




Maria Margarida Machado
Cláudia Borges Costa (orgs.)

TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES



Pesquisas sobre
a experiência
da EJA no
Município
de Goiânia

CENTRO MEMÓRIA
VIVA
Goiás

MERCADO[®]
LETRAS

2

**TRAJETÓRIAS
DA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS
TRABALHADORES
PESQUISAS A PARTIR
DO CMV/GOIÁS**

Volume 2

**Pesquisas sobre a experiência
da EJA no Município de Goiânia**

Conselho Editorial Educação Nacional

Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani – USP
Prof. Dra. Anita Helena Schlesener – UFPR/UTP
Prof. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira – Unicamp
Prof. Dr. Elton Luiz Nardi – Unoes
Prof. Dr. João dos Reis da Silva Junior – UFSCar
Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho – Unicamp
Prof. Dr. Lindomar Boneti – PUC / PR
Prof. Dr. Lucidio Bianchetti – UFSC
Prof. Dra. Dirce Djanira Pacheco Zan – Unicamp
Prof. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida – Unoes/Unicamp
Prof. Dra. Maria Eugenia Montes Castanho – PUC / Campinas
Prof. Dra. Maria Helena Salgado Bagnato – Unicamp
Prof. Dra. Margarita Victoria Rodríguez – UFMS
Prof. Dra. Marilane Wolf Paim – UFFS
Prof. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro – UFPI
Prof. Dr. Renato Dagnino – Unicamp
Prof. Dr. Sidney Reinaldo da Silva – UTP / IFPR
Prof. Dra. Vera Jacob – UFPA

Conselho Editorial Educação Internacional

Prof. Dr. Adrian Ascolani – Universidad Nacional do Rosário
Prof. Dr. Antonio Bolívar – Facultad de Ciencias de la Educación/Granada
Prof. Dr. Antonio Cachapuz – Universidade de Aveiro
Prof. Dr. Antonio Teodoro – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Prof. Dra. Maria del Carmen L. López – Facultad de Ciencias de la Educación/Granada
Prof. Dra. Fatima Antunes – Universidade do Minho
Prof. Dra. María Rosa Misuraca – Universidad Nacional de Luján
Prof. Dra. Silvina Larripa – Universidad Nacional de La Plata
Prof. Dra. Silvina Gvirtz – Universidad Nacional de La Plata

Maria Margarida Machado
Cláudia Borges Costa
(organizadoras)

**TRAJETÓRIAS
DA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS
TRABALHADORES
PESQUISAS A PARTIR
DO CMV/GOIÁS**

Volume 2

**Pesquisas sobre a experiência
da EJA no Município de Goiânia**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Trajetórias da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores [livro eletrônico] : pesquisas a partir do CMV/Goiás : pesquisas sobre a experiência da EJA no Município de Goiânia : volume 2 / Maria Margarida Machado, Cláudia Borges Costa, (organizadoras). – 1. ed. – Campinas : Mercado de Letras, 2021.

ePub

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-7591-595-0

1. Centro Memória Viva – Goiás 2. Educação – Aspectos sociais 3. Educação – História 4. Educação de Jovens e Adultos – Goiânia (GO) – História 5. Trabalhadores-estudantes
I. Machado, Maria Margarida. II. Costa, Cláudia Borges.

21-90572

CDD-374.98173

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação de jovens e adultos : Trabalhadores-estudantes
: Goiânia : Goiás : Estado : Educação : História 374.98173

capa e gerência editorial: Vande Rotta Gomide
preparação dos originais: Editora Mercado de Letras
revisão final: das autoras
bibliotecária: Eliete Marques da Silva – CRB-8/9380

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS®

VR GOMIDE ME

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514 – CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

www.mercado-de-letras.com.br

livros@mercado-de-letras.com.br

1ª edição

2 0 2 1

FORMATO DIGITAL

BRASIL

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.
É proibida sua reprodução ou armazenamento
parcial ou total ou transmissão de qualquer
meio eletrônico ou qualquer meio existente
sem a autorização prévia do Editor. O infrator
estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
--------------------	---

Maria Margarida Machado

Cláudia Bordes Costa

Capítulo 1

EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA: HISTÓRIA E MEMÓRIA	11
---	----

Cláudia Borges Costa

Maria Emilia de Castro Rodrigues (In memoriam)

Capítulo 2

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES DO PROEJA-FIC/PRONATEC E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO E VIVÊNCIA DO CURRÍCULO LIBERTADOR	55
--	----

Maria Aldina G. da Silva Francisco

Capítulo 3

A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROEJA-FIC	85
---	----

Andreia Ferreira dos Santos

Capítulo 4

A EXPERIÊNCIA DO PROJETO AJA-EXPANSÃO EM GOIÂNIA – GESTÕES DE 2001 A 2008	113
--	-----

Maria Margarida de Santana Ferreira Ferro

Capítulo 5

A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA ORIENTADA E DESENVOLVIDA NA EAJA E SUA ARTICULAÇÃO COM O CURRÍCULO	161
<i>Renusia Rodrigues dos Santos</i>	

Capítulo 6

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO POPULAR NA ALFABETIZAÇÃO DE CATADORES: POR UM RESGATE DE ELOS SUBMERSOS.....	201
<i>Dinorá de Castro Gomes</i>	

APÊNDICE	233
----------------	-----

SOBRE AS AUTORAS.....	243
-----------------------	-----

APRESENTAÇÃO

A História como tempo de possibilidade pressupõe a capacidade do ser humano de observar, de conhecer, de comparar, de avaliar, de decidir, de romper, de ser responsável. De ser ético, assim como transgredir a própria ética. Não é possível educar para a democracia, para a liberdade, para a responsabilidade ética na perspectiva de uma concepção determinista da História.

(Freire 2000, p. 126)¹

Abrir este segundo livro do Centro Memória Viva de Goiás (CMV/GO)² com as palavras de Paulo Freire é, primeiro, render-lhe uma homenagem, neste ano de 2021, em que completaria 100 anos se ainda estivesse entre nós. Mas, é também reiterar, com ele, esta compreensão da História como possibilidade. Esta longa produção de pesquisas, que apresentamos, em pouco mais de uma dezena de capítulos, escritos por jovens e já não tão jovens pesquisadores, expressa nossos esforços em refletir a história e a memória,

-
1. Freire, Paulo (2000). *Pedagogia da Indignação – cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp.
 2. O CMV/GO nasceu, enquanto projeto em rede, no ano de 2010 como Centro Memória Viva – Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais. Seu primeiro livro foi produzido em 2015 e encontra-se disponível em: http://forumaja.org.br/go/sites/forumaja.org.br.go/files/ahist.guardada-cmv_0.pdf.

produzidas acerca das diferentes experiências educativas voltadas para trabalhadores e trabalhadoras, especialmente no chão goiano. Por tudo o que será aqui compartilhado, reiteramos a História como possibilidade e nunca como determinação.

Mas, não poderíamos iniciar esta produção do CMV/GO sem uma outra homenagem póstuma, que vai comparecer em vários outros espaços do livro, que é à companheira de vida e pesquisa Maria Emilia de Castro Rodrigues. Mais uma vítima da Pandemia de Covid-19, que já retirou da nossa convivência mais de 600.000 pessoas no Brasil, até este outubro de 2021. Cofundadora do CMV/GO, Emilia assumiu sua coordenação por vários períodos e, até 8 de março de 2021, era a responsável pela pesquisa e análise da documentação específica da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, sobre a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos. No momento de seu falecimento, estava empenhada em finalizar um dos capítulos deste livro. Aproveitamos essa memória para expressar, em nome da família de Emilia e de todas as dos mortos no país, por esta Pandemia, nossa indignação com o que o Brasil vem passando, pelo desgoverno federal que foi e tem sido responsável pelo descontrole desta doença em nosso país.

Voltando a Freire, a História como possibilidade nos convoca, nestes tempos tão difíceis, a seguir nossa tarefa de educar para a democracia, educar para a liberdade. Esperamos que as pesquisas compartilhadas neste livro contribuam para isso. As primeiras palavras que o leitor encontrará, após esta apresentação, são de um grande pesquisador brasileiro, Professor Osmar Fávero, que gentilmente cedeu um relato da sua experiência de pesquisa histórica, no campo da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), para abrir este nosso livro. Este trabalho foi desenvolvido por Osmar com Elisa Motta, no Núcleo de Estudos e Documentos de Educação de Jovens e Adultos, na Universidade Federal Fluminense. É uma abertura que convida a conhecer tudo o que este pesquisador e sua equipe disponibilizaram de suas

pesquisas, no campo da memória e história da educação popular e EJA, disponíveis no Portal dos Fóruns de EJA.³

Após esta abertura, organizamos a produção propriamente dita do CMV/GO em dois volumes, dada a riqueza de pesquisas que foram realizadas, desde 2015, quando o primeiro livro do CMV foi publicado. O Volume I – *A Memória e História da EJA na produção do Centro Memória Viva de Goiás*, onde os leitores encontrarão sete capítulos com pesquisas resultantes de Iniciação Científica, doutorado, pós-doutorado, orientados por uma das organizadoras do livro, e um estado da arte inicial, que encerra esta primeira parte do livro. Os capítulos 1, 2, 3 e 4 são resultados de pesquisas voltadas para a documentação, memória e história da EJA, com especial tratamento dos achados de pesquisa vinculados a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO). Ressaltamos que, os Capítulos 5 e 6, embora estejam se referindo a pesquisas realizadas sobre a região de São Félix do Araguaia, no Mato Grosso, estão aqui apresentados como resultado da parceria entre as pesquisadoras, no âmbito das produções do CMV/ Centro-Oeste. Por fim, o levantamento dos artigos que compõem o Capítulo 7 tiveram como tema central a educação para pessoas trabalhadoras, nas suas relações com discussões locais e nacionais, nas suas interfaces com defesa da escola pública, da luta dos movimentos sociais e das experiências de educação popular e educação profissional, foi realizado na Revista Educação & Sociedade, do Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), vinculado a Universidade de Campinas – São Paulo, desde sua origem em 1978 até o ano de 2020.

O Volume II do livro, intitulado: *Pesquisas sobre a experiência da EJA no Município de Goiânia* tem início com o Capítulo 1 de autoria de uma das organizadoras deste livro e da Professora Maria Emilia de Castro Rodrigues (*In Memoriam*), onde as pesquisadoras fazem um balanço da produção geral da pesquisa sobre a EJA na secretaria Municipal de Educação de

3. Disponível em: <http://forumaja.org.br/node/2975>.

Goiânia, dentro do CMV/GO. Os capítulos 2, 3, 4 e 5 dedicam-se a apresentar pesquisas de mestrado que foram orientadas pela Prof.^a Maria Emília. Finaliza este Volume II e, portanto o segundo livro do CMV/GO, uma contribuição de doutorado, no Capítulo 6, acerca da experiência de pesquisa-ação no campo da alfabetização de adultos catadores, também realizada em parceria com SME/Goiânia por pesquisadora vinculada ao CMV/GO.

Por fim, a realização de mais este livro só foi possível pelo financiamento público, via edital MCTIC/CNPq nº 28/2018, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que apoiou o Projeto de Pesquisa: Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores em Goiás – relações entre o local e o nacional – Processo: 421036/2018-4. Neste sentido, reiteramos nosso agradecimento e compromisso com a devolutiva à sociedade brasileira, que financia nossas pesquisas, com a disponibilização desta obra, que impressa será de distribuição gratuita e seguirá também disponível em domínio público na versão digital.

Maria Margarida Machado
Cláudia Borges Costa
Goiânia, dezembro de 2021.

Capítulo 1

EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES JOVENS E ADULTOS¹ NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA: HISTÓRIA E MEMÓRIA

Cláudia Borges Costa

Maria Emilia de Castro Rodrigues (In Memoriam)

*“Amigo é coisa pra se guardar
Debaixo de sete chaves
Dentro do coração
Assim falava a canção
que na América ouviu
Mas quem cantava chorou
Ao ver o seu amigo partir”
(Milton Nascimento 1979)*

Primeiras palavras

Parece estranho falar de amigo para começar um escrito acadêmico, no entanto, considero importante registrar a amizade, a saudade e as memórias que foram marcantes na construção deste

1. O termo “Adolescentes” fora inserido na nomenclatura pela Divisão do

capítulo. Registrar a partida e a saudade da companheira Maria Emilia, ocorrida no dia oito de março de 2021, faz-se necessário, como primeiras palavras deste capítulo. É preciso trazer, também, o contexto nefasto que se impôs sobre nós, brasileiros. Contexto de dor, tristeza e, de nossa parte, de um profundo sentimento de indignação. Estamos enfrentando uma pandemia sob a gestão de um desgoverno que jamais será esquecido pelas inúmeras vidas ceifadas que poderiam ter sido poupadas. Maria Emilia foi uma dessas vidas.

Sinto uma imensa tristeza quando penso que, se a vacina tivesse chegado antes, possivelmente, Maria Emilia continuaria entre nós! Foram muitos diálogos, construções, parcerias nas escritas, nas formações, na defesa da EJA, na organização do movimento do Fórum Goiano de EJA e nas várias contribuições com os demais Fóruns espalhados pelo Brasil afora. Foi o companheirismo e a generosidade de Emilia em partilhar comigo seus conhecimentos que teceram os fios de nossa amizade. Amiga e companheira, Emilia segue guardada em nossos corações: nos ouvidos, guardo o som de sua risada contagiante; na lembrança, os tantos gestos de carinho e cuidado, as frutas picadas e as petas compartilhadas nos estudos

Ensino Noturno da SME de Goiânia para todo o Ensino Fundamental direcionado à Educação de Adolescentes Jovens e Adultos a partir da Gestão de 1997-2000. A referência ao adolescente se inicia a partir de uma experiência intitulada: “Intenção de estudos: experiência com adolescentes de 1ª a 4ª série de 11 a 17 anos” realizada em 1992, com turmas de adolescentes, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). A partir de 1993 essa experiência foi transferida para a SME dando origem ao ‘Projeto de experiência pedagógica de 1ª a 4ª série do ensino fundamental para adolescentes, jovens e adultos’ (Projeto AJA). Os fundamentos e princípios teóricos norteadores desse projeto orientaram o projeto de pesquisa: “A construção de uma proposta democrático-popular de Educação para Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) da rede municipal de educação de Goiânia, pelos sujeitos do processo educativo”, o que deu origem a Proposta Político Pedagógica para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, da Rede Municipal de Educação de Goiânia, na gestão 2001-2004 e seguiu até as propostas atuais (Goiânia 2005).

e no trabalho da pesquisa no Centro Memória Viva (CMV). Toda essa humanidade só poderia vir de um grande coração amoroso, que inspirou seu fazer pedagógico e militante.

Este capítulo foi tecido com base na nossa construção escrita em conjunto: no relato que fizemos juntas, em fevereiro de 2021; em tantos outros escritos que trazem a discussão dos documentos como fonte de pesquisa; na formação continuada aos professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia-GO, que atuam na EJA; e na organização do acervo do CMV. Por Maria Emilia ter estado junto em tudo isso, considerei justo e ético colocar o nome dela neste artigo. O desejo é que este trabalho também possa constituir em homenagem à companheira, amiga guardada no coração, debaixo de sete chaves, como diz a canção de Milton Nascimento.

Introdução

A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) e a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia firmaram um Termo de Cooperação Técnica em Pesquisa, em seis de junho de 2012, com o objetivo de contribuir para a localização e o tratamento de fontes documentais, no âmbito da história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da SME de Goiânia. Ações daí resultantes constituíram o subprojeto *Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia: história e memória*, então coordenado pela Professora Dr^a Maria Emilia de Castro Rodrigues, subprojeto este que se vincula ao projeto de pesquisa documental e historiográfica maior denominado Centro de Memória, Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos/EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais da Região Centro-Oeste (Centro Memória Viva do Centro-Oeste – Seção

Goiás),² cuja coordenação geral é da Professora Maria Margarida Machado, da FE/UFG.

A importância dessa pesquisa reside na possibilidade e na necessidade de preservar as fontes em História da Educação, para que outros pesquisadores possam ter acesso a estas e, assim, formular novas problematizações que gerem pesquisas no campo da EJA. Realizar pesquisas no campo da História da Educação é fundamental para a compreensão das ações de políticas educacionais da atualidade. Em relação à preservação da memória, o que encontramos nos documentos é parte do desenvolvimento da humanidade que estimula historiadores e pesquisadores a continuarem estudando e pesquisando fatos que ocorreram no passado, que podem influenciar no futuro e construir a memória da sociedade.

Os documentos a seguir, fazem parte de resultados do trabalho realizado entre o período de 2012 – 2020. A pesquisa realizada dentro deste subprojeto, relativa à EJA na SME de Goiânia, constitui-se em quatro eixos, a saber e que serão discutidos na sequência deste capítulo:

- I. *Documentação física da SME*: relativa à história da EJA do ano de 1990 a 2011; esse acervo encontra-se acondicionado em 187 caixas, das quais apenas dez se encontram no CMV e já foram higienizadas. Três dessas dez caixas já foram trabalhadas: nelas se encontram 274 documentos, sendo 144, 123 e sete documentos nas Caixas 1, 2 e 3, respectivamente; e dez documentos de períodos posteriores a 2011 foram enviados para suas respectivas caixas: seis documentos para a Caixa 6; três para a Caixa 7, e um para a Caixa 10.

2. Ver no Portal dos Fóruns EJA – Acervo Goiás – Livro: historia-guardada-final.indd (forumaja.org.br)

- II. *Acompanhamento das experiências do Proeja-FIC (2013-2015)*: esse acervo, composto de 532 documentos, encontra-se no Portal dos Fóruns de EJA.
- III. *Formação continuada com os professores da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Eaja) no período 2013 – 2018*: esse acervo consiste em 27 vídeos gravados e postados no YouTube pelo Fórum Goiano de EJA e mais 41 artigos produzidos e divulgados para a sociedade.
- IV. *Organização dos documentos relativos a pesquisas com objetos voltados para a Eaja-SME*: Trata-se de um acervo virtual: Artigos, Pôsteres, Monografias, Dissertações e Teses, acomodado no Portal dos Fóruns e EJA, no espaço ‘Pesquisas’.

A investigação da EJA, na SME de Goiânia, contribui para o reconhecimento de que a pesquisa histórica poderá possibilitar a recuperação da história dessa modalidade e de sua especificidade no debate da educação, na perspectiva de mostrar as experiências, bem como os desafios ainda presentes nas práticas pedagógicas dessa modalidade. Contribui também para revelar o quanto, no campo das políticas públicas, ainda há de se construir para assegurar a Educação de Jovens e Adultos e a sua continuidade como direito de todos. Nesse sentido, pretendemos relatar e discutir, neste capítulo, o percurso apontado pelos três primeiros eixos do quadro acima, enovelados ao eixo IV.

I. Documentação física da SME

A análise documental, no contexto da metodologia qualitativa, tem a dimensão da observação do processo de desenvolvimento de indivíduos, grupos, conceitos, construção de conhecimentos, comportamentos, ideias e práticas, entre outros;

enfim, o uso de documentos em pesquisa possibilita adicionar, à dimensão do tempo, a compreensão do social. A educação vem, já há algum tempo, sendo espaço de investigação teórico-metodológica e, muitas vezes, tem-se constituído como pesquisa histórica.

Adentrar nos arquivos possibilitou aos educadores tanto indagar temáticas novas como buscar respostas para as inquietações das práticas pedagógicas; possibilitou-lhes também tecer diálogo com outras áreas do conhecimento, refletir sobre as políticas públicas de um determinado período e/ou, ainda, compor a história da rede educacional nas diferentes esferas constituídas no país.

A análise documental compõe um método pertinente para obtenção de informações que podem desvelar novas perspectivas de um tema ou constituir um problema de pesquisa. Ela pode ser compreendida como várias intervenções que se propõem a analisar e a estudar documentos que possibilitem informações que poderão traduzir contextos sociais, econômicos, políticos e culturais. Nas palavras de Shiroma *et al.* (2005, p. 13) o “interesse ao trabalhar com documentos não está no texto em si como objeto final de explicação, mas como unidade de análise que nos permite ter acesso ao discurso para compreender a política”.

No âmbito da pesquisa em educação, compreendendo que a história do processo educativo tem raízes entrelaçadas com as origens do próprio homem, o debate sobre a pesquisa historiográfica trouxe desenvolvimento expressivo para a pesquisa educacional. Segundo Saviani (2007), a pesquisa em educação está imbricada com a história; no campo da investigação histórico-educativa, o envolvimento é traduzido sob duas formas: em relação ao objeto, em função da perspectiva histórica que se exerce sobre o constructo educativo; e pelo elemento do enfoque, posto que pesquisar em história da educação é indagar sobre o objeto educação tomando a perspectiva histórica.

Acerca da análise documental, Berenice Corsetti (2006) argumenta que, no contexto da metodologia qualitativa, os pesquisadores da história da educação têm recorrido aos arquivos;

no entanto, eles procuram refletir e problematizar os documentos encontrados. Tem-se difundido um trabalho mais exigente no que tange à análise mais aprofundada das fontes, os pesquisadores buscam refletir sobre as produções dos documentos, os sujeitos dessa produção, as possíveis determinações, inferências e as modificações advindas dos contextos, bem como a finalidade e o designo dessa fonte de pesquisa. Nas palavras de Corsetti (2006, p. 36),

a imprensa pedagógica, o livro escolar, o caderno do aluno, o mobiliário, o uniforme, por exemplo, não servem apenas para nos fazer aproximar de um aspecto da realidade que estamos investigando, mas eles próprios – suas condições de produção e de circulação, seus usos, as transformações por que passaram ao longo do tempo – passam a interessar, pois dizem, também, sobre um passado educacional.

O debate sobre a fonte documental de pesquisa não é o objeto deste capítulo; assim, compreendendo a vasta referência sobre essa fonte, aqui, a menção feita é tão somente para registrar a pertinência dela e do trabalho desenvolvido no Centro Memória Viva, sobretudo no Subprojeto relativo à SME, tema deste capítulo, que a partir de agora tomaremos como foco.

Nos últimos meses de 2012, o Subprojeto da SME contou com a participação de duas bolsistas que contribuíram com o trabalho de higienização e de catalogação de dez caixas arquivos oriundas da SME, contendo documentos da Divisão de Adolescentes Jovens e Adultos – DEF-AJA/SME. Os documentos das dez caixas arquivos da DEF-AJA foram levadas para a UFG e lá foram tratados da seguinte forma: separava-se o material das caixas arquivos, verificando se havia documento repetido ou com alguma imperfeição; em seguida, os grampos eram retirados e os documentos colocados em uma folha de papel almaço (o que se denomina processo de higienização documental), e, após a limpeza dos documentos, fez-se a identificação de cada caixa arquivo, com o

número e o título dos documentos, os quais, posteriormente, foram inseridos novamente na sua respectiva caixa arquivo. Em seguida ao tratamento e à higienização, realizou-se o trabalho de catalogação: criou-se uma lista no Excel, na qual consta a identificação de cada documento; e, além dessa lista, foi criada uma ficha de identificação, com o registro individual desses documentos, e esta, posteriormente, foi inserida no banco de dados do CMV.

Enquanto era feito o tratamento dos documentos que se encontram no CMV, no mês de março de 2013, a SME-Goiânia redefiniu o local para manutenção de seus arquivos inativos. Em razão disso, algumas ações foram realizadas no subprojeto, como o levantamento e a medição do acervo da EJA. No mês de abril de 2013, concluiu-se a medição desse acervo, verificando-se que, além das dez caixas já em posse da FE/UFG, outras 177 permaneciam na DEF-AJA/SME. Em síntese, o acervo da EJA está acondicionado em 187 caixas, das quais apenas dez, já em posse do CMV, foram higienizadas e catalogadas para, enfim, serem disponibilizadas no Banco de Dados da Pesquisa. Em setembro de 2014, obtivemos a informação de que essas 177 caixas arquivos da DEF-AJA/SME, contendo documentos que ainda carecem de análise, tratamento e organização, foram levadas para a Reserva Técnica da SME, onde permanecem até o momento. Essa última informação foi obtida pelo CMV em setembro de 2014.

Entre os documentos analisados no CMV, alguns trazem a construção da Proposta Curricular e neles estão delineados o trabalho da Eaja e é apresentada a realidade de sua coordenação na época, então denominada Setor de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos – Seaja. Trazem também o desenvolvimento do trabalho, a partir do princípio da participação e do envolvimento dos profissionais que atuavam nas escolas que atendiam aos educandos adolescentes, jovens e adultos; dessa forma, tais documentos registram o processo desencadeado, desde 1996, na expectativa da construção da referida Proposta Curricular.

O Programa da Eaja de 1998 faz parte desse acervo. Nele encontra-se o registro do quantitativo de 73 escolas, nos bairros periféricos de Goiânia, e uma escola na zona rural. Naquele momento, era feito o atendimento a 2.700 educandos e havia 106 professores – Projeto AJA de 1ª à 4ª série. O documento traz o diagnóstico da realidade dos educandos daquele período; traz também a dinâmica de elaboração desse documento: a característica do programa, a concepção pedagógica, os objetivos e as perspectivas futuras para o atendimento dos adolescentes, jovens e adultos do município de Goiânia.

A catalogação e a organização dos documentos continuou a ser feita em 2015, e, embora tenha contado apenas com voluntários e mais a contribuição de bolsistas ligados diretamente ao trabalho de extensão da FE/UFG, conseguiu-se dar sequência ao trabalho. No ano de 2016, além de contar com os voluntários, os quais trabalharam com os documentos e participaram dos estudos no âmbito da modalidade, foi possível valer-se da contribuição, para a organização e o cuidado com a documentação, do apoio técnico pedagógico de uma profissional da SME, com carga horária de 20 horas.

De 2017 a 2019, a análise, o cuidado e a organização dos documentos das dez caixas que estão no CMV, ficaram por conta somente de voluntários, os quais não constituíram uma equipe constante; ao longo desse tempo, formaram-se equipes diversas, que foram se reunindo para dar continuidade ao trabalho. Essa rotatividade do voluntariado possibilitou a continuidade, mas também dificultou a celeridade do trabalho com os documentos. Ainda assim, além do tratamento e do acondicionamento dos documentos, foram realizadas a lista desta documentação tratada, e, concomitante a este trabalho, foram realizados estudos e discussões sobre a modalidade EJA, Educação Popular e metodologia de pesquisa documental.

Em 2020, não foi possível dar continuidade a nenhum trabalho com a documentação, nem mesmo da forma limitada que já estava

sendo desenvolvido, em função da pandemia; e assim seguimos somente com os estudos *online*, cumprindo o cronograma de leituras e discussões propostas para o ano. Há muito a ser retomado, na pós-pandemia e com a possibilidade do trabalho presencial, como digitalizar e depositar, no Banco de Dados, o que já está pronto. Para além desse trabalho, percebe-se que o número de caixas que se encontram na Reserva Técnica da SME é significativo, e que se faz necessária uma sistematização dos referidos documentos.

A atitude de tomar os documentos como fonte de pesquisa, ainda, continua sendo condição para cuidar da memória e valorizar a história dos sujeitos que fazem parte da instituição. A gama de informações que é possível abstrair e ressignificar explica e valida a utilização dos documentos nas várias áreas das Ciências Humanas e Sociais, pois esse uso pode ampliar o acesso aos objetos cuja abrangência necessita de contextualização histórica e sociocultural. Na esteira dessa memória, o próximo eixo traz as experiências vivenciadas no período de 2013 a 2015, desenvolvida por meio do Programa Nacional de Integração da Educação profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada (Proeja-FIC).

II. Acompanhamento das experiências do Proeja-FIC (2013-2015)

A partir de 2005, a histórica dualidade brasileira entre educação propedêutica e profissional é questionada por meio do debate do currículo integrado e, nesse sentido, deu-se um passo na compreensão das necessidades da Educação de Jovens e Adultos e de sua importância em relação ao desenvolvimento social do país a partir dos trabalhadores. Com o Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), e com o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, ampliou-se a oportunidade de ofertas de

curso nos sistemas estaduais, municipais e nas entidades nacionais de serviço social, propiciando a integração dos cursos de formação inicial também no ensino fundamental, na modalidade de EJA, o que resultou então na criação do Projea-FIC (Brasil 2007).

Tratou-se de uma experiência pedagógica da EJA integrada com a Educação Profissional, nos anos finais do ensino fundamental. Essa experiência foi acompanhada e registrada pela pesquisa; tal experiência e o registro dela, sistematizado e organizado, compõem o subprojeto *Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia: história e memória*, e seu acervo está disponibilizado no CMV e no Portal do Fórum Goiano de EJA.

Na referida experiência, defendeu-se o currículo integrado como possibilidade de inserção social para aqueles que, pelas condições concretas de existência, foram obrigados a se afastar do processo de escolarização; e essa experiência também representava a perspectiva da formação humana, essencial para a condição emancipatória dos homens e das mulheres trabalhadores e trabalhadoras. Na argumentação de Ramos (2005), trata-se de fundamentos; integrar trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, são dimensões indissociáveis no contexto social e na formação dos trabalhadores.

A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, no período de 2010 a 2012, realizou, em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), a experiência de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional, denominada Projea-FIC, em uma escola municipal. Em 2013, esta experiência foi ampliada para dez escolas e foi acompanhada pela pesquisa do Centro Memória Viva Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Movimentos Sociais do Centro-Oeste da FE/UFG.

No ano de 2014, a pesquisa realizada dentro do subprojeto teve como foco os educadores dessas dez escolas da Rede Municipal da Educação de Goiânia participantes do Projea-FIC – universo de 49 participantes – o que nos possibilitou conhecer o perfil desses

educadores, bem como a formação e as expectativas deles com a formação continuada, que era uma ação imprescindível para realização do projeto. A partir da incorporação do Proeja-FIC na Rede Municipal de Goiânia, os estudos e os diálogos sobre a Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional se intensificaram, e os documentos produzidos nesse período compõem um acervo que se encontra no Portal dos Fóruns de EJA. Esse acervo, que compõe o subprojeto da pesquisa intitulado *Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia: história e memória*, é composto de 532 documentos.

O Programa integrava, à educação geral, os seguintes eixos cursos: Informação e Comunicação (Operador de Computador), Controle e Processos Industriais (Eletricista Industrial), Produção Cultural e Designer (Modelista), Hospitalidade e Lazer (Auxiliar de cozinha), e Infraestrutura (Mestre de obras), conforme registrado no documento intitulado: IFG – SME – CURSOS PRONATEC – PROEJA FIC – 2013, disponível em: <http://forumaja.org.br/go/sites/forumaja.org.br/go/files/disciplinas.pdf>, acesso em: julho/2021.

A escuta ao trabalhador estudante, cuja experiência de vida constitui a tomada de consciência para desenvolver o currículo da formação, torna-se conteúdo por meio do qual o educando se apropria dos conhecimentos sistematizados historicamente, o que lhe poderá permitir uma nova leitura da realidade. Trata-se de uma prática na Eaja começar o ano letivo com o levantamento dos dados de aprendizagem e do perfil dos educandos. Na Eaja, tal perfil se tem configurado como a possibilidade de conhecer as condições socioeconômicas, culturais e de lazer dos educandos e tem como objetivo propiciar, de forma mais simples, mas não menos significativa, a tomada de decisões e a elaboração de ações pedagógicas e administrativas.

Nesse sentido, para facilitar a análise das informações, os dados foram sistematizados e organizados por temas e apresentados por meio de gráficos e tabelas, o que contribuiu para a leitura quantitativa e qualitativa da realidade dos educandos. O instrumento

utilizado para identificar o perfil dos educandos conseguiu levantar as principais características deles, e as informações obtidas foram utilizadas pelas escolas para refletirem sobre o currículo na Eaja e o reconstruírem.³

A ênfase na escuta ao trabalhador estudante e a sua interface com a definição do currículo foi uma realidade vivenciada em muitas escolas que desenvolveram o Proeja-FIC. Algumas escolas utilizavam o planejamento semanal, que fazia parte da carga horária do programa, para compartilharem as discussões realizadas nas turmas. Quase sempre, os estudantes expressavam com palavras, ou com o próprio corpo, a dura realidade do trabalho. O registro de um desses planejamentos de uma dessas escolas, demonstra a definição do eixo temático – escolhido a partir do debate em sala de aula e da participação dos educandos – que expressa a realidade de cada estudante trabalhador. O registro desse planejamento, para além do relato do estudo realizado, traz um traçado de caminhos e conteúdos de cada disciplina e também a possibilidade do diálogo entre elas. O documento que traz o mencionado relato encontra-se disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/memplanejamentoescolajesuinaabreu26abril2013.pdf>, acesso em: julho/2021.

