escritos e encaminhados ao CEE também para essas séries, já que o caso específico de EJA possui a listagem de autorização da emissão dos certificados para os cursistas no próprio CEE. No levantamento feito no arquivo do CEE, percebeu-se a ausência de projetos para outras séries, embora as listagens com os dados dos telealunos estivessem presentes no processo de solicitação de certificados.

As informações dos técnicos da superintendência a respeito da dinâmica do Programa Um Salto para o Futuro demonstram que o estado de Goiás se estruturou para a sua implementação. Há a constituição de vários pólos de recepção das teleaulas espalhados pelo estado, no entanto, seu funcionamento efetivo foi questionado por técnicos e professores; há uma preocupação com a divulgação de todas as séries nas escolas da rede estadual, entre os

municípios e nos órgãos administrativos das secretarias de educação estadual e municipais; há uma busca de oficialização dos cursos pelo Conselho Estadual de Educação, para a emissão de certificados que passariam a dar direito a progressão de nível dos professores; por fim, a própria disseminação do Projeto TV Escola no Estado aproxima mais os professores do uso do recurso televisivo para sua formação, embora a própria superintendência reconheça um grave equívoco ocorrido na Secretaria Estadual da Educação de Goiás, que inicialmente separou a coordenação dos programas TV Escola e Um Salto para o Futuro entre duas superintendências, ficando o primeiro na Superintendência de Ensino Fundamental e o segundo na Superintendência de Educação a Distância e Continuada, o que acabou significando um limite para a proposta de formação dos professores, tendo em vista as possibilidades de trabalho conjunto entre as várias superintendências dentro da SEE.

Em relação ao Programa Um Salto Para o Futuro, como uma proposta de formação de professores, a pesquisa de Siqueira (2000)<sup>54</sup> levanta vários questionamentos no que se refere à eficácia da proposta de formação de professores a distância. Primeiramente, as competências previstas para cada órgão parceiro no Programa, pois, segundo informações adquiridas pelo pesquisador, com os técnicos da Seadec, a Fundação Roquete Pinto definia a veiculação das séries e seu processo avaliativo, portanto, as temáticas ou séries de estudos já chegavam aos estados predeterminadas, não considerando especificidades regionais. Os instrumentos de avaliação de cada série eram preenchidos pelos telepostos, apenas no cumprimento de uma

---

<sup>54</sup> A dissertação de mestrado de Romilson Martins Siqueira apresenta uma avaliação do Programa Um Salto Para o Futuro, como proposta de formação continuada de professores, reportando-se às pesquisas de Nampo (1995); Trindade (1996) e Lima (1997) e aos estudos de Barreto (1993 e 1997) em dois relatórios de pesquisa encomendados à Fundação Carlos Chagas.



formalidade, e em muitos momentos, não representando a realidade da experiência do programa no estado.

Outra questão levantada por Siqueira (2000), no mesmo trabalho, é o mecanismo que os estados criaram para garantir a participação dos professores nos cursos. No caso de Goiás, a *Secretaria Estadual da Educação* oferecia até 1996 certificados para fins de gratificação aos professores cursistas. Assinala o autor (2000, p. 70) que

Até 1996, os cursistas que participavam do Programa no Estado de Goiás recebiam uma determinada carga horária que, somada a outras, garantia-lhes uma porcentagem de aumento salarial. Segundo a coordenadora do Programa no Estado de Goiás, nessa época, os programas não conseguiam atender à demanda de professores que gostariam de participar pelo motivo da gratificação. Todavia, após 1996, houve o corte desse benefício, ocasionando, assim, a diminuição dessa demanda. Atualmente, a coordenação do Programa no Estado de Goiás controla e emite apenas um certificado de participação de cursistas.

A questão da certificação para fins de titularidade também foi levantada pela atual Coordenadora Pedagógica da Seadec. Segundo ela, a secretaria recebeu inúmeras denúncias de que pessoas que não atuavam em sala de aula estariam fazendo esses cursos e se beneficiando das gratificações<sup>55</sup>, quando a proposta era atingir os professores de sala de aula, o que teria levado a Secretária Estadual da Educação a suspender a entrega de certificados para titularidade. Neste sentido, a coordenadora assinala,

O Salto era um curso só para professores em exercício, que estão em sala de aula, porque não justifica qualquer pessoa que estava na educação ir lá, fazer o curso, receber o certificado para ganhar a titularidade. Por exemplo, um teleposto mandava a lista de 50 professores que na verdade ele tinha 15, então o restante ele tirou de onde? O gabinete cortou esta certificação porque na própria Delegacia Metropolitana se descobriu que entre os cursistas havia muita gente que trabalha no Centro Administrativo, quer dizer, se isto aconteceu é porque alguém, a coordenação aceitou, não cabia à superintendência vigiar cada teleposto na veiculação de cada série. Então, na época, o gabinete cortou, ficando só um certificado de participação que serve para currículo, aí esvaziou. (Entrevista 19)

---

<sup>55</sup> Os dados da pesquisa da série de EJA comprovam as denúncias, quando se observa o número de professores que efetivamente não atuavam em classes de EJA.

Essa situação revela a dificuldade de controle e acompanhamento que estavam presentes na relação entre a Superintendência e os telepostos espalhados por todo o estado. Por outro lado, aponta a necessidade de buscar compreender os vários motivos que levavam os próprios professores a buscar uma formação que, aparentemente, não ajudaria o cotidiano de sua prática, como será abordado posteriormente.

Um terceiro e último aspecto levantado por Siqueira (2000), em sua pesquisa sobre o Programa Um Salto para o Futuro, e que interessa a este estudo consiste na avaliação sobre a possibilidade real de interatividade do programa. Considerada a palavra-chave do programa, a interatividade entre cursistas e especialistas da área garantiria a produção de novos conhecimentos com a possibilidade do diálogo por meio de recursos tecnológicos. Essa era a proposta, mas segundo Siqueira (2000, p. 90), o que ocorria nos telepostos não correspondia à expectativa, pois

inúmeras tendências negaram as perspectivas defendidas nas diretrizes do projeto. Primeiro, houve os aspectos de consolidação da infra-estrutura necessária para a efetivação do processo de interatividade. A análise da realidade brasileira a partir dos estudos de Barreto (1993 e 1997), Trindade (1996) e Nampo (1995) demonstraram a ausência ou precariedade dos recursos disponíveis nos telepostos analisados: *fax*, telefone, Internet, antena parabólica, vídeo, televisor, TV educativa.

No caso específico de Goiás, a coordenação do programa lembra que os recursos de apoio estavam disponíveis somente nas Delegacias de Ensino, as quais, porém, se encontravam fechadas à noite, horário em que a série de EJA do programa era transmitida ao vivo. Caso o cursista quisesse participar, com perguntas, teria que enviar sua questão no dia seguinte e aguardar a resposta, o que não configura um diálogo, pois não há esclarecimento de nenhuma das partes quanto ao que se quis perguntar e quanto ao significado do que fora

respondido. O horário de transmissão da série de EJA, como foi verificado, dificultava a participação por meio de perguntas e, mais sério ainda, não permitia ao professor que trabalhava à noite participar do curso em tempo real.

A Série Educação de Jovens e Adultos realizou-se no período de 13 de março de 1995 a 7 de abril de 1995, com uma carga-horária de 67 horas. Foi veiculada por meio de 49 telepostos em todo estado e contou com a participação de 1.046 telealunos, segundo a listagem encaminhada no CEE para fins de emissão dos certificados por hora de curso freqüentado, embora não tenha sido encontrado documento na forma de projeto relativo a essa série. Existe apenas a menção do referido projeto na resolução do CEE que autoriza a emissão dos certificados aos cursistas. Foram localizados os mapas de notas e freqüência da série, dos quais podem ser extraídas as informações constantes das tabelas 4.2 e 4.3.

Tabela 4.2

Número de cursistas por estabelecimento de origem - Programa Um Salto para o Futuro – Série de Educação de Jovens e Adultos/1995.

Escola Estadual	Escola Municipal	Delegacia Regional	Supenfor	Sme	Tele Posto	Esc. de Magistério	Outros	Total
697	221	51	5	46	11	87	24	1142*

Fonte: Goiás. CEE. 1995.

\* O total encontrado de cursistas não corresponde ao total de certificados emitidos pelo CEE. Os 96 cursistas que não receberam certificados, segundo os técnicos da superintendência, continham alguma irregularidade em seus processos, tais como excesso de faltas nos encontros presenciais, não entrega de avaliações ou ainda se caracterizaram apenas como ouvintes, sendo estes, em boa parte, alunos do magistério.

Tabela 4.3

Nível de atuação dos cursistas – Programa Um Salto para o Futuro – Série de Educação de Jovens e Adultos/1995

Supletivo	Delegacias de ensino, coordenadores secretarias	Pré a 4ª série	5ª a 8ª série	2º grau	Estagiário do Magistério	Outros	Não informado	TOTAL
171	151	386	107	11	136	25	59	1046

Fonte: Goiás. CEE.1995.

Analisando os mapas encontrados sobre essa Série de EJA, destaca-se o nível de atuação dos professores que freqüentaram o curso. Estão listados professores que atuavam desde a pré-escola até o segundo grau, como ainda eram chamados naquele período, perfazendo um total de 50% dos telealunos; os outros 13% eram alunos do terceiro ano do curso de magistério. O número de professores que declarou já ser professor de EJA não ultrapassa 16% dos cursistas, contando ainda com uma presença significativa de representantes de delegacias de ensino, telepostos, secretarias de educação, supervisores e coordenadores, somando um total de 15% dos cursistas.

Quando indagada sobre a diversidade de profissionais participando de um curso a distância, com uma temática tão específica, uma das técnicas que integrava a Coordenação Estadual de EAD da Seadec informou que o convite e a programação para participar dos programas chegavam a todas as escolas e delegacias de ensino do Estado. Não havia limitação para inscrição de professores, nem relação com a série em que atuavam. Ainda assim, o CEE pela Resolução n.º 354, de 14 de julho de 1995, aprovou o projeto de curso para fins de emissão de certificados<sup>56</sup>.

A esta pesquisa interessa entender o significado do curso em questão para a prática pedagógica dos professores que atuavam em EJA, então, optou-se por concentrar as entrevistas com aqueles que atuavam efetivamente nessa modalidade de ensino. Assim, o contato mais direto com os professores que participaram do programa em 1995 foi iniciado na cidade de Goiânia, ocasião

---

<sup>56</sup> A quantidade de telealunos ds 49 telepostos do Estado de Goiás, distribuídos conforme o órgão em que atuavam e que concluíram o curso, recebendo certificado, encontram-se no anexo III, já citado.

em que outras questões foram levantadas. Dos 27 professores<sup>57</sup> que fizeram a série de EJA no teleposto de Goiânia, apenas 13 estavam em sala de aula com classes de jovens e adultos; seis eram técnicos da Delegacia Metropolitana; cinco eram técnicos da Superintendência de Ensino Não-formal; dois eram representantes de organizações educacionais comunitárias e uma professora atuava na Associação de Surdos de Goiânia. O Pólo Goiânia apresentou uma exceção em relação aos demais, pois se compunha de quase 50% de professores que atuavam em EJA, e em vários outros municípios nenhum cursista atuava nessa modalidade de ensino.

Ainda em Goiânia, os dados coletados com as entrevistas revelaram que dos 13 professores que atuavam diretamente com a suplência em escolas estaduais, nenhum deles deu continuidade ao trabalho a partir de 1996, pois a então Secretária Estadual da Educação cancelou todas as turmas de suplência que funcionavam nas escolas estaduais, o que representou surpresa também para os próprios funcionários da superintendência, pois não se tratava de um processo de fechamento, o que possibilitaria pelo menos a terminalidade das turmas que já existiam, mas um *fechamento por decreto*. A medida tomada pela Secretária Estadual da Educação atingiu todos os professores que atuavam em suplência nas escolas estaduais, por isso, dos 171 professores que fizeram a série de EJA do Salto para o Futuro, em 1995, e atuavam efetivamente em classe de suplência, 130 tiveram suas classes fechadas no ano seguinte. Sobre esta questão outra entrevistada declara:

A justificativa para o fechamento do supletivo nas escolas estaduais foi a de que expandiu muito, a expansão foi muito grande pra todo o Estado e não estava sob controle. Tipo assim, se uma escola quisesse abrir educação de

---

<sup>57</sup> Dos 27 professores de Goiânia, foram entrevistados 14: 13 professores estavam em sala de aula e um professor trabalhava na superintendência naquela época. Os demais não foram localizados nos órgãos de origem e a SEE não forneceu seu endereço residencial.

jovens e adultos ela abria e não tinha problemas e matriculava quantos alunos quisesse. Chegava no final do período às vezes matriculava 20 e tinha 4. (...) Agora se você me perguntar por um documento que veio fechar todas as escolas que ofereciam suplência, as escolas estaduais, nós não temos esse documento. Se ele existe e foi repassado eu não tenho o conhecimento. (Entrevista 20)

Quando perguntadas sobre o motivo alegado pela Secretaria Estadual da Educação para o fechamento de suas turmas, uma professora de Goiânia desaba:

não costumam explicar nada por aqui, vão acabando e pronto; não houve qualquer motivo, só informaram que a escola estaria fechada à noite a partir do ano seguinte; as salas estavam cheias, mas ainda assim fecharam; a Secretária dizia que era para conter gastos, porque o governo federal não repassava as verbas para o supletivo. (Entrevista 6)

A afirmação da professora de que as turmas estavam cheias contradiz o principal argumento da SEE para o seu fechamento. Por outro lado, a medida mostra um descompasso entre o acompanhamento que a Seadec alegava realizar, quanto ao funcionamento da suplência do estado, e a proposta de formação dos professores que atuavam em EJA, que era também coordenada pela superintendência. Duas medidas tomadas pela Secretaria Estadual da Educação de Goiás, com o mesmo argumento da falta de controle daquele órgão, afetam diretamente os professores de EJA: primeiro, o cancelamento da emissão de certificados para os cursos, por falta de controle de quem os estava cursando; segundo, o fechamento das classes de EJA das escolas estaduais por afirmação da baixa produtividade e ineficácia. A posição da SEE em relação às duas medidas surpreende qualquer gestor de políticas públicas, pois não encaminha uma solução para os problemas; ao contrário, cria dois outros: a demanda de professores para cursos específicos continua existindo e não é atendida; a demanda de alunos para as classes de EJA continua existindo, agora com mais um agravante, o fechamento das escolas estaduais.