No acompanhamento dessa experiência do Proeja-FIC/Pronatec,⁴ efetivada na Secretaria Municipal de Goiânia nos anos

-
3. O documento denominado: *Perfil Sócio, Econômico, Cultural e de Lazer dos Educandos da Eaja*, encontra-se disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/EAJAOrienta%C3%A7oes%20Perfi%20l2012.pdf>, acesso em: julho/2021.
 4. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Os recursos para desenvolver a educação profissional, a partir desse período, passam para tal programa, que na Rede Municipal incorpora em sua forma de oferta ao público da EJA. O documento intitulado: *Proposta de orientações preliminares para o Proeja-Fic / Pronatec – 2013*, está disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/DocumentoOrientador.pdf>. Acesso em: julho/2021.

de 2013 a 2015, observou-se a tentativa de romper com um modelo mercantilista de oferta da educação profissional ao estudante trabalhador. Os cursos ofertados pelo Proeja-FIC/Pronatec, cuja perspectiva de duração era de dois anos e meio, visavam a garantir ao educando do segundo segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) da Eaja a educação básica integrada à educação profissional com vistas à elevação de escolaridade desses alunos.

Para os educadores que atuavam no Programa, a unificação da educação básica com a profissional deveria ser “convergente com os propósitos da formação integrada – formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto, omnilateral – e da superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileira” (Ramos 2011, p. 776).

Havia um cenário de disputa para que a educação profissional pudesse, para além da formação específica para o trabalho, acontecesse inseparavelmente da educação geral, num processo em que o trabalho fosse um princípio educativo, rompendo com a divisão entre trabalho manual e intelectual. Os documentos que compõem o acervo da pesquisa aqui em questão registram algumas práticas pedagógicas que buscavam realizar aulas nas quais se tecia o diálogo da educação profissional com a propedêutica.⁵ Entre os vários documentos disponibilizados, e em que esse diálogo é tecido, há slides, projetos interdisciplinares, estudos dirigidos e inúmeros planos de aulas compartilhados. Destacamos aqui um desses Planos de aula:

Plano de Aula Serviços de Alimentação & História – Data: 16 de abril 2013. *Conteúdo*: A agricultura industrial e orgânica e a ampliação dos serviços de alimentação. *Objetivos*: – Compreender as transformações do cultivo dos alimentos

5. Tais documentos são encontrados no espaço intitulado “Práticas Pedagógicas”, disponível em: <http://forumeja.org.br/go/node/1572>, acesso em: julho/2021.

e a necessidade do processamento destes nos dias atuais; - Interpretar e ampliar o vocabulário através da leitura do texto publicado na Revista Aventuras na História Ed. Abril: “Como fazíamos sem Agricultura Industrial?”; - Desmistificar os prós e os contras acerca da atual forma de produção e cultivo dos alimentos. - Fomentar o pensamento crítico diante das atuais formas de serviços de alimentação considerando o contexto histórico. *Estratégias de ensino*: - Os educandos deverão fazer uma leitura compartilhada do texto dado: “Como fazíamos sem. Agricultura Industrial?”; que traz uma visão diferente do senso comum acerca da Agricultura. - Durante e após a leitura, professores e alunos abordarão o tema considerando as experiências do cotidiano – E no momento final da aula será deixado o tema para reflexão dos impactos dessas transformações nos hábitos alimentares, comportamentais e financeiros das pessoas. *Material*: – Texto fotocopiado; Quadro, giz. Período de realização da atividade: 1 aula. *Observação*: Esta aula antecede a aula do currículo compartilhado de Serviços de Alimentação e Matemática que terá como tema os gastos atuais com alimentação, e a compreensão destes por meio de operações básicas.⁶

A aula propôs o diálogo entre serviço de alimentação – disciplina da formação profissional – e a disciplina de história, e, ainda, conforme a observação registrada no plano de aula, estava prevista a continuidade do diálogo com a disciplina matemática.⁷ Essa perspectiva de formação contribui com reflexões que nos propiciam pensar e defender a formação integrada, fundamentada na concepção materialista dialética de conhecimento. Essa concepção postula que a realidade pode ser conhecida e compreendida pelos

6. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/aulas_compart_hist_servico_alimentac.pdf. Acesso em: julho/2021, grifos das autoras.

7. O Plano de Aula supra destacado encontra-se disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/aula_compart_mat_servicodealiament.pdf.

homens. “É pela relação entre homem-natureza e homem-homem (pelo trabalho), que o ser humano produz sua existência como espécie e como sujeitos singulares” (Ramos 2005, p.108). À concepção Formação Integrada concerne o sentido de completude, de coesão das partes no seu todo, de integração no distinto. É pensar o processo educativo concretizado a partir de uma totalidade social, com suas inúmeras intervenções históricas.

A defesa de que a “educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho” (Ciavatta 2005, p. 84) é o que reafirma o sentido do currículo integrado. Essa superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual incorpora a dimensão intelectual ao trabalho produtivo; e, por ela, afirma-se a compreensão do trabalho como princípio educativo. Para Ciavatta (2005), trata-se da possibilidade de assegurar aos trabalhadores a formação capaz de propiciar condições para sua atuação como sujeito histórico, como dirigentes e cidadãos.

Tomando essa concepção da formação com vista à atuação do educando como sujeito histórico, outra abordagem bastante discutida na experiência do Proeja-FIC foi a avaliação. Os debates entre os educadores, ocorridos nos planejamentos, fortaleceram a argumentação de que os trabalhadores educandos, ao retomarem seus estudos depois de adultos, necessitam encontrar uma escola acolhedora, como um espaço de estímulo e confiança. Nesse sentido, Sousa et al (2003, p. 10) afirmam que “uma avaliação formativa tem um papel fundamental na construção dessa relação, pois supõe transparência e colaboração entre professores e alunos, servindo como instrumento para o acompanhamento e desenvolvimento dos alunos”.

Esta concepção de educação prevê uma relação fundamentalmente dialógica entre educandos e educadores e visa a contribuir para o processo de construção do conhecimento pelo estudante. A avaliação, como desafio, é aquela em que existe um reconhecimento, conforme Sousa (1997, p. 134), “como sujeitos,

todos os integrantes da organização escolar, constituindo-se em um processo abrangente e contínuo, que integra o planejamento escolar em uma dimensão educativa.”

No exercício da democracia na educação, sobretudo na de jovens e adultos, o debate da ressignificação da avaliação é político, pois exige compromisso com a formação desses sujeitos trabalhadores. Exige reconhecimento do valor social da aprendizagem, e, conforme argumenta Moysés (2012, p. 40),

[...] depende do quanto ela é significativa para o aluno. Para isso é necessária a ocorrência de uma vigorosa atividade psicointelectual por parte de quem aprende, atividade essa que se divide entre a busca incessante do sentido e a constante coordenação mental dos conhecimentos novos com os já existentes.

Pensar em uma avaliação comprometida com a prática formativa é uma decisão política que a escola precisa tomar. Nas palavras de Freire (2004, p. 52) “Quer dizer, já não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética”. Para Luckesi (2002), a avaliação deve mostrar-se como uma construção diagnóstica, na perspectiva do avanço e do crescimento dos educandos, ela pode ser marcada por uma forma de ajuizamento da qualidade, que deve levar a uma tomada de decisão, o que, muitas vezes, representa uma tensão, pois aponta as dificuldades inerentes ao processo de construção do conhecimento e à necessidade imprescindível de integrar a participação ativa dos educandos. Inclusive, o envolvimento destes no fazer pedagógico contribui, de forma qualitativa, para o crescimento intelectual e a autonomia desses sujeitos.

Dessa forma, as escolas que vivenciavam o Proeja-FIC/ Pronatec precisavam buscar alinhar as suas práticas avaliativas aos

objetivos curriculares e à condição da construção do conhecimento pelos educandos. Em consequência disso, o uso de várias estratégias e instrumentos possibilitou uma análise mais ampla das diferentes habilidades que emergiam a partir de um conjunto de recursos oferecidos aos trabalhadores estudantes, que poderiam responder e vivenciar os diferentes instrumentos como provas, trabalhos individuais e em grupos, atividades, autoavaliação, participação nas aulas, entre outras.

Com essa concepção avaliativa, os pareceres registrados pelos professores na ficha de avaliação foi mais uma forma de demarcar o princípio da formação humana em que a avaliação é afirmada como recurso pedagógico e se torna instrumento de aprendizagem. Essa forma de avaliação exigiu dos professores um acompanhamento atento de todo o percurso do estudante, tomando desde o debate da realidade de cada educando até todo o processo da construção dos saberes escolares com o cuidado do olhar socioafetivo. O documento, disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/fich_descrit_eaja5a8proejaficpronatec.pdf (acesso em: julho/2021), denominado Ficha de Avaliação Descritiva, traz o seguinte cabeçalho: “Registro do processo ensino-aprendizagem do(a) educando(a) no Ensino Fundamental e Qualificação Profissional, contemplando aspectos socioafetivos e cognitivos”.

A discussão acerca do registro traz a compreensão de que ele permite que se faça, no processo ensino e aprendizagem, a intervenção pedagógica necessária; e, por isso, os desdobramentos relativos à ficha descritiva foram sempre um tema de discussão nas escolas, assim como na formação continuada.

O Proeja-FIC/Pronatec tinha a perspectiva de se desenvolver de acordo com o trabalho já efetuado na Eaja, que, desde o início da década de 1990, já manifestava, nas suas Propostas Político-Pedagógicas, a relevância da formação continuada dos professores no horário de trabalho, com ênfase para a ação educativa baseada na reflexão-ação-reflexão. Assim, para o trabalho com o Programa,

partiu-se da concepção freireana de educação, que também chama à reflexão acerca do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. A formação continuada dos professores será abordada na sequência desses escritos, tomando como percurso o período de 2013 a 2015 – formação continuada na experiência do Proeja-FIC/Pronatec, cuja relevância os documentos vão demonstrar – e o período de 2016 a 2018, que discute a formação continuada para todos os professores da Eaja. Neste último item, nos propomos a apresentar também o caminho do acervo virtual das pesquisas com objetos voltados para Eaja.

III. Formação continuada com os professores da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos no período de 2013 a 2018

O cenário da formação continuada de professores evidencia um campo de debates e embates acerca de sua legitimidade e efetividade. Por um lado, há leis que implementam a formação continuada com um caráter declaradamente de reparação das ineficiências da formação inicial dos professores, bem como do propósito de regulação do trabalho docente. No contexto atual, a formação inicial dos professores vivencia, ainda, o debate crítico à Resolução CNE/CP n.º 02/2019, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”. Esse debate tem constituído uma organização nacional⁸ em defesa do Curso de pedagogia e da formação de professores que se coloca em oposição à concepção reducionista da mencionada Resolução.

8. Para maiores informações sobre o movimento nacional ver: <https://formacaoop professor.com/2021/06/02/entidades-nacionais-e-movimento-nacional-em-defesa-do-curso-de-pedagogia-na-luta> e a reunião ocorrida no dia 31/05/2021 disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6Msr-tWpXtmM>. Acesso em: julho/2021.

Diante do contexto acima exposto – somado às realidades específicas da EJA, como evasão, violência, falta de professores, sobretudo na realidade do objeto desses escritos, que é a Eaja no município de Goiânia – em que a formação inicial não fornece elementos suficientes para o trabalho com essa modalidade da educação, é mister reconhecer a necessidade da formação continuada dos professores como tentativa política de melhorar o cenário educativo que envolve, principalmente, o trabalhador educando. No entanto, vale ressaltar que se compreende o processo educativo como um processo mais amplo, em que diferentes elementos contribuem para as situações encontradas na escola e na sala de aula, entre eles, a falta de políticas públicas que assegurem uma educação de qualidade para todos.

Nesse sentido, a formação continuada oferecida ao professor não pode ser vista como a resolução dos problemas educativos, pois se assim o for, estar-se-ia minimizando os problemas e as responsabilidades do sistema e focando apenas no trabalho docente. Compreende-se que a formação continuada contribuiu para a mudança da prática do profissional; no entanto, ela não pode ser apontada como a responsável por problemas que são mais complexos.

A formação continuada dos professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia, no âmbito da EJA, com vistas a uma formação específica e considerando os sujeitos da modalidade, advém do início da década de 1990, quando foi criado o Projeto AJA. Na última década, essa formação tem sido desenvolvida pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação (Cefpe) e está sendo desenvolvida nos seguintes formatos: Grupos de Trabalho e Estudo (GTE), Oficinas, Cursos e Simpósios. No Proeja-FIC/Pronatec a formação continuada dos educadores foi proporcionada pela FE/UFG, conforme registrado no documento disponibilizado em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/prog.geral_formcont_2010_2013_0.pdf, acesso em: julho/2021. A formação no Proeja-FIC/Pronatec seguiu o seguinte percurso:

- *Encontros coletivos* das 10 escolas: *Curso inicial* desenvolvido [junto ...] aos profissionais da educação da SME de Goiânia e [...] junto aos professores da educação profissional, formadores e apoios que atuarão nas dez escolas que desenvolverão o Proeja FIC/Pronatec, com vistas a direcionar os trabalhos a serem desenvolvidos na experiência (princípios, horários, composição das turmas, proposta pedagógica, forma de organização curricular, relatos de práticas pedagógicas etc.), bem como a apresentação das trocas de experiências dos trabalhos desenvolvidos no Proeja do IFG e o Proeja FIC. Haverá um seminário de *avaliação e trocas de experiências* ao final de cada semestre, sendo em junho e em novembro.
- *Encontros nas escolas*: são realizados encontros quinzenais de formação dos professores, coordenadores, apoios e gestores, abordando: temáticas de aprofundamento sobre currículo integrado, organização curricular que parta da realidade dos educandos da EJA (tema gerador, projeto de ensino-aprendizagem, eixo temático), sujeitos da educação de adolescentes, jovens e adultos (EAJA), princípios e fundamentos ético-político-pedagógicos, proposta pedagógica da EAJA, organização do trabalho pedagógico (planejamento, metodologias de ensino...), avaliação, evasão, questões geracionais, entre outros temas levantados pelas dez escolas que compõem a experiência do Proeja FIC/Pronatec. Duas vezes por semana haverá acompanhamento e formação nas escolas, em grupos menores de professores, organizados ao longo do processo de formação.
- *Formação de formadores*: trata-se da formação dos profissionais com comprovada experiência em EJA e/ou educação profissional, selecionados pelo IFG e UFG [ou os coordenadores e apoios das UREs], que acompanharão e contribuirão na formação dos professores nas dez escolas, que se reúnem semanal/quinzenalmente para estudo e formação/planejamento dos encontros nas escolas. (2013, p. 2)

O trabalho desenvolvido nesse processo compreendia a formação continuada em serviço como espaço de reflexão sobre a prática, cujos temas seriam trabalhados a partir da demanda dos próprios educandos. A formação ocorria nos encontros na FE/UFG, nos quais eram proporcionados aos envolvidos no processo, a um só tempo, espaço para estudo, a partir da escuta a suas demandas no desenvolvimento do trabalho com o coletivo de suas respectivas escolas, e também o diálogo coletivo e a construção de estratégias de intervenção nesses espaços educativos. E isso era feito com base na compreensão de que “a formação continuada deve voltar-se para a atividade reflexiva e investigativa, incorporando aspectos da diversidade e o compromisso social com a educação e a formação socialmente referenciada dos estudantes” (Brasil 2006, pp. 23-24).

Entre os documentos que registram a formação continuada,⁹ ocorrida em 2013, encontram-se programação, slides, artigos. Os primeiros documentos trazem o *Curso Inicial* e todo o material utilizado para as primeiras reflexões sobre os conceitos de trabalho e educação. Consta desse material, disponível em: <http://forumeja.org.br/go/node/1552>, o texto “Alguns fundamentos, para além do capital e do mercado, animadores da docência na educação dos trabalhadores: ética, interdisciplinaridade e omnilateralidade”, disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/fundamentos_do_%20trabalho_educa%C3%A7%C3%A3o.pdf; com esse texto, iniciou-se a reflexão, na tentativa de buscar o contexto da sociedade, as vivências dos trabalhadores estudantes nas salas de aula e de trazer alguns teóricos que contribuem com conceitos imprescindíveis para esse debate. Destacamos aqui outros documentos relativos a experiências de educação integrada, materiais pedagógicos e sujeitos da EJA, que também estão disponíveis nesse espaço:

9. Esta formação é parte do Projeto de extensão da Faculdade de Educação/UFG: Educação de Jovens e Adultos – Fórum Goiano de EJA e Geaja (Grupo de Estudo de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos), que certificará os participantes desta formação, juntamente com o IFG. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/node/1551>. Acesso: julho/2021.



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
GOIÁS
Campus Goiânia



*PROEJA FIC Alimentação (2010/ 2012)
Experiência*

Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/experienciaproejafic_juliana.pdf.



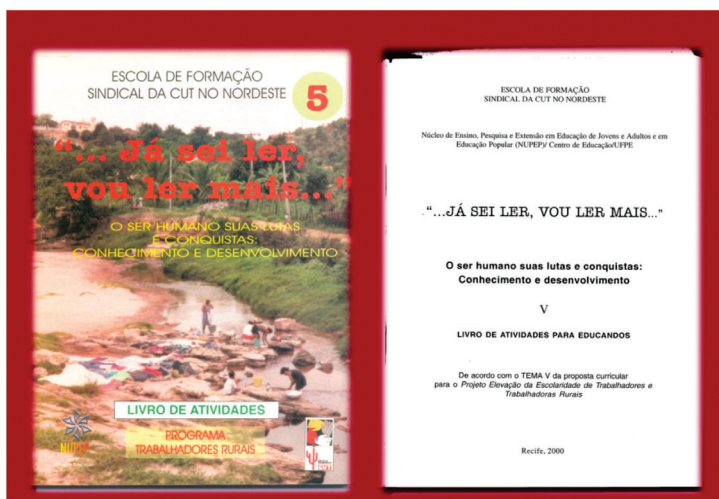
**FORMAÇÃO
CONTINUADA DO
PROEJA FIC/PRONATEC
2013**

**MATERIAIS DIDÁTICOS E
DE PESQUISA**

Maria Emilia de Castro Rodrigues - Faculdade de
Educação/Universidade Federal de Goiás
me.castrorodrigues@gmail.com

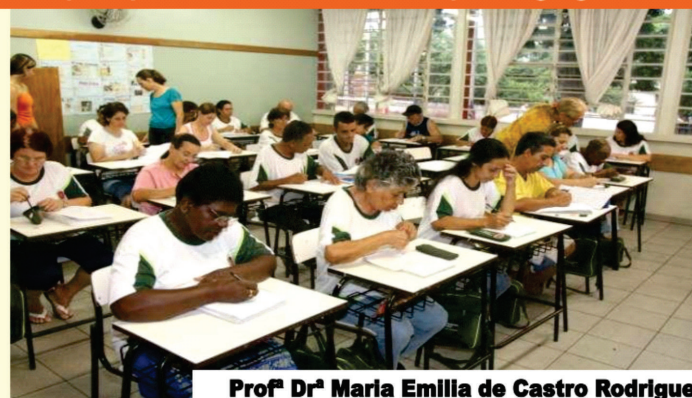


Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/materiais_didaticosproejaficmariaemilia.pdf.



Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/formacaocontinuadadoeducador.pdf>.

SUJEITOS DA EJA: especificidades, desafios e perspectivas no trabalho pedagógico



Profª Drª Maria Emília de Castro Rodrigues
FE-UFG/Fórum Golano de EJA/Pesquisa Proeja -
me.castrorodrigues@gmail.com

Profª Esp. Márcia P. Melo
SME de Goiânia
melo.pmarcia@gmail.com

Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/sujeitosdaeja_praticas_pedagogicas.pdf.

Estudo e experiência do fazer pedagógico a partir do material da CUT.



Formação Inicial PROEJA FIC

IFG

Rede Municipal de Educação de Goiânia

Kênia Bueno/IFG

Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/apresentacaokeniaproejafic.pdf>.

No âmbito da formação continuada em serviço dos professores da Eaja, uma das preocupações que se tinha no Proeja-FIC/Pronatec era que essa formação ocorresse articulada a outras ações, mas que se garantisse que ela acontecesse também na própria escola, porque a singularidade de cada espaço, assim como a dos sujeitos, é relevante para o desenvolvimento do processo educativo do estudante trabalhador, “no sentido não apenas de compreendê-lo, como também de encontrar estratégias de ensino capazes de tocar o seu universo” (Goiânia 2013, p. 47). Dessa forma, no curso inicial, com os professores, foi construída a proposta de uma plenária a ser realizada nas escolas em que fosse possível pensar nos desafios e nas possibilidades para a efetivação do Programa Proeja-FIC/Pronatec. Como desdobramento desse momento de formação, cada escola construiu o documento em que registraram os desafios e as possibilidades que foram levantadas para a efetivação do referido programa. Segue a relação das escolas com os respectivos links onde se encontram tais documentos:

QUADRO 1 – Acesso a documentos das escolas que executavam o Programa Projeia-FIC/Pronatec

Escola Municipal Buena vista	http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/buenavista.pdf
Escola Municipal Jallles Machado	http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/desafjalmachado.pdf
Escola Municipal Jesuina de Abreu	http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/desafiosjesuina.pdf
Escola Municipal Joel Marcelino	http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/joelmaroliveira.pdf
Escola Municipal Nadal Sfredo	http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/apresentacaonadal Alfredo.pdf
Escola Municipal Nova Conquista	http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/emnovaconquista.pdf
Escola Municipal Novo Mundo	http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/despossibnovomundo.pdf
Escola Municipal Pedro Costa	http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/apresentacaoeaja.pdf
Escola Municipal Presidente Vargas	http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/apresidentevargasproej.pdf

Fonte: Portal dos Fóruns de EJA – Elaborado pelas autoras.

A construção desse documento foi a tentativa de concretizar o debate propiciado na formação continuada e o seu desdobramento nas escolas. Pensar e criar estratégias de superação do modelo de formação continuada destinada a ser apenas instrumento de adequação a novas práticas tornou possível esse processo. Ou seja, a formação continuada do Proeja-FIC/Pronatec – promovida como uma tentativa de superação da formação que intenta qualificar, enquanto pacotes a serem implementados, ou treinar o professor para uma prática específica – buscava, por meio da pesquisa e da extensão, atuar *com* os educadores e não *para* eles, na perspectiva de construir uma formação continuada norteada pelo trabalho como princípio educativo na formação integral dos sujeitos (educandos e educadores).

Essa proposta de formação continuada era pautada pela integração e por práticas interdisciplinares na construção, sistematização, desenvolvimento, registro e avaliação do currículo integrado; e pelo trabalho coletivo que toma educadores como profissionais que demandam sempre uma “formação humana laboral, cultural e técnico-científica” (Ciavatta e Ramos 2011, p. 31) contínua no desenvolvimento da práxis, construída no diálogo entre os pares. A discussão acerca dessa proposta de formação continuada encontra-se em documentos que apresentam estudos em slides, disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/formacaointegrada2.pdf>, acesso em: julho/2021. Outros muitos documentos que tratam da discussão do currículo integrado e do trabalho como princípio educativo seguiram em construção e organização nos anos de 2014 e 2015, a partir dos estudos propiciados pelos vários momentos coletivos de formação, bem como nos encontros nas escolas.

A formação continuada previa momentos de *Encontros nas Escolas* para o planejamento do trabalho pedagógico. Esses encontros abordavam temáticas de aprofundamento sobre currículo integrado, organização curricular, sujeitos da EJA, princípios e fundamentos

ético-político-pedagógicos da EJA/Educação Profissional, proposta pedagógica da Eaja, organização do trabalho pedagógico, avaliação, entre outras. O espaço virtual <http://forumeja.org.br/go/node/1553> guarda relatos, memórias, estudos, encaminhamentos, experiências de fazeres pedagógicos que evidenciam cada escola, expressando sua realidade e sua organização para concretizar o Proeja-FIC/Pronatec.

A Formação de Formadores era mais uma etapa prevista na formação continuada tecida nos anos de 2013 a 2015. Os documentos organizados no acervo do CMV, relativos a essa formação, são complementares aos que já haviam sido utilizados na formação dos professores. Encontra-se nesse acervo: slides, textos, sugestões de materiais didático-pedagógico, vídeos, entre outros. Esse material foi utilizado, bem como produzido pelos formadores, que tinham a tarefa do acompanhamento nas escolas. Os temas marcantes desse acervo são: organização curricular, organização do trabalho pedagógico e princípios e fundamentos. Além desses temas, vídeos sobre Paulo Freire; sujeitos da Eaja e avaliação. (Ver Quadro 2, a seguir).

Não foi somente a produção desses documentos que a experiência do Proeja-FIC/Pronatec inspirou. A partir desse Programa, foram elaborados inúmeros artigos, publicados em revistas, anais de encontros e simpósios.^{10 11}

10. Disponíveis em: <http://forumeja.org.br/go/node/1154>. Acesso em: julho/2021

11. Ver Apêndice 2 deste livro - Artigos sobre a formação continuada de professores da Eaja da SME de Goiânia-GO.

QUADRO 2 – Levantamento de vídeos sobre formação continuada produzidos pelo Fórum Goiano de EJA

• Título do vídeo	Endereço eletrônico
• Formação Continuada EJA/J/2016 - Projeto da Formação e relatos.	https://www.youtube.com/watch?v=nBDCVl9l94c Acesso: 03/08/2021.
• Formação Continuada EJA/J/2016 - Diagnóstico e sistematização do currículo – Parte 1	https://www.youtube.com/watch?v=32LVs1_taD4&ab_channel=F%C3%B3rumGoianoEJA ; Acesso: 03/08/2021.
• Formação Continuada EJA/J/2016 - Diagnóstico e sistematização do currículo – Parte 2	https://www.youtube.com/watch?v=fg1n1rd4OFY&ab_channel=F%C3%B3rumGoianoEJA ; Acesso: 03/08/2021.
• Formação Continuada EJA/J/2016 “Diagnóstico da Escola Joel Marcelino”.	https://www.youtube.com/watch?v=5DDFVkmIOx4&ab_channel=F%C3%B3rumGoianoEJA ; Acesso: 03/08/2021.
• Formação Continuada EJA/J/2016 “Sistematização da experiência”.	https://www.youtube.com/watch?v=84M1DZtsnQ&ab_channel=F%C3%B3rumGoianoEJA ; Acesso: 03/08/2021.
• Formação Continuada EJA/J/2016 - Currículo - Parte 1	https://www.youtube.com/watch?v=w_dt3uQRzCo&ab_channel=F%C3%B3rumGoianoEJA ; Acesso: 03/08/2021.
• Formação Continuada EJA/J/2016 - Currículo – Parte 2	https://www.youtube.com/watch?v=pGuThbpoUw&ab_channel=F%C3%B3rumGoianoEJA ; Acesso: 03/08/2021.
• Formação Continuada EJA/J/2016: “Metodologia: proj. de ensino/aprendizagem e eixo temático”.	https://www.youtube.com/watch?v=3l_LNf0mq8s&ab_channel=F%C3%B3rumGoianoEJA ; Acesso: 03/08/2021.
• Formação Continuada EJA/J/2017 - Metodologias - parte 1	https://www.youtube.com/watch?v=n-FMghs5FLE&ab_channel=F%C3%B3rumGoianoEJA ; Acesso: 03/08/2021.

<ul style="list-style-type: none"> • Formação Continuada EAJA/2017 - Metodologias – parte 2 	https://www.youtube.com/watch?v=xGnOau7MEj4&ab_channel=F%-C3%B3rumGoianodeEJA ; Acesso: 03/08/2021.
<ul style="list-style-type: none"> • Formação Continuada EAJA/2017: “Metodologia” parte 3 	https://www.youtube.com/watch?v=i64TywiN5JU&ab_channel=F%-C3%B3rumGoianodeEJA ; Acesso: 03/08/2021.
<ul style="list-style-type: none"> • Formação Continuada EAJA/2017: “Trocas de Experiências”. 	https://www.youtube.com/watch?v=nJQvC7z_Wil&ab_channel=F%-C3%B3rumGoianodeEJA ; Acesso: 03/08/2021.
<ul style="list-style-type: none"> • Formação Continuada EAJA/2016: “Escola Sem Partido” 	https://www.youtube.com/watch?v=zLOrmev8eD0&ab_channel=F%-C3%B3rumGoianodeEJA ; Acesso: 03/08/2021.
<ul style="list-style-type: none"> • Formação Continuada EAJA/2016: “Debate” 	https://www.youtube.com/watch?v=VE5jvxAG6hE&ab_channel=F%-C3%B3rumGoianodeEJA ; Acesso: 03/08/2021.
<ul style="list-style-type: none"> • Formação Continuada EAJA/2016: “Sujeitos da EJA” parte 1 	https://www.youtube.com/watch?v=sj7GEEZDXa4&ab_channel=F%-C3%B3rumGoianodeEJA ; Acesso: 03/08/2021.
<ul style="list-style-type: none"> • Formação Continuada EAJA/2016: “Sujeitos da EJA” parte 2 	https://www.youtube.com/watch?v=sLDtm2DLAOK&ab_channel=F%-C3%B3rumGoianodeEJA ; Acesso: 03/08/2021.
<ul style="list-style-type: none"> • Formação Continuada EAJA/2016: “Sujeitos da EJA” parte 3 	https://www.youtube.com/watch?v=sReLLUTGYo&ab_channel=F%-C3%B3rumGoianodeEJA ; Acesso: 03/08/2021.
<ul style="list-style-type: none"> • Formação Continuada EAJA/2016: “Gênero e Sexualidade”. 	https://www.youtube.com/watch?v=R40XTw8L9V4&ab_channel=F%-C3%B3rumGoianodeEJA ; Acesso: 03/08/2021.

<ul style="list-style-type: none"> • Laboratório de Dados Educacionais (LDE) - Prof. Thiago Alves (parte 1) 	https://www.youtube.com/watch?v=MKy5X4515kI&ab_channel=F%C3%B3rumGoianoEJA ; Acesso: 03/08/2021.
<ul style="list-style-type: none"> • Laboratório de Dados Educacionais (LDE) - Prof. Thiago Alves (parte 2) 	https://www.youtube.com/watch?v=34eIA4qROMg&ab_channel=F%C3%B3rumGoianoEJA ; Acesso: 03/08/2021.
<ul style="list-style-type: none"> • Laboratório de Dados Educacionais (LDE) - Prof. Thiago Alves (parte 3) 	https://www.youtube.com/watch?v=mUiHpHhIz_Y&ab_channel=F%C3%B3rumGoianoEJA ; Acesso: 03/08/2021.
<ul style="list-style-type: none"> • Laboratório de Dados Educacionais (LDE) - Prof. Thiago Alves (parte 4) 	https://www.youtube.com/watch?v=vOqrNjGOd4o&ab_channel=F%C3%B3rumGoianoEJA ; Acesso: 03/08/2021.
<ul style="list-style-type: none"> • Formação Continuada EAJA/2017: “Perfil da EAJA” 	https://www.youtube.com/watch?v=sZU3onN2H44&ab_channel=F%C3%B3rumGoianoEJA ; Acesso: 03/08/2021.
<ul style="list-style-type: none"> • Formação Continuada EAJA/2017: “Avaliação da Formação Continuada”. 	https://www.youtube.com/watch?v=Ow2GXmi8d7A&ab_channel=F%C3%B3rumGoianoEJA ; Acesso: 03/08/2021.
<ul style="list-style-type: none"> • Formação Continuada EAJA/2017: “Avaliação da Formação Continuada - PARTE II” 	https://www.youtube.com/watch?v=sjXIRcW1_tw&ab_channel=F%C3%B3rumGoianoEJA ; Acesso: 03/08/2021.
<ul style="list-style-type: none"> • Formação Continuada EAJA/2017: “Avaliação EJA” 	https://www.youtube.com/watch?v=d80k_4AzZtI&ab_channel=F%C3%B3rumGoianoEJA ; Acesso: 03/08/2021.
<ul style="list-style-type: none"> • Formação Continuada EAJA/2017: “Avaliação EJA.” 	https://www.youtube.com/watch?v=25B5fsy3zDA&ab_channel=F%C3%B3rumGoianoEJA ; Acesso: 03/08/2021.