As duas questões acabam por redirecionar a investigação em curso, tendo em vista que constatações desastrosas se fizeram presentes em todos os demais pólos do estado. Segundo informações da coordenação do Programa Um Salto Para o Futuro em Goiás, a medida de cancelar a emissão de certificados afastou os professores e o fechamento das turmas do supletivo das escolas estaduais fez com que os poucos professores da área específica se desmotivassem em relação aos cursos propostos, do que resultou a falta de registro de participação do estado nas duas outras séries de EJA, produzidas pela Fundação Roquete Pinto.

Ainda na perspectiva de buscar entender a relação curso/prática pedagógica dos professores que atuavam na EJA, perguntamos aos professores de Goiânia sobre a Série Educação de Jovens e Adultos, do Programa Um Salto para o Futuro, os quais afirmaram que assistiam à transmissão dos programas no Centro de Estudos Supletivos, pela manhã, pois no horário real da transmissão, às 19 horas, estavam todos em sala de aula. Após o programa, realizavam debates e avaliações sobre o tema estudado. No entanto, alguns professores não se recordam de qualquer discussão sobre os temas levantados, nem mesmo do papel que o orientador de aprendizagem desempenhava no curso, o que não foi contestado pela coordenação do programa no Estado. Segundo as técnicas da superintendência, o orientador nem sempre entendia do assunto. Afinal, eram muitos temas nas teleaulas e o orientador apenas lia o material de orientação como os demais cursistas.

Era impossível a perspectiva de interatividade dos cursistas no momento da transmissão do programa pela questão óbvia já levantada anteriormente: todos os professores de EJA do estado de Goiás que fizeram o curso atuavam

em classes noturnas. Alguns deles sequer sabiam da possibilidade de que podiam enviar questões aos especialistas da área que elaboraram os boletins, para sanar dúvidas a respeito de EJA.

Essa situação reafirma a análise realizada na pesquisa de Siqueira (2000), em relação aos limites para a efetiva interatividade proposta pelo programa, mas acrescenta outro elemento. No caso específico da série de EJA, por que não pensar em outro horário para a transmissão ao vivo dos programas, já que é sabido que os professores, em sua maioria, estavam em sala de aula no noturno? Quando questões como essa chegam à coordenação do programa no estado de Goiás, e os técnicos afirmam não terem autonomia para propor o horário dos programas, que é definido pelo MEC. A análise do programa, sua construção, seu formato, seu acompanhamento possibilitam afirmar que não é o MEC, mas a Fundação Roquete Pinto que define o horário de veiculação. Pode-se entretanto esperar que a Coordenação de EJA do MEC faça uma negociação com a Fundação Roquete Pinto, para que a série em questão seja veiculada em horário adequado para garantir a participação dos professores que trabalham no período noturno.

Ainda sobre a interatividade, os próprios especialistas que produziram a série de EJA, pelo relatório avaliativo encaminhado à Fundação Roquete Pinto, questionaram o fato de se criar uma expectativa, uma ilusão nos espectadores quanto à sua participação, à sua interação, quando, o que rege as relações na chamada TV interativa é a técnica, seus instrumentos e o poder de quem os sabe manejar. O relatório reafirma:

Esse falseamento da realidade pode criar inversões de papéis e de atributos, dando competências a quem não as tem, por deter os instrumentos, e esvaziando os verdadeiros autores, porque são limitados pelos ritmos mecânicos do programa, que podem até mesmo esvaziar suas falas, seus



conhecimentos, transferindo-os para os profissionais da televisão. (Paiva e Abrantes, 1995: 5)

Essa preocupação das especialistas que elaboraram a série de EJA ultrapassa os limites da forma como eram analisados até então, para mencionar a interferência dessa forma no próprio conteúdo a ser trabalhado, pois os programas da série apontam o professor e o aluno de EJA como sujeitos da produção de conhecimento, ao mesmo tempo que o curso não possibilita essa condição aos próprios professores cursistas. A compreensão do papel dos sujeitos expressa-se como um conteúdo da série, o qual, todavia, acaba por se transformar em retórica.

Quanto à avaliação em relação ao aprendizado no curso da série de EJA do programa, alguns professores de Goiânia afirmam:

Muita coisa eu aprendi, eu só usava o silábico. Depois comecei a diversificar com cruzadinhas. Comecei a usar a vivência deles, com as discussões produzindo textos, lendo jornais e revistas, fazendo contas com a realidade deles. Mas o curso mostra uma realidade que não é a nossa. São salas com poucos alunos que apresentam a teoria e a prática de escolas do Rio de Janeiro. Nas nossas turmas os alunos são diferentes e difíceis. (Entrevista 5)  
Gostei do curso porque era mais a prática. O Curso que só dá teoria é difícil. O que nós vimos foi tudo colocado em prática mesmo. (Entrevista 6)  
O curso pode colaborar, a gente vê as dificuldades de cada um e as novas formas de ensinar. O Professor sozinho que não tem interação com os outros acaba ficando sozinho. Ele, os alunos e os problemas. Sem uma saída. (Entrevista 7)  
Foi ótimo, eles deram uma base para nós. Mas não aprofundaram. (Entrevista 8)

Sem dúvida, há dificuldades práticas em responder à questão formulada aos entrevistados quanto ao seu aproveitamento em relação ao conteúdo do curso: já se passaram cinco anos desde que freqüentaram aquelas 67 horas, depois daquela época ninguém voltou a ter contato com o Programa Um Salto para o Futuro, nas séries de EJA subseqüentes, muitos sequer voltaram a atuar em classes de EJA.

Ainda assim, as falas apontam concepções que estão demarcadas nas experiências de professores que enfrentam o cotidiano da sala de aula sem

grandes oportunidades de reflexão. Primeiramente, destacam-se aspectos positivos da ênfase ao uso da vivência do aluno como ponto de partida do processo ensino-aprendizagem, ligado ainda ao fato de possibilitar a troca de experiência entre professores para que busquem soluções conjuntas no enfrentamento dos problemas da sala de aula. No entanto, a ênfase ao fato de que as experiências positivas representam uma realidade diferente da vivida pelos professores, não os ajudou a perceber que a busca das soluções para os problemas cotidianos está em olhar para a realidade em que cada um está inserido. Ou seja, o curso não se propõe a ser uma receita de *faça assim*, ao contrário, explicita que o *fazer assim ou de outra forma* está intimamente relacionado ao contexto de cada grupo de EJA com o qual se está trabalhando. Isso não significa dizer que nada pode ser igual, porque a experiência acumulada de olhar a realidade para nela intervir vai ajudar professores e alunos a produzirem sínteses possíveis do fazer pedagógico que podem ser retomadas em outros contextos. A busca das receitas, entretanto, é um caminho perigoso.

Dentre os aspectos negativos apontados nessas e em outras entrevistas, destaca-se ainda a velha dicotomia teoria/prática, em que, contraditoriamente, um grupo de professores aponta a necessidade de maior aprofundamento das temáticas abordadas nos programas e nos boletins, ao passo que outro grupo enfatiza a necessidade de predominância de exemplos práticos nas questões propostas para o estudo. Não se trata de uma questão simples que se resolveria com declaração de superioridade de um aspecto sob o outro, mas o certo é que, historicamente a EJA vem perseguindo aprofundar essa dicotomia em alguns momentos com maior clareza, em outros nem tanto.

O caso específico da série de EJA do Programa Um Salto para o Futuro não possibilitou as discussões que pudessem retomar a relação teoria/prática ou outras questões suscitadas pelos programas. As pessoas passaram pelo curso, mas não necessariamente interagiram com as discussões propostas, por motivos já evidenciados: o momento de debate dos temas não foi significativo, tanto que poucos professores se lembraram de sua existência; a coordenação dos debates, de responsabilidade do orientador de aprendizagem, nem sempre ocorria por sua falta de conhecimento do tema, ou ainda por falta de compreensão do significado do momento para o alcance dos objetivos propostos com essa modalidade de formação de professores a distância.

Para situar a discussão sobre a relação teoria/prática em EJA, vale lembrar o grande envolvimento dos movimentos sociais com a Educação de Jovens e Adultos, sobretudo a partir da década de 1960, em que se buscou intensamente combater a escola que se situava fora da realidade concreta, a educação bancária, como afirmava Paulo Freire (1987). Todavia, essa concepção acabou por reduzir, em algumas experiências de alfabetização de jovens e adultos, o ato de aprender e ensinar a uma *decodificação* da realidade mais imediata, que se baseava no senso comum e a ele retornava. Paulo Freire (1997) afirmou posteriormente que se trata de sair de um determinismo e cair em outro. Portanto, ainda hoje o fundamento da prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos é a busca da compreensão da realidade concreta, não só para conhecê-la, mas para criticá-la, à luz dos conhecimentos já produzidos e acumulados pela humanidade, os quais são tomados como aportes teóricos de análise, que podem subsidiar práticas concretas de homens concretos, na intervenção da realidade em que se insere. Essa concepção é

muito mais do que simplesmente começar a propor problemas matemáticos com temas do cotidiano, como afirmaram anteriormente os professores.

Nesse sentido, mais do que perguntar se o curso é mais ou menos teórico, se é mais ou menos ligado à prática, é preciso levantar o que o professor entende por teoria e prática quando questiona esses aspectos. A maneira como ele consegue distinguir o momento em que inicia a importância de um e acaba a do outro não foi identificada no grupo entrevistado, porque a distância entre *a teoria e a prática* do curso que freqüentaram era evidente, pois os próprios professores chegaram a afirmar que nunca mais utilizaram o material, nem sabiam onde ele se encontrava.

Portanto, esse aspecto da teoria e da prática sai do interior da proposta pedagógica defendida em EJA de forma muito clara nos programas veiculados, para o exterior da política de formação de professores que é analisada. Como defender as reflexões voltadas para os alunos concretos da EJA, quando os cursistas não são os professores concretos da EJA? E ainda, quando aqueles que eram os professores de fato da EJA são impedidos de continuar exercendo sua função por uma medida administrativa da *Secretaria Estadual da Educação* que decidiu pelo fechamento das classes de EJA nas escolas estaduais, no mesmo ano do curso. O programa Um Salto Para o Futuro, nessa série de EJA, pode ser tratado como uma política de formação de professores? Em outros estados, em um outro contexto, a resposta pode ser afirmativa. Em Goiás, a realidade não garante uma política de formação de professores, por isso, o programa acabou representando um desserviço à EJA, pois mesmo aqueles que acreditaram que o curso poderia valer a pena, encerraram o ano sem ter lugar para dar aulas.

Os equívocos na implementação do Programa Um Salto Para o Futuro em Goiás, evidenciados com a análise dessa série de EJA, vão desde a sua divulgação, que não explicita a necessidade de participação de professores que já atuam em EJA, ou pelo menos tenham essa perspectiva, até a indicação de orientadores de aprendizagem que também não dominam a temática, nem do ponto de vista teórico, muito menos do ponto de vista prático. Outra questão já levantada, que não parece ser um problema só de Goiás, refere-se à impossibilidade de assistir aos programas em tempo real para que se vislumbre alguma chance de interatividade, mesmo a mais relativa possível. Finalmente, se os professores não forem de EJA, se não houver como debater os temas com os especialistas, pelo menos que o programa deveria contribuir para a constituição de grupos de estudos formados de professores e especialistas com o objetivo de discutir as temáticas propostas. Nem isso ocorreu.