Fonte: Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/node/1538>. Acesso em: julho/2021. Elaborado pelas autoras.

No período de 2016 a 2018, a formação continuada proposta para as 62 escolas de Eaja, destinada aos professores, foi ampliada também para os coordenadores e os diretores dessas escolas e para os apoios técnico-pedagógicos das Unidades Regionais de Educação. O processo formativo caminhou em conjunto com o registro, a sistematização, a documentação e a análise acerca desse processo de formação continuada, conforme está registrado no Projeto da Formação continuada do período de 2016 a 2018. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/projeto_formacao_geaja2016.pdf. Acesso em: julho/2021. A reflexão

[...] sobre o processo de formação desenvolvido pela SME de Goiânia, tanto pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação, pelas Unidades Regionais (URE) da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (SME) e da experiência do Proeja-FIC apontou para a necessidade da reorganização da formação continuada da EAJA na SME de Goiânia. Enfim, este projeto recobra a tradição histórica de educação popular da Educação de Jovens e Adultos, constituída de princípios básicos, como o diálogo e a investigação. Alinhados com o pensamento de Freire que concebe a educação como um ato político e emancipatório, está posto o desafio de pensar este projeto de formação continuada como uma ação coletiva. (p. 4)

Reafirmar a perspectiva de trabalhar na educação com o povo, e não só para o povo, é reafirmar a educação popular como fundamental. Trata-se de uma educação que dialoga com vários conceitos constituídos no contexto histórico. Esse ideário de uma educação popular tem se configurado: a) como sinônimo de luta pela educação para todos e responsabilidade do Estado (Paiva 1984; 2003) e (Beisiegel 1992); b) como educação do oprimido (Freire 1984; 1987); c) na formação do “homem convertido em classe” ou “o homem libertado” (Brandão 1980, p. 129); d) na defesa dos

interesses das classes populares, com vistas à construção da sua própria *identidade cultural* (Jiménez 1988); e) nas práticas voltadas para o exercício da cidadania, em que as maiorias populacionais possam assumir o seu papel sócio-político na conjuntura, enquanto política de resistência dos grupos populares, na busca por mudanças (Bezerra 1980); f) articulado ao conceito de classes populares, que traduz os interesses desta classe, do *povo* (Wanderely 1980); g) articulado aos movimentos sociais populares (Paludo 2010, 2011). Durante o percurso formativo esperava-se que os profissionais envolvidos pudessem refletir sobre a educação popular e construir uma práxis pedagógica crítica e reflexiva que pudesse contemplar a modalidade em suas especificidades.

Os documentos produzidos, nesse período de 2016 a 2018, os quais compõem o acervo do CMV, consistem em 27 vídeos postados no YouTube pelo Fórum Goiano de EJA¹² e mais 41 artigos produzidos e divulgados para a sociedade. Materiais digitalizados e impressos utilizados e/ou produzidos na formação continuada, ou a partir dela, também estão disponibilizados no Portal do Fórum Goiano de EJA e no acervo do CMV.¹³

Por último é pertinente registrar que outra frente de pesquisa é o levantamento de dissertações, teses, artigos e trabalhos de conclusão de curso que tomam a EJA na SME como objeto de pesquisa. É necessário perceber que essas produções tanto passam a compor a história da EJA da Rede Municipal de educação de Goiânia, como também passam a compor um acervo cujo objetivo é contribuir com outras pesquisas que venham surgir. O quadro abaixo registra esse acervo, que se compõe de artigo, pôster, monografias, dissertações e tese cujo objeto de pesquisa é a Eaja do município de Goiânia.

12. Disponíveis em: <https://www.youtube.com/user/forumgoianodeeja/videos> (acesso em: julho/2021)

13. Disponível em <http://forumeja.org.br/go/node/1154>. Acesso em: julho/2021.

QUADRO 3 – Levantamento de trabalhos acadêmicos que tomam a EJA na SME como objeto de pesquisa, disponíveis no Portal do Fórum Goiano de EJA

Artigo: Disponível em: Artigos Fórum goiano de EJA (forumveja.org.br)
OLIVEIRA, L. F. S.; RODRIGUES, M. E. C. Educação de Jovens e Adultos: Fórum Goiano de EJA e GEAJA. Goiânia, GO, 2009.
Pôster: Disponível em: Posters Fórum goiano de EJA (forumveja.org.br)
OLIVEIRA, L. F. S.; RODRIGUES, M. E. C. Educação de Jovens e Adultos: Fórum Goiano de EJA e GEAJA. In: VI CONPEEX. Goiânia, GO, 2009.
Monografia: Disponível em: Monografias Fórum goiano de EJA (forumveja.org.br)
FERRO, Sérgio Hernani Gorski. Curiosidade epistemológica como categoria de reflexão da formação política de educadores populares no AJA- Expansão. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia, 2010
Dissertação: Disponível em: Dissertações Fórum goiano de EJA (forumveja.org.br)
ALVES, Maria Jacqueline Dias Alves. Saberes do Trabalho e dos Trabalhadores da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: a Prática Pedagógica de Professores. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia, 2015.
ARAÚJO, Nayara Cristina Carneiro de. O retorno à escola: o significado da escolarização para trabalhadores adultos. 2014. 111 f. Dissertação - (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás - Faculdade de Educação. Goiânia, 2014.
ARAÚJO, Rafael Vieira de. A corporeidade-subjetividade dos educandos trabalhadores do Projea FIC. 2015. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação. Goiânia, 2015.
AVELAR, Glaucia Maria Morais França. O processo de Constituição das propostas político-pedagógicas da Educação de Adolescentes Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação de Goiânia no período de 1993 a 2016. 2017. 249 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia, 2017.
CALIXTO, Dilma Terezinha Rodrigues. Temas geradores: uma prática em construção na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. 2004. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia, 2004.
COSTA, Cláudia Borges. O trabalhador-aluno da EAJA: desafios no processo ensino-aprendizagem. 2008. 148 f. Dissertação - (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2010.

COSTA, Lorena Silva Oliveira. Análise da elaboração conceitual nos processos de Ensino-Aprendizagem em aulas de Química para Jovens e Adultos: Por uma Formação Integrada. 2010. 100 f. Dissertação - (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia, 2010.
FRANCISCO, Maria Aldina Gomes da Silva. Formação continuada de professores na educação de adolescentes, jovens e adultos: uma experiência da secretaria municipal de educação de Goiânia 2013-2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás/Faculdade de Educação. Goiânia, 2015.
GOMES, Dinorá de Castro. A “Escola Municipal Flor do Cerrado”: uma experiência de educação de adolescentes jovens e adultos em Goiânia. 2006. 168 f. Dissertação - (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2011.
JACINTO, Everton Lacerda. A Atividade Pedagógica do Professor de Matemática no Proeja. 2011. 223 f. Dissertação - (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Goiânia, 2011.
LACERDA, Cláudio Virote. A Experiência do Proeja-Fic/Pronatec na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia: A Construção do Currículo pelos Sujeitos da Educação de Adolescentes Jovens e Adultos (Eaja). 2016. 179 f. Dissertação - (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia, 2016.
LEITE, Maria Edimaci Teixeira Barbosa. Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos: A Experiência do Projeto Aja-Expansão na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (2001-2004). Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás-Programa de Pós-Graduação em Educação. Goiânia, 2015.
MACHADO, Maria Margarida. Política Educacional para Jovens e Adultos: A experiência do PROJETO AJA (93/96) na Secretaria Municipal da Educação de Goiânia. Mestrado em Educação Escolar Brasileira. 1997. 160 f. Dissertação - (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia, 1997.
NUNES, Maria do Rosário Teles de Farias. “Não fui, e se vou não fico” - a questão da matrícula na educação de adolescentes, jovens e adultos da Rede Municipal de Goiânia. 2016. 122 f. Dissertação - Mestrado em Educação - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia, 2016.
PARANHOS, Rones de Deus. A relação entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Ambiental. 2009. 126 f. Dissertação - (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2009.

PEREIRA, Vânia Olária. ARTE / VIDA / TRABALHO E EXPERIÊNCIA DO-CENTE: Produção de sentidos hiphoppers da Vila Pedrosa. 225f. Dissertação - (Mestrado em Cultura Visual) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2010.
PORFÍRIO, Alexandre Guilarducci. O Reconhecimento do Contexto Socio-cultural do aluno em meio ao Ensino e à Aprendizagem da Matemática na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos – Goiânia / GO.2009. 169 f. Dissertação - (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Programa da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2009.
RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. A prática do professor na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos:a experiência do Projeto AJA de Goiânia-GO. 2000. 250 f. Dissertação - (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia, 2000.
SANTOS, Esmeraldina Maria dos. “Os saberes dos professores do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos”. 2007. 179 f. Dissertação - (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2007.
SILVA, Ivonete Maria. “Ou trabalha e come, ou fica com fome e estuda”: O trabalho e a não-permanência de adolescentes, jovens e adultos na escola em Goiânia. 2004. 136 f. Dissertação - (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Federal de Goiás - Faculdade de Educação. Goiânia, 2004.
Tese: Disponível em: Teses Fórum goiano de EJA (forumeja.org.br)
GOMES, Dinorá de Castro. Educação Ambiental na Alfabetização de Trabalhadores de Cooperativas de Resíduos Sólidos: por um resgate de elos submersos. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2016.
Monografias (Especialização): Disponível em: Monografias Fórum goiano de EJA (forumeja.org.br)
ALVES, Maria Jaqueline Dias. Perfil do Jovem Trabalhador da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos. Monografia de Especialização. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/Universidade Federal de Goiás/Faculdade de Educação, Goiânia, 2009.
TOLEDO, Mônica Albernaz. Os Adolescentes e Profissionalização: um desafio a educação de adolescentes jovens e adultos na rede municipal de Goiânia. Monografia de Especialização. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/Universidade Federal de Goiás/Faculdade de Educação, Goiânia, 2009.

Fonte: disponível em <http://forumeja.org.br/go/node/1154> (Acesso: julho de 2021). Elaborado pelas autoras.

Palavras finais

A memória é lugar onde cresce a história, que por sua vez a alimenta e procura sistematizar e refletir sobre o passado para contribuir na construção do presente por meio de atores sociais dispostos a interferir na realidade. As pesquisas realizadas pelo CMV têm contribuído para a visibilidade da história vivida pela EJA, sobretudo a história da Eaja, ofertada pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Goiânia-GO.

Essa história tem sido recontada por aqueles que a construíram, sejam por meio de entrevistas, história oral, fontes documentais, entre outras. O material forjado ao longo dessa história vem sendo sistematizado no Portal dos Fóruns de EJA, que também abriga inúmeros trabalhos (artigos, projetos, monografias, dissertações e teses) que têm sido realizados pelos integrantes e pesquisadores que acessaram dados do CMV, contribuindo dessa forma com a reconstrução/sistematização e ou ampliação da historiografia da EJA.

Compreende-se que a pesquisa documental dialoga com a pesquisa bibliográfica e as duas têm o documento como objeto de investigação – documento que é muito mais que apenas textos escritos e/ou impressos. Dito de outra forma, o documento, como fonte de pesquisa, pode apresentar o formato escrito ou não escrito, ou pode apresentar-se como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. O caráter indispensável desse documento é constituir-se como fonte de informação, em esclarecimento e conteúdo que possa contribuir com o pesquisador e seu objeto de investigação.

Os documentos – em suas diversas formas, aqui destacados – que podem contribuir com a constituição e reconstrução da história da SME/Goiânia-GO têm sido trabalhados pela pesquisa na perspectiva desse desafio que é o da necessidade de dialogar com a pesquisa bibliográfica. Nesse sentido, busca-se a leitura e a discussão dos mais diversos artigos, dissertações e teses que

retratam o contexto e a história da SME bem como outras realidades e experiências que tenham a Educação de Jovens e Adultos como objeto de investigação.

Reafirmamos que tem sido um desafio dar sequência a este trabalho com a documentação da SME de Goiânia, já que o trabalho de tratamento, análise e organização dos documentos contou basicamente com voluntários, e a rotatividade desse voluntariado tem levado à lentidão do trabalho. Além desse desafio de dar continuidade ao trabalho com os documentos que se encontram na FE/UFG, acrescenta-se a inquietação advinda do enorme quantitativo de caixas que ainda estão na SME e carecem de um cronograma e de equipes para realizar o trabalho imprescindível que é o de restituir a memória dos processos educativos desenvolvidos na modalidade EJA da Rede Municipal de Goiânia, por meio de fontes documentais.

O olhar sobre a documentação que registrou o acompanhamento à experiência do Proeja-FIC/Pronatec demonstrou o profícuo diálogo sobre trabalho, educação básica e educação profissional, e, para além disso, trouxe-nos a compreensão de que na disputa capital e trabalho também se apresenta o embate por outros interesses, e esses se desenvolvem em todos os âmbitos sociais, entre eles o campo da educação.

Os estudos, as discussões e os registros de ambos resultantes mostraram que a possibilidade de chegar aos conhecimentos elaborados e sistematizados historicamente é construída por via da escola. Nesse contexto, o currículo integrado se constituiu como possibilidade da formação dos trabalhadores, e essa formação era movida pela compreensão de que trabalho, ciência e cultura precisavam estar em diálogo permanente com a formação geral e a profissional.

No entanto, os documentos e as pesquisas apontaram um percurso difícil na concretização do currículo integrado e o quanto ele se encontra na contramão do ideário neoliberal defendido pelo poder hegemônico. No acompanhamento feito às escolas, nem

sempre se conseguiu registrar, de fato, como ocorreram nelas essas discussões feitas em torno desse currículo. Muitas questões ainda podem ser feitas aos documentos desse período para compor a história dessa experiência.

Os registros reunidos ao longo do período da formação continuada: documentos escritos, depoimentos e vídeos, evidenciam o que a formação foi capaz de concretizar no fazer pedagógico dos educadores. No entanto, temos a compreensão dos desafios enfrentados nesse processo formativo, bem como das contradições reveladas ou pouco registradas nos documentos.

Algumas pesquisas, mais precisamente a pesquisa de mestrado de Franscico (2015), revelaram que ainda havia o componente de resistência à formação continuada de uma parcela dos docentes, quando esta ocorria no espaço das escolas e no horário de trabalho desses educadores. A partir de 2016, ocorreram duas mudanças na estrutura da SME e pouco foi sinalizado nos documentos e acompanhamentos desse período: a primeira mudança diz respeito ao encerramento da formação na escola, a segunda mudança, ainda mais contraditória, foi a diminuição na carga horária ofertada aos educandos, tanto no primeiro, quanto no segundo segmento.

O aligeiramento da formação continuada dos educandos, advindo dessa mudança, retoma o modelo de educação compensatória, criado para suprimir emergencialmente carências de homens e mulheres do povo, tão presente historicamente nas inúmeras propostas brasileiras para o atendimento da EJA. Consideramos que a formação e o acompanhamento do período posterior a essas mudanças resultaram em poucos documentos ou carecem de registros que analisem esse período. Talvez estejamos prenhes de respostas sobre o significado dessas mudanças – O que foi possível construir? Houve prejuízo? O que se considerou nessas mudanças diante da enorme necessidade e da realidade dos sujeitos trabalhadores que continuam compondo o índice de 74 milhões de

brasileiros com 15 anos ou mais, que não terminaram a educação básica.¹⁴

Considerando a importância das pesquisas produzidas sobre a Eja para a compreensão de sua história, em Goiânia, apresentamos no item final deste capítulo o levantamento de dissertações, teses, artigos e trabalhos de conclusão de curso que tomam a EJA, na SME, como objeto de pesquisa. Esse levantamento é a produção dos pesquisadores que estiveram envolvidos com o trabalho da SME e com as pesquisas do CMV, muito precisamos acessar e buscar para compor nosso acervo, trata-se de mais um desafio para o subprojeto.

Temos a clareza que a pesquisa histórica toma o presente como o tempo de um processo e como a possibilidade de agir e construir uma nova realidade. Conforme afirma, Ciavatta (2009, p. 17), “o presente como momento da prática possibilita resgatar a essência política do conhecimento, na medida em que, como campo da práxis social, constitui a potencialidade de objetos passíveis de ser construídos”. Dessa forma, se apropriar da realidade por meio das entrevistas, relatos de experiências, registro de imagens adquire significado na apreensão da realidade passada e presente.

Referências

- BEISIEGEL, Celso Rui. *Política e Educação popular: teoria e prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo: Ática, 1992.
- BEZERRA, Aida. “As atividades em educação popular”, in: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) *A questão política da educação popular*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

14. Fonte: Elaborada com base nos microdados da PNAD contínua do 2º trimestre/2019.

- BRASIL. *Decreto nº 5.840*, de 13 de julho de 2006. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos- PROEJA. Disponível em: Decreto nº 5840 (planalto.gov.br). Acesso em: outubro/2021.
- BRASIL. *Resolução CNP/CP nº 2*, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Disponível em: rcp002_19 (mec.gov.br). Acesso em: outubro/2021.
- BRASIL. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)*. Pessoas com 15 anos ou mais que não concluíram a educação básica. 2º trimestre de 2019. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
- CIAVATTA, Maria. “A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade”, in: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs.) *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, pp. 83-105, 2005.
- CIAVATTA, Maria. *Mediações históricas de trabalho e educação – Gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)*. Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, Faperj, 2009
- CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise N. “Ensino Médio e educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação.” *Revista Retratos da Escola*, vol. 5, nº 8, Brasília, pp. 27-41, jan/jun. 2011. Disponível em: Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação | Ciavatta | Retratos da Escola (emnuvens.com.br). Acesso em: outubro/2021.
- CORSETTI, Berenice. “A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos.” *UNIrevista*, vol. 1, nº 1, pp. 32-46, janeiro 2006. Disponível em: a_analise_documental_

no_contexto_da_pesquis_qualitativa.pdf. Acesso em: julho/2021.

FRANCISCO, Maria Aldina Gomes da Silva. *Formação continuada de professores na educação de adolescentes, jovens e adultos: uma experiência da secretaria municipal de educação de Goiânia 2013-2014*. Dissertação de Mestrado em Educação. Goiânia: Universidade Federal de Goiás/ Faculdade de Educação, 2015.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOIÂNIA. *Proposta Político-Pedagógica para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, da Rede Municipal de Educação de Goiânia*. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 2005.

GOIÂNIA. *Proposta Político-Pedagógica para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, da Rede Municipal de Educação de Goiânia*. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 2013.

JIMÉNEZ, Marco Raúl Mejía. “Tendencias de la cultura y la cultura popular en la educacion popular.” *Contexto & Educação*, nº 9. Ijuí: Universidade de Ijuí, jan/ mar 1988.

- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOYSÉS, Lucia Maria. *O desafio de saber ensinar*. 16ª ed. Campinas: Papirus, 2012.
- PAIVA, Vanilda Pereira (org.) *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1984. 466 • *Educação, Diversidades Culturais, Sujeitos e Saberes R. Educ. Públ.* Cuiabá, vol. 27, nº 65/1, pp. 447-467, maio/ago. 2018
- PAIVA, Vanilda Pereira. *História da educação popular no Brasil*. 6ª ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- PALUDO, “Conceição. Movimentos sociais e educação popular: atualidade do legado de Paulo Freire”, in: STRECK, Danilo et al. (org.) *Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico (II)*. Brasília: Liber Livro, vol. 1, pp. 39-55, 2010. Disponível
- PALUDO, Conceição. “Educação Popular e Movimentos Sociais na atualidade: algumas considerações”, in: RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa da e ROBEIRO, Marlene (orgs.) *I Seminário do TRAMSE: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação - Redes de Pesquisa*. Porto Alegre: Itapuy, vol. 1, pp. 22-35, 2011.
- RAMOS, Marise. N. “Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado”, in: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. e RAMOS, M. N. (orgs.) *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, pp. 106-127, 2005.
- RAMOS, Marise. N. “O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas.” *Revista Educação e Sociedade*, vol. 32, nº 116, Campinas, pp. 771-788, jul/set. 2011.
- SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Memória da Educação).

- SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima e GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. “Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos”, vol. 23, nº 2, Florianópolis, jul/dez. 2005. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: julh/2021.
- SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. “Avaliação escolar e democratização: o direito de errar”, in: AQUINO, Julio Groppa (org.) *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Sumus, pp. 125-138, 1997.
- SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; STEINVASCHER, Andréa e ALAVARSE, Ocimar Munhoz. “Avaliação da aprendizagem: tensões e potencialidades.” *Revista Alfabetização e Cidadania*, nº 15, pp. 9-15, jan. 2003.
- WANDERLEY, Luiz Eduardo W. “Educação popular e processo de democratização”, in: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

Capítulo 2

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES DO PROEJA FIC/PRONATEC E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO E VIVÊNCIA DO CURRÍCULO LIBERTADOR

Maria Aldina G. da Silva Francisco

De acordo com o Documento Base dessa proposta de formação continuada para professores, “a formação continuada deve voltar-se para a atividade reflexiva e investigativa, incorporando aspectos da diversidade e o compromisso social com a educação e a formação socialmente referenciada dos estudantes” (Brasil 2006, pp. 23-24). No âmbito da formação continuada em serviço uma das preocupações da formação continuada dos professores da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA), pensada no Proeja-FIC¹/Pronatec,² era que ocorresse articulada a outras ações, mas, se garantisse que esta acontecesse na própria escola, pensando a singularidade de cada espaço, assim como dos sujeitos.

-
1. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental.
 2. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

Ir a campo, buscando compreender que elementos da formação continuada do Proeja-FIC/Pronatec, poderiam contribuir para o trabalho pedagógico demandou um esforço para entender o que esta formação trazia de novo para o coletivo da escola – no que se refere à formação continuada em serviço e sua relação com a prática pedagógica com respeito aos saberes do educando; a partir da realidade do aluno na construção do conhecimento – o que nos levou a acompanhar as aulas para entender se o que era proposto e perpassava pela formação do Proeja-FIC/Pronatec, influenciava o trabalho do professor.

Era preciso perceber como aspectos dessa formação se concretizavam na prática. Movimento que se apresentou como um mosaico de construção de fazeres, teorias, reflexões, tomadas de consciência, de decisões, que constituem o fazer e o pensar do educador individual e coletivamente. Vale ressaltar a opção político-pedagógica que orienta os professores envolvidos nesse processo da práxis, seu fazer-pensar, e que optam por trabalhar em acordo com a perspectiva de educação emancipatória, a qual intenta orientar o trabalho na EAJA, bem como no Proeja-FIC.

Situando o espaço da pesquisa sobre a formação continuada na escola

A escola está localizada num bairro da região leste de Goiânia e foi inaugurada em junho de 2009, consta em seu Projeto Político Pedagógico que sua criação objetivava “oferecer à comunidade uma escola experiência com espaço físico modelo e proposta pedagógica diferenciada, em busca de uma educação por excelência” (p. 2). No período noturno, desde o ano de 2009 a escola oferta o Proeja-FIC na modalidade EJA, com duração de dois anos e meio, sendo que durante os dois primeiros anos (2009-2012) oferecia o Curso de Auxiliar de Cozinha (eixo – Hospitalidade e lazer). A partir de 2013 quando a experiência teve de utilizar os recursos do Pronatec

também passou a ser implementado na escola, o Curso de Montador e Reparador de Computador (eixo – Informação e comunicação).

A escolha pelos cursos foi feita por meio da escuta à comunidade. Para a implantação do Proeja-FIC/Pronatec na escola, no ano de 2012 foram aplicados pela pesquisa do Centro Memória Viva³ (CMV), questionários junto aos alunos que estudavam na escola. Os resultados apontaram os cinco cursos mais procurados e deles foram escolhidos os dois com maior interesse pela comunidade para serem implantados a partir de 2013. Com a definição dos cursos, também houve um chamamento da comunidade com trabalho de divulgação feito por alguns profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SME), [...] fizeram divulgação porta a porta” (entrevista, 05/12/2014, p. 3).

Com a chegada dos alunos à escola em 2013, os mesmos optaram entre os cursos ofertados pelo Programa na escola, Curso de Auxiliar de Cozinha e Montagem e Manutenção de Computador, sendo constituída uma turma de Auxiliar de Cozinha, dando continuidade ao curso que já existia anteriormente, desde 2010, cuja turma era composta quase que exclusivamente por mulheres e com faixa etária acima de vinte e quatro anos; e duas turmas de Montagem e Manutenção de Computador, com uma composição bem heterogênea de alunos de ambos os sexos e idade.

No contexto da EAJA, o horário das aulas é organizado de acordo com as especificidades de cada escola. Nessa Escola, as aulas tinham duração de quarenta e cinco minutos, sendo duas aulas no primeiro horário e após um intervalo de meia hora, em que era servida a janta aos educandos, eram ministradas mais duas aulas. Foi possível observar, que esse tempo destinado para cada aula se mostrava insuficiente para o trabalho pedagógico, pois quando os alunos começavam a entender e fazer relação do que estavam vendo com o seu cotidiano, a aula terminava e geralmente, o professor não conseguia concluir sua aula.

3. Centro Memória Viva – Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais do Centro Oeste.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, o acesso à educação em qualquer fase da vida é um direito, bem como uma questão de justiça e uma marca de política pública de sociedades democráticas. Não obstante, esse direito quase sempre vem sendo negado ao longo dos tempos, sobretudo ao aluno trabalhador, ainda que essa negação não seja uma exclusividade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), quando se trata do educando que trabalha a negação a esse direito vai muito além da falta de oferta de vagas na escola.

No município de Goiânia, de acordo com dados do Diagnóstico do Plano Municipal (2015), a partir das informações do Censo Escolar 2013 da SME de Goiânia, existiam cerca de 33.955, pessoas analfabetas acima de 15 anos; e 254.445 pessoas sem ensino fundamental concluído nesta faixa etária, sendo que destes 3.573 estavam sendo atendidos na Rede Municipal de Goiânia de 1ª a 4ª séries e 10.555 de 5ª a 8ª séries, além de 1.247 na EJA integrada à Educação Profissional.⁴

A exclusão que atinge essas pessoas ocorre inclusive, quando elas estão frequentando a escola, pois a aprendizagem, bem como as condições de permanência do aluno trabalhador na escola, depende das estratégias que são criadas para que esse direito lhes seja assegurado. Portanto, é necessário que o sistema de ensino lhes assegure “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho” (Brasil 1996, art. 37).

4. Parceria entre a SME de Goiânia, o Instituto Federal Goiano – IFG e Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás no atendimento à EJA e Educação Profissional junto às turmas de Proeja-FIC/Pronatec, no Ensino Fundamental, segundo segmento.

O educando da EAJA é aquele aluno que por diversos motivos, não teve acesso à escola, dela se afastou, ou ainda nela permaneceu e não teve sucesso na vida escolar numa fase anterior da sua vida e volta para a instituição escolar quando jovem, adulto ou idoso. Visando esse alunado, na oferta dos cursos do Proeja-FIC/Pronatec, a Rede Municipal de Educação fez a divulgação nas comunidades e vizinhança onde seriam oferecidos os cursos de formação básica integrada à educação profissional, utilizou carro de som, cartazes e entrega de panfletos.

A discussão sobre os sujeitos da EJA, em especial o educando da modalidade e a importância de se partir da escuta a eles na construção de um currículo significativo, integrado e interdisciplinar esteve presente durante todo o processo de formação e orientou desde a coleta de dados para compor o diagnóstico do perfil dos educandos; o levantamento dos interesses e necessidades advindos da realidade social em que se inserem, com vistas à escolha dos temas dos eixos ou projetos desenvolvidos nas escolas que implementaram essa experiência, assim como dos subtemas e conteúdo a serem trabalhados.

As mulheres eram presença majoritária nos cursos ofertados na escola, em um deles havia apenas mulheres matriculadas. Mães e avós que muitas vezes se afastaram da escola para cuidar da família e que retornam à escola para concluir os estudos, antes impossibilitado. Eram pessoas da comunidade que circunda a escola e que certamente têm seus filhos frequentando a mesma, no ensino regular. Para chegar até o local de estudo a maioria saía de sua casa e ia a pé, a profissão por eles exercida eram as mais diversas, um grande número desses educandos apontou não exercer nenhuma profissão, o que indica, em função da grande quantidade de mulheres já adultas inclusive, tratar-se de pessoas que exerciam as funções domésticas no próprio lar.

As condições que contribuíram para que esses sujeitos tanto tenham se afastado, quanto retornado à escola, não os difere muito da realidade vivida pela maioria dos alunos da EJA; trabalhadores

sem tempo para os estudos, mulheres que precisam cuidar de seus filhos, adolescentes que precisam ajudar na renda familiar. Busca por melhores oportunidades de trabalho, ajudar os filhos com as tarefas da escola, adquirir mais conhecimento, aprender a ler e escrever.

Um dos principais desafios da Escola foi a criação de estratégias para conter a evasão. Uma delas foi buscar articular a EJA ao mundo do trabalho. Mas este caminho no Proeja-FIC/Pronatec contou com vários percalços, já que a previsão era iniciar o ano letivo com a contratação dos profissionais da educação profissional que atuariam na parte prática da formação. O que em função da demora no repasse dos recursos federais e dificuldades no processo de seleção e contratação, atrasou a chegada desse profissional, gerando uma expectativa inicialmente frustrada junto aos alunos, provocando algumas evasões.

Todavia, mesmo com o início do curso profissionalizante a evasão continuou, conforme relata um professor,

Antes de começar o curso, os cursos técnicos, os cursos começaram só em agosto, os alunos questionaram todos os dias, quando é que vai começar o Pronatec? A gente não sabia responder, não sabia, eles antes de agosto estavam ameaçando até parar se não comesse, aí quando começa, a evasão aumenta a gente não entendeu isso. (Entrevista, 12/11/2014, p. 18)

Uma das hipóteses, para essa continuidade foi a não adequação inicial dos educandos à nova forma de trabalho que se implantava (as regências compartilhadas), ou mesmo dificuldades de alguns dos profissionais da educação profissionalizante em se adequar ao trabalho com alunos da EJA e às metodologias e forma de organização curricular com eixo temático. Porém, “a evasão e a baixa frequência são desafios da EAJA, realidade que se configura em toda a EJA” (Goiânia 2013a, p. 21).

Um dos desafios no trabalho com a EJA é desenvolver um ensino significativo, que contribua para que os educandos sintam interesse e necessidade de ir à escola, que se articule ao mundo do trabalho, em que eles aprendam e vejam sentido nesta aprendizagem, permanecendo na escola e dando continuidade aos estudos. Pois muitos deles “são trabalhadores não qualificados, que vivem de trabalhos esporádicos, são donas de casa, avós que cuidam dos seus netos ou que ainda trabalham como empregadas domésticas. São mães que não têm com quem deixar seus filhos para ir à escola” (Goiânia 2013a, p. 18).

Sobre o interesse dos educandos em relação aos estudos, alguns professores entendem que a vontade dos alunos em prosseguir, também está relacionada à forma como ele ensina. Entendem que a permanência do aluno na escola depende do trabalho pedagógico desenvolvido,

[...] você tem que buscar uma maneira de alcançar esse aluno e mostrar para ele, que ele é capaz de aprender como qualquer outro aluno que está ali, de incentivá-lo ao ponto, de que ele não desista, de mostrar a importância dele buscar esse conhecimento. (Entrevista, 19/11/2014, p. 9)

Não se pode perder de vista, que numa realidade como a brasileira em que “uma população de 56,2 milhões de pessoas com mais de 18 anos não frequentam a escola e não têm o ensino fundamental completo” (Brasil 2013, p. 25), segundo dados da Pnad/IBGE 2011, os que retornam à escola e nela permanecem, sem dúvida já estão rompendo com um grande limite. E daí a importância da escola criar formas de ajudar o educando trabalhador a manter-se nela, dar-lhes condição de permanência e de aprendizagem, pois “além dos fatores sociais, os motivos da evasão estão intimamente ligados à relação que estabelecem com a escola” (Goiânia 2013a, p. 24).

Esses educandos da EJA, especialmente aqueles que estão retornando à escola depois de muito tempo afastado dela, chegam

aos bancos escolares cheios de expectativas em relação ao futuro e ao mercado de trabalho, no entanto, segundo Freire (1991, p. 70), “[...] não podemos alimentar a ilusão de que o fato de saber ler e escrever, por si só, vá contribuir para alterar as condições de moradia, comida e mesmo de trabalho”. Portanto, é fundamental a necessidade da escola atuar de forma crítica, com uma prática educativa que permita ao sujeito da EJA pensar sua realidade de maneira consciente, para assim tentar intervir na mesma e lutar por uma transformação social.

Do sujeito educador da escola: perfil dos professores e a opção por uma prática político-pedagógica libertadora

Entre os dez professores que participaram da pesquisa cinco deles atuam nos três períodos de ensino, realizando, portanto, sessenta horas de trabalho semanais sendo que todos os outros cinco trabalham pelo menos dois períodos, um no ensino regular no matutino ou vespertino e o segundo, ou terceiro turno, no noturno na EAJA. Portanto, suas atuações mais longas, ou pelo menos metade delas ocorrem fora dessa modalidade, o que ajuda a entender em parte, a razão pela qual há um maior interesse por parte desses professores em se especializar em aspectos mais gerais do ensino, como cursos de métodos e técnicas, por exemplo.

Os professores dessa escola muitas vezes se identificam com a realidade de seus educandos, sobretudo porque muitos deles concluíram seus estudos no ensino noturno e compreendem a dificuldade de seus alunos em aguentar todos os dias, geralmente, depois de ter trabalhado um dia inteiro, três horas e meia de aula e manter-se motivado para aprender. Como segue no depoimento de um professor:

Eu me identifico muito com a história de vida dos alunos, [...] eu terminei meus estudos assim, atrasado e no noturno, [...]

eu tive pessoas para me ajudar a superar essas limitações, e agora eu faço o mesmo, procuro ajudar os alunos a superar suas dificuldades assim, a entender né? Que eles podem assim atingir posições melhores assim, melhorar a autoestima. (Entrevista, 10/11/2014, p. 2)

Na concepção de alguns professores o Proeja-FIC/Pronatec representa um estímulo a mais para o educando trabalhador da EAJA. Bem como, a forma como o professor interage com esses alunos, pois,

apesar de ter estudado no noturno e em escola pública eu não tive uma proposta de Proeja-FIC/Pronatec com iniciação profissional, eu acredito que eu gostaria muito de ter essa experiência que eles têm hoje como oportunidade. (Entrevista, 12/11/2014, p. 8)

Outro aspecto importante observado no coletivo de professores foi no que, se refere ao tempo de trabalho como professor, a maioria deles, seis dos dez participantes da pesquisa, possui mais de cinco anos na docência, e segundo Freire (2011, p. 131), quanto mais o professor se doa “à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor” se conhece e cria seu perfil.

Os dois professores⁵ entrevistados que participaram do desenvolvimento do Proeja-FIC/Pronatec na escola, atuando na educação profissional tinham nesse projeto sua primeira experiência com a docência. Ambos não eram licenciados para a docência, mas, foram contratados para ministrar aula e cumprir todas as exigências feitas aos demais professores da Rede.

5. De acordo com a LDBEN Lei nº 9.394/1996 “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena”. No entanto, admite como “trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico” (Brasil 1996).

Dessa forma, o trabalho pedagógico que perpassava as aulas específicas da qualificação profissional, ministradas pelos professores contratados pelo IFG, os quais possuíam formação profissional técnica, mas não necessariamente qualificação pedagógica para o trabalho em sala de aula, apontou a necessidade dos professores da qualificação profissional, antes de assumirem a sala de aula passarem por um curso de formação continuada inicial, para oferecer subsídios para sua atuação como professores, em especial no âmbito de sua atuação direcionada a educandos jovens, adultos e idosos trabalhadores.

Durante uma entrevista, o professor expressa sua própria concepção de mundo e de educação, fala de suas necessidades e conquistas enquanto educador. E quando perguntado sobre a formação continuada do Proeja-FIC/Pronatec disse que sua análise,

[...] entra em outras questões que não é sobre a formação em si, mas sobre a realidade da escola e, da educação, né? Eu sinto falta, é falta de um projeto coletivo de educação, muitas vezes a gente pensa em construir um currículo integrado por conta das aulas compartilhadas, mas muitas vezes a gente fica isolado, às vezes cumprindo obrigações do cotidiano, da rotina da escola, do que calendário escolar da Secretaria de Educação nos exige, mas algo que envolva mais da educação, que gere um ambiente escolar, que traga uma satisfação em estar presente na escola, tanto para o funcionário trabalhador professor, quanto para o educando o jovem o adulto o idoso que está na escola. O que eu sinto falta é disso, algo que desperte essa vontade de ter um saber. [...] Então o que poderia ser melhor é a essência da educação, mas eu também não quero culpar aqui o professor, porque já está desgastado, uma realidade viciada da educação, uma realidade que muitas vezes o onera financeiramente, um salário muito baixo, mas ele tem também uma responsabilidade né, também eu não quero tirar a responsabilidade dele, eu não quero culpar, mas eu também não tiro a responsabilidade, porque ele se acomoda e o aluno acomoda e todo mundo acomoda, a

escola acomoda a sociedade fica acomodada e acaba que isso gera uma angústia [e] com o tempo isso vai conseguindo fazer uma coisa aqui, outra ali, mas infelizmente são experiências isoladas por milhas, e não gera um projeto de educação. (Entrevista, 12/11/2014, p. 3)

Nesse sentido, a fala do professor expressa aspectos importantes que podem contribuir com uma educação emancipatória. E não se pode perder de vista que o educador também é sujeito desse processo, ou seja, o professor como “sujeito histórico e construtor de conhecimento” (Goiânia 2013a, p. 7) e que enquanto tal carrega expectativas e dificuldades, inerentes à profissão e ao humano.

No caso dos educadores que atuavam no Proeja-FIC/Pronatec, muitos deles não tinham muita clareza do que era o Programa, seus pressupostos e concepção de ensino que norteava o trabalho. Todavia, muitos professores faziam de sua prática pedagógica um processo de aprendizagem em que o conteúdo científico estava sempre em relação com a realidade do aluno, e instigava este a buscar compreender os meandros das condições que lhes são oferecidas.

A formação continuada dos profissionais que atuavam no Proeja-FIC/Pronatec, de certa forma contribui para esclarecer os objetivos do Programa e orientar o trabalho a partir da concepção de formação da EAJA, visto que era ela que norteava a experiência, mas alguns professores já chegaram à escola e encontraram todo o processo encaminhado e foram se situando aos poucos.

Em relação ao respeito aos saberes que o aluno da EJA dispõe, os professores do Programa foram unânimes ao dizer que consideram os saberes dos seus alunos na construção do conhecimento, bem como tentam relacionar o conhecimento sistematizado com a realidade desses sujeitos. Compreendendo que essa é a única forma de desenvolver um trabalho significativo para o educando trabalhador, “se eu disser que eu não acredito na construção do conhecimento por professores e alunos, a gente nega

a nossa prática, claro que construir conhecimento é sempre uma tarefa complexa” (entrevista, 13/11/2014, p. 8).

Conforme Freire (2011), o processo de aprendizagem, quando de interesse do educando e articulado aos saberes cotidianos, desperta no mesmo uma curiosidade crescente que contribuirá com a construção de uma nova realidade, a partir da comparação e constatação da mesma de forma integrada com os conhecimentos científicos. Pois, “respeitar a leitura de mundo do educando [...] é a maneira correta que tem o educador de, *com* o educando e não *sobre* ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por uma mais crítica de inteligir o mundo” (Freire 2011, p. 120).

Um dos elementos destacados pelos professores do Proeja-FIC/Pronatec foi a relação dos professores com os educandos e o saber.

Eu percebo dificuldade de alguns, no sentido de às vezes eles falam que não estão entendendo o que eu estou explicando, eu sempre procuro utilizar uma linguagem mais aproximada da linguagem deles, para que eles entendam, porém alguns... Tem uma turminha específica que sempre reclama que não entende do que eu falo, não entende o que eu falo, apesar de eu sempre em sala mesmo, eu procuro dar um feedback. (Entrevista, 11/11/2014, p. 6)

O educando da EJA, sobretudo, os adultos e idosos que muitas vezes frequentaram a escola em diferentes fases de suas vidas, e momentos diferentes da educação, têm uma concepção de aprendizagem marcada por práticas extremamente tradicionais como o uso de apenas quadro, giz e escrita de conteúdo. Então, em alguns momentos do processo de ensino aprendizagem ocorre certo estranhamento, em ambas as pontas do processo, seja por parte do educando ou do educador.

Não é fácil principalmente por essa concepção que os alunos já vêm pra escola, de que escola é pra receber disciplina de português, matemática, ciências e tudo, até quem dá as disciplinas comuns da escola, que é educação física e artes sofre no Proeja em disciplinas lecionadas no noturno, porque eles não querem essas disciplinas, eles querem... A maioria quer aprender ler, fazer conta [...] (Professor d, Entrevista, 19/11/2014, p. 3)

O aluno da EJA “que busca a escola, [...] elege também seu conteúdo. Espera encontrar, lá, aulas de ler, escrever e falar bem. Além, é claro, das operações e técnicas aritméticas. Espera obter informações de um mundo distante do seu, marcado por nomenclaturas [...]” (Barreto e Carlos 2005, p. 63). Portanto, é o professor que irá trabalhar essas questões com o aluno que chega à escola com uma concepção formada da mesma, de forma que ele entenda que há diversas formas de construir o conhecimento e não pense que está perdendo o seu tempo, num lugar diferente daquilo que sempre imaginou como lugar de aprender.

Nesse contexto, em que os sujeitos da EJA, alunos trabalhadores, são análogos por suas condições sociais mais históricas de exclusão de seus direitos mais básicos, há a singularidade e razão de cada um voltar à escola, muitas vezes, depois de décadas longe dela. E os professores dessa escola mostraram sensibilidade para perceber essas diferenças.

Há situações em que os professores tentam favorecer o processo de conscientização dos educandos de que muito mais que uma possibilidade de um emprego melhor, por exemplo, a aprendizagem é algo para suas vidas e tentam fazer o “aluno entender [...], que a escola é um espaço de convivências, porém a escola mais do que isso é um espaço de produção de conhecimento, de que eles estão ali pela produção de conhecimento, aproveitar esse momento para se envolver de fato” e compreender, “que ele está aqui para se desenvolver enquanto ser humano, enquanto um profissional, para crescer mesmo” (entrevista, 11/11/2014, p. 9).

Nesse sentido, “educar jovens e adultos, em última instância, não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais”, argumenta Paiva (2007, p. 34).

A formação continuada em serviço no Proeja-FIC/Pronatec e seus desdobramentos na prática pedagógica

As condições de trabalho dos professores nessa escola ofereciam em certa medida, possibilidades de trabalhar coletivamente, pois havia tempo e espaço para o planejamento, tanto no coletivo, principalmente durante as formações continuadas quinzenais, quanto nos trabalhos de pequenos grupos de estudo, com horário de estudos em dias alternados para não comprometer o trabalho com o educando.

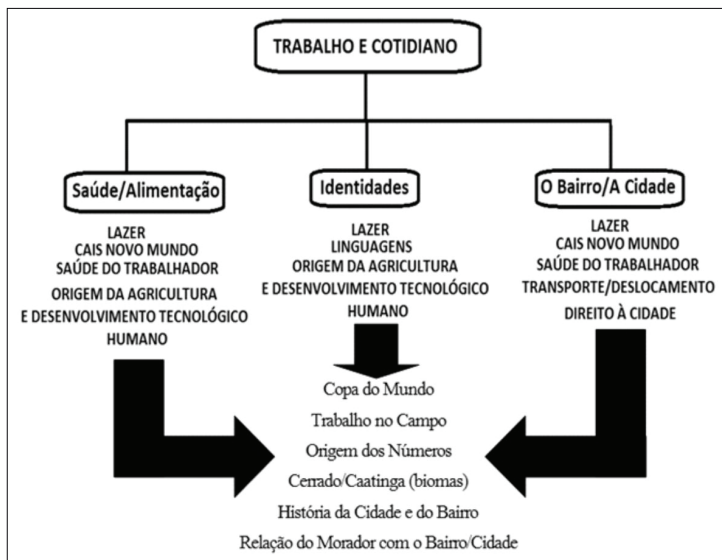
A escola utilizava os dias destinados ao planejamento coletivo da EAJA com dispensa dos educandos para fazer a formação. Momento em que os professores estudavam sobre as temáticas relevantes para a construção do trabalho no Proeja-FIC/Pronatec e a organização das docências compartilhadas. Havia também o planejamento em pequenos grupos em que geralmente, as duplas, ou trios de professores se organizavam em torno da aula que ministrariam juntos no exercício de mediação do conhecimento.

A opção de trabalho enquanto organização curricular feita pelo coletivo de professores foi pelo Eixo Temático. Esta forma de organizar o currículo na escola também contribuiu para que a formação dos educandos fosse numa perspectiva de integralidade, o que possibilitava a interdisciplinaridade, pois o trabalho desenvolvido por meio de um eixo temático advém de um diagnóstico junto aos alunos que, de acordo com Rodrigues (2013, p. 01), possibilite a “construção do tema, a ser trabalhado na perspectiva interdisciplinar, a coleta de dados envolve observação,

escuta e [...] *levantamento preliminar da realidade local*, [...] considerando a diversidade cultural/regional dos educandos”.

Coerente com esta perspectiva, no trabalho pedagógico desenvolvido via organização do currículo pela estratégia do eixo temático, o tema do eixo temático trabalhado na escola, durante certo período foi, “Trabalho e Cotidiano”. Com os subtemas: o Bairro/a Cidade e Saúde/Alimentação. Por se tratar de um público majoritariamente de trabalhadores, que teimavam em “cumprir uma rotina de ir todos os dias para a escola após o cansaço do trabalho e o enfrentamento das adversidades presente em suas vidas” (Goiânia 2013a, p. 18), o tema trabalho permeou todas as discussões do eixo temático.

A partir dos temas desmembrados do Eixo: ‘Trabalho e Cotidiano’ construiu-se temas/subtemas partindo do perfil sociocultural e econômico dos alunos, assim como possíveis conteúdos que foram sendo anexados à rede temática de acordo com o desenvolvimento do trabalho pedagógico (Escola Campo 2015, p. 5).



Para a escolha do tema e subtemas, foram feitas as avaliações diagnósticas com os educandos, que são de fundamental importância quando se pretende uma educação que seja libertadora e emancipatória, pois é a partir dela que o professor irá se apropriar de elementos necessários para o trabalho com os alunos.

As discussões abordadas durante a formação do Proeja-FIC/Pronatec, ocorreram sempre visando uma prática pedagógica que tivesse esse caráter de auxiliar na construção da autonomia do aluno trabalhador da EAJA. Bem como, da autonomia do professor, no sentido dele compreender que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire 2011, p. 24). Como segue no relato do professor,

A gente foi estudar a história do pão e uma das formas que eu fiz de estimular esse debate foi uma questão que eu elaborei sobre a relação social com o pão. O pão era o alimento apenas dos privilegiados, e eu havia feito uma adaptação e tudo dava a entender que o pão era um alimento comum a todos, já que todas as casas, famílias tinham o hábito de fazer o seu pão, mas foi muito interessante como, a senhora [percebeu], não, mas se o pão era usado para pagar os trabalhadores dos templos, palácios, então ele era basicamente, principalmente um alimento dos privilegiados, ele era usado como uma moeda de pagamento. (Entrevista, 12/11/14, p. 19)

Dessa maneira, uma das possibilidades da prática educativa que intenta a emancipação dos sujeitos, é auxiliá-los a compreender que o trabalho, para além de determinar sua situação na sociedade, é também o que os constitui homens. Pois, conforme Lipovetsky (2011, p. 57), “não pode haver formação crítica, com vistas à superação do estágio atual, alheia à compreensão dos parâmetros que mantêm viva a sociedade do capital; deslocada dos pressupostos que contemplam a filosofia da práxis”.

Esses cursos ofertados tinham conteúdo da Educação Profissional enquanto formação inicial e continuada/qualificação profissional (FIC), integrados ao conteúdo da educação básica. Exemplo dessa integração de conteúdo foi a aula compartilhada, entre as disciplinas de História, Artes e Informática, que teve como tema o funcionamento de um dos primeiros computadores, na Alemanha.

O conteúdo da educação profissional destinada aos cursos da área de informática (Operador Básico de Computador e Montagem e Manutenção de Computadores) envolveu: conhecimentos básicos em informática; manutenção de equipamento de informática; identificando as principais partes de um computador e suas finalidades; identificação das condições e formas de comunicação pelo computador; instalação, configuração e desinstalação de programas básicos e realização de procedimentos de recuperação de dados.

Para o de Auxiliar de Cozinha, os conteúdos envolveram aspectos mais ligados à manipulação dos alimentos, como a higienização e preparação dos mesmos. O objetivo era que o educando conseguisse atuar na organização da cozinha, na seleção da matéria-prima; participar da elaboração e organização dos pratos do cardápio; executar cortes e métodos de cozimento, utilizando as práticas de manipulação de alimentos; operar e manter equipamentos e maquinário de cozinha, armazenar diferentes tipos de gêneros alimentícios, controlar estoque, consumo e custos.

Vale ressaltar, que mesmo a escola tendo se organizado em prol da formação continuada, sua dinâmica nem sempre permitia que o planejado fosse efetivado. Constantemente cronogramas eram alterados, datas adiadas, horários de aulas trocados e tudo em função do bom andamento da instituição, o que significa no cotidiano da escola atender as necessidades dos sujeitos que ali estão.

Outro ponto importante, é que nessa escola, o trabalho realizado por meio do Proeja-FIC/Pronatec já vinha sendo desenvolvido desde o ano de 2010 por meio do Proeja-FIC, Antes

da Rede Municipal de Goiânia contar com recursos do Pronatec para seu funcionamento. O que contribuiu para o bom andamento do trabalho, inclusive com a realização das regências compartilhadas que integravam os diversos conhecimentos, possibilitando a construção do currículo integrado.

Nesse contexto, a escola colocava em prática as docências compartilhadas, com o trabalho integrado e interdisciplinar, entre os professores da Rede (educação geral) e os do IFG (profissionalizante). A formação continuada dos educadores também contribuiu com esse processo,

A formação continuada ofertada na escola é produtiva, no sentido de que você tem a possibilidade de discutir mais aquilo que se pratica, né? Que em outras modalidades a gente não tem essa abertura, mas ainda é um trabalho que está sendo construído porque os professores, nós também, talvez até por não ter tido essa formação específica para o Programa, não é algo que está inserido na rotina. (Entrevista, 13/11/2014, p. 2)

Outro aspecto importante levado pela formação continuada à escola foi a experiência do trabalho coletivo, das regências compartilhadas. “Até então, eu não havia tido essa experiência de entrar com outro professor em sala, então particularmente eu não achei dificuldade, pelo contrário” (entrevista, 19/11/2014, p. 4). Outro professor relatou, “aqui nós somos obrigados a caminhar juntos, por conta desse projeto de aula compartilhada, mas mesmo assim não é fácil e não é simples, a minha experiência aqui, mesmo com aula compartilhada, ela é limitada” (entrevista, 12/11/2014, p. 8).

Acompanhando o desenvolvimento do trabalho com Proeja-FIC/Pronatec, entendemos a relevância do trabalho coletivo no bom andamento da proposta. Pois, para que o trabalho interdisciplinar e com os eixos temáticos pudessem acontecer foi impreterível que se trabalhasse em conjunto, tanto na organização do eixo da rede

temática, quanto no desenvolvimento das aulas e foi desse exercício de construção coletiva da docência, que se fizeram possíveis as aulas compartilhadas.

A experiência de trabalho coletivo e da formação continuada, sem dúvida agregaram à formação daqueles educadores, “eles [professores] vão levar muito da experiência deles para as outras escolas, eles vão entender que o trabalho, ele tem que ser mais em equipe, acho que isso aí foi o mais positivo, que é essa coisa do professor entender que sozinho ele não funciona dentro da EAJA” (entrevista, 05/12/2014, p. 12).

A formação continuada, ainda que em serviço, constitui-se como mais uma atividade para o professor no seu exercício docente, não obstante, muitos deles afirmaram que experiência os auxiliou no exercício da função, “eu avalio assim, como importante, porque ela norteia né? Porque às vezes você fica tendo sua prática tal, e aí, às vezes você sai fora do foco, e ela ajuda você a voltar para o foco, é importante” (entrevista, 10/11/2014, p. 1).

As falhas apontadas pelos professores em relação à formação continuada e sugestões do que poderia ser melhorado, estavam muito relacionadas às questões que eles gostariam de ter mais acesso durante a formação, conforme fala a seguir,

particularmente, eu gostaria de conhecer mais autores, mais estudiosos que definem melhor o que é a prática do estudo, então seria interessante conhecer um pouco mais a fundo, mas nós temos também a questão do desafio do tempo, nós não temos esse tempo. (Entrevista, 19/11/2014, p. 2)

Contudo, todos os professores entrevistados disseram que a formação oferecida pelo Programa foi uma ação positiva, que contribui com o exercício da docência e “sem dúvida nenhuma é um movimento aberto, que honestamente, ele agrega demais no trabalho com o Proeja” (entrevista, 13/11/2014, p. 2). Ponderando acerca dos fatores que emperravam a viabilidade de uma formação mais satisfatória, um professor avaliou

Tem sido válido, poderíamos talvez com um acúmulo maior de experiências, estar em momentos mais profundos, porém é o que nós temos, né? Então, a meu ver está válido. Dentro da nossa realidade, das nossas condições, a formação tem sido interessante, vejo que a professora (formadora) tem dedicado um tempo bom para cumprir com o propósito específico da nossa demanda, que é inicialmente uma articulação do currículo para as aulas compartilhadas entre as áreas específicas e as aulas técnicas, e posteriormente reflexões mais específicas sobre a educação, sobre concepções educacionais, então, nesses primeiros momentos cumpriram esses desafios. (2014, p. 2)

A fala do educador evidencia uma das angústias dos professores, tanto na formação inicial, quanto na continuada, que para Fusari (1992, p. 18)

É muito comum, [em] treinamentos, os professores solicitarem métodos e técnicas, como se estes, em si, resolvessem os problemas básicos da educação escolar brasileira. O que revela a forma como os professores encaram o currículo escolar e seus componentes.

Na formação continuada ofertada aos profissionais do Proeja-FIC/Pronatec havia um esforço, para romper com a dicotomia entre teoria e prática, pois ainda, que num primeiro momento a formação estivesse centrado na articulação do currículo integrado, com a prática das aulas compartilhadas foi necessário um aprofundamento teórico acerca das categorias abordadas.

De acordo com a concepção freireana, a formação continuada do professor, que promova a busca pela teoria articulada à prática é necessária enquanto um exercício contínuo. Pois, ainda que a prática ajude o professor a se instrumentalizar, ela sozinha não é suficiente. Daí a necessidade do conhecimento científico, para que por meio da reflexão da prática, associada à teoria, o professor

possa ir construindo ações cada vez mais intencionadas em direção à emancipação dos sujeitos (Freire 2003).

Para Silva (2009, p. 94), “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação”. Segundo a autora, a prática é também um dos elementos que constituem os saberes docentes, portanto um aspecto importante na formação do professor, visto que, “as experiências vivenciadas no ambiente escolar são estruturantes para a formação, atuação e aprendizagem docente” (Silva 2009, p. 27).

Nesse sentido, avaliamos como um rico momento de aprendizagem, pois na formação continuada ofertada, o professor teve acesso a uma formação com foco na modalidade em que estava atuando, com a perspectiva de refletir a partir da própria prática embasado nos pressupostos da modalidade em que atuava, a EAJA.

Em certa medida, o Proeja-FIC/Pronatec conseguiu realizar sua proposta, sobretudo por meio dos estudos semanais, momento em que os professores em pequenos grupos (ou duplas), avaliavam se o trabalho realizado por eles estava sendo significativo para os educandos, ou se demandava reajustes. Os professores que relataram algumas experiências interdisciplinares, já atuavam na docência há alguns anos e tinham experiência com a EJA. Portanto, a vivência desses profissionais auxiliava no entendimento dos elementos propostos para o trabalho no Programa em questão.

Não obstante, de acordo com Santos (2007, p. 59),

a interdisciplinaridade tem sido um ponto de tensão na proposta da rede municipal, por tratar-se, ao mesmo tempo, de estabelecer rupturas com o instituído e de reelaborações de concepções, conceitos e práticas necessárias à compreensão teórica/prática da proposta, que ainda exige estudos, discussões e de uma política consistente de formação permanente do professor, para que ele possa ter clareza dessa necessidade.

Outro fator que dificultava a perspectiva do trabalho de forma integrada e da interdisciplinaridade era a formação dos profissionais da educação profissional, que em sua grande maioria tinham formação em áreas como engenharia, ciência da computação, rede de computadores, entre outros. Se constituindo professores pelo fato de estarem em sala ministrando aula, já que não possuíam formação específica para a docência.

Nesse caso, ainda que a formação continuada auxiliasse para uma prática pedagógica mais coerente com a proposta de formação integral dos educandos e que esses professores tivessem conhecimento da proposta de trabalho diferenciada no Programa, a formação inicial desses profissionais, não direcionada para a docência, por si só, já se mostrava uma realidade preocupante.

Contudo, para além da formação inicial dos professores, alguns encontravam dificuldades na mediação do processo de construção do conhecimento com o aluno, “porque para eles (os alunos) o mais importante é a disciplina de português e matemática” (entrevista, 11/11/2014, p. 7), queixava-se o professor.

Um dos fatores que ajuda a entender a importância que os alunos atribuem as disciplinas de Português e Matemática, além do fato da interdisciplinaridade ser uma novidade para eles, é a dificuldade que muitos desses educandos têm na aprendizagem da matemática, por exemplo. Que foi citada por eles, como uma de suas dificuldades no processo de aprender.

A maioria dos alunos aprovou a integração das disciplinas e disseram “compreender melhor a aula”, ou ainda, que um professor “completa o outro”. A interdisciplinaridade chegava até eles por meio das aulas compartilhadas, nas quais, de acordo com 76% dos educandos, conseguia perceber a integração das disciplinas. Um dos aspectos que eles demonstravam gostar bastante no curso eram as aulas práticas, ministradas pelos professores da formação

profissional, os educandos se entusiasmavam com a possibilidade de poder participar ativamente dessas aulas.

Contudo, havia aqueles que ainda se mostravam divididos em relação às metodologias utilizadas nas aulas, pois, ainda que gostassem das aulas diferenciadas, com dinâmica de grupo, filmes, teatro, ainda preferiam ter o texto escrito para acompanhar as aulas.

Acerca de uma melhor compreensão por parte dos professores mais experientes, dos aspectos abordados na formação continuada e da proposta de trabalho com a EAJA e o Proeja-FIC/ Pronatec, Tardif (2008) esclarece que o tempo trabalhado pode ser um elemento importante no conjunto dos saberes docentes, *“uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho”* (p. 57, grifo do autor).

Para os professores, a formação continuada poderia contribuir mais expondo elementos que direcionassem para a prática pedagógica, para o exercício com o aluno trabalhador, para além dos estudos, da reflexão. Na realidade, observamos uma ansiedade dos educadores em encontrar maneiras de desenvolver seu trabalho satisfatoriamente, segundo eles, a formação deveria

[...] integralizar mais da vida dos alunos, trazer uma discussão talvez do que a gente pode estar fazendo a mais, não só tentar transformar o que é o cotidiano deles né? Mas trazer pro nosso currículo novidades, ou seja, já que a gente tá tirando o pessoal de uma formação e tá dando uma formação profissional, diferente do que é o cotidiano deles, trazer mais conteúdo de como a gente pode transformar isso, dá uma outra direção. (Entrevista, 18/11/2014, p. 2)

Ainda acerca dessa busca de abarcar práticas que dessem conta do ato de ensinar na EJA, um professor argumentou: “podíamos

ter mais encontros com as escolas⁶ para ouvir também dos outros professores, colegas, como tem sido a prática, [...] a gente não tem tido muito essa troca de experiência” (entrevista, 12/11/2014, p. 2). O argumento utilizado pelo professor pode indicar tanto o seu desejo de fato em realizar um trabalho que contribua para a melhor aprendizagem de seus alunos, quanto a angústia que os professores sentem em relação ao saber fazer.

Teve momentos durante as aulas na escola, que observamos por parte de alguns educadores o esforço em efetivar práticas que contemplassem a realidade vivida pelos educandos, inclusive, despertando novos olhares, como ocorreu com um professor, que trabalhava as informações do texto fazendo a relação entre o trânsito e a vida moderna e dialogava com uma aluna que falava da falta de tempo para a família. O professor explicou, que essa falta de tempo “é a rotina da vida moderna, do século XXI. Os valores estão sempre ligados à produção”, e que o trânsito, nesse contexto, também é responsável por diminuir o tempo que deveria ser dedicado aos aspectos familiares, por exemplo.

Os educadores faziam a relação entre conteúdos e temas contemporâneos ligados à realidade dos alunos no exercício de mediação, no entanto, nem sempre conseguiam a atenção do educando para fatores que pudessem despertar certa criticidade. Vale ressaltar, que a formação docente nem sempre oferece subsídios para um trabalho problematizador. Dessa maneira, a formação continuada tem auxiliado na construção dessa especificidade, que se faz necessária quando se trabalha com o jovem e o adulto trabalhador visando um caráter emancipatório de educação para esses sujeitos.

Nesse contexto, compreendemos que o trabalho do docente deve sempre partir da reflexão da prática, tanto sobre as questões a serem trabalhadas (formação discente), quanto em relação à própria aprendizagem (formação docente). Pois, entendemos que “nenhuma

6. O trabalho com o Proeja-FIC/Pronatec e a formação continuada abrangia dez escolas da SME de Goiânia.

estratégia formativa será produtiva se não for acompanhada de um espírito de investigação no sentido de descoberta e envolvimento pessoal” (Alarcão 1996, p. 9).

Observamos, que em determinadas disciplinas havia uma maior possibilidade de trabalhar com elementos mais relacionados ao cotidiano, porém, todos os professores nas diferentes disciplinas tentaram atuar nesse sentido. O que foi compreendido como uma resposta positiva ao trabalho realizado na formação continuada, num esforço para que a articulação entre teoria e prática fosse possível no exercício docente.

Esforço que resultou na construção de um eixo temático extraído da realidade concreta dos sujeitos daquela escola. Portanto, foi a partir daquele eixo temático que foram se construindo as aulas compartilhadas, em que foi possível perceber o desenvolvimento do proposto nas práticas pedagógicas. Nas quais os educadores conseguiram se organizar entre si, fosse por afinidade ou por melhor relação entre as disciplinas e foram elaborando e ministrando suas aulas.

Alguns dos temas que compunham o eixo temático permitiram, por exemplo, que as disciplinas de História e Matemática desenvolvessem um trabalho, que culminou numa plantação de milho feita pelos alunos num espaço da escola. Ainda, experiências entre a Informática, Artes e História; Português e Geografia; higiene e manipulação de alimentos e relações humanas no trabalho; Educação Física e Português, entre outras.