Tanto os destaques positivos, quanto os negativos que foram colhidos nas entrevistas, mereceriam, sem dúvida, um enfrentamento pelo grupo de professores que fazia o curso, até para refletir o que se apresenta como senso comum, para questionar se essas avaliações correspondem à proposta do curso, para daí amadurecer críticas que contribuíssem para a reconstrução de uma proposta de formação de professores. Segundo um grupo de professores, não havia espaço para esse tipo de avaliação:

Agente chegava, assistia o programa gravado, fazia os grupos para ler o material e respondia as questões. Não tinha mais nada era só isso. (Entrevista 12)

Eu já chegava atrasada, porque era muito longe, lá no Setor Universitário. Eu ia ler aqueles textos e me dava sono porque tinha dormido tarde, depois que chegava da aula. Agente não via a hora de acabar de preencher os questionários. (Entrevista 10)

Discussão mesmo não tinha não. Uma vez nós perguntamos para a professora o que significava uma coisa que apareceu no vídeo e ela não sabia e ficou por isso mesmo, aí desanimamos. (Entrevista 13)

As circunstâncias evidenciadas por esta investigação, em um confronto

entre o que fora proposto pelos autores do Programa Um Salto para o Futuro, e o que se constatou em seu processo de execução, apontam a evidência de que não se pode considerar a experiência como uma proposta de formação continuada de professores. Essa série de EJA do Salto para o Futuro, bem como a que fora investigada por Siqueira (2000, p. 129) revelam que

Há nele (Programa) uma política de capacitação docente em detrimento de uma política de formação continuada. Enquanto capacitação docente, ele demonstra uma feição descontínua e esporádica, pois enfatiza a certificação do professor que participa apenas de uma série de estudo e não de um processo de contínua formação. Nesse caso, pode-se afirmar que o Programa não alcança os seus objetivos de formação continuada de professores, uma vez que, na própria acepção do termo, formar continuamente não se restringe a e não se acaba em um único e exclusivo momento de formação docente.

Outro questionamento que se apresenta no processo de investigação do Programa Um Salto Para o Futuro, na Série Educação de Jovens e Adultos, veiculada em 1995, advém do próprio conteúdo e do trato dado à temática nos programas e nos boletins. Conforme já apresentado, o conteúdo da série destina-se a garantir o reconhecimento da especificidade da EJA e, portanto, a necessidade de formar especificamente professores que nela atuam. No entanto, em Goiás, essa preocupação não foi levada em consideração quando da organização da série, e continua não sendo considerada nos programas e cursos para a Educação de Jovens e Adultos no Estado que se realizaram após 1995, a ponto de o material do Salto Para o Futuro nunca ter sido divulgado pela Seadec, ou mesmo indicado como referência para os professores do estado.

Fica evidente, na experiência da série de EJA em Goiás, que a proposta de estudar com professores que não tiveram em cursos anteriores uma reflexão específica sobre EJA, já deveria prever que essa formação só alcançaria resultados se tivesse continuidade. Os temas tratados nos programas exigem amadurecimento teórico, reflexão pela prática e

reconstrução de conceitos relacionados à educação e a uma visão de mundo, o que não pode ser alcançado apenas em 67 horas de curso a distância. O limite da proposta de formação continuada expressa-se também na descontinuidade de participação nas séries posteriores. Conforme já foi mencionado, não há nenhum registro de telealunos nas séries de EJA em 1997 e 1998 em Goiás.

Os técnicos que trabalham na superintendência asseguram que a queda na participação dos professores nas séries do Programa Um Salto para o Futuro, como mencionado, está diretamente relacionada à suspensão de entrega de certificados. O grande interesse em participar acabou por vincular-se à busca pela titularidade, que garantiria alguns percentuais a mais em termos de salário, e não, como se esperava, por uma formação continuada que garantisse maior segurança na prática pedagógica.

Durante a realização desta pesquisa, nos diferentes contatos realizados com professores e técnicos da superintendência que estiveram de alguma forma envolvidos com o Programa Um Salto Para o Futuro, afluíram alguns motivos que possivelmente contribuíram para a busca de cursos tão variados pelos profissionais da educação do estado de Goiás. Entre os professores, há uma insatisfação quase que generalizada da oferta de cursos pela SEE, e alguns afirmam que queriam realizar os cursos que aparecessem, mesmo que o tema não tivesse relação com sua prática pedagógica, porque contava ponto em seu currículo profissional; outros já justificam que a insegurança é tão grande em relação a qual série ou disciplina vão atuar no ano seguinte que é melhor se prepararem para qualquer situação, pois quando se transferem de escola, ou muda a direção, tudo pode acontecer, até um professor de História ser obrigado a dar aulas de Educação Artística, se quiser se manter lotado

naquela unidade de ensino. Finalmente, há aqueles que declaram que o certificado é necessário para aumentar o salário, que é um dos mais baixos do país<sup>58</sup>.

A última questão apontada pelos professores, o fim da certificação dos cursos, assume um caráter defensivo, do ponto de vista da SEE, que justificou tal medida em função da perda de controle da superintendência no que se refere aos profissionais que teriam o direito de freqüentá-los. Ao retomar os princípios pedagógicos levantados pelos projetos encaminhados pela superintendência ao CEE, cujo objetivo era a relação teórica e prática dos cursos com o trabalho dos professores, verifica-se pouca correspondência neste sentido. Todavia, é inegável a busca legítima dos professores por melhores condições salariais por meio da titulação, prevista no Estatuto dos Professores de Goiás, passando a fazer parte de seu vencimento, definido como

retribuição paga ao professor pelo efetivo exercício do cargo, variando linearmente de acordo com a referência que tiver sido alcançada (...) ao qual será acrescida vantagens de caráter permanente a ele legalmente incorporáveis. (Goiás, 1994: art. 45 e 46)

Para situar o significado dessa busca por melhoria de condições salariais, faz-se necessário compreender os dados de qualificação e remuneração dos professores da rede pública de ensino do estado de Goiás, que foram extraídos do seu estatuto (Quadro 4.1), bem como das informações fornecidas pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás (Sintego), a respeito do salário dos professores (Tabela 4.4).

---

<sup>58</sup> Dados do Censo do Professor 1997 (Brasil. MEC. Inep, 1999) revelam que o valor médio do salário dos professores da educação básica da rede pública de ensino do estado de Goiás é de R\$ 340, 59. Em relação ao valor dos vencimentos pagos aos professores, o estado de Goiás está em 23º lugar entre as 27 unidades da Federação, à frente somente dos estados do Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte e Paraíba.



Quadro 4.1

Relação entre os quadros, a situação funcional e a habilitação correspondente dos professores da rede pública de ensino do estado de Goiás

Quadro	Situação	Habilitação
Permanente	P – I	Habilitação específica para o magistério
	P – II	Licenciatura curta
	P – III	Licenciatura plena
	P – IV	Licenciatura plena e pós-graduação lato sensu (especialização)
	P – V	Licenciatura plena e pós-graduação stricto sensu (mestrado)
	P – VI	Licenciatura plena e pós-graduação stricto sensu (doutorado)
Transitório	PA – A	Escolaridade até 4 <sup>a</sup> série do ensino fundamental
	PA – B	Escolaridade até 8 <sup>a</sup> série do ensino fundamental
	PA – C	Ensino médio completo e ensino superior incompleto
	PA – D	Ensino superior completo em área não específica de educação

Fonte: Goiás. Estatuto do Magistério Público Estadual de Goiás, 1994.

Tabela 4.4

Vencimento em reais do quadro permanente de professores da rede pública do estado de Goiás, carga horária de 30 horas/aula

Data	Salário mínimo	Professor P I	Professor P II	Professor P III	Professor P I V	Professor P V	Professor P VI
Jun. 1995	100,00	173,70	210,17	254,30	307,71	372,32	450,50
Mai 1996	112,00	194,53	235,38	284,80	344,61	416,97	504,52
Out. 1997	120,00	300,00	318,00	337,08	397,74	477,28	577,50
Mai 1998	130,00	300,00	318,00	337,08	397,74	477,28	577,50
Mai 1999	130,00	300,00	318,00	337,08	397,74	477,28	577,50
Mai 2000	180,00	315,00	356,16	395,16	445,49	534,59	646,86

Fonte: Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás (Sintego), 2000.

Com essa tabela de vencimentos, somada ao fato de que, após a Lei do Fundef, o estado instituiu o piso inicial de R\$300,00 para os professores e achatou os demais salários dos professores dos níveis acima, é possível entender parte da correria desenfreada dos professores por cursos que ofereçam certificados de titularidade. Não é possível aceitar a atitude da superintendência de defesa da *Secretaria Estadual da Educação*, quando cancelou a emissão dos certificados, em vez de direcionar os cursos aos professores que estavam atuando em cada modalidade específica, ou ainda procurar desenvolver, por meio de outros programas, propostas de cursos que não eram oferecidas pela Fundação Roquete Pinto e cuja demanda existia na própria rede pública estadual de ensino. Quanto ao argumento da falta de

controle na emissão dos certificados, se a secretaria tivesse o interesse na formação continuada de seus professores, deveria justificar uma postura diferenciada dos técnicos diante da forma como o programa era utilizado no estado, o que, necessariamente, não significaria ter como única alternativa inviabilizá-lo, o que acabou ocorrendo.

## **2 Parâmetros em Ação de EJA em Goiás**

Em Goiás, o programa teve início em novembro de 1999, com um curso destinado à formação de coordenadores gerais em EJA, realizado na cidade de Anápolis. O objetivo do curso era capacitar coordenadores para divulgação da Proposta Curricular e dos materiais didático-pedagógicos do MEC aos professores das escolas estaduais e municipais. A Seadec, pelo Ofício Circular n.º 49/99, ao convidar as delegacias regionais da educação do estado e as secretarias municipais de educação, para a seleção dos profissionais de educação que participariam do curso, reforçou:

Insistimos na solicitação de que esse coordenador geral seja um educador comprometido com a educação, receptivo às inovações, com facilidade de comunicação e disponibilidade para orientar, acompanhar e coordenar reuniões com grupos de professores, bem como avaliar e relatar o desenvolvimento das ações. Dessa escolha depende o sucesso do programa e a certeza de que o ensino para esse público alvo seja coerente.

O curso de formação de coordenadores gerais contou com a presença de 140 participantes, dentre os quais professores, coordenadores de EJA dos municípios e representantes das delegacias de ensino. Segundo relatório elaborado pela Seadec, a condução do curso seguiu as orientações sugeridas previamente no roteiro encaminhado pelo MEC, e utilizou desde os textos às dinâmicas ali apresentadas. A alteração ou adequação do formato do curso ao grupo de participantes deu-se no tocante ao número de horas trabalhadas, pois

a previsão do MEC totalizava 120 horas, e o curso oferecido concentrava quarenta horas, já que o estado não dispunha de recursos para manter os coordenadores durante três semanas de curso.

Segundo o relatório do primeiro curso, que foi realizado para coordenadores, os participantes avaliaram-no da seguinte forma:

#### Pontos Positivos

- Iniciativa excelente de oportunizar o encontro de educadores de jovens e adultos
- Dedicção das orientadoras ao ministrarem os módulos
- Escolha ideal do local, evitando a dispersão do grupo o que propiciou maior entrosamento
- Parabéns aos coordenadores e assessores pela recepção e organização do grupo
- Segurança da equipe da SEADEC ao transmitir as orientações, reforço e novos conhecimentos sobre a educação de jovens e adultos
- Preocupação das ativadoras em fazer com que os coordenadores gerais assumam com ânimo o compromisso de levar adiante os Parâmetros em Ação
- Curso proveitoso, descontraído, turmas participativas alcançando os objetivos propostos
- Aulas dinâmicas com técnicas e recursos didáticos bem aplicados, gerando melhor aproveitamento
- Integração dos municípios e possibilidade de contato direto com a Superintendência
- Atrações interessantes nos momento de lazer
- Projeto rico em conteúdo, bem fundamentado, dando visão de como trabalhar com jovens e adultos
- Excelente explanação dos parâmetros em Ação feito pela professora Leda Maria Seffrin
- Presença da Senhora Secretária de Estado da Educação Professora Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira
- Elevação da auto-estima do grupo
- Curso ótimo, pena que durou pouco
- Neste momento, a Educação de Jovens e Adultos abre, para o novo milênio, o futuro, redesenhando o bem estar social dos educadores para que os mesmos propiciem o crescimento da comunidade educacional em que está inserido

#### Pontos Negativos

- Atividades trabalhadas muito rapidamente devido ao tempo
- Projeto complexo, com muito conteúdo, dado em poucas horas, gerando cansaço
- Não cumprimento do horário nas apresentações em plenária
- Dificuldade de compreensão do conteúdo apresentado pois alguns participantes não são coordenadores
- Insuficiência de tempo para explicação em relação ao uso dos materiais didáticos
- Permanência dos mesmos elementos nos grupos durante todo o curso
- Falta de dinamicidade gerando dispersão dos participantes
- Maior abertura para esclarecimento de dúvidas quanto ao aspecto legal das escolas como implantação e extinção de cursos
- Desorganização na distribuição dos materiais
- Pouca orientação sobre a elaboração do plano de ação. (Goiás. SEE. Seadec, 1999, p. 23-25)

Como o relatório da Seadec, não quantifica os pontos positivos e negativos, fica difícil confrontá-los, pois são muito contraditórios. Ao mesmo tempo em que se ressalta um curso como ótimo, descontraído e com aulas dinâmicas, criticam-se as atividades trabalhadas em tempo escasso, o projeto do curso é visto como complexo, com muito conteúdo e nem sempre de fácil compreensão. Essas questões não foram debatidas para a elaboração das etapas posteriores dos cursos por pólo, pois relatórios das atividades do ano de 2000 não indicam qualquer mudança em relação ao conteúdo a ser ministrado e à dinâmica de cada etapa.

Com essa formação, os coordenadores de EJA no estado passaram a capacitar seus professores nos respectivos municípios que coordenavam, subdivididos em vinte pólos em todo o estado de Goiás. Segundo as coordenadoras pedagógicas da Seadec, a divisão em pólos visava facilitar o acompanhamento das ações desenvolvidas pelos municípios, porém vários problemas foram detectados nessa classificação inicial, sobretudo as divergências políticas entre municípios que não aceitaram fazer o trabalho coletivamente, e também os conflitos políticos internos do próprio município.

Os conflitos entre os municípios dos pólos e dos pólos entre si acabaram gerando uma demanda não-atendida no estado, e a Seadec agrupou esses municípios no chamado Pólo Goiânia. Conforme pode ser observado no anexo V, o Pólo 6 – Goiânia abrange um número muito grande de municípios, dispersos por todo o território do estado, o que ocorreu porque a Seadec teve que realizar, ainda como parte do processo de articulação inicial do Programa Parâmetros em Ação, outro curso para capacitação de professores e coordenadores que não tiveram a possibilidade de participar do

curso inicial, oferecido em novembro de 1999.

No Pólo Goiânia existem dois grupos diferenciados: o primeiro, composto de 16 coordenadores e 141 professores que atuam na cidade de Goiânia; o segundo, composto por 23 coordenadores e 94 professores vindos de outros municípios do estado. O segundo grupo constituiu-se no ano de 2000 em razão das solicitações dos municípios que pretendiam fazer parte do processo de formação, embora, como poderá ser observado, ocorreu uma grande oscilação no número de pessoas que participaram do processo de formação nas etapas previstas, desde a inscrição inicial até a presença em cada etapa.

Para o segundo grupo do Pólo de Goiânia, o curso de formação de professores estava previsto para realizar-se em três etapas de quarenta horas cada. A primeira etapa ocorreu dos dias 26 a 30 de junho de 2000, em Goiânia, com a participação de 96 participantes, dentre os quais professores que já atuavam em classes de EJA, coordenadores e diretores de escolas que já possuía EJA ou com implantação prevista para o segundo semestre de 2000. A segunda etapa do curso deu-se do dia 6 a 10 de novembro de 2000, em Goiânia, contando com a presença de oitenta participantes, e desses, 11 compareciam pela primeira vez: portanto, dos 96 profissionais que começaram o curso, somente 72% deram continuidade à sua formação. A terceira etapa não foi realizada, pela descontinuidade do grupo de professores e coordenadores das duas etapas anteriores. A superintendência informou que seria inviável financeiramente realizar o último encontro, e que o grupo reduzido de professores e coordenadores que permaneceu em classes de EJA para o ano de 2001 teria que terminar os estudos nos novos pólos que foram

articulados, agora já em uma proposta descentralizada.

Diante dessa situação, a pesquisa trabalhou os dados coletados até a segunda etapa do curso. Dentre os 80 profissionais que fizeram a segunda etapa do curso Parâmetros em Ação para EJA, 60 eram professores que estavam em sala de aula, 14 eram coordenadores de EJA dos municípios ou representantes de secretarias municipais de educação, e seis eram representantes de Subsecretarias Regionais, técnicos e inspetores da superintendência. Nessa etapa, foram aplicados questionários aos professores e coordenadores presentes, e 59 professores e 12 coordenadores devolveram os questionários respondidos, e em alguns casos, foram esclarecidas as questões subjetivas para que pudessem ser respondidas. O objetivo inicial do questionário era traçar o perfil básico dos profissionais envolvidos na EJA no estado e identificar algumas de suas concepções a respeito da Educação de Jovens e a Adultos, que serão apresentadas posteriormente.

As inscrições para a primeira etapa registraram uma ausência de 18% dos participantes previstos, e, para a segunda etapa do curso, 28% dos participantes, o que foi justificado pelas secretarias municipais da educação em razão de duas questões. A primeira decorreu da realização de eleições, em 2000, para escolha de prefeito. A alteração no quadro partidário do poder público eleito para o mandato de 2001/2004, em vários municípios goianos, significou a perda de contrato para professores não-concursados, a renovação ou não dos contratos dependendo da amizade de quem está no governo. O segundo motivo tem relação com o primeiro, mas vai além, pois as advertências sobre a aplicação da Lei de Responsabilidade Fiscal fizeram com que muitos prefeitos se apressassem em cortar gastos no final do ano de 2000,

o que significou o cancelamento de metade da carga horária de muitos professores concursados e também o cancelamento de contratos especiais. Essas medidas atingiram diretamente os municípios que buscavam organizar a EJA em sua estrutura de rede de ensino, pois grande parte dos professores atua no período diurno com carga definitiva e acumula horas de trabalho em classes de EJA.

A situação retrata a realidade de parte significativa das instâncias municipais de ensino do país: não há ainda um quadro permanente de professores nem no ensino fundamental como um todo, muito menos dedicado especificamente à Educação de Jovens e Adultos, que cubra os períodos matutino, vespertino e noturno. Ainda impera em muitos casos o clientelismo para a indicação dos cargos de professor, prática política ainda presente no estado, segundo Canesin (1993, p. 63):

Esse fenômeno do clientelismo, longe de ser uma forma arcaica em vias de desaparecimento, tem-se constituído num traço marcante das relações políticas em Goiás. As alterações na estrutura agrária, o êxodo rural e a urbanização redefiniram, modernizaram as “formas de apadrinhamento político” para acesso aos recursos do Estado, entretanto, não as fazem desaparecer. Em suas múltiplas formas de manifestação, não deixou de ser uma forma de convivência ou conivência política considerada legítima, principalmente nos momentos eleitorais, servindo como elo de uma corrente, sobre a qual se assenta o pacto entre o executivo e o legislativo no sentido de articulação e mobilização dos agentes políticos para obtenção dos dividendos eleitorais.

A relação entre o clientelismo político e a profissão docente foi analisada recentemente por Freitas (2000), em sua pesquisa de mestrado sobre o professor em Goiás. Os dados empíricos apontam a vida longa do clientelismo no ensino público no estado, pois desde a República Oligárquica já se fazia indicação de pessoas para ocuparem o cargo de professor. Até um passado recente, as práticas clientelistas ainda se ramificavam no ensino público, manifestando-se na indicação de diretor de escolas e secretário geral das escolas, de Delegado Regional de Ensino, liberação de licenças ou agilização

de processos, chegando mesmo à garantia de vagas em determinadas escolas do estado. O autor afirma que

no interior da Secretaria de Estado da Educação, são os professores, pelo número de atividade desempenhada, os mais expostos ao clientelismo. Tal exposição afeta a constituição da profissão, tanto quanto outros aspectos constitutivos. A ação do clientelismo na atividade profissional docente torna-se mais intensa quando é menor a remuneração salarial e maior a deficiência na qualificação profissional, permitindo que o cargo de professor seja manipulado de forma desvelada, ganhando ares de legitimidade. (Freitas, 2000, p. 199)

Os dados pessoais e profissionais dos professores que freqüentam o Curso de Parâmetros em Ação de EJA, no Pólo de Goiânia, confirmam, dentre outras questões, a relação estabelecida por Freitas entre o clientelismo e a menor remuneração e menor qualificação dos professores. As tabelas 4.5 a 4.10 revelam o perfil construído com base em dados coletados em questionário aplicado a 59 dos 60 professores que participaram da segunda etapa do curso em Goiânia, em novembro de 2000.

### **Perfil de professores que fizeram o Curso Parâmetros em Ação para EJA**

Tabela 4. 5

Escolaridade dos pais dos professores do Programa Parâmetros em Ação para EJA/Pólo Goiânia/2000

Fa- mília	Não Informado	Não Alfabetizado	Mobral	1ª a 4ª série	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior
PAI	9	5	1	31	9	3	1
MÃE	9	6	1	32	7	4	-

Fonte: Questionários aplicados a professores do Pólo Goiânia, nov. 2000.

Tabela 4. 6

Qualificação em nível médio dos professores do Programa Parâmetros em Ação para EJA/Pólo Goiânia/2000

Não Informado	Contabilidade	Científico	Magistério*
2	3	4	50

Fonte: Questionários aplicados a professores do Pólo Goiânia, nov.2000.

\* Dos 50 professores, 20 declararam ter feito Projeto Lumem.

\*\* Os que fizeram contabilidade e científico também regularizaram sua situação profissional com Projeto Lumem.



Tabela 4. 7  
Qualificação em nível superior dos professores do Programa Parâmetros em  
Ação para EJA/Pólo Goiânia/2000

Não fazem	Estão cursando*	Concluíram
30	23	6

Fonte: Questionários aplicados a professores do Pólo Goiânia, nov. 2000.

\* Destes 23, 19 professores estão cursando licenciatura parcelada (curso de formação de professores em nível de graduação oferecido pela Universidade Estadual de Goiás).

Tabela 4. 8  
Tempo de atuação no magistério dos professores do Programa Parâmetros em  
Ação para EJA/Pólo Goiânia/2000

Não Informado	1 a 3 anos	4 a 6 anos	7 a 9 anos	10 a 15 anos	Acima de 16 anos
2	14	11	7	15	10

Fonte: Questionários aplicados a professores do Pólo Goiânia, nov. 2000.

Tabela 4. 9  
Tempo de atuação em EJA entre os professores do Programa Parâmetros em  
Ação para EJA/Pólo Goiânia/2000

Nunca atuou	Menos de 1 ano	1 a 2 anos	3 a 5 anos	Acima de 10 anos
7	16	23	10	3

Fonte: Questionários aplicados a professores do Pólo Goiânia, nov. 2000.

Tabela 4. 10  
Média salarial entre os professores do Programa Parâmetros em Ação para  
EJA/Pólo Goiânia/2000

Não Informado	R\$150,00 a R\$250,00	R\$251,00 a R\$350,00	R\$351,00 a R\$500,00	R\$501,00 a R\$600,00	R\$601,00 a R\$1.200,00
4	14	28	4	4	5

Fonte: Questionários aplicados a professores do Pólo Goiânia, nov. 2000.

A análise dos dados coletados entre os professores que fizeram o curso pode considerar três questões básicas: primeiramente, o nível de formação desses profissionais, tanto no que se refere a seus dados familiares, quanto à sua formação em nível médio e superior. A segunda questão está relacionada à atividade profissional e busca evidenciar o tempo de atuação no magistério e, especificamente, na EJA. Finalmente, o último dado retoma a questão do salário dos professores do estado de Goiás.

Os dados das tabelas evidenciam a baixa escolaridade dos pais destes professores, dos quais 61% são pessoas não-alfabetizadas ou que concluíram apenas a quarta série, o que revela as dificuldades de acesso à escolarização vivenciada na própria família do professor, cuja grande maioria é de origem rural, ou vem de pequenos municípios do interior dos estados de Goiás, Minas Gerais, Bahia, dentre outros. Revelam ainda as dificuldades de escolarização dos próprios professores. Embora um número expressivo de professores tenha cursado o Magistério, é importante lembrar que dentre os que declaram ter o título de professor, 47% obtiveram-no em curso especial de final de semana, o Projeto Lumen, e em muitos momentos realizaram apenas provas para aferir conteúdos mínimos.

As dificuldades na formação desses professores ultrapassam a barreira do nível médio e chegam às portas da universidade. Apenas 10% possuem curso superior completo; 39% estão cursando licenciatura plena, e 83% desses professores encontram-se fazendo o curso de Licenciatura Parcelada, nos finais de semana e no período das férias, oferecido pelo Estado em parceria com a Universidade Estadual de Goiás; 51% ainda não conseguiram ingressar na universidade.

Uma análise comparativa das respostas relativas às dificuldades desses professores no trabalho com a EJA não identificou diferença entre aqueles que cursavam ou não o nível superior, o que é compreensível, pois o estado de Goiás tem pouquíssimas e recentes experiências de formação em nível médio e superior que abordem a temática da Educação de Jovens e Adultos de forma específica em seus currículos. Nesse sentido, a esperada relação entre formação inicial e formação continuada não pode ser evidenciada entre os

professores pesquisados.

Quanto à atividade profissional, um dado que chama atenção nesse quadro de professores é que, apesar de não serem tão novatos na carreira de professor, muitos professores têm pouca ou nenhuma experiência com EJA, representando um total de 78% dos que responderam ao questionário. Embora contem com dois anos ou menos tempo de atuação em EJA, nenhum deles frequentou o curso Um Salto Para o Futuro de EJA, em 1995, o que retoma a questão da descontinuidade das ações em torno da formação dos professores que atuam nessa modalidade.

A questão salarial não foge à regra geral da situação dos professores formados em nível médio no país, cuja remuneração é baixa, apesar de 77% dos professores terem informado que o ingresso na carreira se deu por concurso público; portanto, o problema não se refere a contratos especiais que normalmente se caracterizam por baixa remuneração e falta de estabilidade na carreira. O fantasma da instabilidade, nesses casos, é causado pela baixa remuneração que, por sua vez, leva o professor a pedir acréscimo de carga-horária ou dobra de carga horária, para atuar em outros turnos (nestes momentos entra em questão o que já fora destacado sobre o clientelismo). Essas vantagens podem ser retiradas a qualquer momento do ano, dependendo do interesse das secretarias de educação, o que ficou evidente na saída de vários professores das classes de EJA, a partir de 2001.