Naturalmente, que em algumas aulas havia uma maior integração das disciplinas, que havia um compromisso de fato com a construção de um currículo integrado. Mas em meio a todo o exercício de construir uma experiência que fosse significativa para todos os sujeitos ali envolvidos, nem todos se comprometeram com a proposta. Não obstante, havia um grande interesse da maioria dos professores em relação à proposta de trabalho.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. *Ser professor reflexivo*. Portugal, 1996. Disponível em: http://www.alem dasletras.org.br/biblioteca/artigo_especializados/Ser_professor_reflexivo_Isabel_Alarcão.pdf. Acesso em: 13/12/2014.
- ARROYO, Miguel González. “Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública.” *Caderno de textos* – 1ª conferência municipal de Educação de Contagem, 2005.
- BARRETO, Vera e CARLOS, José. *Um sonho que não serve ao sonhador*. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: Unesco, MEC, RAAAB, pp. 63-68, 2005.
- BRASIL. *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*. Educação profissional técnica de nível médio / Ensino médio. Documento Base. Brasília: MEC / SETEC, 2009.
- BRASIL. *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental-Proeja-FIC*. Documento Base. Brasília: MEC / SETEC, 2007.
- BRASIL. *Decreto lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011*. Estabelece o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Brasília, 2011.
- BRASIL. *Formação continuada para professores*. Disponível em: http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18838&Itemid=842. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18838&Itemid=842 Acesso em: 24/11/2014.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília, 1996.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 09/2001*, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho nacional de Educação, Ministério da Educação, Poder Executivo, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 08/01/2015.

BRASIL. *Censo escolar da educação básica 2012 resumo técnico*. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf. Acesso em: 17/11/2014.

BRASIL. *Rede nacional de formação continuada de professores de Educação Básica*. Catálogo orientações gerais. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf. Acesso http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf>acesso em: 03/02/2015.

CAFÉ, M. H. Barcellos. “Educação de adolescentes e jovens: realidade em construção em Goiânia”, in: *Alfabetização de jovens e adultos – Diversidade dos sujeitos: Alfabetização e Cidadania*. São Paulo: RAAAB, nº 4, 1996.

CIAVATTA, Maria. “A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade”, in: FRIGOTTO, Gaudêncio e Maria CIAVATTA, Marise Ramos (orgs.) *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COSTA, Cláudia B. *O Trabalhador-Aluno da EAJA: desafios no processo ensino-aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Educação. Goiânia: Faculdade de Educação, Universidade Católica de Goiás, 2008.

- CUNHA, Maria Isabel da. “Formação continuada”, in: *Enciclopédia de pedagogia Universitária*. Brasília, 2006, vol. 2.
- FÁVERO, O. FREITAS, M. “A Educação de Adultos e Jovens e Adultos: um olhar sobre o passado e o presente.” *Inter-Ação, Dossiê: Educação de jovens e adultos*, vol. 36, nº 2, Goiânia, pp. 365-392, jul/dez. 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. São Paulo: Unesp, 2003.
- FUSARI, José Cerchi. “Tendências históricas do treinamento em educação.” *Série Ideias* nº 3. São Paulo: FDE, pp. 13-27, 1992. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/edc_a.php?t=001. Acesso em: 12/12/2014.
- GOIÂNIA. *Proposta Político-Pedagógica da Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) 2012-2014*. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação/SME, 2013a.
- GOIÂNIA. Orientações preliminares para o Proeja-FIC/Pronatec – 2013. Goiânia, 2013b. (digitalizado).
- GOIÂNIA. *Resolução nº 143/04*. Goiânia: Conselho Municipal de Educação, 2004.
- GOIÂNIA. *Resolução nº 162/06*. Goiânia: Conselho Municipal de Educação, 2006.
- GOIÂNIA. *Resolução nº 046/07*. Goiânia: Conselho Municipal de Educação, 2007.
- GOIÂNIA. *Resolução nº 062/09*. Goiânia: Conselho Municipal de Educação, 2009.
- LIPOVETSKY, Noêmia. *Formação e trabalho docente: da crítica ideal à crítica construída*. Tese de Doutorado. Goiânia, 2011. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2011.

- MACHADO, Maria M. “Especificidades da formação e professores para ensinar jovens e adultos”, in: LISITA, Verbena Moreira (org.) *Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.
- PAIVA, Jane. “O histórico da EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes”, in: *EJA: formação técnica integrada ao ensino médio*. Brasília: Salto para o futuro, pp. 24-35, 2006. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/141327Proeja.pdf>. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Hist%20EJA+cur.integ+Proeja_Dante_SaltoFut%20(1).pdf Acesso em: 07/10/2014.
- RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. *Diagnóstico para a escolha do tema*. Goiânia, 2013. (memeo).
- SILVA, Marilda da. *Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

Capítulo 3

A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROEJA-FIC

Andreia Ferreira dos Santos

Neste capítulo analisamos a experiência de formação continuada realizada no Proeja-FIC, da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia e o que foi proposto e realizado nesse Programa, o qual tinha como objetivo realizar a integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ensino fundamental, numa tentativa de proporcionar uma formação integral.

A reflexão abaixo foi composta a partir da pesquisa bibliográfica dos seguintes autores: Freire (1987, 1996); Ciavatta (2012); Ferreira (2012), e da pesquisa documental com os seguintes documentos: Decreto de criação do Proeja, Brasil (2006); Documento Base do Proeja-FIC, Brasil (2007); Questionários de avaliação das escolas (2015); Projeto do Curso de Formação Continuada do Proeja-FIC (2013/2015); e a PPP da Eaja (2012-2014). Estes documentos foram cotejados com as reflexões das entrevistas realizadas com as integrantes da Gerência de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Geaja).

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) foi instituído pelo governo federal em 24 de junho de 2005 através do Decreto nº 5.478/2005. Nesse primeiro momento o Programa integraria a Educação Profissional (EP) ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e seria desenvolvido nos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Entretanto, de acordo com Ciavatta (2012, p. 80), esse atendimento seria apenas para acolher as “[...] demandas por qualificação e requalificação profissional da população adulta de baixa escolaridade, por meio de uma rede específica de cursos de curta duração, [...] dissociados da educação básica e de um plano de formação continuada”.

Porém, houve uma grande insatisfação e muita pressão dos movimentos organizados da sociedade quanto a estrutura do Programa, sendo exigida mudanças na forma de se ofertar o Proeja. Nesse sentido, em 13 de julho de 2006, o Decreto 5.478/2005 foi revogado pelo Decreto 5.840/2006, e a partir de então os cursos e programas oferecidos pelo Proeja puderam também ser integrados ao ensino fundamental, “[...] objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores” (Brasil 2006, art. 2º § 1). De acordo com o referido documento, nesta nova forma de organização o Proeja passou a ser ofertado também pelo sistema de ensino estadual e municipal, e por entidades vinculadas ao sistema S.

[...] a integração da Educação Profissional/formação inicial e continuada com o ensino fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos visa contribuir para a melhoria das condições de inserção social, econômica, política e cultural

dos jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental. Assim, essa nova possibilidade educativa considera as especificidades do mundo do trabalho, mas não se restringe a elas. (Brasil 2007, p. 20)

Além disso, o Documento Base Proeja Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental (2007) ressalta que a formação do Proeja

[...] colaborará de uma forma mais imediata e direta para a qualificação profissional. Mas é fundamental percebê-la também numa perspectiva de longo prazo, mais ousada, ou seja, devem-se criar as condições para que os concluintes possam efetivamente retomar sua trajetória educacional e continuar os estudos no nível médio, o que poderá contribuir, inclusive, para o acesso ao ensino superior. (p.19)

O Proeja foi um Programa que pretendia trazer de volta para a escola os jovens e adultos que tiveram de deixar de estudar por vários motivos, entre eles principalmente, o trabalho. Estes jovens e adultos não tiveram a oportunidade de frequentar regularmente uma escola, e consequentemente não concluíram os estudos em nível fundamental, assim o Proeja “[...] pretende possibilitar o acesso à educação geral e à profissional na perspectiva de uma formação integral” (Ferreira 2012, p. 104).

Entretanto, nos questionários de avaliação final, que foram disponibilizados *online*, aos profissionais das escolas participantes da experiência do Proeja-FIC, uma das questões indaga se o Proeja-FIC estava conseguindo atingir os seus objetivos. Percebemos que as respostas apontam que o Projeto é importante, porém, não conseguiu cumprir o que prometeu, por diversos motivos:

[...] a falta imensa de condições de trabalho e material; Faltou estrutura física, materiais para o desenvolvimento das aulas de

qualificação; [...] deixou a desejar na qualificação profissional e na parceria com o IF, não houve um trabalho efetivo para a manutenção dos alunos na Escola. Ainda falta organização de todos parceiros, falta comunicação e unidade entre esses órgãos; Administração financeira foi totalmente desorganizada, com atraso nos pagamentos e falta de material para a qualificação. (Questionários de avaliação, 2015)

De acordo com as respostas, a questão financeira está dentre os fatores que mais contribuíram para que o Proeja-FIC não tivesse um bom andamento e não se realizasse de forma satisfatória. Contudo, na opinião dos profissionais que responderam os questionários, ele é um programa que teria muito a contribuir se tivesse mais apoio e entendimento entre as instituições parceiras. Para exemplificar citam que o IFG, parceiro responsável pela qualificação profissional, poderia ter contribuído mais com “[...] sua experiência [...] na implementação de cursos profissionalizantes, para que houvesse mais interesse por parte dos alunos, para que eles pudessem vislumbrar possibilidades e buscar outras oportunidades de formação além do que é oferecido na escola” (Questionário de avaliação escola 5, 2015, p. 12), e ainda, sugerem que o IFG deveria mostrar-se mais empenhado em atender as escolas para solucionar problemas de estrutura e falta de material.

Os alunos gostaram de aprender sobre a disciplina técnica. É plausível a iniciativa de realizar a formação profissional na grade escolar. O que falta é o respeito dos organizadores do programa com os envolvidos no Projeto, pois atrasam pagamentos, não dão informações, criam eventos que não contribuem para a formação dos alunos, não fornecem a estrutura necessária, [...] é preciso seriedade na formação do indivíduo para que possamos melhorar nossa sociedade. (Questionário de avaliação escola 5, 2015, p. 13)

Percebe-se que apesar da falta de compromisso com as questões financeiras, os profissionais referem-se à experiência do Proeja-FIC na escola, da seguinte forma: “[...] trata-se de uma boa tentativa de ressignificar a EAJA, porém a desarticulação entre os proponentes e o não cumprimento dos combinados, causaram grandes transtornos que em algumas instituições levou a uma desmobilização” (questionário escola 4, 2015, p. 10).

De acordo com Ferreira (2012), o Proeja forma para o trabalho, e ao mesmo tempo tenta promover o princípio da justiça social, uma vez que são as condições de pobreza que leva muitos, se não a maioria, desses jovens e adultos a deixarem de estudar e ficar longe da escola porque precisam trabalhar para sobreviver. Logo, a autora ressalta que, a formação integral que o Proeja oferece, tem como objetivo superar uma divisão histórica existente na EJA entre a cultura geral e a cultura técnica.

Para superar esta fragmentação “[...] na busca da integração proposta pelo Proeja entre o ensino fundamental e a formação inicial para o trabalho, faz-se necessário o conhecimento das especificidades desses campos, incorporando-os na construção do currículo integrado” (Brasil 2007, p. 27). Essa construção busca estabelecer uma relação entre conhecimentos gerais e específicos, que necessita ser planejada e executada continuamente ao longo de toda a formação do aluno.

Para construir o currículo integrado, é necessário pensar numa reorganização curricular para que o espaço dos chamados conteúdos escolares seja redimensionado e redirecionado sem desqualificá-lo, promovendo integração entre os saberes de formação geral e os de formação profissional. (Brasil 2007, pp. 34-35)

Com uma sensibilidade de escuta aos sujeitos da Eaja e por compreender que a formação destes trabalhadores-alunos necessita ser integral e omnilateral, a SME de Goiânia implantou, desde o

ano de 2010, a experiência do Proeja-FIC no segundo segmento do ensino fundamental, com o objetivo de integrar a EB à EP. O objetivo foi integrar o ensino fundamental na modalidade de EJA, ao mesmo tempo em que se fazia a qualificação dos alunos para o mundo do trabalho, proporcionando uma formação integral.

Essa experiência foi desenvolvida inicialmente em uma escola situada no Bairro Jardim Novo Mundo, numa parceria entre a SME de Goiânia e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), sendo implantada uma turma do curso de Auxiliar de Cozinha, que aconteceu no período noturno para os alunos da Eaja. Para o desenvolvimento dessa turma experimental a SME disponibilizou sua estrutura física e os professores para oferecer a EB, enquanto que o IFG disponibilizou os profissionais da EP.

A primeira turma do Proeja-FIC na SME concluiu o curso após dois anos e meio, sendo os alunos certificados tanto pela EB como pela EP. Após uma avaliação, a experiência foi considerada animadora porque teve boa aprendizagem e pouca evasão, sendo assim, a maioria dos alunos conseguiu concluir o curso e grande parte deles seguiu estudando no Proeja do IFG, em nível médio. Essa experiência inicial teve uma avaliação positiva, e em 2013 ela foi renovada e ampliada para mais nove escolas da SME de Goiânia, contando agora com: a parceria da FE/UFG que ficou encarregada de realizar a formação dos profissionais envolvidos com o desenvolvimento do Proeja-FIC; e recursos do Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). A partir de então, a experiência passou a denominar-se Proeja-FIC/Pronatec.

Para a continuidade da experiência em 2012 foi realizada uma pesquisa junto à comunidade escolar, a fim de escolher os cursos que seriam implantados nessa nova etapa do Proeja-FIC/Pronatec. Nessa escuta, os alunos disseram quais cursos julgavam necessários para o atendimento das demandas por EP, sendo escolhidos para serem ofertados os eixos/cursos: Informação e Comunicação (Operador de computador), Controle e Processos Industriais (Eletricista industrial),

Produção Cultural e Designer (Modelista), Hospitalidade e Lazer (Auxiliar de cozinha), Infraestrutura (Mestre de obras).

A experiência do Proeja-FIC/Pronatec na SME de Goiânia buscou oferecer aos alunos jovens e adultos trabalhadores, uma formação humana que não se restringe a aprender técnicas apenas para atender ao mercado de trabalho, em cursos aligeirados. Assim como, tentou garantir a esses jovens e adultos trabalhadores em processo de formação, uma base sólida, também, na formação geral, que os possibilitasse dar continuidade em seus estudos. Entretanto, essa possibilidade dos alunos do Proeja-FIC de continuar estudando, também ficou comprometida porque eles mal conseguiram fazer essa formação inicial, devido a vários “[...] problemas relacionados à parte administrativa [como] falta de material didático, de laboratório, de professores e formadores em alguns momentos, prejudicaram a parte pedagógica” (questionário escola 1, 2015, p. 11).

Dentre os problemas também estava o atraso no pagamento da bolsa para os alunos. Segundo um profissional da escola que respondeu ao questionário avaliativo, todos esses problemas interferiram no aprendizado dos alunos, “uma aluna me disse [...] que tem vergonha de falar que faz esse curso há 2 anos, porque não conseguiu assimilar quase nada do que viu. Segundo a mesma não pode nem falar que fez esse curso numa entrevista de emprego, porque sabe que não vai dar conta” (Questionário de avaliação escola 1, 2015, p. 11).

Diante da resposta acima, percebe-se que a aluna se sentia insegura quanto a sua capacidade de trabalhar na profissão para a qual estava estudando no curso. Nesse sentido, demonstra que talvez o Programa não tenha conseguido garantir totalmente a formação prometida, “[...] pois parece que os alunos estão se formando mesmo sem adquirem o conhecimento para tal” (Questionário Escola 10, 2015, p. 9). Contudo, grande parte dos profissionais das dez escolas que responderam aos questionários disseram que os alunos, apesar das dificuldades, têm desejo de continuar estudando, seja para manter o emprego, ter uma profissão, ou ingressar na graduação.

Apesar dos cursos da experiência do Proeja-FIC na SME de Goiânia contar com o financiamento do Pronatec, o que prevaleceu foram os princípios do Proeja-FIC, numa perspectiva da integração da EJA e EP, com uma formação omnilateral, integrada e integral, por um tempo ampliado (de dois anos e meio) e certificação única. Desse modo, a oferta de cursos do Proeja-FIC/Pronatec da SME de Goiânia teve o trabalho como princípio educativo, por entender que o trabalho tem “[...] uma dimensão ontológica como forma pela qual a humanidade produz sua própria existência na relação com a natureza e com seus pares, produzindo assim conhecimentos” (Ferreira 2012, p. 117).

O que o Proeja-FIC/Pronatec buscou realizar na SME de Goiânia não compactua com uma educação bancária, pois ele é um Programa que traz em seu Documento Base (2007) do Proeja-FIC para o Ensino Fundamental que

O currículo deve ser construído a partir do conjunto das relações sociais estabelecidas pelos trabalhadores, setor produtivo e a sociedade. Nessa construção, precisa-se levar em consideração os conhecimentos, as experiências dos sujeitos, bem como suas diversidades. Dessa forma, o currículo precisa expressar claramente essas relações nos seus princípios, programas e metodologias e não constituir-se apenas como uma série ordenada de conteúdo. (Brasil 2007, p. 28)

De acordo Freire (1987), o currículo não pode ser um conjunto de conteúdo elaborado por um grupo de ‘iluminados’ para ser depositado na cabeça dos educandos, como se esses fossem tábuas rasas. Nesse sentido, o autor compreende o currículo como uma devolução organizada e sistematizada de todos os temas que devem ser apreendidos na realidade dos educandos por meio de uma investigação temática. Depois da investigação do universo dos educandos é feita a escolha dos temas, os quais devem ser sistematizados para que se possa chegar às situações que são mais

significativas para cada comunidade, isto é, quais assuntos lhes interessam, e quais problemas os afligem.

Esta pesquisa é necessária para a elaboração do material didático que será usado durante as aulas, pois, é partindo da realidade dos educandos e através da escolha dos temas geradores, que o educador irá ensinar o conteúdo formal. Do mesmo modo, o conteúdo programático que será elaborado deverá contribuir para que os educandos tenham condições de pensar e entender seus problemas de forma crítica, e fazer surgir a partir daí novos questionamentos sobre novos temas. Pois, qualquer que seja a natureza, os temas devem possibilitar um desdobramento em outros temas e o surgimento de novas tarefas para serem cumpridas, Freire (1987).

Assim, o Documento Base (Brasil 2007) define alguns pressupostos que irão fundamentá-lo, quais sejam: *Princípio da aprendizagem e de conhecimentos significativos*, na qual a aprendizagem significativa se constitui no processo em que o novo conhecimento que o aluno aprende em sala de aula, deve estabelecer relações com os conhecimentos prévios que ele já possui, fruto de suas experiências anteriores, já os conhecimentos significativos são aqueles que irão se relacionar “[...] com a vivência, a prática e o cotidiano do trabalhador e que lhe permitem, a partir da motivação, a aquisição de novos conhecimentos” (p. 29); *Princípio de respeito ao ser e aos saberes dos educandos*, que têm suas identidades, cultura, crenças, valores, e trazem consigo conhecimentos que foram adquiridos em suas experiências na prática de trabalho e fora dela, e esses saberes precisam ser considerados em seu processo educativo, devendo ser “[...] articulados com os novos conhecimentos que se produzem tanto no âmbito escolar, quanto no meio social, na perspectiva de aplicação prática” (*idem*).

Ainda segundo o documento acima citado, o *Princípio de construção coletiva do conhecimento* ressalta que a construção do conhecimento é um processo de construção individual, porém, ele pode ser mediado por outras interações sociais, como na cooperação

dos alunos, que contribui para avanços cognitivos e afetivos; o *Princípio da vinculação entre educação e trabalho: integração entre a Educação Básica e a Profissional e Tecnológica*, exige que se rompa com a fragmentação entre a EB e a EP, pois esta educação integrada visa “[...] a (re)construção de conhecimentos e atitudes ligados à emancipação humana, à cidadania e ao trabalho, condições necessárias para uma efetiva participação na vida social, política, cultural e para a (re) inserção digna no mundo do trabalho” (Brasil 2007, p. 30).

Já o *Princípio da interdisciplinaridade*, tem a finalidade de superar a fragmentação do conhecimento científico, substituindo as disciplinas escolares que são oferecidas separadamente, por uma visão de *processo*, na qual o conhecimento é uma construção que acontece em rede, sendo imprescindível que haja o diálogo entre as diversas disciplinas. Por fim, o *Princípio da avaliação como processo*, no qual a avaliação é um momento de aprendizagem, tanto para os professores quanto para os alunos, e também uma oportunidade para realizar um diagnóstico orientador dos próximos planejamentos, com o objetivo de proporcionar novas aprendizagens e avanços aos educandos.

Freire (1987) observa que, “[...] será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política, [...]” (p. 49). Na maioria das escolas da experiência do Proeja-FIC/Pronatec na SME de Goiânia, a organização do currículo deu-se a partir de eixos temáticos, cujo processo de construção se realizou em grande parte, através de diagnósticos com os alunos por meio de questionários e plenárias. Sendo parte desse processo acompanhado no desenvolvimento da pesquisa Pibic, na qual escolhemos uma escola como locus para a observação, o acompanhamento dos planejamentos pedagógicos, e do desenvolvimento das aulas compartilhadas.

*Refletindo o processo de formação continuada do Proeja-FIC:
intenções e realizações a partir do confronto com o PPP da EAJA*

A proposta de formação continuada aqui analisada refere-se ao ano de 2013 em diante, pois não foram acessados os dados da formação dos professores na experiência de 2010 a 2012. Nesse sentido, de 2013 a 2015 a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), via Grupo de Estudo de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Geaja), vinculado ao Projeto de Extensão Educação de Jovens e Adultos: Fórum Goiano de EJA e Geaja, assumiu a responsabilidade de coordenar e realizar em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) a formação continuada dos professores pesquisadores e dos formadores representantes de cada escola. Formação continuada e planejamento realizado na FE/UFG e nas escolas da experiência do Proeja-FIC/Pronatec, de quinze em quinze dias, no horário de trabalho dos professores.

O programa do Curso de Formação Continuada 2013/2015 do Proeja-FIC destaca que

[...] a UFG assumiu, com o IFG, a formação continuada dos professores da EJA e da Educação Profissional (EP), dos professores formadores, apoios e gestores que atuam no Proeja FIC/Pronatec, bem como, tem buscado contribuir com a sistematização e a divulgação desta experiência, por meio do Portal do Fórum Goiano de EJA.¹ (Projeto do Curso de Formação Continuada 2013/2015).

-
1. O site do Fórum Goiano de EJA, compõe o Portal dos Fóruns de EJA do Brasil, e se constitui num ambiente multimídia para divulgação, formação e preservação da memória das experiências referentes à EJA. Numa dimensão cultural do conhecimento, o Portal se configura como um espaço político de luta pela modalidade, proporcionando trocas de experiências, essencial

Desde o início esta formação foi uma parceria entre as duas entidades (UFG e IFG), que atuariam juntas durante os momentos formativos na FE/UFG. Entretanto, no decorrer da formação os representantes do IFG, devido às demandas no Instituto, tiveram dificuldades em acompanhá-la, passando então a não poder estar presente durante os momentos formativos. Posteriormente, isso fez com que a UFG assumisse a condução da formação.

A proposta de formação do Proeja-FIC teve como eixos orientadores do processo formativo, os princípios de identidade, conhecimento e trabalho. Segundo o programa do Curso de Formação Continuada 20013/2015, os temas a serem trabalhados seriam eleitos no início de cada ano/semestre letivo de acordo com as necessidades que seriam levantadas pelos “[...] educadores coordenadores e gestores de escolas de EJA, graduandos e pós-graduandos [que acompanhariam] as escolas, bem como dos professores formadores que participam do Proeja FIC/Pronatec” (Goiânia 2013/2015, p. 1). O documento orienta ainda que alguns temas seriam retomados e aprofundados, e outros levantados de acordo com as demandas, de modo que todos deveriam estar relacionados aos eixos orientadores da formação.

Dentro das propostas de atividades estavam previstos encontros coletivos com as escolas participantes do Proeja/FIC para o Curso inicial que seria desenvolvido: para os profissionais da educação da SME em janeiro/fevereiro de 2013 e para os professores da EP, formadores e apoios que iriam atuar nas dez escolas, em fevereiro/março. Segundo o Documento, este Curso inicial deveria ocorrer também em 2014, nos dias 03, 04 e 05 de fevereiro, no entanto, o primeiro semestre de 2014 iniciou nas escolas sem a presença dos formadores e nem dos professores do ensino profissionalizante. Ainda como parte das atividades, deveria

no processo de formação de professores e preservação da memória. Todo o material coletado e sistematizado referente a experiência do Proeja-FIC tem sido divulgado no site do Fórum Goiano de EJA.

acontecer “[...] um seminário de avaliação [e] trocas de experiências ao final de cada semestre, sendo em junho e em novembro” (Goiânia 2013/2015, p. 2); bem como encontros quinzenais nas escolas para a formação dos professores, coordenadores, apoios e gestores, abordando diversas temáticas de aprofundamento sobre:

[...] currículo integrado, organização curricular que parta da realidade dos educandos da EJA (tema gerador, projeto de ensino aprendizagem, eixo temático), sujeitos da educação de adolescentes, jovens e adultos (EAJA), princípios e fundamentos ético-político-pedagógicos, proposta pedagógica da EAJA, organização do trabalho pedagógico (planejamento, metodologias de ensino...), avaliação, evasão, questões geracionais, entre outros temas levantados pelas dez escolas que compõem a experiência do Proeja FIC/Pronatec. (Goiânia 2013/2015, p. 2)

Estes encontros quinzenais para estudos foram realizados, cada formador trabalhava os temas de acordo com a demanda em sua escola, dentre eles a PPP da Eaja, haja vista que a maioria dos professores demonstravam desconhecer a proposta, uma vez que ofereciam resistência quanto à formação realizada na escola e ao trabalho interdisciplinar. Pensavam que os momentos de formação e o trabalho interdisciplinar era invenção de mais um Programa que vinha para a escola e que logo iria acabar. Porém, o trabalho interdisciplinar, e a formação na escola em horário de trabalho não são invenções do Proeja-FIC.

Nesse sentido, segundo a integrante da Geaja, as resistências foram se amenizando à medida que os professores, nos momentos de estudos, iam conseguindo perceber a relação do que era estudado na formação do Proeja-FIC com o que está escrito na PPP da Eaja.

[...] conforme levava [textos] mais era discutido porque estava dentro da PPP também fazendo essa relação, entre o

que estava na PPP e o que de fato estava sendo proposto nos momentos formativos do Proeja, então aí eles começaram a perceber de fato que ali eles estavam efetivando a PPP da Eaja, então eu acho que esse ponto foi um marco fundamental pra nós nesse trabalho, nessa experiência né [...] (Entrevista 6, p. 5)

A PPP da Eaja (2012/2014) ressalta que, é de fundamental importância que a formação seja realizada no interior da escola, tendo em vista que o atendimento das “[...] especificidades existentes em cada Unidade Escolar sejam objetos de estudos, avaliações e discussões realizadas a partir do envolvimento do coletivo da EAJA, no sentido não apenas de compreendê-la, como também de encontrar estratégias de ensino capazes de tocar o seu universo” (Goiânia 2012/2014, p. 47). Quanto a formação dos orientadores formadores, a proposta do Curso de Formação Continuada 2013/2015, destaca que

[...] trata-se da formação dos profissionais com comprovada experiência em EJA e/ou educação profissional, selecionados pelo IFG e UFG, que acompanharão e contribuirão na formação dos professores nas dez escolas, que se reúnem semanal/quinzenalmente para estudo e formação/planejamento dos encontros nas escolas. (Goiânia 2013/2015, p. 2)

Esses momentos de formação para os orientadores formadores do Proeja-FIC aconteceram na FE/UFG, com a realização prévia de leituras sobre vários temas, os quais posteriormente poderiam ser trabalhados também na formação do coletivo de suas respectivas escolas. Conforme está proposto no cronograma de atividades do Curso de Formação Continuada 2013/2015, a discussão e estudos sobre: a PPP da Eaja focando em seus princípios e eixos orientadores; aprofundamento na organização curricular através de Tema Gerador, Eixo Temático e Projeto de Ensino e Aprendizagem; elaboração, organização e sistematização de diagnóstico e levantamento de

dados; sujeitos da Eaja; Mundo do Trabalho; Currículo Integrado; regência compartilhada; avaliação; evasão; leitura e escrita e demais temáticas que foram levantadas pelas escolas. Estão previstas também: monitoria entre alunos; assembleias nas escolas; atividades artísticas e culturais; bem como atividade de avaliação e sistematização dos estudos com a participação dos professores, gestores e alunos.

Dessa forma, conforme estava proposto no cronograma de atividades, o Curso inicial para a expansão do Proeja-FIC começou no período de 17 a 23 de janeiro de 2013, na FE/UFG, sendo oferecido para os profissionais da educação da SME de Goiânia. Foi exibido durante a formação o vídeo “Histórias de Um Brasil Alfabetizado”, que subsidiou a discussão sobre: fundamentos da educação dos trabalhadores; a primeira experiência do Proeja-FIC/Pronatec na Escola do Jardim Novo Mundo; experiências curriculares na perspectiva do currículo integrado; o Proeja-FIC/Pronatec no contexto da educação profissional e a construção e utilização de materiais didáticos e de pesquisa para o Proeja-FIC/Pronatec. Do dia 27 de fevereiro a 01 de março de 2013 o curso destinou-se aos professores do ensino profissional, formadores e demais apoios que atuavam nas dez escolas para as quais a experiência do Proeja-FIC iria se expandir.

Ao longo de 2013, a formação continuada dos formadores que eram responsáveis, cada um, por uma escola, aconteceu na FE/UFG, e quinzenalmente acontecia encontros semanais nas escolas com os profissionais que atuavam no Proeja-FIC/Pronatec. Ainda eram realizados estudos e encontros semanais na FE/UFG com os professores-pesquisadores representantes de cada escola do Proeja-FIC/Pronatec da SME de Goiânia, participantes da pesquisa Observatório da Educação (Obeduc²), abordando os seguintes temas:

-
2. Projeto de Pesquisa do Observatório da Educação da Capes (Obeduc, da Capes, Edital 49/2012), denominado “Desafios da Educação de Jovens Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais”, coordenado pela

jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem; pesquisa em educação: abordagens qualitativas - pesquisa participante, pesquisa-ação, como sistematizar experiências; tema gerador; docência compartilhada; Proeja, Proeja-FIC e Pronatec, entre outros.

No decorrer das reuniões/encontros de formação continuada os formadores em conjunto com a equipe de professoras da FE/UFG, membros da gestão da DEF-AJA da SME de Goiânia e do IFG faziam momentos de estudos a partir de leituras que eram previamente realizadas por eles sobre diversos temas como: sujeitos da EJA; Proposta Político Pedagógica da EAJA; interdisciplinaridade; omnilateralidade; trabalho como princípio educativo; planejamento pedagógico; currículo integrado; organização curricular por eixos temáticos; temas geradores e projetos de ensino-aprendizagem; regência compartilhada; dentre outros.

Para além dos estudos, esse era também o momento em que os formadores falavam como estava ocorrendo o desenvolvimento do seu trabalho junto ao coletivo de suas respectivas escolas. Trocavam experiências a respeito das resistências e dificuldades que enfrentavam para construir e desenvolver coletivamente a proposta do currículo integrado no Proeja-FIC/Pronatec. Buscando sempre alternativas através das trocas de experiências com os demais colegas, para fazer o encaminhamento das atividades didático-pedagógicas de formação.

Entretanto, após 10 meses de formação continuada promovida em 2013 na parceria com a UFG, SME e IFG, em 2014 a experiência do Proeja-FIC/Pronatec, desenvolvida em dez escolas da SME de Goiânia, iniciou o ano sem a presença dos orientadores formadores, que eram encarregados de fazer a formação do coletivo nas escolas, e sem os professores que eram responsáveis por realizar

FE/UFG, que desenvolve atividades de formação e acompanhamento dos professores que atuam no Proeja FIC/Pronatec, os quais recebem uma bolsa como professores pesquisadores da Educação Básica.

a formação profissional dos alunos, o que só se resolveu a partir de agosto. Essa dificuldade decorreu de problemas advindos no repasse dos recursos do governo federal e na gestão dos recursos pelo IFG, instituição responsável pela contratação do pessoal e aquisição de materiais de consumo para o desenvolvimento da proposta.