A análise dos dados advindos dos questionários preenchidos pelos coordenadores pedagógicos demonstra que, em relação ao grau de instrução familiar, não há diferença do que fora levantado entre os professores. Já o perfil de formação dos coordenadores é bem melhor, se comparados aos que

atuam apenas como professores. Dos 12 coordenadores que responderam ao questionário, apenas três não possuem curso em nível superior, oito são licenciadas em Pedagogia e uma é licenciada em Letras.

No que se refere à atuação em EJA, os dados das coordenadoras revelam que essas são tão novatas nessa modalidade quanto os professores do curso. Das 12 coordenadoras, três sequer têm essa modalidade em seu município, por isso, estão aguardando possibilidade de abrir classes de EJA. Outras nove coordenadoras estão acompanhando EJA entre quatro meses a dois anos e, apenas uma coordenadora está há seis anos trabalhando com suplência.

Os dados relativos à pouca experiência dos professores e coordenadores em EJA dificultaram a análise das questões subjetivas que compunham o questionário aplicado<sup>59</sup>, pois grande parte dos professores não tem informações relativas, por exemplo, ao tempo de existência da EJA em sua escola ou a razão da abertura das classes de EJA. Entretanto, as questões relacionadas ao envolvimento de cada um com essa modalidade de ensino apresentam algumas considerações relevantes para análise da proposta de formação de professores, que está inserida no Programa Parâmetros em Ação para EJA.

Quando perguntados sobre os motivos que os levaram a atuar na EJA, 32 dos 59 professores responderam que se identificam com o trabalho, em geral por apreciar a experiência de lidar com pessoas mais adultas, por ser mais gratificante do que o trabalho com as crianças, ou mesmo porque o horário é mais conveniente para quem tem família e precisa estar em casa

---

<sup>59</sup> Ver anexo VI.

durante o dia. Outras 11 professoras afirmaram estar na EJA por convite de diretores ou coordenadores das escolas, e que estão gostando da nova experiência; três professores entrevistados afirmaram que o amor à profissão os fazem assumir os desafios da EJA. A busca dessa nova experiência levou outros quatro professores a procurar a EJA, ao contrário de outros quatro que afirmaram que foram obrigados a assumir essa modalidade de ensino pelos seguintes motivos: após o processo de municipalização, só sobrou uma classe de EJA para o professor assumir; a direção da escola alegou que pelo fato de ser a única professora sem curso superior na escola deveria assumir a classe de EJA; duas professoras recentemente concursadas não tiveram chance de escolher outra modalidade de ensino. cinco professores não responderam à questão.

Essa parece ser uma questão central: quem é o professor de EJA. Observa-se a grande diversidade de motivos, mesmo entre o grupo maior de 32 professores, no qual estão incluídos aqueles que escolheram estar com os alunos, todavia em razão da comodidade de horário. Isto revela um problema para a EJA, tendo em vista que a falta de uma opção por essa modalidade de ensino acaba por desencadear um processo de grande rotatividade entre os professores e uma perda significativa em qualquer esforço de formação continuada desses profissionais.

Quanto aos recursos utilizados para a preparação de suas aulas, 17 professores utilizam exclusivamente o material do curso, ou seja, a Proposta Curricular e a Coleção Viver, Aprender. Dez professores buscam em vários livros didáticos os conteúdos a serem trabalhados, ao passo que outros vinte utilizam a vivência e as necessidades básicas dos alunos para trabalhar os

conteúdos. Sete professores elencaram outros recursos didáticos para a preparação das aulas, tais como cartazes, fichas, pequenos textos, jornais, revistas, rótulos e outros. Cinco professores não responderam à questão.

Ainda relacionada à preparação das aulas, há uma grande diversidade entre os professores quanto ao tempo destinado e à forma de planejamento. Ao passo que boa parte afirma fazer seu planejamento em casa, nos finais de semana, outros já participam na escola de planejamentos coletivos semanais ou mensais. Não há ainda impacto da formação recebida sobre a organização do planejamento nas escolas, pois o material é utilizado por interesse próprio, sem apoio das respectivas secretarias municipais. O contato mantido com os professores durante as duas etapas do curso evidenciou uma insatisfação daqueles que ainda não receberam o material do curso, mesmo estando freqüentando-o desde a primeira etapa. O material aparenta constituir elemento salvacionista, como se a sua utilização garantisse a solução dos problemas enfrentados nas classes de EJA, embora não se possa deixar de reconhecer a sua importância no processo ensino-aprendizagem.

A relação entre os professores, coordenadores e o material apresentado no curso esteve o tempo todo no limite do significado daquele programa. Por mais que o discurso dos elaboradores fosse o da utilização daquela ferramenta de trabalho como mais uma alternativa, fica evidente que as chamadas outras alternativas não foram suficientemente trabalhadas, na mesma intensidade em que eram proclamadas como necessárias. Como resultado, incorre-se no equívoco anunciado pelos pareceristas do material da Proposta Curricular para o 1º Segmento ainda em 1996: “em que medida uma proposta como essa, coeditada e distribuída por um órgão federal, não acabaria sendo consumida

como modelo prescritivo e limitador da necessária flexibilidade que essa modalidade educativa deve ensejar.” (Ribeiro, 1999a, p. 9)

A preocupação de não se tornar um modelo prescritivo e limitador, já presente nos pareceres da Proposta Curricular, torna-se ainda mais evidente a partir do momento que o MEC utiliza um *roteiro de estudos*, como os próprios técnicos da Ação Educativa chamaram o material do programa Parâmetros em Ação por eles produzido, e o transforma em uma política de formação de professores. Ressalta-se ainda que o MEC não considera elementos fundamentais que deveriam ser decorrentes dessa política de formação, tais como, discutir o conceito de formação com o qual se trabalha no programa, estabelecer a relação entre formação inicial e continuada destes professores que estão atuando em EJA; discutir os referenciais teóricos presentes nas reflexões atuais sobre formação de professores, e não apenas sobre a Educação de Jovens e Adultos; apontar reflexões que efetivem condições administrativas de um projeto de formação continuada, como por exemplo, carga horária efetiva de planejamento para os professores de EJA dos municípios que compuseram o Pólo Goiânia.

Para ser tratado como um Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, como o próprio Ministério nomeia os Parâmetros em Ação, além das discussões já levantadas, as estruturas de coordenação das ações nos estados deveriam ter condições reais de mobilização dos professores, sem que precisassem implorar sua liberação para participar dos cursos, ou ainda pagar do próprio bolso professores substitutos. Uma entrevistada foi contundente: “eu tenho prova, em vários municípios isso aconteceu assim, o professor querer

participar do encontro ele próprio pagava o substituto para os alunos não estarem fora da sala de aula” (Entrevista 20).

Por outro lado, a própria coordenação no estado deveria ter condições reais para realizar o trabalho de acompanhamento aos pólos, como necessita a própria dinâmica descrita no programa. Não é possível imaginar, em um estado com a extensão territorial de Goiás, que apenas duas pessoas acompanhem o processo formativo em mais de cem municípios, mesmo que estejam agrupados em 20 pólos, e possam garantir a proclamada adequação do trabalho proposto à realidade de cada grupo de educadores. O limite imposto pelas distâncias e pelo gigantismo que esse trabalho representa assusta até mesmo as técnicas mais convictas da sua importância, em razão das condições reais de funcionamento das estruturas de coordenação pedagógica de todas as superintendências da Secretaria Estadual da Educação. Em entrevista, uma delas afirma:

É o problema de quase todas superintendências. Não há equipes, mas “equipes”. É um acompanhamento mais de longe, embora elas também viagem para estes pólos. Na medida do possível todos os pólos tiveram pelo menos uma visita da equipe. Mas não há previsão de aumentar o grupo não. (Entrevista 19)

De acordo com os dados obtidos no questionário aplicado aos professores do curso<sup>60</sup>, percebe-se que as questões positivas e negativas de ter alunos jovens e adultos em defasagem idade/série coincidem com os dados observados nas diversas pesquisas já realizadas no Brasil, que traçaram o perfil do aluno da EJA. Todavia, nesta pesquisa, o fato de muitos dos professores entrevistados terem pouco tempo de atuação na EJA, os fazem emitir impressões contraditórias, resultantes do pouco contato com seus



alunos. Isto se torna mais evidente ainda, quando é solicitado ao professor que destaque pelo menos duas dificuldades que enfrenta no trabalho com EJA.

As dificuldades levantadas pelos professores no trabalho com a EJA podem ser divididas em duas categorias básicas: uma primeira, de porte administrativo, levantada por 36% dos professores, evidencia-se pelo preconceito e discriminação com essa modalidade de ensino por parte de diretores, coordenadores e mesmo professores das escolas nas quais as turmas funcionam, por causa da mentalidade de que a EJA é inferior às demais. As outras dificuldades decorrem da primeira ou a ela se relacionam: falta de apoio pedagógico; excesso de burocracia; horários inadequados para o aluno; falta de recursos, informações e materiais didáticos; insegurança no planejamento e cursos muito distantes da cidade de origem dos professores. Essas questões foram detectadas também nas falas dos professores no decorrer das discussões, mas segundo elas, todavia, não chegam a receber encaminhamentos concretos para a resolução dos problemas levantados.

A segunda categoria de dificuldades foi apontada por 44% dos professores e relaciona-se diretamente ao trabalho com os alunos, contrastando as afirmações positivas já destacadas quando os professores falam da diferença entre trabalhar com crianças e adultos. A dificuldade mais lembrada é a evasão dos alunos, que inviabiliza as turmas de prosseguirem funcionando, pois várias são fechadas quando o número chega a menos de dez alunos; outras dificuldades apontadas chegam a justificar as evasões: cansaço dos alunos; dificuldade de conciliação entre os horários de estudo e trabalho; falta de apoio da comunidade onde a turma se insere; falta de

---

<sup>60</sup> As respostas às questões subjetivas deste questionário, sistematizados em um banco de dados, serão apresentadas a seguir com a referência SQ (síntese dos questionários).

dinâmica nas aulas; preconceito com os alunos mais idosos; relacionamento difícil entre adultos e jovens. Tudo isso acaba resultando no excesso de faltas e na desistência de muitos alunos das classes de EJA.

A última questão formulada no questionário aplicado aos professores refere-se especificamente ao Programa Parâmetros em Ação para EJA, objetivando saber a opinião dos professores sobre a interferência do curso no dia-a-dia da sua sala de aula. Foram obtidas 52 respostas, dentre os 59 entrevistados, e seis delas demonstravam dúvida sobre a interferência ou não, pois ainda não conheciam os Parâmetros:

- Como estou começando agora no EJA, não tenho nenhuma opinião sobre os PCN.
- Para ser sincera ainda não sei.
- Obs: não tenho acesso a eles.
- Ainda não trabalhamos com o EJA em nossa escola.
- De forma esclarecedora, se os professores tivessem acesso a ele, ainda não conheço, a nossa escola não tem.
- Eu não conheço os parâmetros curriculares em ação no EJA. (SQ)

Ao comentar os dados dessas respostas, a Coordenação Geral do Programa lembrou que, na segunda etapa do curso, alguns professores realizavam o curso pela primeira vez e muitos ainda não tinham recebido o material do curso. A falta de familiaridade com a modalidade de ensino expressa-se ainda nas duas vezes em que aparece a expressão – o EJA – e a confusão entre Parâmetros em Ação e Parâmetros Curriculares Nacionais.

Dentre as demais 46 respostas, um grupo de professores preferiu dar destaque às dificuldades existentes no trabalho com EJA por insegurança própria, por resistência dos alunos a tudo o que é novo, ou, ainda, por entraves do próprio sistema de ensino. Já os dois últimos comentários revelam professores que esperavam um curso mais prático, quem sabe uma *receita*:

- Só tenho dificuldades na aceitação das mudanças pelos alunos.
- Conhecimento que tenho é muito superficial, mesmo assim está interferindo positivamente.

- A falta de apoio por parte da secretaria municipal e também por parte da direção da escola.
- Acredito que pode ser de grande ajuda. mas, vou lhe ser sincera, eu não conheço a fundo os parâmetros.
- O curso está querendo saber o que a gente sabe e não como passar para o aluno. Foi mais a história do EJA , como planejar.
- Não aparece a dinâmica para trabalhar com o aluno. (SQ)

Todavia, em 76% das respostas, os professores demonstram receptividade e acolhida à proposta do curso, sendo determinantes dois aspectos. O primeiro refere-se ao fato de o curso ajudar a pensar que EJA precisa trabalhar a realidade dos alunos:

- Na convivência pode ajudar. o curso quer que passamos a mostrar a realidade para o aluno a importância de continuar os estudos.
- O curso pode ajudar e muito, o material ajuda, vi que preciso trabalhar com a realidade deles.
- Na preparação das aulas, por que a gente trabalha dentro da realidade.
- Os parâmetros interfere no trabalho da escola. pois eles trabalham na realidade que vivencia o dia a dia dos alunos.
- Os adultos são mais interessante pois são feitos atendendo a realidade deles.
- Trabalhar a realidade dos alunos, trabalhar com interdisciplinaridade. (SQ)

O segundo aspecto presente nas avaliações positivas, em relação ao curso, destaca a contribuição que a proposta pode significar para o trabalho do professor, embora acabem por revelar, mais uma vez, a contradição básica advinda desse modelo de formação: o que foi apresentado é um guia para ser seguido ou o professor pode e deve criar com base no que aprendeu?

- A partir daqui nós temos um novo caminho, facilita o trabalho, são renovações.
- Ajuda pra nós. aplico tudo na minha sala
- A aula torna-se mais atuante e dinâmica.
- Está me ajudando muito.
- Através dos parâmetros curriculares posso ter segurança e seguir uma seqüência.
- Todos são úteis eu tenho que por em prática e mostrar para mim mesmo que tudo isso é importante para meu trabalho , porque os alunos espera de mim um bom transmissor de conteúdos, estes parâmetros curriculares é meu guia dentro da vida deles.
- De maneira prática e dinâmica no ensino e aprendizagem.
- Auxiliando o professor, novas estratégias , métodos, buscando alcançar todos objetivos planejados.
- Podem interferir de forma positiva, auxiliando o professor, novas estratégias, métodos e novos conteúdos, visando alcançar todos os objetivos planejados.
- Tem esclarecido muitas dúvidas e também um grande sustento para as pesquisas.

- Como uma fonte de pesquisa, como basear para trabalhar na educação, onde posso sanar minhas dúvidas.
- Através dos parâmetros podemos entender melhor os assuntos trabalhados em sala de aula. e no trabalho de programa os planos são anuais ou seja por períodos.
- Dá uma visão ampla do que é a eja. como trabalhar, os objetivos didáticos, materiais didáticos a serem usados, fundamentos e objetivos das áreas.
- Auxiliando no processo para facilitar o intermédio do educando com o contexto social.
- Sim. fazendo uso do mesmo.
- Em vários assuntos tais como: na preparação das minhas aulas, no interesse dos alunos pelas aulas.
- Num melhor aprimoramento e desenvolvimento dos alunos.
- Os parâmetros curriculares só tem a me ajudar no desenvolvimento de ensino e aprendizagem dos meus educandos.
- Como um fortalecimento do ensino atual, dando ênfase e boas orientações.
- Sim, pois com os parâmetros eu consegui muito, lendo assim passei a entender melhor e com eles estou muito satisfeita.
- Melhorou, os parâmetros só tem ajudado.
- De forma mais clara onde demonstra caminhos
- Como: metodologias comprovadas de que dão certo e outros mais podem dar maior embasamento ao professor e novas idéias.
- Ficou esclarecido com mais facilidade de interpretação.
- Sim, principalmente na alfabetização ficou mais claro como trabalhar.
- Está sendo de extrema importância para o meu trabalho do dia-a-dia sim.
- Ajudam a melhorar as aulas ministradas.
- Sim. ajudam no desenvolvimento das aulas abrem novos horizontes ou seja desperta para a vida.
- Podem servir de auxílio, de fonte de pesquisa prática para planejar aulas.
- Pode interferir nas etapas e no desenvolvimento do conteúdo dado. Por exemplo o caminho direcionando o professor deve ser seguido para melhor aprendizado e desenvolvimento para o professor.
- Sinto que não é preciso seguir a íntegra o currículo programado, podemos trabalhar com as atualidades.
- Tendo um maior conhecimentos em relação aos parâmetros fica bem mais fácil de se trabalhar com o jovem e o adultos
- É mais fácil de se de dominar o conteúdo. Foi feita também uma troca de experiência e o estudo da proposta curricular e dos módulos. (SQ)

O propósito da pesquisa, neste contexto, era poder aproximar-se das práticas desses professores para observar se essas impressões tão positivas da formação à qual tiveram acesso implicaram em alguma mudança na sua sala de aula. Infelizmente, isto não foi possível, pois aguardávamos a terceira etapa do curso para a seleção de, aproximadamente 15 professores, que seriam entrevistados e com os quais discutiríamos a possibilidade de observações na sala de aula, quando o curso foi interrompido. Segundo a superintendência, as eleições municipais de 2000 já tinham dificultado o

andamento da segunda etapa do curso e acabaram por inviabilizar sua continuidade.

O impacto das medidas tomadas pela novas administrações municipais, com o cancelamento de contratos especiais e acréscimos de carga horária de professores, começou a representar problemas quando a Seadec fez o levantamento dos coordenadores que passariam a atuar no ano de 2001 nos antigos vinte pólos. Os novatos eram tantos que a superintendência optou por efetuar mais um curso geral dos Parâmetros em EJA, de quarenta horas, em março de 2001, para que os novos coordenadores tivessem condição mínima de acompanhar o que já ocorria em seu município. Do novo curso, participaram 113 coordenadores, conforme anexo VIII, dentre os quais, 53 estavam substituindo os coordenadores que atuaram nos 106 municípios que aderiram ao programa em 2000.

Quanto aos professores do Pólo Goiânia que ainda deviam concluir dois módulos do curso de 120 horas, por determinação da superintendência, deveriam complementá-las em seus respectivos municípios. Segundo os técnicos responsáveis pela coordenação do programa no estado, as mudanças de professores promovidas pelas secretarias de educação dos municípios inviabilizaram a continuidade do curso. Alegaram não ser possível reunir o mesmo grupo que participou da primeira e segunda etapas, e oferecer um curso para um grupo reduzido seria muito dispendioso para o estado. A orientação para o ano de 2001 é que sejam fortalecidos os novos pólos e que os cursos passem a ocorrer de forma descentralizada.

O relatório da Seadec apresentado no encontro de avaliação do MEC, em setembro de 2000, mesmo antes das eleições municipais, já levantava as

principais dificuldades encontradas na experiência vivenciada dos Parâmetros em Ação para EJA no estado de Goiás:

- rotatividade dos coordenadores de grupo;
- evasão de professores na formação continuada;
- rotatividade de professores;
- quadro de apoio insuficiente;
- falta de recursos para EJA;
- falta de sensibilidade das Prefeituras Municipais;
- falta de sensibilidade das Subsecretarias Regionais de Educação;
- existência de vários programas nas redes de ensino estadual e/ou municipal, sob a coordenação do mesmo técnico;
- falta de horário para os encontros dos professores. (Goiás. SEE. Seadec, p. 6)

De todos os problemas levantados, para 2001 prevê-se um novo reagrupamento nos pólos para que se possa viabilizar um acompanhamento das ações. A Seadec também está elaborando o processo de reconhecimento do curso, para fins de emissão de certificados aos professores que já o realizaram em 2000, com a expectativa de garantir uma maior participação dos professores.

Como pode ser verificado, o instrumento do certificado para garantir o público ainda é um instrumento utilizado. Quais os outros? O que está sendo feito para transformar essas ações promovidas pelo estado em política de Educação de Jovens e Adultos do próprio estado ou mesmo dos municípios envolvidos? O que está sendo feito para que o Programa Parâmetros em Ação ultrapasse a perspectiva de treinamento e avance em direção a uma política de formação continuada de professores para atuar em Educação de Jovens e Adultos? A resposta a essas questões seguramente não estão ao alcance desta pesquisa, mas aponta que a Secretaria Estadual da Educação de Goiás necessita persegui-las, se pretende construir um Projeto de EJA conseqüente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito desta pesquisa foi analisar a política de formação de professores para EJA no Estado de Goiás, por isso é preciso destacar que os programas da década de 1990 encontram-se muito próximos da avaliação realizada por Collares (1999, p. 215), quando se refere à formação continuada de professores em geral:

Retornando às experiências de participação em diferentes momentos da “educação continuada” patrocinada pelos governos posteriores à ditadura militar, poderíamos apontar alguns indicadores da descontinuidade:

- a constante interrupção de projetos, sem escuta e avaliação prévias entre os participantes;
- a suspensão de atividades previstas, até mesmo de encontros de curta duração, em nome do calendário escolar e, ultimamente, em nome dos 200 dias letivos;
- alterações de formatação de programas e projetos e forma de organização de órgãos públicos responsáveis pela execução dos planejamentos;
- a rotatividade do corpo docente nas escolas, provocada tanto pelo abandono da profissão quanto pelas transferências, suspendendo as atividades em andamento;
- a vulgarização de modelos científicos, tornados ‘modismos’ e transmitidos como “receitas”, em panacéia para todos os problemas.

O Programa Um Salto para o Futuro evidenciou a falta de continuidade, em virtude do fechamento da maioria das classes de EJA das escolas estaduais, ocorrido no ano seguinte à veiculação da série e do cancelamento da emissão de certificados para os participantes. A coordenação do programa no estado aponta a falta de interesse dos professores pelas séries veiculadas em 1997 e 1998, como justificativa para não registrar a participação dos telepostos goianos. Todavia, percebe-se que não houve um processo avaliativo pela Secretaria Estadual da Educação, nem mesmo das séries que ainda emitiam certificado, no que se refere ao conteúdo e à forma como os professores vinham participando dessa proposta de formação. A atitude tomada por aquele órgão foi de esvaziar o programa em lugar de fortalecê-lo.

Cancelar os certificados representou uma atitude cômoda para quem não se dispunha a promover uma ampla avaliação com as equipes técnicas da superintendência sobre o papel e a seriedade que uma proposta de educação a distância requer.

A proposta da educação a distância (EAD), no formato em que o Programa Um Salto para o Futuro fora implantado na rede estadual de ensino, configurou-se um desserviço à formação continuada de professores. Sem pretender generalizar, pois a presente pesquisa só analisou as ocorrências na série de EJA daquele programa, essa proposta de formação ficou distante de alcançar os seus objetivos. Primeiramente, não atendeu o público esperado, pois era menor o número de professores que atuavam em EJA do que o contrário; mesmo dentre os poucos que estavam em classes de EJA não houve continuidade à atuação nessa modalidade. Uma segunda questão refere-se ao próprio formato do Programa e o modo como ocorreu no estado, sem possibilidade de garantir a interatividade propagada como o elemento chave dessa proposta de EAD.

No que se refere ao conteúdo, a série de EJA não chegou a propor modelos ou receitas, aliás, acabou por ser alvo de críticas apontadas pelos professores entrevistados. A expectativa de receber a proposta já elaborada ainda está muito presente entre os profissionais da educação entrevistados dos dois programas, não obstante a declaração de não terem essa intenção e não acreditarem que o caminho da educação seja a busca de modelos. Uma análise mais cuidadosa da relação prática pedagógica/material didático ficou prejudicada, em razão do não-acompanhamento efetivo do trabalho dos professores, o que já foi justificado nesta pesquisa. Todavia, vale ressaltar a



necessidade de estudos que alcancem esta reflexão, qual seja, a importância ou não de um instrumento, de um material como modelo em situações de total precariedade destes recursos.

O Programa Parâmetros em Ação para EJA, tomadas as devidas proporções de uma análise que só acompanhou os dois primeiros anos de sua implantação, já que o mesmo ainda se encontra em execução, demonstrou que os indicadores de descontinuidade destacados por Collares (1999) também aí já se manifestam. A temida interrupção, sem escuta e sem avaliação prévia pelos participantes, ficou evidente na relação estabelecida com os municípios, o que interferiu na continuidade de participação dos professores, após o resultado das eleições municipais, o que ocorreu independentemente da tentativa dos coordenadores estaduais de alertar as autoridades municipais sobre a importância da presença dos coordenadores e professores que já tinham iniciado a formação. Em entrevista, uma das coordenadoras afirma:

Eu encontrando agora com novos secretários, eu pedi: então, mas, porque que você não mantém essa coordenadora que ela já está familiarizada com o material? Nem pensar, eles dizem, não queremos porque na nossa política ela foi contra, nós não queremos nem ver aquele pessoal, porque... Você entende? Embora ficou claro que nós já temos um conhecimento da professora, até válido demais, eu quero citar para você que fique essa pessoa, porque olha ela fez a formação, trabalhou com os professores, ela está mais por dentro, então vamos conservá-la, então esta pessoa vai continuar para dar apoio a jovens e adultos. Mas a maioria foi trocada, agora eu digo, isso é política partidária mesmo, é isso aí que está acontecendo. Até mesmo os professores foram trocados, então esses professores já terão que participar de novos grupos de estudos porque foram alguns substituídos. (Entrevista 20)

A preocupação com o cumprimento dos duzentos dias letivos aparece de maneira diferente nos dois programas. No Programa Um Salto para o Futuro os professores fizeram o curso fora da carga horária de trabalho, portanto, isto não interferiu na dinâmica das escolas. No Programa Parâmetros em Ação para EJA, os professores tinham que se deslocar dos municípios de origem

para Goiânia, passando uma semana fora das escolas. A solução encontrada, nessa segunda situação, foi a contratação de professores substitutos, todavia, em muitos municípios essa alternativa acabou como uma penalização para o professor que se interessava em participar da formação, que teve de efetuar o pagamento do próprio bolso. Essa situação denota os limites do programa como uma política de formação de professores, dadas as condições inorgânicas das relações estados/municípios.