Durante o primeiro semestre de 2014 as escolas participantes do Proeja-FIC/Pronatec não contaram com apoio do Pronatec, cuja verba era repassada ao IFG, para o desenvolvimento dos cursos, os quais ficaram comprometidos. Pois, se anteriormente havia falta de material para a realização das aulas práticas, agora não tinha nem a presença do professor para fazer a formação profissional. Posteriormente, esses problemas foram solucionados em parte, com a chegada dos profissionais, mas durante o desenvolvimento dos cursos as queixas quanto a falta de material persistiram.

Em julho de 2014 ocorreu a contratação, por meio de edital, dos formadores, dos orientadores administrativos pedagógicos (antigos supervisores) e professores da EP. Antes, porém, de irem para suas respectivas escolas eles participaram de um período de formação continuada inicial promovido pela FE/UFG e SME de Goiânia, através da equipe da DEF-AJA, contando com o apoio de formadores que participaram do programa em 2013. Essa formação foi realizada nos dias 28, 29 e 30 de julho na FE/UFG, e como parte do desenvolvimento das atividades da pesquisa Pibic, fizemos a observação, o registro e o acompanhamento na sala destinada aos formadores e orientadores administrativos pedagógicos, contando ainda, com a presença de alguns professores representantes das escolas do Proeja-FIC.

Estava previsto na programação desses três dias de formação a apresentação: da estrutura da SME; do surgimento do Proeja-FIC; da PPP da EAJA; dos novos formadores, professores da EP e orientadores administrativos pedagógicos. Nesse sentido, os membros da equipe da DEF-AJA fizeram a apresentação dos novos formadores e orientadores administrativos pedagógicos, falaram das dificuldades de implantação do Proeja-FIC/Pronatec em 2014;

apresentaram a estrutura da SME, e o surgimento do Proeja-FIC; apresentaram também PPP da EAJA, ressaltando que a Proposta seria o suporte para orientar o trabalho do Proeja-FIC/Pronatec.

Também, durante a formação ocorreu a exibição do vídeo História de um Brasil alfabetizado: a história de um homem que ao ficar desempregado tornou-se catador de material a ser reciclado. O vídeo proporcionou muitas reflexões entre os participantes. Houve ainda, a leitura e discussão em grupos, dos seguintes textos: *Formação dos educadores formadores do Proeja-FIC/Pronatec (Rodrigues e Costa, 2013)*, e *Alguns fundamentos, para além do capital e do mercado, animadores da docência na educação dos trabalhadores: ética, interdisciplinaridade e omnilateralidade* (Barbosa e Costa 2013).

Bem como, aconteceram argumentações, por parte dos professores pesquisadores representantes das escolas, direcionada aos professores da área profissionalizante destacando que eles encontrariam sujeitos historicamente excluídos, por isso seria necessário fazerem a escuta a esses sujeitos, e não chegar com postura autoritária para transmitir o conhecimento; relataram que havia escola que tinha mudado com a experiência do Proeja-FIC/Pronatec, sendo destacado que um grande ganho foi a

formação ser realizada na escola, de 15 em 15 dias, em horário de trabalho dos professores; recomendaram aos novos professores da qualificação profissional, aos formadores e aos orientadores administrativos pedagógicos, que ao chegarem nas escolas, seria necessário terem paciência para ouvir o aluno; ressaltaram a importância das aulas compartilhadas, pontuando que é necessário que sejam integradas; falaram ainda das dificuldades para realizá-las, mas que é possível e gratificante quando ocorrem.

Além disso, os professores pesquisadores ressaltaram que os professores da EB teriam papel importante no apoio aos professores da EP que chegariam às escolas, uma vez que eles já estavam em sala desde o início do ano. Falou-se sobre a 1ª experiência do Proeja-

FIC realizada na SME de Goiânia em parceria com o IFG, que em função do êxito, decidiu-se ampliar para mais nove escolas, mas nesse momento o governo federal deixou de financiar o Programa, e foi aí que surgiu a parceria com o Pronatec. Todavia, foi destacado que não era o formato de cursos do Pronatec – aligeirados, que visa só o preparo para o mercado de trabalho –, que iria prevalecer, mas sim os princípios do Proeja, comprometidos com a integração da EB e EP, numa perspectiva de formação integral.

Ao longo do segundo semestre de 2014 em vários momentos de formação com orientadores formadores, também estavam presentes os professores pesquisadores e demais pessoas do coletivo das escolas, bem como representantes das URE's, do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE) e da SME, além de sempre contar com coordenadores da DEF-AJA. Nesses momentos, além fazerem leitura sobre os diversos temas já mencionados anteriormente, os orientadores formadores também realizavam estudos a partir de demandas trazidas da realidade de algumas escolas. O tema da juventude é um exemplo de demanda que os professores pesquisadores trouxeram, e que foi trabalhado em uma palestra nesses momentos de formação.

No começo da formação continuada nas escolas houve resistência dos professores quanto a leitura dos textos que eram trabalhados. A esse respeito a professora pesquisadora 1, representante de uma das escolas que fez parte do Proeja-FIC/ Pronatec, disse:

[...] a questão da leitura ela é realmente muito complicada na escola... por mais que os professores avaliem como sendo positiva a formação, eles mesmos admitem que têm muitas dificuldades em retomar os estudos, muita dificuldade. Eu tive professores que disseram que... gostariam de ter passado por esse momento de formação antes, porque é... de certa forma incomoda e gera uma certa necessidade de busca, mas

a disponibilidade pra essa busca eles têm dificuldades de retomar. (Depoimento 01)

Contudo, percebemos que após participarem do processo de formação eles mesmos reconheceram e conseguiram perceber que sua prática melhorou, como demonstra o depoimento da professora pesquisadora 1, que fez parte de uma das dez escolas:

Tem um testemunho de uma professora da minha escola que assim, quando eu comecei em 2012, 2013 o trabalho de formação [...], ela queria morrer, ela falava assim: - Ai mas, nossa hoje tem planejamento? Ah não! Vai ter formação? Ah não! Vai ter estudo? Era terrível né? Agora na penúltima reunião que a gente teve ela deu um testemunho assim: que... ela aprendeu, o que ela aprendeu ao longo desses dois anos é... foi muito importante pra ela, só que ela avalia que ela aprendeu muito mais pra vida do que o que foi realmente pra prática dela no decorrer desse tempo, porque ela diz que poderia ter avançado muito mais, mas que ela tem dificuldade de estar conseguindo fazer um trabalho que vá além daquilo que ela já estava habituada a fazer, só que ela diz que mesmo com essa sensação, se ela olhar como era a prática dela antes e olhar como é a prática dela hoje, só faz com que ela sinta que ela gostaria de estar começando com o que ela sabe hoje, então a gente vê que faz diferença né? Por mais assim, que de todo volume de trabalho que você desenvolveu, de repente pouca coisa tem ficado, ou assim em relação a expectativa que a gente tem, mas é algo que faz diferença pra eles né? Então assim, acho que a gente precisa realmente pensar que nós não vamos virar ninguém do avesso de uma hora pra outra, então é devagar. (Depoimento 01)

Percebemos pelo depoimento, que essa professora antes resistente à formação, agora já estava conseguindo pensar sobre a sua prática e perceber as mudanças. O professor tem que fazer o exercício diário de refletir sobre sua prática, por isso, Paulo Freire

(1996) nos diz que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Segundo ele:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (Freire 1996, pp. 18-19)

Paralelamente ao trabalho de formação e planejamento nas escolas os orientadores formadores participavam da formação continuada realizada na FE/UFG, nesses momentos relatavam e refletiam sobre o trabalho realizado, apontavam desafios, dificuldades, avanços e discutiam encaminhamentos, além de realizarem estudos e discussões a partir de temas eleitos pelo coletivo.

Na primeira formação cada formador falou sobre a primeira visita que fizeram às suas escolas. Eles pontuaram algumas dificuldades que encontravam, entre elas: desafios advindos do retorno da greve; roubo de computadores de uma das escolas; resistência de alguns professores; escola que não estava trabalhando temas do eixo temático; professores com dificuldades para lidar com os jovens que exige mais, gostam de tecnologia e os educadores não estão preparados ou não querem mudar e saber o que os educandos querem.

A formação realizada nas dez escolas que participaram da experiência do Proeja-FIC, ocorreu no horário de trabalho dos professores porque ela está em consonância com a PPP da Eaja (2012-2014), que recomenda a formação no interior das unidades escolares, segundo o Documento

A formação dos educadores deve ser compreendida como trabalho sendo, portanto, realizada dentro da carga horária dos profissionais dessa modalidade de ensino, tomando como ponto de partida as necessidades e demandas das Unidades Escolares, no sentido de atender as especificidades e desafios postos pela realidade dos educandos da EAJA. (Goiânia 2013, p. 8)

Percebemos que esta organização da formação em horário de trabalho não é algo novo para os profissionais da Eaja, que tem esse momento formativo já garantido, o qual deve ser realizado pelo coordenador da unidade escolar com o acompanhamento dos apoios pedagógicos responsáveis pelas escolas. A diferença é que a formação oferecida pelo Proeja-FIC realizou-se por um formador externo contratado por meio de edital. De acordo com a PPP acima mencionada, a formação dos educadores da Eaja é necessária, pois é fundamental

[...] promover a formação destes profissionais, com momentos de estudo, avaliações e discussões, com envolvimento de todo o coletivo da EAJA, que contemplem situações de aprendizagem e a reflexão da própria ação, a capacidade de apropriação crítica, a busca de informações, o reconhecimento do trabalho e das estratégias que sirvam para a superação dos problemas da prática educativa. (Goiânia 2013, p. 10)

Nesse sentido, a formação que ocorreu no Proeja-FIC seguiu o que está na PPP, e assim, contribuiu de certa forma para o fortalecimento desta. Tendo em vista que o coletivo das dez escolas

realizou momentos de estudos com leituras de textos durante os planejamentos, proporcionando debates e reflexão sobre suas ações. De acordo com a professora pesquisadora que representava uma das dez escolas participantes da experiência do Proeja

[...] o momento de Planejamento Pedagógico, com periodicidade de quinze dias, se apresentou como um espaço privilegiado de formação continuada, cujas discussões e reflexões trazidas tiveram como referenciais teóricos os textos estudados e discutidos nos encontros formativos que ocorreram na Faculdade de Educação. Estes sempre pautados numa abordagem histórico crítica, como propõe a Proposta Político Pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos da cidade de Goiânia. Nestes encontros formativos todo o coletivo era convidado a refletir sobre algumas questões tidas como imprescindíveis para os profissionais que atuam nesta modalidade: Ensinar o quê? Por quê? Como? Na verdade, o “Por quê?” antecede as demais perguntas por se referir à própria finalidade da formação. Se os seres humanos são sujeitos histórico-sociais, a finalidade geral da educação seria “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani 2005, p. 13). (Relatório de sistematização da formação continuada, 2014)

A respeito do reforço que teve os momentos de estudo que eram realizados nos planejamentos das escolas, e a sua contribuição para com a PPP da Eaja, a integrante da Geaja, assim se pronunciou

[...] vejo que o Proeja-FIC/Pronatec nessa estrutura que a gente teve de formação ele fortaleceu a discussão da PPP da Eaja dentro da Unidade escolar né, e fortaleceu um momento de estudo que tem desde 1998 [...] uma noite ou um período de estudo para o educador, então ele vem e fortalece isso que é colocado desde lá do início da Base Curricular Paritária, que a

gente percebe que as vezes fica sendo levado dentro da Rede [apenas] como um momento né, dentro da escola, [...] e que se esquece então que é um momento de estudo, de formação para o educador, de diálogo com outro educador que também está ali fora da sala de aula, então isso eu percebo que o Proeja-FIC/Pronatec ele fomentou dentro da Unidade Escolar, ele fez esse processo dentro da Unidade, [...] conforme tinha os textos para serem estudados e debatidos no planejamento. (Entrevista 6, p. 4)

E ainda, o estímulo que a formação do Proeja-FIC trouxe para o horário de estudo dos profissionais possibilitou que esse momento, embora garantido, fosse agora de fato bem aproveitado.

[...] foi efetivando a PPP, como umas das escolas relatou muito bem no Seminário que a gente teve do Proeja-FIC/Pronatec, [...] “quanto mais a gente estudava, quanto mais a gente fazia, mais a gente percebia que estava efetivando a PPP da Eaja”, a interdisciplinaridade que está na PPP, que de fato para trabalhar eixo temático você também precisa, então tudo que estava ali na PPP eles foram percebendo que estava sendo efetivado nesse processo de trabalho do Proeja-FIC/Pronatec. (Entrevista 6, p. 5)

De acordo com a entrevistada, diante dessa implementação da PPP da Eaja, a escola que aproveitou esse espaço ela avançou no sentido de perceber, por meio da análise do diagnóstico de sua realidade, quem são os seus sujeitos. E colaborou para “[...] buscar o eixo temático a ser trabalhado dentro da escola, porque é daí que saía os eixos temáticos, então, fez esse processo de discussão e de trabalho coletivo e de estudo dentro da escola acontecer, e aí fortalece a PPP totalmente, está trabalhando o que está escrito na PPP” (entrevista 6, pp. 4-5).

Na opinião da integrante da Geaja, a formação que o Proeja-FIC ofereceu contribuiu para implementar a PPP da Eaja nas

escolas. Mas, será que o coletivo das escolas deu continuidade a esses momentos de estudo sem a presença do orientador formador? Diante do fim da experiência do Proeja-FIC o responsável por conduzir tal formação nas escolas foi o coordenador pedagógico. Porém, no final do ano de 2014 foi feito, por escola, uma avaliação através de questionários *online*, umas das questões era sobre qual seria a sugestão para melhorar a formação continuada, e uma coordenadora respondeu dessa forma

o ideal seria ter formação com pessoas bem mais preparadas teoricamente do

que nós e ao mesmo tempo que tenha vivência com os problemas reais da escola. Eu enquanto coordenadora, só com especialização, não me sinto preparada para ministrar curso de formação aos meus colegas. Todos temos vontade de aprender coisas novas, desconhecidas e não ficar na mesmice de sempre. (Questionário de avaliação escola 1, 2014)

Isso demonstra que a coordenadora não se sente suficientemente preparada, para assumir tal responsabilidade. Diante disso, não teria sido diferente, se desde o início da formação na FE/UFG para os orientadores formadores do Proeja-FIC, também tivessem participado os coordenadores e os apoios pedagógico das escolas? Uma vez que fazendo parte do coletivo da escola e conhecendo a realidade dela, isso poderia ter contribuído para que os coordenadores se sentissem mais confiantes e preparados para dar continuidade ao trabalho de formação após o término do Proeja-FIC.

Na entrevista, a integrante da Geaja na SME, chama à atenção para a estrutura da formação do Proeja-FIC no início de 2015,

[...] se a gente tivesse percebido o que nós percebemos para o primeiro semestre de 2015 nós teríamos conseguido um avanço, se a gente tivesse percebido [...] que dava para trabalhar a Universidade Federal e a Secretaria Municipal de

Educação via apoio pedagógico e coordenador pedagógico a gente teria avançado, aí a chegada dos orientadores formadores no meio do ano seria mais um para contribuir, e não voltar a pegar do zero como a gente as vezes [fez], em algumas escolas a gente iniciou [...] começou tudo de novo, e aí a resistência de novo de alguns grupos de professores. (Entrevista 6, p. 6)

A entrevistada refere-se ao fato das escolas ficarem sem formadores no primeiro semestre do ano de 2014, fazendo com que todo o trabalho de formação realizado nas escolas anteriormente ficasse parado. De acordo com seu relato, se os coordenadores pedagógicos e apoios tivessem participado da formação desde o início de 2014, poderiam ter conduzido, no primeiro semestre desse mesmo ano, os momentos formativos nas escolas, enquanto não havia presença dos orientadores formadores. E assim, quando chegassem os orientadores formadores do Proeja-FIC, eles iriam apenas dar continuidade, e não ter que recomençar todo o trabalho. E aí poderiam ter avançado na formação. Por isso, ela ressalta

[...] eu acho que se a gente tivesse se atentado no início de 2014 para essa estrutura que a gente fez em 2015 nós teríamos avançado um pouco mais, inclusive com uma visão de formação dentro da Secretaria Municipal de Educação um pouco melhor estruturada, também, com os apoios pedagógicos. (Entrevista 6, p. 6)

Essa fala da integrante da Eaja, demonstra que os coordenadores e apoios pedagógicos têm muito a contribuir com a formação no interior das escolas, haja vista que eles são os responsáveis, após o fim do Proeja-FIC, por dar continuidade a esse trabalho. Por isso teria sido importante se tivessem participado da formação desde o início de 2013, ao invés do início de 2014 como sugere a entrevistada. Pois, é de fundamental importância que o

entusiasmo e a disposição que a formação do Proeja-FIC conseguiu despertar, não termine, e os profissionais da Eaja tenham interesse e disposição para assumir essa importante conquista, que é seu dia de estudo e formação.

O Proeja-FIC buscou fazer a integração da EB com a EP na tentativa de romper com a fragmentação do conhecimento, a análise da formação continuada realizada nesse Programa indica que ele contribuiu em parte, para: suscitar o interesse dos professores pelas especificidades dos alunos da Eaja; para a implementação da PPP da Eaja; e para o fortalecimento e estímulo dos momentos de estudos que ela recomenda, os quais devem ser realizados no interior das escolas e em horário de trabalho dos professores. Porém, teria contribuído mais se as condições materiais tivessem sido cumpridas durante o desenvolvimento do Programa.

Referências

- BARBOSA, Sebastião Cláudio e COSTA, Cláudia Borges. *Alguns fundamentos, para além do capital e do mercado, animadores da docência na educação dos trabalhadores: ética, interdisciplinaridade e omnilateralidade*. 2013.
- BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.
- BRASIL. Documento Base. Brasília: MEC, 2007.
- CIAVATTA, Maria. “Educação Básica e Educação Profissional – descompassos e sintonia necessária”, in: *EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja*. Brasília: Liber Livro, pp. 67-99, 2012.
- FERREIRA, Eliza Bartolozzi. “O Proeja e o direito à formação integrada: limites, avanços e possibilidades de implantação”, in: *EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da*

- formação no Proeja*. Brasília: Liber Livro, pp. 101-120, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- GOIÂNIA. *Proposta Político Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos 2012-2014*. Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes Jovens e Adultos. Goiânia: SME/Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, 2013.
- GOIÂNIA. Universidade Federal de Goiás *et al.* Curso de Formação Continuada 2013/2015. Goiânia, 2013.
- GOIÂNIA. *Relatório de sistematização da formação continuada*. Goiânia, 2014.
- RODRIGUES, Maria Emilia de Castro e COSTA, Cláudia Borges. *Formação dos educadores formadores do Proeja-FIC/ Pronatec*. 2013. (digitalizado).
- SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

Capítulo 4

A EXPERIÊNCIA DO PROJETO AJA-EXPANSÃO EM GOIÂNIA – GESTÕES DE 2001 A 2008

Maria Margarida de Santana Ferreira Ferro

Este capítulo foi elaborado a partir da dissertação de mestrado (Ferro 2019), que teve como objetivo central discutir o Projeto Aja Expansão, enquanto proposta para o enfrentamento do analfabetismo entre jovens adultos e idosos em Goiânia. Optamos em trazer esta experiência para compor o livro do Centro de Memória Viva (CMV), pois este traz uma reflexão importante, para entendermos e compreender qual é a origem do projeto AJA Expansão, os princípios que nortearam esse projeto nos anos 2001 e 2008 e o que de fato ocorreu entre os objetivos propostos e os efetivados, revelando o que historicamente se alcançou ao longo das diferentes gestões, no âmbito do Projeto, e em relação à ampliação das matrículas no primeiro segmento da EJA dentro da Rede Municipal de Educação (RME).

A pesquisa configurou-se como análise bibliográfica e documental, além de ter se beneficiado da escuta de sujeitos envolvidos nas propostas de alfabetização, por meio de entrevistas semiestruturadas. A análise pretendeu compreender o que de fato ocorreu entre os objetivos propostos e os efetivados, e o que

historicamente se alcançou ao longo das diferentes gestões no âmbito do Projeto e em relação à ampliação das matrículas no primeiro segmento da EJA dentro da RME.

Apresentaremos inicialmente o Projeto AJA-Expansão: sua origem, os princípios que o nortearam e o trabalho desenvolvido no período de 2001-2004. Também apresentamos nesse item os objetivos idealizados como metas a cumprir e o que realmente foi efetivado, e ainda os resultados alcançados pela SME e os parceiros envolvidos na construção do Projeto AJA-Expansão naquele período. Na segunda parte do capítulo serão analisadas as ações de continuidade/descontinuidade do que fora proposto no âmbito do Projeto AJA Expansão, com ênfase nos seus desdobramentos na gestão de 2005 a 2008 no Município de Goiânia.

*Projeto AJA-Expansão: sua origem
e continuidade na gestão 2001-2004*

Ao resgatarmos as origens do Projeto AJA-Expansão e sua vinculação com a educação popular, constatamos a existência de parceria entre a SME e um grupo de atores envolvidos com a educação popular, conforme depoimento a seguir.

O que eu posso dizer é que desde períodos anteriores que remonta lá nos anos 60, tanto a Federal quanto a Católica, nesse caso a UFG, e a UCG, eles trazem em sua história a questão da alfabetização de adultos. Com o foco de direito a educação, em articulação com os demais direitos no plano econômico, sociopolítico, cultural. Parcerias se fazem com os movimentos populares, organizações da sociedade civil, e com o [...] poder público, colaborando, refletindo, demandando planos e programas de governo, isso acontece desde os anos 60, diferentes momentos e em diferentes

situações, e já dentro de um bojo de educação popular [...]. Foco já colocado bastante por Paulo Freire nesse período. E essa trajetória tanto da Federal quanto da Católica vinha ocorrendo, de início com o movimento estudantil e depois em relação a planos, e projetos de governo, de Estado, dentro de uma base crítica de proposições, de pressões, afinal de contas, de parcerias que se fazia de um jeito ou de outro. E daí, em relação ao Projeto AJA-Expansão mais do que parceria meramente formal, via convênio, por exemplo, situam-se as ações conjuntas das universidades com a Secretaria, e no âmbito dessas relações é que vai surgir a formação dos educadores populares no Projeto AJA, mas não se restringe ao momento de formação, à discussões sobre o plano de trabalho, à discussões sobre envolvimento de caráter político, relações de classe, em relação aos vários atores sociais que estão presentes nesse Projeto, que não se restringe a universidades, mais a uma gama maior de parceiros. (Professora 1, p. 4)

A Gestora 1, concordando com a Professora 1, confirma que o Projeto AJA- Expansão foi implementado em agosto de 2001, e que as pessoas envolvidas em sua criação

[...] têm origem [e] referência na educação popular. Neste movimento começaram a escrever esse projeto e iniciaram a implantação. O maior desafio foi a estrutura administrativa, [...] um projeto desta dimensão, numa cidade como Goiânia, tudo financiado pelo município. [...] A Rede Municipal sempre teve uma ligação muito grande com a Faculdade de Educação [da UFG], especificamente na oferta da EJA. (Gestora 1, p. 3)

Esses fatos também são reforçados por Leite (2015, pp. 145-146):

Por meio da investigação, foi possível perceber a atuação de várias estudosas como Alda Maria Borges, Maria Emília de Castro Rodrigues, Maria Margarida Machado, Walderês Nunes

Loureiro, Márcia Pereira Melo e Marisa Claudino da Costa, entre outras, entusiastas com a potencialidade da educação popular. Organizaram-se para possibilitar uma educação libertadora, trilhando caminhos de uma prática dialogada com os educandos.

Analisando os depoimentos acima, no contexto da criação do Projeto AJA-Expansão, é possível perceber um certo enraizamento dos princípios da educação popular da EJA na Prefeitura de Goiânia, que data do momento da criação da Equipe de Ensino Noturno, em 1993. Quando a Gestão de 2001 assumiu, retomou esses princípios. Havia uma preocupação com o desenvolvimento social e também o reconhecimento da importância da educação popular como direito de todos. Percebe-se a motivação inicial e o direcionamento para que o Projeto AJA-Expansão surgisse dentro da RME para impulsionar as matrículas de pessoas que estavam ou sempre haviam estado fora da escola, fossem jovens, adultos ou idosos.

O Projeto AJA-Expansão tinha como objetivos mobilizar e atender a população não alfabetizada, com vistas a diminuir a taxa de analfabetismo – mas não somente com a oferta de vagas, e sim convencendo as pessoas da importância da alfabetização, tarefa que exigia rigor e conscientização, além da articulação de políticas públicas específicas que reconhecessem a EJA como direito; e ampliar a oferta de matrículas de 1ª a 4ª série da EJA na Rede Municipal de Educação em Goiânia.

Esses objetivos revelam que a SME apresentou o Projeto AJA-Expansão a fim de combater o analfabetismo, utilizando a educação popular como chave da formação continuada e dos princípios do projeto, que envolveu o governo municipal, a sociedade civil e as instituições citadas, trabalhando num processo de parceria na luta contra o analfabetismo em Goiânia. Em 2001, quando foi pensado e criado o Projeto AJA-Expansão, havia envolvimento de um grupo significativo de professores, gestores e educadores dentro da SME, inclusive do prefeito, para dar vida ao Projeto.

Esses profissionais se identificavam com outra visão de projeto para EJA dentro da Secretaria e também com a perspectiva de um trabalho que envolvesse uma gestão democrático-popular, mesmo sendo uma política de governo e não de Estado. Percebe-se a abertura e o esforço de uma administração democrática para que projetos de educação popular tivessem um espaço dentro das instituições públicas de ensino, “tendo em vista a construção de um processo de inclusão social no âmbito educacional” (Goiânia 2004, p. 5).

Assim, quando surgiu o Projeto AJA-Expansão, estruturado e fundamentado nos princípios dos Círculos de Cultura, a SME, com o apoio do prefeito, articulou e estabeleceu parcerias com movimentos sociais e instituições. O Projeto AJA-Expansão funcionaria como grande alimentador das turmas de 1ª a 4ª séries dentro da Rede Municipal de Educação, visto que a alfabetização e a continuidade na Educação de Jovens e Adultos, em Goiânia, em Goiás e no Brasil era um desafio que exigia um esforço imperativo das esferas governamentais, e da sociedade civil. Em outras palavras,

[...] a partir do segundo semestre de 2001, a SME cria o Projeto AJA-Expansão, com o objetivo de mobilizar e sensibilizar a população acima de 15 anos para o processo inicial de leitura e escrita. Esse Projeto, desenvolvido em parceria com movimentos sociais, empresas, igrejas e associações, entre outros, realiza suas atividades em espaços alternativos com a participação de educadores populares em regime de voluntariado. Dois anos depois, a SME firma parceria com o Governo Federal, por meio do Programa Brasil Alfabetizado e o Projeto da RME passa a ser denominado Programa AJA-Expansão/Brasil Alfabetizado. (Goiânia 2010, p. 14)

No contexto do combate ao analfabetismo, o Projeto AJA-Expansão caracterizou-se como um atendimento diferenciado dentro da SME de Goiânia, por tratar de resgatar e buscar os educandos em suas comunidades ou locais de trabalho e ter o objetivo de

iniciar seu processo educativo dentro da modalidade EJA. Ele foi implementado na Rede Municipal de Goiânia em espaços não escolares e estruturado da seguinte forma: funcionava em escolas da RME que tivessem salas disponíveis, em associações de bairros, centros comunitários, sindicatos, empresas e universidades, entre outras instituições que fizeram parceria com o projeto; e efetivava-se em turmas com no mínimo quinze e no máximo 25 educandos. Os educandos recebiam as aulas de segunda a quinta, e nas sextas-feiras os educadores populares recebiam a formação continuada (Leite e Duarte 2006, pp. 18-19).

Conforme as autoras citadas acima, os interessados em fazer parceria com o Projeto deveriam, mediante ofício endereçado ao DEF AJA, fazer o requerimento de participação, juntando uma lista de participantes, a indicação e os documentos do educador popular, o endereço e o local de funcionamento da turma, com telefone para contato. É importante lembrar que a formação inicial e continuada fazia parte da estrutura do projeto, pois nela buscava-se a conscientização sobre o significado do projeto e também a construção da identidade do educador popular, buscando o despertar da educação popular como um ato político.

Um dos critérios na seleção dos educadores é de que fossem da comunidade, especialmente se envolvidos em movimentos comunitários como igrejas, associações etc. Essa proposta do Projeto de fazer parceria com a sociedade civil permitiu que os educadores populares fossem encontrados em cada região de Goiânia, o que facilitou o contato com as pessoas não alfabetizadas, na hipótese de que assim seria mais fácil estimular essas pessoas a voltar a estudar. Isso de fato foi fundamental no Projeto, pois os próprios educadores, selecionados nas comunidades, eram responsáveis por localizar e mobilizar os educandos para a formação das turmas e também por indicar um local onde as aulas pudessem acontecer.

Conforme explicitado pela Gestora 3 na entrevista concedida a Leite (2015), essa opção de trabalhar com os educadores populares da própria comunidade era uma forma de chegar até às

peessoas analfabetas, muitas delas o(a) educador(a) já conhecia. Ela completa:

É um espaço com um diálogo de possibilidades de chegada mais próxima desses sujeitos para um trabalho no campo da educação, no campo da escolarização, no campo da possibilidade desses sujeitos principalmente adultos, jovens que não tiveram direito à educação em tempo regular. (Gestora 3, entrevista, 2015, *apud* Leite 2015, p. 110)

Além disso, o documento elaborado pela SME/Goiânia (Goiânia 2007) esclarece que podiam participar do Projeto educadores graduados, pessoas que tivessem experiência com adolescentes, jovens, adultos e idosos ou com formação em nível técnico de magistério. Como recorda a Gestora 1,

o Projeto tinha toda uma linha administrativa e também a linha pedagógica. Então uma das coisas que tinha no Projeto é que [...] era uma pessoa da própria comunidade que era para dar aulas, não era uma pessoa externa, era alguém ali da comunidade. [E] todo esse envolvimento já com aquele grupo social dela ali, e essa pessoa precisava ter o ensino médio ou ter experiência na educação de jovens e adultos, experiências com grupos [...]. Ela dava quatro dias de aula e o quinto dia ela tinha aula, ela vinha para a formação, ela vinha [...] para discutir os quatro dias que ela deu aula lá, o que foi legal, o que não foi, onde que eu posso avançar, como que eu estou me relacionando com minha comunidade, como estou trabalhando essas questões. (Gestora 1, p. 3)

E, conforme a Professora 2,

o Projeto AJA-Expansão ao ser criado: esperava-se que o trabalho com educação popular, pautada nas experiências

de Paulo Freire dos anos 1960, propiciasse novas reflexões acerca do processo de alfabetização, envolvendo a educação escolar e educação popular, e ainda que a metodologia do trabalho com o educador popular, de preferência de suas comunidades, facilitaria para localizar as pessoas que constavam na estatística do IBGE para iniciarem o processo de alfabetização, ou para retomarem seus estudos. (Professora 2, p. 7)

Como vimos, Goiânia contava com uma população de 839.630 em 2000 (Brasil 2000), da qual 4,8% não eram analfabetos de 15 anos de idade ou mais. O maior desafio seria encontrar essas pessoas e convencê-las a retomar seus estudos, proporcionando condições para que construíssem individual e coletivamente sua identidade enquanto sujeitos. Esse desafio necessitava também de articulação de políticas públicas que reconhecessem que a EJA é um direito de todos os homens e mulheres.

Outro grande desafio do Projeto AJA-Expansão passava por encontrar esses sujeitos e formular estratégias para estimulá-los a iniciar seu processo de alfabetização (ou dar continuidade a esse processo). Uma das estratégias utilizadas era justamente o educador popular, que buscava essa população em suas comunidades:

Os alfabetizadores do Projeto AJA-Expansão são pessoas da própria comunidade, que participam coletivamente das ações em benefício da comunidade e têm interesse em alfabetizar adultos, são indicados pelas lideranças do bairro (presidente de associações, líderes comunitários, pastores, padres). (Goiânia 2007, p. 4)

A dificuldade desse desafio, no que se refere à mobilização e ao convencimento dos sujeitos educandos, é confirmada pela fala da Educadora 1:

Eu acho que o maior desafio era a pessoa aceitar que precisava ser alfabetizada, ou melhor ela tirar aquele, aquele sentimento dela “eu já não vou conseguir mais”, “eu não vou dar conta”. A gente tinha que fazer aquela mobilização primeiro, fazer aquela conscientização que o tempo é de cada um, cada um tem o seu tempo, e esta era uma oportunidade que ela tinha, nem que fosse de conviver com os pares e melhorar a própria condição social dela, enquanto ser humano, enquanto direito de ser humano. Não é uma condição que “eu vou estudar agora e melhorar de vida”, não tem essa ideia, a ideia é a pessoa se auto melhorar sabe? Sei lá como que eu falo isso: a pessoa ter condições de, no mínimo, chegar uma carta na casa dela e ela saber direcionar para que filho foi ou se é para ela mesmo; ou quanto que é, se aquela conta de água tá coerente com o que ela gastou ou não. É claro que a numeração geralmente o adulto mesmo não escolarizado, não alfabetizado, ele tem essa noção de preço. [...] Ele não é uma pessoa inocente, porém precisava saber em que pontos que ele estava gastando aquilo. Era uma mobilização mesmo séria. (Educadora 1, p. 4)

Para conseguir atingir os sujeitos jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolarização, que não buscavam as escolas para estudarem, a SME estabeleceu parceria com associações, sindicatos, igrejas, empresas, hospitais e outras instituições. Estas entidades da sociedade civil e os educadores populares desenvolveram suas atividades na forma de voluntariado (Leite e Duarte 2016, p. 19). Como já dissemos, a SME fez parceria com UFG e o Departamento de Educação da UCG, para preparar e acompanhar os educadores populares, através de um grupo de coordenadores. O documento Goiânia (2007) afirma sobre o Projeto AJA-Expansão que, “desde a concepção do Programa, a SME Goiânia conta com a parceria da Universidade Federal de Goiás (UFG) e da Universidade Católica de Goiás (UCG), que se propuseram a refletir sobre os conceitos e as práticas de alfabetização de adolescentes Jovens e Adultos”. Ainda conforme o documento, tal parceria se caracterizou por uma assessoria pedagógica

[...] pautada no diálogo e na concepção freireana de educação popular libertadora, garantindo uma formação de qualidade, tanto inicial como continuada, aos coordenadores e educadores populares. Além disso, a Faculdade de Educação da UFG cede o espaço físico, onde acontecem as formações, uma sala de extensão mobiliada com suporte para armazenar e distribuir os materiais didático- pedagógicos e equipamentos, suporte, para as formações, apoio para as formações de educadores e coordenadores populares. (Goiânia 2007, p. 2)

Nesse sentido, o papel das parcerias entre as Universidades e a SME no Projeto AJA- Expansão é destacado na entrevista da Professora 1, no contexto da criação do Projeto na SME

A UFG e a UCG já algum tempo atuavam em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. [...] em 1996, [...] já tinha notícias do trabalho da Faculdade de Educação na parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, e desde 1993 que essa parceria já estava bem fortalecida [...]. Então, em relação ao Projeto AJA-Expansão [a UFG] desenvolveu assessoria à rede Municipal nesse período. A professora [da PUC] tinha um vínculo grande, que vinha desde o trabalho que ela desenvolveu através dos anos 60, através dos movimentos de educação popular [...]. E então naquele momento de 2001, quando se constituiu o Projeto AJA-Expansão, ele convida a Universidade Federal de Goiás e a Universidade Católica para construir junto com ele na Rede Municipal de Educação e desenvolver o Projeto AJA-Expansão. Esse projeto na Universidade essa parceria na UFG, ela vai ser registrada através de um projeto de extensão. (Professora 1, p. 7)

Além de participar da elaboração do Projeto AJA-Expansão, a UFG e UCG, atuaram na formação inicial e continuada dos educadores e coordenadores populares do Projeto AJA-Expansão. O Projeto de extensão da FE/UFG explicita que

[...] um dos projetos da SME que representa esta preocupação com o analfabetismo entre jovens e adultos é o Projeto AJA, que vem passando desde 2001, por uma expansão, envolvendo uma ampla parceria com órgãos públicos, associações de moradores, igrejas, organizações não-governamentais, empresas e outros. Desta parceria resultou em 2004, a participação de 184 educadores populares, que iniciam o processo de escolarização de 2.069 educandos adolescentes, jovens e adultos, em grupos constituídos por todo o município de Goiânia. (Rodrigues 2004, p. 1)

Nas formações continuadas priorizava-se o “desenvolvimento de leitura e escrita contextualizada e pensamento lógico-matemático; registro de avaliação: produção textual mensal”. As formações aconteciam em encontros semanais organizados em grupos, que funcionavam nos turnos matutino e noturno, com acompanhamento mensal do coordenador nos respectivos grupos. Havia uma reunião semanal da coordenação, para reflexão e planejamento, e também financiamento para participação em seminários, encontros e congressos (Soares *et al.* 2015, p. 4).

A Professora 1 considera que a maior dificuldade que o educando da EJA encontra para retomar seus estudos está relacionada à baixa autoestima. Segundo a educadora, a formação inicial e continuada colaborava para que os educandos tivessem vontade de retomar ou iniciar os estudos mesmo em idade avançada, assim como contribuía para sua continuidade nos estudos.

Diferentemente das outras experiências em classe de alfabetização de jovens e adultos no país, a formação dentro do Projeto AJA-Expansão era considerável. Para atuar com jovens, adultos e idosos, era importante a formação inicial dos educadores, com vistas a conscientizarem-se do papel de alfabetizador. Sua conscientização era tão importante quanto a dos educandos em sua relação uns com os outros e com o mundo, assim como o papel politizador do Projeto (Freire 1987).

O âmbito administrativo foi outro dos grandes desafios iniciais da implantação do Projeto AJA, em especial a questão administrativo-financeira e a ajuda de custo dos educadores populares. O pagamento da ajuda de custo influenciava inclusive o trabalho pedagógico desenvolvido. Conforme consta na proposta inicial do Projeto AJA-Expansão (Goiânia 2001), a SME responsabilizou-se pela proposta pedagógica, contando com assessoria das UFG e UCG, e também pela ajuda de custo que os educadores e coordenadores recebiam para custearem suas despesas com o Projeto, além da aquisição de lanches e materiais de recursos pedagógico. Também competia à SME indicar, através da DEF-AJA, um coordenador entre os educadores que atuavam no Projeto, acompanhar dez turmas. Entre essas responsabilidades da SME, a que mais deu trabalho sem dúvida foi a questão administrativo-financeira.

Segundo a Gestora 1, no processo inicial de implantação do Projeto AJA-Expansão,

[...] quando a Walderês entra, cria o [Fundo Municipal da Educação] com o gerenciamento próprio do seu dinheiro, então isso dá a oportunidade à Secretaria [...] dela fazer investimentos na EJA, significativos. [...] eu acho que ele foi um documento legal também que garantiu para a gente incrementar essa política, porque como o fundo [não] deu a possibilidade de a secretaria fazer o pagamento para a pessoa física pagar uma conta de uma padaria, mas ela podia passar o dinheiro para uma ONG, que foi a Arca, e a ONG fazia o repasse para os educadores. Ela recebia não sei se era 1% desse valor, que ela recebia para fazer todo esse processo, que aí legalmente tinha toda essa possibilidade de fazer. (Gestora 1, p. 3)

A flexibilização à qual a gestora se refere tinha relação, entre outros aspectos, com o lanche que cada grupo poderia comprar em suas comunidades, considerando e respeitando suas especificidades

– o que antes não ocorria por causa da prestação de contas do Fundo Municipal da Educação. Ou seja, com a figura da Arca,¹ tornou-se possível realizar o pagamento dos educadores e a compra do lanche; incrementando o comércio da localidade próximo às turmas.

Segundo Jesus, Machado e Barbosa (2012), algumas ações intersetoriais de política pública foram implementadas pela SME de Goiânia, com apoio do prefeito, com vistas a garantir a qualidade da educação oferecida pela gestão democrático-popular:

Dentre elas, destacam-se o programa Estudar sem Fome, que permitiu disponibilizar um jantar para todos os alunos do noturno [e no caso do Projeto AJA-Expansão, o lanche], o programa A Escola vai ao Cinema, que permitiu acesso ao cinema aos alunos e aos profissionais da Rede Municipal de Ensino [incluindo-se os alunos do Projeto AJA-Expansão], [...]; o programa Tendas Culturais, que consistiu no desenvolvimento de diversas ações culturais e educativas com a comunidade escolar e com a comunidade onde estava inserida a instituição educacional. Além desses, destaca-se a inserção dos educandos da EAJA [ai incluso os do Projeto AJA] no atendimento oftalmológico realizado em parceria com a Organização Jaime Câmara, intitulado Programa Boa Visão. (p. 126)

Essas ações contribuíram tanto para a mobilização das pessoas para participarem do Projeto AJA-Expansão como para sua permanência e a criação de laços entre os pares que atuavam no Projeto no período de 2001 a 2004. Lembremos que as atividades culturais incluíam os momentos na sala de aula e os momentos

1. A Arca, Associação para a Recuperação e Conservação do Ambiente, é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, formada por profissionais interessados em promover o conhecimento e contribuir na recuperação e conservação do ambiente com a promoção do desenvolvimento sustentável. Participa também de iniciativas que visam à melhoria da qualidade de vida das comunidades e à justiça social: <http://www.arca.org.br/novo/arca.php>.

externos a ela, que demandavam o apoio de transporte da SME, ou de vale-transporte para educandos e educadores. De fato, como formula Brandão (1984),

[...] para ser permanente a educação precisa ser permanentemente universalizante, aberta, absolutamente democrática, e precisa se constituir como um domínio o saber que, muito mais amplo do que a escola e o sistema escolar, acaba sendo o da própria cultura pensada como educação. Portanto, ao contrário das variantes tradicionais a educação de adultos institucionalizada, o movimento de educação permanente pretende abarcar todos os níveis da educação, todas as suas dimensões e, conseqüentemente, todos os seus modos e espaços de trocas de saber. (p. 45)

Além disso, para garantir essas ações intersetoriais, a administração democrático- popular, estabeleceu três núcleos organizados em torno de diretrizes políticas gerais de gestão.

O Núcleo Setorial I, responsável especificamente pela elaboração e execução das políticas de inclusão social, ficou composto pelas Secretarias de Saúde, Cultura, Esporte e Lazer e pela Secretaria de Educação. Compuseram também esse núcleo a Fundações de Desenvolvimento e Comunitária, Orquestra Sinfônica, Assessoria de Direitos Humanos, Assessoria da Mulher e Assessoria da Juventude, além do Parque Mutirama, Zoológico, Banco do Povo e Sociedade Cidadão 2000. (Climaco e Loureiro 2012, pp. 27-28)

Diante do exposto, é importante ressaltar que o trabalho voltado para a educação popular, vinculado a uma Rede de Educação Pública, depende muito do esforço da gestão em compreendê-la como direito de todos. Também se deve assinalar que a proposta de gestão do prefeito Pedro Wilson e da secretária Walderês Nunes Loureiro se comprometeu com a elaboração de projetos de educação

que defendiam a escola pública popular gratuita, democrática e de qualidade, princípios de garantia das classes populares na escola. Nesse sentido, o documento *AJA-Expansão: ler o mundo e escrever a vida* (Goiânia 2005) informa que “a alfabetização e a continuidade na educação de Jovens e Adultos no Brasil ainda é um desafio, que exige cooperação mútua entre as três esferas de Governo e a sociedade Civil” (p. 1).

A partir de 2003, a SME de Goiânia firmou convênio com o Programa Brasil Alfabetizado, quando passou a ser denominado Programa AJA-Expansão/ Brasil Alfabetizado. Com a chegada dos recursos em 2004, o Projeto AJA-Expansão passou a receber verbas complementares para a formação inicial e o pagamento do auxílio aos educadores populares e aos coordenadores, os quais acompanhavam e assumiam parte da formação continuada do Projeto AJA-Expansão. Com a chegada dos recursos do PBA e a diminuição dos gastos da SME com o pagamento da ajuda de custo dos educadores cadastrados no PBA, a secretaria pôde adquirir mais recursos didático-pedagógicos (livros literários, dicionários para cada educando e educador, materiais de apoio didático, como a coleção Poetizando, Historiando e Confabulando, da Veredas, entre outras aquisições). Os recursos do PBA para a formação continuada também permitiram convite a pessoas externas ao quadro de pessoal que já atuava no Programa AJA-Expansão, para proferir palestras e contribuir na formação continuada, entre outras ações. Lembremos que as universidades parceiras (UFG e UCG) não recebiam pelo trabalho prestado.

Portanto, um conjunto de fatores e atores sociais contribuíram para a criação do Projeto AJA-Expansão, que foi um mérito da SME. O fato de termos um prefeito que propôs uma gestão democrático-popular e que não fez vistas grossas para o alto índice de analfabetismo apontado pelo IBGE em Goiânia à época propiciou a expansão do Projeto AJA já existente na Secretaria, com o sentido de alcançar mais gente, resgatar os sujeitos esquecidos em suas comunidades, sindicatos, igrejas, associações e locais de

trabalho. Esse processo consolidou a proposta da SME na gestão da professora dra. Walderês Nunes Loureiro, um projeto que defendia “a escola pública popular gratuita, democrática e de qualidade; os princípios de garantia de acesso e permanência das classes populares na Escola” (Rodrigues 2000, p. 21). O trabalho desenvolvido foi premiado com a Medalha Paulo Freire em 2005, como recorda a Gestora 1 em entrevista:

É lógico que a gente quando está numa gestão, a gente sabe que uma hora ou outra vai precisar assim, mostrar dados, mostrar números, e o AJA-Expansão mostrou, não é à toa que abaixou o índice de pessoas não alfabetizadas em Goiânia. A secretaria [em 2005] recebe até o certificado, a medalha Paulo Freire, pelo Projeto AJA-Expansão. [E os] dados do IBGE caíram de cinco alguma coisa, para três. Ela recebe o título de Cidade Livre do analfabetismo, da UNESCO [... e] não tinha outros programas aqui dentro de Goiânia, em [2001, 2002] 2003/2004, [...] que atuasse no município de Goiânia tão efetivamente. Nós fechamos 2004 com 200 turmas do AJA-Expansão [...] (p. 6)

A esse respeito, Cunha, Machado e Rodrigues (2007, p. 23) sublinham que, desde 2001, a SME vem somando esforços com a sociedade civil e buscando parcerias. Em 2005, elas alcançavam 150 instituições, que colaboraram para a implantação e a ampliação do Projeto AJA-Expansão em toda a cidade. O objetivo era viabilizar o primeiro contato do aluno com a experiência de escolarização em locais próximos à sua casa ou ao seu trabalho, de modo que ele se sentisse motivado a fazer essa iniciação (Guimarães 2012).

Para um balanço do Projeto AJA-Expansão na RME, no período 2001-2004, apontamos os elementos necessários à implementação de uma política pública e analisamos se os objetivos inicialmente propostos foram alcançados de forma a atingir os propósitos iniciais, além das condições desse processo. Pois, como

afirmam Clímaco e Loureiro (2012, p. 33), “[...] entre estudar, criticar e propor políticas públicas e executar tais políticas, existe por vezes enorme distância”.

Cabe abordar, portanto, o êxito e os limites dos objetivos iniciais e dos implementados: a mobilização e a chamada pública; o contato com os parceiros desde as instituições que acolhiam os educadores e educandos; as instituições que contribuíam com as atividades culturais e com ações de saúde junto aos educandos; a ajuda de custo dos educadores; a formação continuada; e o acompanhamento e a avaliação do trabalho dos educadores na parceria com o governo federal.

No que concerne ao objetivo inicial, como política pública municipal o Projeto AJA- Expansão visava ampliar as matrículas de 1ª a 4ª série da EJA. Na proposta do Projeto AJA- Expansão, a projeção de atendimento no período 2001-2004 era de 45.000 alunos, através da formação de 1.800 turmas e com o trabalho de 600 educadores populares (GOIÂNIA, 2001). O quadro abaixo é uma reprodução do original elaborado pela SME/Goiânia, que integra a Proposta do Projeto AJA-Expansão e demonstra com mais detalhes a projeção realizada por ocasião do seu lançamento.

QUADRO 1 – Operacionalização do Projeto AJA-Expansão: projeção para atendimento 2001-2004

ANO	ALUNOS	TURMAS	EDUCADORES
2001	5.000	200	200
2002	15.000	600	600
2003	15.000	600	600
2004	10.000	400	400
TOTAL	45.000	1800	600*

(*) Os educadores populares poderão ser mantidos no projeto até o final dos quatro anos, dependendo para isso, de avaliação positiva de sua atuação. Fonte: SME, Projeto AJA – A Educação fazendo sua parte, 2001.

A seguir, o número de atendimentos do Programa AJA-Expansão e do AJA- Expansão/ Brasil Alfabetizado no período 2001-2004:

Tabela 1 – Atendimentos do Programa AJA-Expansão e do AJA-Expansão/ Brasil Alfabetizado no período 2001-2004

ANO	ALUNOS ATENDIDOS	TURMAS	PERCENTUAL DE ATENDIMENTO
2001	2.019	124	40.38%
2002	2.194	130	14.63 %
2003	2.008	168	13.39 %
2004	2.508	173	25.08 %

Fonte: Relatórios anuais do AJA-Expansão/ Brasil Alfabetizado. Elaborado por Avelar (2017).

No quadro 1, verifica-se o que foi previsto para o Projeto AJA-Expansão, nos anos de 2001 a 2004. Já a tabela 1 traz os dados reais da execução do Projeto. Nota-se que, no ano de 2001, o Programa AJA-Expansão alcançou 2.019 alunos, o que corresponde a 40,38% da meta proposta inicial de 5.000 alunos. Nos anos seguintes, o número de alunos permaneceu praticamente o mesmo, com uma variação mínima entre os dados. Porém, a meta proposta visava o atendimento de 15 mil alunos no ano de 2002 e 2003, o que fez com que o percentual de atendimento se reduzisse drasticamente, atingindo níveis abaixo de 15%. Levando em consideração que o projeto objetivava atender 45 mil alunos ao longo dos 4 anos, e que matriculou somente 8.729 pessoas, pode-se afirmar que o Projeto AJA-Expansão ficou longe das expectativas projetadas, totalizando somente 19,39% do proposto.

A entrevista realizada por Leite (2015, p. 116) com a ex-secretária de Educação de Goiânia, professora Walderês N. Loureiro, é bastante esclarecedora. Loureiro faz uma análise desses

índices do Projeto AJA-Expansão e conclui que, mesmo não tendo atingido a meta numérica inicial, o Projeto representava uma nova oportunidade de escolarização para os educandos:

Pois o Projeto AJA-Expansão possibilitou aos alunos darem continuidade no acesso à escola, garantindo sua incidência de forma direta em processos educativos formais. É uma campanha que a gente fez por uma decisão do pessoal da EJA da Secretaria – era a Marisa que coordenava a EJA – uma reivindicação deles era que fizéssemos um esforço para que esses alunos continuassem o Ensino Fundamental, porque a alfabetização do ponto de vista de uma escolaridade ela é fundamental, mas ela é pouco; então a gente fez um esforço enorme para essas pessoas continuarem, mas a gente conseguiu vinte por cento dos que alfabetizaram continuassem o Ensino Fundamental. Eu me lembro que fiquei muito decepcionada quando eu vi a estatística; falei “nossa, mas é muito pouco, porque oitenta por cento do que nós alfabetizamos ficaram só na alfabetização”. Aí eu estava assim muito abatida e o pessoal da EJA dizia: “não, Walderês [em nível] nacional esse índice é cinco por cento”. Aí eu falei: bem, então nós estamos bem, mas é muito pouco, muito pouco. Aí nós fazíamos coisas para incentivar; além, assim, de quando estava perto de terminar um grupo levantava os endereços daquelas pessoas arrumava uma escola o mais perto possível da casa dele, dava para eles todas as informações, aqui nessa escola tem vaga, conversava com a escola: olha são pessoas que tem que ter um cuidado porque são pessoas que já abandonaram, que voltaram agora e que a gente tem que fazer tudo para eles permanecerem; trabalhávamos a escola, trabalhávamos os alunos. Aí, assim, para animar a gente fazia tipo uma cerimônia assim de término, início do Ensino Fundamental. (Profa. Walderês Loureiro, entrevista em 15 mar. 2015, *apud* Leite 2015, p. 116)

Essa fala explicita que a luta pela continuidade da escolarização daqueles que frequentaram o Projeto AJA- Expansão

foi intensa, e mesmo assim não se conseguiu que todos continuassem seus estudos. A solução para a melhoria desses dados apontados naquela gestão foi estabelecer parcerias, alocar recursos para o financiamento e o desenvolvimento do projeto, realizar a chamada pública e a formação continuada dos educadores populares. Contudo, o que observamos é que esse esforço realizado pela gestão da SME de 2001 a 2004 poderia ser consolidado caso houvesse uma política pública de Estado, que desse continuidade a essas ações na gestão seguinte, a do período 2005-2008.

O Relatório de Gestão da Secretaria Municipal de Educação 2001-2004 confirma essas informações ao atestar que o Projeto AJA-Expansão atingiu em 2004 o seguinte resultado:

[...] O programa foi desenvolvido com 117 parceiros, entre eles órgãos públicos municipais, estaduais ou federais; setores da sociedade civil. A partir de 2004 a SME recebe recursos do Programa do Governo Federal, “Brasil Alfabetizado”. Desde o seu início o programa já atendeu 8.739 educandos. (Goiânia 2004, p. 12)

Assim, concordamos com Avelar (2017, p. 124), que afirmar que:

[...] a projeção de atendimento correspondia à demanda de 45.000 alunos, mas o documento relatou um atendimento total de apenas 19,42% deste quantitativo ao longo do período em questão. Em termos percentuais, o melhor resultado alcançado foi no ano de implantação do Projeto. Nos dois anos que se seguiram, não houve mudanças em números absolutos. Este número só cresceu no ano em que foi iniciado o atendimento através do Programa Brasil Alfabetizado, em parceria com o Governo Federal. Ainda assim, em termos percentuais ficou bem abaixo do atendimento realizado no primeiro ano.

Se a implantação e efetivação do Projeto AJA-Expansão não atendeu ao almejado, embora a lei assegure o direito à educação a todos os sujeitos que não estudaram em tempo hábil, é importante indagar o que dificultou sua concretização em uma gestão democrático- popular. Foram muitos os desafios encontrados. Mencionaremos alguns deles. Os números acima mostram um grande quantitativo de pessoas que não tiveram acesso ao processo de alfabetização e de escolarização – contudo, onde encontrar esses sujeitos? Quais são as melhores estratégias para estimulá-los a iniciar seu processo de alfabetização e dar continuidade ao processo de escolarização? Como vimos, era um desafio que os gestores do Projeto AJA-Expansão procuraram resolver através dos educadores populares, que conheciam a realidade dos setores onde moravam e tinham mais facilidade para encontrar o público-alvo do Projeto. Também as parcerias realizadas com a sociedade civil levaram para dentro das entidades parceiras, em espaços não escolares, como estratégia para localizar esses sujeitos (Professora 2, p. 8).

Ainda segundo a Professora 2, outras estratégias adotadas para atingir a meta numérica de estudantes foram a chamada pública, através de cartazes de divulgação colocados em espaços públicos (padarias, supermercados, escolas, ônibus, etc.); a elaboração de pequenos textos (denominados mosquitinhos) para a divulgação em escolas e em reuniões públicas (em igrejas, associações, hospitais, entre outros) para atrair pessoas que dialogassem com aqueles que não sabiam ler e escrever, a fim de que buscassem as turmas do Projeto; a parceria com o Tribunal Regional Eleitoral (TRE), para identificar onde residiam e os bairros com maior número de pessoas analfabetas; as chamadas em rádios, jornais (como o *Diário da Manhã*) e na TV sobre as ofertas do Projeto AJA-Expansão e das escolas da Prefeitura de Goiânia; e a mobilização na comunidade por meio de reuniões do orçamento participativo e de carros nas ruas, divulgando o Projeto.

Também foram realizadas várias reuniões na SME, em secretarias do município e em empresas para estabelecer parcerias

para alfabetizar seus funcionários, ora com a cessão de parte da carga horária de trabalho e do espaço físico na empresa para a constituição de turmas como ocorreu com a Companhia de Urbanização de Goiânia – Comurg), ora apenas com a cessão do espaço físico (como no Hospital das Clínicas de Goiânia, na concessionária de veículos Cical etc.).

Associações de moradores, igrejas e movimentos sociais também foram acionadas com vistas a estabelecer parcerias para a implementação de turmas e mobilização do público dessas instituições para participar como educador ou educando do Projeto AJA- Expansão. Essas ações contavam inclusive com a presença do prefeito e da secretária de Educação de Goiânia, o que contribuiu para o estabelecimento de parcerias do Projeto, como relatado pela Educadora 1 (p. 3).

Como complementa a Gestora 1, “outro fator que eu acho que começou a cair as turmas [a partir de 2006], é que, na época da professora Walderês, da gestão do Pedro, o AJA- Expansão fazia parte de um programa maior da Secretaria, da Prefeitura” (p. 4). A nova gestão interrompeu essa colaboração.

Por outro lado, conforme aponta a Professora 1, uma problemática envolvida na questão de o educador popular ser indicado pela própria comunidade para participar do Projeto é que nem sempre as pessoas indicadas tinham compromisso de trabalho com a EJA, e muito menos com a educação popular. Muitas vezes, chegavam ao projeto apenas por causa bolsa, arraigados a uma perspectiva tradicional de educação, e sem perspectiva de mudança dessa concepção. Isso constituía um desafio para a formação do educador e para a coerência de seu trabalho com os princípios do Projeto.

Outra ação governamental importante, desenvolvida no decorrer do Projeto AJA- Expansão, e que contribuía com o chamamento do público para participar, mas também para sua formação e permanência no Projeto, foi o trabalho com as ações

intersetoriais das secretarias da Prefeitura de Goiânia, que incluiu atividades culturais e ações de saúde junto aos educandos.

Como dissemos, no âmbito administrativo-financeiro, de 2001 a 2003, a SME de Goiânia assumiu toda a implantação e desenvolvimento do Projeto AJA-Expansão (pagamento da ajuda de custo, materiais, lanche). Mas os desafios enfrentados inicialmente na implantação do Projeto, referentes à ajuda de custo dos educadores populares – e também após o estabelecimento da parceria com Programa Brasil, em especial no início de sua implantação – influenciavam o trabalho pedagógico desenvolvido.

A ajuda de custo do educador popular, em Goiânia, havia sido calculada sobre o valor recebido por um professor efetivo da SME, com carga horária de 30h e ensino médio, fazendo-se uma correspondência desse valor com a do educador popular, cuja carga horária era de 12h de atividades. Além da ajuda de custo, o educador popular recebia o vale-transporte para participar da formação continuada (Professora 2, entrevista).

Ainda no âmbito administrativo-financeiro, segundo a Gestora 1, em outra entrevista concedida, mesmo com a parceria estabelecida com o Programa Brasil Alfabetizado, que encerrou o período de formação das turmas do AJA-Expansão, a SME assumiu as demais turmas formadas posteriormente, pois:

[...] as turmas não formaram assim, ah tem esse tanto de turma e a gente começa, elas foram se constituindo, por exemplo: chegou turma em novembro, montou, montou então não foi assim, a gente começou em agosto e iniciou, o tempo todo ia formando as turmas porque o tempo todo a gente estava divulgando, porque a gente ia nas igrejas, nos cultos, nas missas, nos outros lugares [...], ia em todas as reuniões daquele orçamento participativo, todas as reuniões estávamos lá com apresentação, o pen drive na época era no disquete e agente já tinha apresentação prontinha, chegava lá e apresentava ali para a comunidade. Então o tempo todo estava montando turmas. (Gestora 1, p. 3)

Com isso, as turmas formadas após o encerramento do período de composição eram assumidas financeiramente pela SME, com o pagamento da ajuda de custo, do vale-transporte, infraestrutura, materiais, lanche etc. (Gestora 1, p. 3).

Compreendemos que, para resolver as questões que envolvem a modalidade EJA, em especial no que se refere à alfabetização, deve-se considerar um problema que advém do passado: a educação dos menos favorecidos nunca foi pauta. Esse problema se arrasta há décadas. Assim, não é tarefa fácil construir um projeto de novas alternativas inspiradas em experiências anteriores dos movimentos de educação popular, em busca de rupturas e formas que rompam paradigmas e tenham continuidade, interrompendo assim a dinâmica que compõe a historicidade da EJA em nosso país

*Projeto AJA-Expansão e o Programa Brasil
Alfabetizado no período 2004-2008*

Com o convênio firmado em 2003, o Programa AJA-Expansão passou a receber recursos federais – ou seja entrou no Programa Brasil Alfabetizado (PBA), a SME, que criou uma política pública municipal de educação popular, se reorganizou a partir de normas e regras que dependiam da organização orçamentária do governo federal. Mas o que mudou em relação aos objetivos iniciais desse Projeto em Goiânia? Inicialmente, a Prefeitura de Goiânia assumia apenas o pagamento do educador e do coordenador popular. Para as despesas com materiais (infraestrutura e didáticos) e o transporte do educador e do coordenador popular para participar da formação continuada, além da merenda escolar, buscou-se o auxílio de outros parceiros. Com a adesão ao programa federal, a prefeitura de Goiânia inverteu os papéis, tornando-se parceira do PBA.

E, para tanto, necessitava elaborar um Plano de Trabalho que era encaminhado ao MEC e, posteriormente, realizar a prestação de

contas, entre outras ações. É importante explicitar que a parceria dos entes federativos com o Programa Brasil Alfabetizado se limita a elaborar sua organização dentro dos critérios e políticas da gestão federal, cabendo aos municípios apenas se adequar às condições apresentadas pelo governo. Mas, segundo a Gestora 1, no primeiro ano de adesão,

[...] essa parceria veio mudar em termos de aspecto econômico, porque vinha financiamento para pagamento dos alfabetizadores, e inicialmente não vinha pagamento dos coordenadores, era só dos alfabetizadores, e não vinha do lanche, a secretaria tinha que manter o lanche, o Sitpass, que era o transporte dos educadores para a formação e vinha uma pequena verba para a formação, essa verba a gente tinha que organizar uma formação inicial. [...] do campo pedagógico quando a gente firma essa primeira parceria, aí traz essa possibilidade de contratar outras pessoas [na formação continuada]. Porque até então a gente dialogava na formação, que era Maria Emília, a professora Margarida e a professora Alda. Que eram as pessoas que assessoravam a gente pedagogicamente. Aí elas convidavam os outros colegas da universidade para vir fazer algumas falas, mas a gente não tinha dinheiro para fazer processo para essas pessoas. Quando veio o financiamento, isso era legal, que tinha uma pessoa que a gente podia convidar. Ela podia vir fazer a formação de outras pessoas, de outros estados para estar falando aqui para esses outros educadores. (Gestora 1, pp. 1-2)

Conforme estabelece o Art. 1º, ações, orientações e diretrizes para a assistência financeira suplementar a projetos educacionais desenvolvidos no âmbito do PBA estão previstas na Resolução CD/FNDE nº 28 de 14 jul. 2005. Por sua vez, o Art. 2º define que os repasses “consistem nos recursos financeiros em favor das entidades e instituições e será destinado às ações de Formação de Alfabetizadores e Alfabetização de Jovens e Adultos” (p. 2). Para a

formação de alfabetizadores e a alfabetização de jovens e adultos, os repasses eram feitos mediante projetos educacionais elaborados sob a forma de plano de trabalho e conforme o manual de orientações pedagógicas especificado na resolução. Assim, competia ao governo elaborar o programa e apresentar as metas para que essas ações fossem seguidas mediante a adesão dos parceiros ao programa.