As mudanças da formatação do Programa Parâmetros em ação ultrapassaram os limites de sua implantação pelo estado de Goiás, pois, como indicaram os técnicos da Ação Educativa, o material não se constituía em uma proposta de formação de professores, mas em um roteiro de leitura das publicações: Proposta Curricular para o 1º Segmento de EJA e Coleção Viver, Aprender. Outra distorção indicada na execução do programa refere-se à carga-horária, idealizada pela Ação Educativa para um total de 104 horas, ao passo que o MEC exigia o mínimo de 120 horas, em razão da utilização dos recursos destinados pelos projetos encaminhados ao FNDE. As duas questões envolvem conteúdo e forma do Programa Parâmetros em Ação para EJA, e deixam claro que a inorganicidade não deve ser observada apenas na relação estados/municípios, mas nas relações Ministério da Educação/ Prestadores de Serviço.

A rotatividade do corpo docente evidencia-se não apenas nos programas de forma isolada, mas na própria relação entre eles. Além da falta de permanência dos professores que fizeram o Programa um Salto Futuro na atuação em EJA, nenhum dos que participou do Programa Parâmetros em Ação para EJA conheceu a Série de EJA do Programa um Salto para o Futuro,

mesmo com intervalo entre a execução de um e de outro de apenas quatro anos. A mesma rotatividade dos dois programas em questão também evidencia o descompasso das ações do estado de Goiás na formação de professores para EJA, indicando a falta de constituição de uma política de formação de professores.

Por fim, o último argumento de Collares (1999) sobre a questão das receitas aparece bastante evidenciado no desenrolar do curso do Parâmetros em Ação para EJA. A proposta curricular não foi constituída para se tornar currículo, mas foi usada como se o fosse; a Coleção Viver, Aprender não era para ser cartilha, e tem sido assim utilizada. Para EJA, a constatação do mal-uso de materiais constituídos como propostas aponta duas reflexões. A primeira é que a área de pesquisa na EJA está vivendo o início de um novo processo; antigamente, a grande reclamação era a falta de material de qualidade específico para atuar nesta modalidade de ensino, atualmente se questiona o mal-uso dos materiais já existentes. A segunda reflexão decorre dos debates advindos também deste novo momento, e se refere à necessidade de construir uma proposta de EJA que ultrapasse os limites impostos pelo modelo do ensino fundamental diurno.

Tanto o material analisado do Programa Um Salto para o Futuro, quanto o do Programa Parâmetros em Ação, revelam uma preocupação com o aporte teórico e prático que a EJA precisa ter. Todavia, a EJA ainda está no limite do primeiro segmento do ensino fundamental. A proposta de um programa para EJA que ultrapasse esta concepção implica considerar o ensino fundamental como um todo, na perspectiva de atender às demandas por escolaridade dos alunos trabalhadores, incluindo-se nessa proposta o acesso ao conhecimento

já sistematizado, mas sobretudo a produção de novos conhecimentos, que passe também por uma inserção no mundo do trabalho, o que não aparece como eixo norteador em nenhum dos dois programas.

Finalmente, ao analisar que espécie de formação foi oferecida aos professores que atuam em EJA no estado de Goiás, na década de 1990, destacam-se os aspectos pontuados no capítulo anterior, no que se refere às discussões que vêm sendo realizadas no momento da avaliação das reformas educacionais implantadas nas últimas décadas em todo o mundo. O estado de Goiás, conforme já fora afirmado, não possui uma política autônoma de formação de professores para atuar em EJA, todavia, tem procurado implementar programas de formação indicados pelo MEC, e, nesse processo não conta com nenhuma participação do professor como sujeito dessa formação.

As preocupações presentes na pesquisa de Torres (1998) apontavam o papel dos professores, nos processos de mudança e reforma, apenas como executores e estão bem evidenciadas nos dois programas analisados. Em Goiás, os dois programas não podem se caracterizar como reforma da educação no estado, todavia, a questão da formação dos professores constitui um dos elementos dessa reforma. Como elemento importante do processo de reforma, a formação dos professores de EJA em Goiás carece de crítica e de criatividade, tanto dos coordenadores da superintendência, quanto dos professores que participaram dos dois programas, no que se refere às metodologias e materiais indicados, ou ainda no próprio formato de cada modelo de formação.

A constatação de uma política de formação sem a participação dos

professores como sujeito, aliada às questões levantadas por Ludke (1999) ao referir-se aos perigos advindos dos *pacotes* de reformas impostas às escolas, chamam a atenção nos programas analisados para a ausência de discussões e encaminhamentos práticos a problemas cruciais para a implementação de uma política conseqüente de formação de professores, como carga horária e remuneração condignas ao trabalhador que se forma para atuar em EJA. Fica fora das reflexões e encaminhamentos práticos dos dois programas, em Goiás, a tentativa de enfrentar a realidade das condições físicas e materiais que as escolas públicas estaduais têm para atender aos alunos da EJA. Diversas reflexões são pertinentes em relação à realidade do aluno de EJA nos dois programas, todavia, não se cogitam mudanças na proposta de atendimento desses alunos nas escolas, sejam municipais ou estaduais.

Considerando os limites já apontados, esta pesquisa ainda assim indica que algo mudou, na década de 1990, em relação à formação de professores que atuam em EJA no estado de Goiás. Uma análise do que ocorreu entre um programa e outro destaca dois pontos significativos de mudança. O primeiro refere-se ao público alvo. O Programa Um Salto para o Futuro na Série de EJA abarcou um número insignificante de professores que de fato atuavam em EJA, se comparado com o total de professores que recebeu certificado pela série. O Programa Parâmetros em Ação, entretanto, propiciou um atendimento específico aos professores daquela modalidade de ensino. Mesmo levando em conta o pouco tempo de atuação dos professores que participaram do Parâmetros em Ação na EJA, conforme identificou esta pesquisa, e as interferências políticas para a continuidade dos professores em classes de EJA, ainda assim pode ser considerado um avanço o estado de Goiás ter

possibilitado a tantos professores o contato com uma discussão tão peculiar à prática de cada um deles.

Um segundo aspecto denota sinais de mudança entre um programa e outro e um progresso para a política de formação de professores que atuam em EJA no estado – o Programa Parâmetros em Ação, em Goiás atingiu um total de 106 municípios, comparados aos 34 municípios que participaram do Programa Um Salto para o Futuro da Série de EJA. Afora as restrições já colocadas dos limites impostos por esta relação estados/municípios, é importante considerar que a aproximação de vários municípios para uma primeira discussão específica de EJA pode significar um canal aberto para a implementação de uma política específica para essa modalidade de ensino. Cabe ao estado de Goiás dar o passo seguinte e contribuir para que esses municípios se tornem autônomos em relação à EJA. O segundo momento na constituição da política de formação dos professores que atuam em EJA, quando novos pólos são reorganizados para dar continuidade ao Programa Parâmetros em Ação, exige que o estado de Goiás explicita o que considera necessário descentralizar e o que deseja manter centralizado, o que permitirá a pesquisas futuras avaliar o impacto dessa postura nas políticas municipais para EJA.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, Perry. 1995. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo A. A. *Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- BANCO MUNDIAL. 1995. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington: BM.
- BARRETO, Elba de Sá (org.). 1993. *Avaliação do programa “Um salto para o futuro” – análise externa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- \_\_\_\_\_. (org.); PINTO, Regina Pahim. 1997. *Avaliação do programa “Um salto para o futuro” – estudo piloto do impacto*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. 1974. *Estado e educação popular*. São Paulo: Pioneira.
- BITES, Maria Francisca de S. C. 1992. *Ensino noturno em Goiânia: um diagnóstico*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org). 1987. *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense.
- BORGES, Alda Maria, JAIME, Maria José. [1963]. *Livro de leitura para adultos*. Goiânia: Centro Popular de Cultura de Goiás.
- CANESIN, Maria Teresa. 1988. *Formas de organização camponesa em Goiás 1954 – 1964*. Goiânia: CEGRAF/UFG.
- \_\_\_\_\_. 1993. *Um protagonista em busca de interlocução: um resgate da história do movimento de professores da rede pública de 1º e 2º graus em Goiás, na conjuntura de 1979/1989*. 1993. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- CARDOSO, Fernando Henrique. 1994. *Mãos à obra Brasil: proposta de governo*. Brasília: [s. n.º].
- CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO (Cedi) . 1990. *Educação de jovens e adultos – subsídios para elaboração de políticas municipais – Fórum de políticas municipais para educação de jovens e adultos*. São Paulo: Cedi (Série Documentos).
- COLLARES, Cecília Azevedo Lima *et al.* 1999. Educação continuada: a política da descontinuidade. *Educação & Sociedade*. Campinas, n. 68, p. 202-219, dez. Edição Especial.
- CORRÊA, Arlindo Lopes. 1979. *Educação de massa e ação comunitária*. Rio de Janeiro: Mobral – AGGS.
- COSTA, Maria Aída B. *et al.* 1986. MEB: uma história de muitos. *Cadernos de Educação Popular*. Petrópolis: Vozes, n. 10.

- CUNHA, Luiz Antônio. 1995. Educação pública: os limites do estatal e do privado. *In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de (org.). Política educacional: impasses e alternativas.* São Paulo: Ed. Cortez.
- \_\_\_\_\_. ; GÓES, Moacyr. 1994. *O golpe na educação.* Rio de Janeiro: Zahar.
- CUNHA, Maria Isabel; FERNANDES, Cleoni M. Barbosa. 1994. Formação continuada de professores universitários: uma experiência na perspectiva da produção do conhecimento. *Revista Educação Brasileira.* Brasília v. 16, n. 32, p. 189-213. Semestral.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e adultos. *In. BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer n.º 11, 7 de junho de 2000.* Brasília: CNE/CEB.
- DEMO, Pedro. 1995. *Educação e Qualidade.* Campinas: Papirus.
- DI PIERRO, Maria Clara. 1994. Educação de jovens e adultos no Brasil: questões face às políticas públicas recentes. *Em Aberto.* Brasília, v. 11, n. 56, p. 22-30, out./dez.
- \_\_\_\_\_. 2000. *As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil no período de 1985/1999.* Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- DOROZOI, Gérard. 1996. *Dicionário de Filosofia.* Campinas: Papirus.
- DRAIBE, Sônia M. 1995. As políticas sociais e o neoliberalismo. *Revista USP.* São Paulo, p. 86-101.
- EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos. 2000. *A Unesco e o mundo da cultura.* Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- FAVERO, Osmar (org.). 1983. *Cultura popular educação popular – memória dos anos 60.* Rio de Janeiro: Ed. Graal.
- FIORI, José Luís. 1994. *Em busca do dissenso perdido.* Rio de Janeiro: Insight Editorial.
- \_\_\_\_\_. 1997. *Os moedeiros falsos.* Petrópolis: Ed. Vozes.
- FISCHER, Nilton Bueno. 1992. Uma política de educação pública de jovens e adultos. *Em Aberto.* Brasília, v.11, n. 56, p. 68-73, out./dez.
- FREIRE, Paulo. 1987. *Pedagogia do oprimido.* São Paulo: Cortez Editora.
- \_\_\_\_\_. 1996. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra.
- FREITAS, Revalino Antonio de. 2000. *O professor em Goiás.* Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. 1993. *A produtividade da escola improdutiva.* São Paulo: Cortez Editora.



- FRIGOTTO, Gaudêncio. 1995. *Educação e a crise do capitalismo Real*. São Paulo: Cortez Editora.
- GARCIA-HUIDOBRO, Juan Eduardo. 1994. Mudanças nas concepções atuais da educação de adultos. *In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES. (Anais)*. Brasília: MEC/Inep/SEF/Unesco, p. 41-85.
- HADDAD, Sérgio. 1987. *Ensino supletivo no Brasil – o estado da arte*. Brasília: Inep-Reduc.
- \_\_\_\_\_. 1994. Tendências atuais da educação de jovens e adultos no Brasil. *In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES, (Anais)*. Brasília: MEC/Inep/SEF/Unesco, p.86 – 108.
- \_\_\_\_\_. 2000. Estado da arte sobre educação de jovens e adultos. Brasília: INEP.
- HERRERA, José Rivero. 2000. *Educação e exclusão na América Latina: reformas em tempos de globalização*. Brasília: Universa.
- HINGEL, Murilo de Avellar. 1994a. Discurso de abertura. *In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES, (ANAIS)*. Brasília: MEC/Inep/SEF/Unesco.
- \_\_\_\_\_. 1994b. Apresentação. *In: DIRETRIZES PARA UMA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS*. Brasília: MEC/FNUAP.
- IBGE – Censos, Contagem populacional e Pesquisas Nacionais por Amostras Domiciliares. Brasília.
- KUENZER, Acacia Zeneida. 1999. As políticas de formação: A construção da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 68, dez. Edição Especial.
- KURZ, Robert. 1997. *Os últimos combates*. Petrópolis: Editora Vozes.
- LEITE, Sebastião Uchoa. 1983. Cultura popular – Esboço de uma resenha crítica. *In: FAVERO, Osmar (org.). Cultura popular educação popular – memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Ed. Graal.
- LIMA, Elizabeth Danziato Rego. 1997. Possibilidades e limites da educação à distância: “Um salto para o futuro” no Distrito Federal. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- LOUREIRO, Walderês Nunes (org.). 1999. *Formação e profissionalização docente*. Goiânia: Editora da UFG.
- LÜDKE, Menga. 1994. Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). *Cadernos Crub*. Brasília, v.1, n.4, p.5-96, set.
- MACHADO, Maria Margarida. 1995. *Educação de jovens e adultos e as políticas públicas*. Monografia (Curso de Especialização em Políticas Públicas) – Instituto de

Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

MACHADO, Maria Margarida. 1997. *Políticas públicas para educação de jovens e adultos: projeto AJA (1993-1996) – uma experiência da secretaria municipal de educação de Goiânia*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

MARSHALL, T. H. 1967. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

MARX, Karl. 1980. *O Capital: crítica da economia política*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

MEC liberará R\$ 25 milhões para educar jovens e adultos. *O Popular*. Goiânia, 4 abr. 2001.

MENDONÇA, Terezinha Nadia Jaime. 1985. *Movimento Brasileiro de Alfabetização*. Goiânia: Editora da UFG. (Coleção Teses Universitárias).

NAMPO, Darcy Kurozawa. 1995. *Acompanhamento e avaliação do projeto de educação à distância "Um salto para o futuro" em telepostos da região de Londrina/PR*. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo.

NÓVOA, António. 1991. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*. Lisboa, n. 4, p. 109-136.

\_\_\_\_\_. 1995. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Publicações Dom Quixote.

OLIVEIRA, Francisco. 1995. O Governo FHC e as políticas sociais. *Jornal da Associação Brasileira das Organizações Não-Governamentais*. São Paulo, n. 10, maio.

PAIVA, Jane; ABRANTES, Wanda Medrado. 1995. *Relatório avaliativo da série educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro. Não publicado.

PAIVA, Vanilda P. 1981. *Mobral: um desacerto autoritário – 1ª parte: o Mobral e a legitimação da ordem*. *Síntese*. Rio de Janeiro, v. 8, n. 23, p. 83-114, set./dez.

\_\_\_\_\_. 1982a. *Mobral: a falácia dos números (Um desacerto autoritário II)*. *Síntese*. Rio de Janeiro, v. 9, n.24, p. 51-72, jan./abr.

\_\_\_\_\_. 1982b. *Estratégias de sobrevivência do Mobral (Um desacerto autoritário III)*. *Síntese*. Rio de Janeiro, v. 9, n. 25, p. 57-91.

\_\_\_\_\_. 1984. *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Ed. Graal.

\_\_\_\_\_. 1987. *Educação popular – educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola.

\_\_\_\_\_. 1994. Anos 90: as novas tarefas da educação dos adultos na América Latina. *In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES (Anais)*. Brasília: MEC/Inep/SEF/Unesco, p. 21-40.

\_\_\_\_\_. ; WARGE, Miriam J. 1993. Novo paradigma de desenvolvimento e

- centralidade do ensino básico. *Educação & Sociedade*. Campinas, n. 44, p.11- 32, abr.
- PEIXOTO FILHO, José Pereira. 1985. *A Travessia do popular na contra-dança da educação*. Rio de Janeiro: FGV.
- \_\_\_\_\_. 1994. *A educação básica de jovens e adultos – a trajetória da marginalidade*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. 1997. A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. *Cadernos Mare da Reforma do Estado*. Brasília.
- POPKEWITZ, Thomas S. 1997. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PUIGGRÓS, Adriana. 1997. *Voltar a educar*. Rio de Janeiro: Ed. Agir.
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão et al. 1999a. *Educação para jovens e adultos – ensino fundamental – proposta curricular – 1º segmento*. São Paulo: Ação Educativa/MEC.
- \_\_\_\_\_. 1999b. Conceito de alfabetização. In: BRASIL. MEC. SEF. *Parâmetros em ação para educação de jovens e adultos*. Brasília: MEC/SEF.
- \_\_\_\_\_. 1999c. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 68, dezembro. Edição Especial.
- ROBERTS, Bryan R. 1997. A dimensão social da cidadania. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, n. 33, fev.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. 1998. Reformas educativas y reforma del currículo: anotaciones a partir de la experiencia española. In: WARDE, Mirian Jorge (org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC.
- SALLUM JR., Brasília. 1994. Transição política e crise do estado. *Revista Lua Nova*. São Paulo, n. 32.
- SCHMELKES, Sylvia. 1996. Las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes y adultos en América Latina. In: *LOS NUEVOS DESARROLLOS CURRICULARES DE LA EDUCACION DE JOVENES E ADULTOS DE AMERICA LATINA*. Anais do Seminario – Taller Regional UNESCO/CEAAL. Monterrey-México, 22 al 26 de enero.
- SHEIBE, L. A formação do professor nas licenciaturas. 1994. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7. *Anais do VII Endipe*. Goiânia.
- SIQUEIRA, Romilson Martins. 2000. *O programa “Um salto para o futuro” e o discurso da formação continuada de professores*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- SOUZA, Paulo Renato. 1999. Os desafios para a educação no limiar do novo século. In: VELLOSO, João Paulo dos Reis; ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de. *Um modelo para educação no século XXI*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- TORRES, Rosa Maria. 1998. Tendências da formação docente nos anos 90. In:

WARDE, Mirian Jorge (org). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC.

TRINDADE, Maria de Lourdes de Araújo. 1996. *Um salto para o futuro: análise de uma experiência*. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

VELLOSO, João Paulo dos Reis; ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de. 1999. *Um modelo para educação no século XXI*. Rio de Janeiro: José Olympio.

VÓVIO, Cláudia (coord.). 1998. *Viver, Aprender*. São Paulo: Ação Educativa/MEC.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. 1984. *Educar para transformar a – educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base*. Petrópolis: Vozes.

### **Documentos Oficiais, Leis, Pareceres, Relatórios e Outros**

BRASIL. Conselho da Comunidade Solidária. Programa Alfabetização Solidária. 1996b. *Programa Alfabetização Solidária*. Brasília, p. 14.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 1997. Resultados do projeto piloto: avaliação. Brasília: Presidência da República, Conselho da Comunidade Solidária, p. 56.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 1998. Relatório final: Módulo II/1997. Brasília: Conselho da Comunidade Solidária, p. 60.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 1998. Avaliação final: Módulo III/1998. Brasília: Conselho da Comunidade Solidária, p. 76.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 1999. Avaliação final: Módulo IV/1998. Brasília: Programa Alfabetização Solidária, p. 311.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 1998. Compatibilização de Dados. p. 44.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 1999. Avaliação final: Módulo V/1999. Brasília: Programa Alfabetização Solidária, p. 348.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 1999. Projeto Piloto – Grandes Centros Urbanos. Brasília: p. 15.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação (CFE). 1972. Parecer n.º 45/72. Exame Supletivo Profissionalizante. Brasília.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 1972. Parecer n.º 699, 6 de julho de 1972. Regulamenta o Ensino Supletivo. Brasília.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 1973. Parecer n.º 44, 24 de janeiro de 1973. Programa de Educação Integrada. Brasília.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 1973. Parecer n.º 393, 15 de março de 1973. Projeto Minerva de 1º e 2º graus. Brasília.

BRASIL. Conselho Federal de Educação (CFE). 1973. Parecer n.º 817, 6 de junho de 1973. Projeto de curso supletivo “João da Silva”. Brasília.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 1975. Parecer n.º 2929, 5 de agosto de 1975. Consultas do diretor do Ensino Supletivo do Ministério da Educação. Brasília.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 1976. Parecer n.º 2121/76. Exames Supletivos Globalizados. Brasília.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer n.º 11, 7 de junho de 2000. Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos. Brasília.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 2000. Resolução n.º 01, 5 de julho de 2000, Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Brasília.

\_\_\_\_\_. 1971. Lei n.º 5692, de 1971. Diretrizes e bases para ensino de 1º e 2º graus. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília.

\_\_\_\_\_. 1996. Lei n.º 9394, de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. 1996. Lei n.º 9424, de 1996. Cria Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). 1992. Diretrizes gerais para o Programa “Um Salto para o Futuro”.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Fundação Educar. 1986. Reflexões teóricas e metodológicas sobre Educação de Jovens e Adultos. Brasília.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Fundação Educar. 1986. Diretrizes político-pedagógicas para Fundação Educar. Brasília.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria Nacional de Educação Básica (SNEB). 1991. Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania. Brasília.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria Nacional de Educação Básica. 1992. Educação à Distância: integração nacional pela qualidade do ensino. Brasília.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 1993a. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 1993b. Fundação Roquette Pinto/Diretoria de Tecnologia Educacional. Um Salto para o Futuro. Documento Básico.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (Inep). 1993c. Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (uma visão sintética). Brasília.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 1999. Censo do Professor 1997: Perfil dos docentes da Educação Básica. Brasília.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. 1994a. Departamento de Políticas Educacionais – Coordenação de Educação à Distância e Continuada.

Educação aberta, continuada e à distância: um novo cenário para a educação brasileira. Relatório-Síntese, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. 1994b. Proposta de Diretrizes para a Educação à Distância. Cadernos Educação Básica, Brasília: série Institucional , v. 7.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 1994c. Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Brasília.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 1996a. Programa Nacional de Educação a Distância. Prodoc/Documento do Projeto BRA/96/008/Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Versão 3.1. para discussão). Brasília, abr.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Ensino Fundamental (SEF). 1998. Apoio Financeiro à Educação de Jovens e Adultos – Relatório 1995/1998.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 1999. Parâmetros em Ação Para Educação de Jovens e Adultos. Brasília.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 2000. Projeto Alvorada. Brasília.

DECLARAÇÃO de Hamburgo sobre Educação de Adultos, V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo, jul. de 1997.

DOCUMENTO Final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos - Natal-RN, setembro de 1996.

FÓRUM Estadual em Defesa da Escola Pública. 1997. Projeto de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás.

FUNDAÇÃO Movimento Brasileiro de Alfabetização. 1979. Relatório de Atividades 1974/1978.

FUNDAÇÃO ROQUETE PINTO. 1995. Programa Um Salto para o Futuro – Série Educação de Jovens e Adultos.

\_\_\_\_\_. 1998. SALTO para o Futuro. Boletim da Série PCN: várias áreas do conhecimento. Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. 1999a. Boletim da Série Informática na educação. Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. 1999b. Boletim da Série PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola). Rio de Janeiro.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação (CEE). 1973. Resolução n.º 993, de 20 de fevereiro de 1973. Goiânia.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 1973. Resolução n.º 1.032, 27 de abril de 1973. Estabelece normas gerais do Ensino Supletivo. Goiânia.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 1973. Resolução n.º 1.329, 27 de abril de 1973. Estabelece normas Exame Supletivo Profissionalizante. Goiânia.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 1973. Resolução n.º 1.147, 17 de dezembro de 1973. Cria Projeto

Lumen Goiânia.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação (CEE). 1977. Resolução n.º 411, 22 de dezembro de 1977. Cria Projeto Saturnus. Goiânia.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 1990. Resolução n.º 075 de 1990. Estabelece normas para exames de classificação. Goiânia.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 1993. Resolução n.º 695, 11 de setembro de 1993. Constituiu os Cursos de Suplência I e II. Goiânia.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 1995. Relação de cursistas por município. Programa Um Salto para o Futuro – Série de EJA. Goiânia.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 1998. Lei Complementar n.º 26, 28 de dezembro de 1998 – Estabelece as Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás. Goiânia.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 1999. Resolução n.º 568, 22 de julho de 1999 – Estabelece normas gerais para Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. Goiânia.

\_\_\_\_\_. 1994. Lei n.º 12.361 de 25 de maio de 1994 – Dispõe sobre o Estatuto do Pessoal do Magistério Público.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação – SEE. 1973. Ensino Supletivo – Atividades do Departamento de Ensino Supletivo. Goiânia.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Unidade de Ensino Supletivo (UES). 1983. O Ensino Supletivo em Goiás, Goiânia.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 1991a. Plano Estadual de Alfabetização e Cidadania (Peac) – AIA/90, Superintendência do Ensino Fundamental, Supef, Goiânia.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Superintendência do Ensino Fundamental. 1991b. Alfabetização e Cidadania, Supef, Goiânia.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Superfor. 1994. *Isto é Ensino Não-Formal*. Informativo da Superintendência de Ensino Não Formal. Ano I, n. 1, Goiânia.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 1995. Programa Um Salto para o Futuro – Série Educação de Jovens e Adultos/ Mapas de Notas e Freqüência.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 1995. Programa Um Salto para o Futuro – Série Educação de Jovens e Adultos/ Relação de Cursistas.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Seadec. 1996. Relatório de Atividades. Março.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 1997. Projetos de Curso – Programa Um Salto para o Futuro. 1995-1997.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 1999. Ofício Circular n.º 49/99.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 1999. Relatório do Curso de Formação de Coordenadores do Programa Parâmetros em Ação para Educação de Jovens e Adultos.

UNIVERSIDADE Federal de Goiás. Faculdade de Educação. 1998. Projeto de Extensão: Educação de Jovens e Adultos.