De acordo com Machado (2009), é possível diagnosticar a partir das resoluções que “o acesso às diversas resoluções do PBA pelo site do FNDE revela a complexidade que o programa vai assumindo, numa tentativa de ampliar o atendimento do público”. Dentre as diversas resoluções de orientação lançadas para os parceiros pelo governo federal, optamos por abordar a Resolução CD/FNDE nº 28 de 2005, que trata dos repasses para as ações de formação de alfabetizadores.

Essa resolução define em seu Art. 3º que “serão repassados às entidades e instituições R\$ 40,00 (quarenta reais) por alfabetizador, acrescidos de R\$ 10,00 (dez reais) por alfabetizador por mês, sendo limitado o valor total máximo a R\$ 120,00 (cento e vinte reais), relativos às formações inicial e continuada” (Brasil 2005).

Os valores apresentados deviam ser distribuídos entre a remuneração do instrutor, o pagamento de hospedagem, alimentação e transporte do instrutor quando necessário e também outros materiais utilizados na formação. Estabeleceram-se critérios e horários de formação inicial, com no mínimo 30 horas, e de formação continuada, presencial e coletiva de, no mínimo, 2 horas/ aula semanais. Caso a instituição optasse por distribuir essa carga horária de forma diferente, deveria apresentar justificativas, e essa opção não podia causar prejuízos à formação continuada.

Para as ações de alfabetização de Jovens e Adultos, consta também na Resolução CD/FNDE nº 28 que

Art. 4º Para a ação “Alfabetização de Jovens e Adultos” será repassado às entidades e instituições, a título de bolsa

aos alfabetizadores para custeio das despesas realizadas no desempenho de suas atividades no Programa, o valor fixo de R\$ 120,00 (cento e vinte reais) por mês, acrescido do valor variável de R\$ 7,00 (sete reais) por mês por alfabetizando em sala, limitado ao máximo de 25 alfabetizandoos por sala, perfazendo um total máximo de R\$ 2.360,00 (dois mil trezentos e sessenta reais) por turma.

Art. 5º O valor fixo da bolsa para os alfabetizadores de turmas, que incluïrem jovens e adultos com necessidades educacionais especiais e as que atenderem população carcerária e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, será de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais), acrescido do valor variável de que trata o art. 4º, no valor total máximo de R\$ 2.600,00 (dois mil e seiscentos reais) por turma. (Brasil 2005)

A resolução acima demonstra a organização dos repasses de recursos financeiros para a formação dos alfabetizadores, e também para o custeio de bolsas para os alfabetizadores. A bolsa possuía um valor fixo e baixo, mantendo-se em R\$ 295,00 à época. Percebe-se na citação do Art. 5º uma pequena alteração nos valores das bolsas para incentivar os alfabetizadores de turmas de inclusão, a fim de atenderem à população carcerária e a jovens cumprindo medidas socioeducativas. Nesses casos, o alfabetizador receberia, no máximo, R\$ 325,00, caso montasse uma turma de 25 educandos.

Vale destacar que, até 2003, o Projeto AJA-Expansão pagava uma bolsa de valor superior ao pago pelo PBA aos educadores populares. Diante desse fato, durante todo o ano de 2004, ainda na gestão do PT, a SME de Goiânia optou por complementar a bolsa recebida pelos educadores populares. É que o cálculo da bolsa do educador popular em Goiânia havia sido baseado no salário de um professor efetivo da SME, com apenas o ensino médio,² fazendo-se uma correspondência desse valor de 30h com a do educador popular, cuja carga horária era de 12h de atividades, com as devidas

2. Esse professor era considerado P1 na carreira do magistério da SME.

proporcionalidades. Para tanto, a SME manteve a parceria com a Arca, por meio da qual se fazia esse repasse do valor complementar.

Os recursos do PBA chegavam diretamente às instituições parceiras, a partir do momento em que seus projetos de alfabetização eram aprovados pelo MEC. O cadastramento de educadores e educandos se realizava junto ao FNDE. Contudo, no início da implantação do Programa, houve uma

demora significativa. A título de exemplo, o recurso do pagamento da ajuda de custo das turmas cadastradas em 2004 só saiu no final do trabalho dos oito meses de curso, o que interferiu sobremaneira no trabalho do Programa AJA-Expansão/ Programa Brasil Alfabetizado.

Percebemos que os recursos são engessados, com rubricas próprias em todas as situações. Fora desse cronograma, as instituições não podem programar nenhum tipo de ação com os recursos advindos do governo federal. No caso das gestões comprometidas com a EJA, a secretaria investia recursos próprios em outras ações no Programa, assim como houve gestões que utilizavam apenas os recursos advindos do PBA. Conforme a Gestora 1, atuante no PBA na SME de Goiânia, essa situação do engessamento pode causar um choque entre o prescrito e a realidade local, pois nem sempre os grupos se adequam ao que está posto e programado:

Eles cadastravam educadores. Eles davam prazo para formação inicial. Então às vezes a gente iniciava em julho, que era uma coisa ruim. Porque a maioria de nossos educandos eram pais ou avós das crianças. Mês de julho e janeiro eles também estavam de férias e o Brasil Alfabetizado não previa isso. Então foi assim, nós tivemos muitos entraves inicialmente para fazer essa movimentação com os educadores. Então do campo econômico era legal a gente contar com esse dinheiro, mas teve esses entraves que acabava dificultando muito os cadastros das turmas. Ao educador cabe registrar fielmente este vocabulário e selecionar algumas palavras básicas. Teve

alguns educadores da época que desistiram de montar seus grupos, porque não tinham formação inicial. Como previa lá que ele tinha que ter aquela carga horária cheia de formação, acabou sendo um entrave mesmo e ele não participou. (...) o que dificultou mais essa organização, é porque ela tinha um formato, e nós [já] tínhamos um formato aqui que era respeitando os horários dos educadores, respeitando toda a diversidade que tinha de educador e o formato que veio lá do MEC ele já era fechado, então a gente tinha que ter a quantidade X de carga horária na formação inicial, essa formação inicial tinha que ser de manhã e de tarde, então era quase que o dia todo e isso era quase que inviável para os educadores populares participar, então esse foi o primeiro entrave que a gente teve. (Gestora 1, 2019, p. 2)

O que a Gestora 1 relata são problematizações que a SME experimentou junto com o grupo gestor do Programa AJA-Expansão/ PBA em Goiânia em 2004, e que talvez tenham sucedido na realidade de muitos municípios e estados brasileiros. As tantas regras e normas do Programa, que mudavam constantemente por meio de resoluções, absorviam quase a totalidade do tempo para cumprir os prazos estabelecidos pelo MEC. Administrativamente, esse processo não era de fácil solução para as secretarias de Educação dos municípios e estados, sendo considerado por elas uma questão burocrática. Enquanto para os alfabetizando que abandonaram a escola ou que nunca participaram dela a burocracia imposta pelo PBA pode não ter tido significado nenhum, para o Programa Brasil Alfabetizado, esses instrumentos (testes cognitivos de entrada e de saída dos alfabetizando para verificar os resultados obtidos) foram construídos “numa perspectiva de avaliação e acompanhamento [do] programa” (Machado 2009, p. 26).

Um exemplo do que foi mencionado acima aparece no relato da Gestora1b, que, ao ser entrevistada, chamou de “burocracia do programa” as condições obrigatórias de formulários, testes cognitivos e índices de alfabetização com prazos opcionais entre

seis e oito meses para a conclusão da turma, transformando assim o que ocorria antes da adesão da SME ao PBA em um caminhar bem diferente. Diferenciando o Projeto AJA-Expansão do Programa AJA-Expansão/ Brasil Alfabetizado, ela afirma:

Eu acho que esse burocratismo que o Brasil Alfabetizado foi criando ao longo do tempo, foi destruindo a nossa perspectiva de educação popular, destruindo as nossas relações ali. Porque assim, a gente buscava até uma relação de como é que eu vou falar? De carinho, de respeito, entender as dificuldades do educador, mas olha, “vinham as exigências” você tem dez dias na sua turma para aplicar um teste cognitivo. O educador olhava para gente e falava: o que é esse teste cognitivo? [...] então assim, burocratizou muito, algo que eles não, não tinham essa relação burocrática e nem por isso as pessoas deixavam de ser alfabetizadas, e essa burocratização, ela também não trouxe resultado, no sentido de dizer, agora 90% dos alunos foram alfabetizados, foram para escola. Ele seguiu o mesmo ritmo da burocracia. E com essa burocracia muitas pessoas [educadoras e educadores populares] saíram, porque eles ganhavam muito pouco, era uma ajuda de custo muito baixa, que a secretaria [a partir de 2005] não complementava para eles. E aí, só que as cobranças eram absurdas, e eles tinham que mostrar mesmo resultado de alfabetização e não de mobilização, aí depois veio inicialmente, nas primeiras resoluções, que a gente todo ano podia recadastrar o alfabetizando, quando depois mudou essa resolução do Brasil Alfabetizado. Se o aluno já fosse cadastrado no ano, no outro ano ele já não podia mais cadastrar, e aí, com isso foi se perdendo... (Gestora 1, 2019, p. 6)

A Gestora 1, ao falar sobre as condições em que as normas do PBA foram estruturadas para o processo de alfabetização, observa que se desconsiderava a perspectiva de educação popular, e que o processo de alfabetização não é tarefa simples e mecânica. Por outro lado, ela avalia que se desconsideravam os sujeitos que nunca

frequentaram a escola ou que dela desistiram (em função do sustento da família ou dele próprio). Assumiu-se que alguns deles já perderam a esperança de que aprender a ler e escrever pode trazer algum tipo de transformação em suas vidas, e que levava algum tempo para o educador conseguir reverter a baixa autoestima. Considerou-se ainda que, naquela altura de suas vidas, tanto o educador como o educando já tinham uma leitura de mundo, a qual o Projeto AJA-Expansão respeitava. Inclusive sua própria metodologia era retirada da realidade dos sujeitos. Era uma formação que dependia muito do tempo de cada educador e de cada educando. No entanto, o PBA burocratizou a ação de alfabetização, determinando que esta deveria se completar entre seis e oito meses, porém, para muitos educandos, esse tempo ou era excessivo ou era insuficiente.

Nesse sentido, houve uma mudança significativa entre o Projeto AJA-Expansão e o Programa AJA-Expansão/ PBA, pois as turmas formadas funcionavam com o prazo do PBA, que exigia o resultado oficial de encerramento da alfabetização para que outra turma se constituísse. Lembre-se que novos recursos chegavam para a SME somente quando todo o processo de cadastramento da nova turma estivesse concluído e aceito pelo MEC. Toda essa burocracia e esse processo quebraram o ritmo do trabalho que, em Goiânia, já vinha acontecendo com uma metodologia voltada para educação popular e com recursos do município, e que, segundo a gestora, foi se perdendo ao longo do processo.

Vale destacar que, entre 2005 e 2008, a gestão da Prefeitura de Goiânia foi assumida por Iris Rezende Machado, do PMDB, que venceu as eleições no final de 2004. A Secretaria Municipal de Educação ficou a cargo Márcia Pereira Carvalho. A gestão do prefeito teve foco na modernização da capital goiana, com promessa de asfalto em todos os bairros da cidade. No âmbito da educação, foram construídas as primeiras vinte escolas de tempo integral e 52 Centros Municipais de Educação Infantil. Contudo, naquele período a EJA não foi uma prioridade, como poderemos ver a seguir, em especial no que se refere ao Programa AJA – Expansão/ Programa Brasil Alfabetizado.

Como Goiânia já havia aderido ao PBA, a SME deu continuidade à parceria com o Programa AJA-Expansão/ PBA. Para a Equipe da DEF-AJA que estava atuando na gestão do Programa, apesar de todos os desafios que se apresentavam na vivência e nas exigências da parceria, ainda era uma forma de ofertar o atendimento à modalidade EJA e possibilitar que os jovens, adultos e idosos que não buscavam a escola fossem convencidos a voltar a estudar e se criasse neles o desejo da continuidade dos estudos.

A Equipe da DEF-AJA, diante da possibilidade de não haver continuidade do trabalho de mobilização dos educandos jovens e adultos para o retorno à escola, convenceu a nova secretária de Educação de Goiânia, que assumiu em 2005, de que, apesar das exigências do MEC, seu governo deveria atender o que a Constituição Federal de 1988 (Art. 208) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional demandavam no que se refere à modalidade EJA.

A Resolução CD/FNDE nº 28 (Brasil 2005) definia que aos municípios cabia responsabilizar-se sobre o quantitativo de turmas, as parcerias com as comunidades locais para obtenção de salas de aula e a formação pedagógica inicial e continuada dos alfabetizadores. Isso dependia, portanto, de mobilizações que demandavam envolvimento e interesse do grupo gestor no poder, bem como da apresentação de prestações de contas em formulários específicos elaborados pelo MEC.

A mesma resolução também definia que os parceiros tinham a responsabilidade sobre a formação dos alfabetizadores, as inscrições dos alunos, a organização do espaço físico, o material pedagógico e o acompanhamento das turmas. As instituições tinham autonomia para a escolha do método de alfabetização que mais se adequasse a realidade local. A exigência e o compromisso residiam na eficácia do mesmo, de modo que os alunos aprendessem ler, escrever, interpretar textos e realizar as operações básicas de matemática até o término do curso.

No Art. 6º da Resolução CD/FNDE nº 28 (Brasil 2005), estava previsto o prazo para cada alfabetização, incluindo a quantidade de horas obrigatórias por semana, composta de 240 horas a 320 horas, equivalentes a seis-oito meses de duração, respectivamente, com carga horária semanal entre 10 e 12 horas. Goiânia permaneceu com a opção de oito meses duração do curso e 12 horas semanais de trabalho do educador, sendo 10 horas com as(os) educandas(os) e 2 horas de formação continuada semanal.

A esse respeito, fala a Gestora 1

Dentro dessas horas estipuladas pelo MEC, existia a formação inicial dos alfabetizadores que acontecia semanalmente, pois o MEC exigia que fosse cumprida uma carga horária mínima, tomando espaço da manhã e tarde, onde os grupos se revezavam, era um trabalho com muitas exigências principalmente de tempo e que não correspondia à realidade dos trabalhadores alfabetizadores, que se propunham para o trabalho com os alfabetizando, provocando em alguns casos a desistência dos mesmos. (2019, p. 2)

Quanto ao educador popular, na Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) – 2012-2014, ao fazer o histórico do “caminho trilhado” pela SME de Goiânia (Goiânia 2013), o texto informa que

[...] os educadores do Programa AJA-Expansão são pessoas da comunidade, com formação mínima em ensino médio concluída. É um grupo bastante heterogêneo, integrado por aposentados, funcionários públicos, voluntários da comunidade, desempregados e estudantes de graduação que querem adquirir experiência em educação popular, entre outros. A orientação pedagógica é garantida na formação inicial de 40 horas, no mínimo, e a formação continuada semanal. (p. 22)

O papel dos educadores era de suma importância no Programa, pois suas atribuições eram: fazer a divulgação do Projeto em suas comunidades; buscar os educandos; formar as turmas, com o mínimo de dez alunos e o máximo de 25; buscar um local para as aulas; e participar da formação inicial e continuada (semanalmente). Segundo a Gestora 1, o papel do educador também incluía

[...] colocar em prática a ação de alfabetização, [...], planejar e construir material e atividades para o processo de alfabetização, organizar seu grupo de alfabetização, aplicar os testes cognitivos de entrada e saída, frequência mensal, organização junto à comunidade local [do espaço] para dar as aulas, responsável pelo cadastro dos educandos e toda a documentação exigida, encaminhar os educandos para a continuidade da escolarização. (p. 17)

No entanto, o educador nem sempre alcançava a meta de montar uma turma com 25 educandos, que era o máximo por sala. Seu fixo era de R\$ 120,00 mais sete reais por educando. Existiam turmas que abriam com dez alunos, o mínimo permitido pelo MEC. Sobre as bolsas para os alfabetizadores do Programa na SME, informa a Gestora 1:

Me parece que a primeira bolsa foi de 120 reais, depois ela aumentava, mas era um aumento muito pequenininho. Aí o educador ganhava 120 [...]. Todo ano ela aumentava um pouquinho. Isso mesmo, depois ela estabilizou nos três anos no mesmo valor [...], era coisa muito baixa. E aí, de fato, a gente sempre discutia isso lá dentro da gerência de EJA. Que era importante a secretaria fazer uma complementação. A gente sabia que era um trabalho voluntário, que ele recebia uma ajuda de custo. Essa ajuda de custo podia ser melhor, até para valorizar o tanto de coisa que o Programa Brasil Alfabetizado veio trazendo. Vinham as mudanças, vinha o financiamento, mas vinham as exigências. (p. 1)

A gestora do programa na SME/Goiânia revela que, diante da burocracia, os educadores, mesmo cientes de que era um trabalho voluntário e que recebiam apenas uma ajuda de custo, se sentiam desvalorizados por causa do imenso trabalho presumido pela ação de alfabetizar, além da exigência de cumprir toda a burocracia imposta pelo MEC. Esse fato pode ser confirmado pela fala do Educador 2, ao fazer uma avaliação se gestão de 2005-2008:

[Contribui] Muito pouco, de fato o que era meu sonho é que esses movimentos de temas geradores, situações limites pudesse criar movimentos sociais em relação a reivindicação e eu não me lembro disso ter acontecido, até porque nós enquanto educadores populares tínhamos sérios problemas em relação a uma verba que nós recebíamos, e que nós éramos tratado de fato, muitas vezes como desqualificados, porque [...] Marcia [Carvalho] na gestão do Iris [Rezende], ela chegava toda vez e falava: olha, nós vamos passar o pagamento pra vocês em tal época e isso não acontecia. E tinha gente que estava [trabalhando] por R\$ 200,00 e esses R\$ 200,00 eram de fato necessários. E o pessoal [educadores] não fazia movimentos de reivindicação, até que um dia eu fiz isso, e me neguei a continuar na coordenação se isso não fosse resolvido. [...] depois essa conta foi vinculada ao MEC e recebemos cartão e ficou mais fácil o recebimento, mas até então sofríamos muito com essa questão. (Educador 2, p. 5)

Outro desafio encontrado foi a falta de compromisso da nova gestão com a modalidade EJA e com o Programa AJA-Expansão/ Programa Brasil Alfabetizado, como expressa a fala da Gestora 1, no decorrer da entrevista realizada:

Quando terminou a gestão da Walderês e entrou a da Márcia Carvalho, a gente tinha mais dificuldade ainda, porque quando era a professora Walderês, a gente tinha uma flexibilidade de dialogar, conversar[...] Quando a professora Márcia Carvalho

entra como gestora do município, como secretária, é como se travesse o sistema nosso aqui. Até ela entender todo processo que acontecia, ela providenciava muita documentação para o prefeito assinar. E aí ela não estava muito preocupada, não tinha uma preocupação dessas na gestão dela nas questões pedagógicas. A gente tinha os princípios do AJA-Expansão, por exemplo, de ser baseada na teoria freireana, de ter esse cuidado da formação do educador. Já a gestão que entra, ela não teve muita preocupação, a preocupação dela é: vai ter financiamento? Se tem financiamento pode fazer, não tinha preocupação da secretaria de manter o Programa, manter o AJA-Expansão funcionando, os objetivos que ele trazia dentro do projeto original. Era uma queda de braço [...] a equipe que gerenciava o AJA- Expansão ela meio que deu uma esfacelada. Ficou só eu na época [...], mais algumas pessoas que não eram ligadas ao AJA-Expansão. A gente ficava dando murro em ponta de faca para defender o Projeto, defender a permanência, mas de fato como ele foi pensado, e não só ser mais um programa para dar dados para secretaria. (p. 1)

Além dos recursos financeiros via relatórios de prestação de contas, a resolução de 2005, no § 1º do mesmo artigo, previa a realização de fiscalização e de acompanhamento dos aspectos sociais do Programa pela Comissão Nacional de Alfabetização (CNA). Previa ademais:

§ 2º O FNDE e o MEC realizarão, nas entidades e instituições, auditoria da aplicação dos recursos financeiros do Programa, por sistema de amostragem, podendo requisitar documentos e outros elementos que julgarem necessários, bem como realizar fiscalização in loco ou, ainda, delegar competência a outro órgão ou entidade estatal para fazê-lo.

§ 3º A fiscalização pelo FNDE, pelo MEC e pelo Órgão de Controle Interno do Poder Executivo Federal será instaurada, isoladamente ou em conjunto, sempre que for apresentada

denúncia formal de irregularidades no uso dos recursos públicos à conta do Programa.

Apesar de todas as dificuldades vivenciadas no Programa Brasil Alfabetizado, consideramos que ele foi uma importante iniciativa do governo federal para atender a população de jovens, adultos e idosos sem escolarização, a fim de garantir o direito à educação, já que muitos municípios não ofertavam esta modalidade educativa, eximindo-se de sua responsabilidade constitucional, e prevista também na LDB, Lei nº 9.394/96. A medida teve algum efeito, em especial para aqueles municípios que não desenvolviam nenhum tipo de trabalho, visando atender a população acima de 15 anos que estava fora da escola ou que nunca a frequentara, chamando-a a uma responsabilidade por meio do papel indutor de políticas educativas, ainda que com todas as críticas acima mencionadas.

Porém, para os municípios que desenvolviam um trabalho com essa população, como é o caso de Goiânia, o Programa Brasil Alfabetizado representou a desconstrução de uma ação que já era implementada como política pública municipal, através do desenvolvimento de projetos com recursos próprios, como é o caso do Projeto AJA-Expansão, proposto por uma administração que se denominava democrático-popular. Essa desconstrução foi anunciada pela equipe da DEF-AJA, como verbalizou na entrevista a Professora 2, citada anteriormente: “o que estava sendo feito aqui [em Goiânia] tinha mais consistência do que o que estavam começando a fazer no governo federal”. A mesma professora denunciou que “isso, em certa medida, não é escutado”.

Portanto, o que deveria ocorrer era o repasse dos recursos à SME, numa ação integrada às demais ações em EJA como soma de esforços para o combate ao analfabetismo e a garantia da continuidade do processo educativo, iniciado na alfabetização de jovens e adultos, como parte do ensino fundamental. O foco deveria ser o respeito às diferenças existentes entre os sujeitos a

serem atendidos, buscando garantir seu acesso e a continuidade do processo de escolarização dentro da rede. E nesse processo, outras ações seriam necessárias, integradas ao processo de alfabetização: compra de material; formação continuada em serviço desenvolvida em parceria com as universidades; jantar para os educandos; chamada pública; e mobilização com empresas e instituições públicas e privadas.

Nesse sentido, quanto à opção de realizar o convênio com o governo para a parceria com o PBA, Nunes (2016, p. 71) considera que “essa parceria representou para Goiânia retrocesso, já que a verba ficou mais direcionada para o pagamento dos alfabetizadores, e as ações de chamamento para a mobilização da comunidade sem escolarização não obtiveram continuidade”. Portanto, nos municípios que ainda não desenvolviam ações voltadas para a alfabetização da EJA o PBA teve sentido, mas os que já as desenvolviam tiveram que se adequar às normas e burocracias exigidas pelo PBA. Interrompia-se, assim, a política pública municipal criada em benefício da política federal, causando distanciamento dos objetivos iniciais e tornando mais difícil o comprometimento e o envolvimento de seus gestores. Mas, como, naquele contexto, um governo municipal petista recusaria fazer um convênio com o governo federal, do mesmo partido? “Seria meio inacreditável”, conforme relatou a Professora 3 em sua entrevista.

Para a compreensão e a análise dos dados de matrícula na SME nesse período, é necessário observar que o número de matriculados de 1ª a 4ª série, em 2005 era de 8.361 pessoas, enquanto que em 2008 este número havia sido reduzido a 4.661 matriculados. Um ano após o outro esse quantitativo caiu, refletindo o trabalho realizado no ano anterior. Se compararmos o número de matrículas de 2005 com as matrículas de 2008, verificamos uma queda equivalente a aproximadamente 50%.

No que se refere aos objetivos iniciais do Projeto AJA-Expansão na gestão 2001-2004, comparados aos objetivos do Programa AJA-Expansão/ Brasil Alfabetizado na gestão 2005-2008,

observamos que o que diferencia um documento do outro é a retirada desse objetivo primordial. Indagamos: o que de fato pode ter levado a retirar o principal objetivo do Programa AJA-Expansão? Seria por não ser a EJA uma modalidade tomada como importante pela nova gestão? Uma vez que o Programa AJA-Expansão era um projeto que mobilizava a sociedade e encaminhava os educandos para o ensino fundamental, não seria pertinente reforçá-lo? A retirada do primeiro objetivo do projeto também causou impactos dentro do Programa, como veremos a seguir.

Conforme a Gestora 2 da SME, responsável pelas matrículas da EAJA, quando começou a gestão 2005/2008, a valorização do Programa como vinha sendo administrado perde o sentido:

Então acho que esse foi o grande nó, a grande dificuldade. Mas logo em 2005, a gente já percebeu as diferenças de valorização. Vou dar um exemplo aqui, não querendo criticar nenhuma gestão, mas os planos municipais de educação, que foram construídos em 2001/2004, eu peguei eles lá no lixo, na porta da Secretaria. Catei eles e levei todos para a Gerência de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos. Porque na concepção da gestão nova, aquilo não tinha sentido. Isso, coisas que foram construídas a duras penas na gestão 2001/2004. No início da gestão 2005/2009, eles foram para o lixo, estavam na porta da Secretaria, eles iam embora. (Gestora 2, p. 6)

A entrevistada denuncia o menosprezo da EJA, e especificamente do Programa AJA- Expansão, pela gestão que assume em 2005, reforçando que, se o Plano Municipal era válido até 2014, a gestão deveria considerá-lo para desenvolver suas ações. Mesmo em se tratando de uma política pública de governo, e não de Estado, a cada nova gestão ocorre uma descontinuidade da política anterior. Contudo, o Plano Municipal, que tem a durabilidade de dez anos, perpassa várias gestões, e deve continuar a ser considerado quando um novo prefeito assume.

Além da questão da mudança de gestão em 2005, a Gestora 2 informou que as prioridades mudaram: a prefeitura passou a assumir a questão da educação infantil como prioridade, “que passou a ser mantida de forma mais importante, pois o governo municipal necessitava cumprir as metas da Educação Infantil, [...] a prioridade era para além da EJA, que fica à parte quanto aos incentivos financeiros”. A Gestora 2 reitera sua constatação dizendo que 2005 ainda foi um momento forte para a EJA dentro da SME, porém com recursos financeiros muito menores.

Ainda no contexto da queda significativa das matrículas, conclui-se que, se durante esses quatro anos de Programa AJA-Expansão/ Brasil Alfabetizado, a mudança de gestão municipal em 2005 preservou o programa, mas não com a mesma ênfase da gestão anterior, surgiram algumas dificuldades para a continuidade do trabalho realizado anteriormente.

Para melhor compreendermos essa questão da transição de gestão e as dificuldades enfrentadas quanto ao desenvolvimento do Programa AJA-Expansão/ Brasil Alfabetizado, ouvimos uma gestora do programa que o acompanhou desde sua implementação, a Gestora 1, que em entrevista importante, num trecho longo, relatou:

Então o que a secretaria pagava? O Sitpass do educador, né? Para vir para formação, ela ficava só com isso. O material didático pedagógico, o Brasil Alfabetizado para o educador e o material pedagógico para o aluno. Então vinha todas as verbas, as porcentagens, que poderia gastar de cada um. Aí como é se não existisse mais a secretaria e a Prefeitura de Goiânia assumindo aquele programa. Era já o Governo Federal e aí o que acontecia? A secretaria então, ela tinha que assumir o Sitpass para garantir a formação do educador e ela no mínimo teria que garantir o quê? A mobilização, era a estrutura e a mobilização. Só que a estrutura feita em parceria era o parceiro que trazia estrutura. Ela tinha que garantir as carteiras e o quadro, e aí todas as vezes que a gente precisava, não tinha processo para carteiras e quadro,

montava a turma toda e estava lá, e ficava esperando 1 mês, 2 meses, 3 meses para ter carteira, quadros. Aí [...] a gente pegava pelo grupo que fechava, a gente levava as cadeiras velhas, a gente levava o quadro, ia para os grupos montar os quadros de papel pardo. Então aquilo que era dá secretaria fazer, ela deixou de fazer [...]. O outro fator que eu acho que começou a cair as turmas, é que, na época da professora Walderês, da gestão do Pedro, o AJA-Expansão fazia parte de um programa maior da secretaria da prefeitura. Ele não era uma coisa isolada dentro da secretaria. [...]. A gente ia fazer as mobilizações no orçamento participativo, onde estava ali toda a comunidade dos bairros. Então ali montou-se um monte de turmas, e aí quando veio o Brasil Alfabetizado, a coisa fica mais técnica, principalmente na gestão da Márcia Carvalho. Por quê? A pessoa não tinha mais esse vínculo com a comunidade, a gente tentou fazer ainda várias mobilizações nos princípios da cultura popular, de ir para a rua, de ir para os terminais, montava uma peça, vestido de palhaço, para fazer mobilização e entregar panfleto. Aí não tinha mais panfleto, porque na época do Pedro Wilson tinha um panfleto colorido, bonitinho, onde estava lá o AJA- Expansão, explicando como montar a turma. No tempo da Márcia Carvalho já não tinha mais isso, a gente já tirava xerox e dava para as pessoas, então não tinha nenhum chamativo. Não tinha uma chamada na televisão. Na época [da primeira gestão] a gente ia cadastrar as turmas, aí tinha chamada: ele fazia a propaganda no rádio e na televisão. Não teve mais chamada, não teve mais mobilização na cidade. Então o que aconteceu? Começou as turmas irem diminuindo, e a gente chegou a ter o absurdo de só dezoito turmas cadastradas, que foi o último ano que teve. Então, de duzentas turmas, você cai para dezoito. Dezoito turmas e ainda assim eram esvaziadas. Então assim, na época do Pedro Wilson, a gente fazia formatura dos alunos que, na verdade, não era formatura, era uma entrega simbólica de certificados, que entregava no final do ano, para valorizar o movimento que ele [o aluno] fez, de estar indo. E a gente trazia o pessoal para o Centro de Convenções, ali no Rio Vermelho, como se

eles tivessem colando grau mesmo, e o prefeito ia. A gente fez isso mais de uma vez, mas não foi mais no Rio Vermelho. [...] Eu sinto assim, que na época do Pedro Wilson, a gente ia fazer esse evento, era muito festivo, de muita alegria. Não consigo esquecer o dia que a gente foi entregar o certificado lá no [Auditório] Lago Azul. A única formatura que a gente fez lá no AJA-Expansão, no instituto, [no tempo da] Márcia Carvalho. E aí assim, a gente era ameaçado o tempo todo: se tiver idoso em pé aqui vocês vão responder, se tiver vazio o auditório vocês vão responder, como se a gente tivesse[...] Então era uma pressão muito grande em cima de gente, e isso também era um desmotivador para a equipe. Porque assim, como [se] trabalhar agora, é sobre pressão mesmo. Então assim, as pessoas viam na gente e perguntavam (pois tínhamos aquela relação próxima das pessoas): está acontecendo alguma coisa? Está tudo bem? O Iris foi nessa formatura e foi aquela pressão assim... Era muito diferente, por exemplo, a professora Walderês ia para nossos eventos, mas ela não tinha essas exigências assim, de pressionar a gente, de cobrar da gente, que ela estava ali, que ela queria falar, que ela tinha uma relação muito diferente em termos políticos. Essas ações, essa forma de gerir, ela acaba influenciando no próprio projeto [...] é quando ele começa a ter essa queda, a se quebrar mesmo, a quebrar essa organização dessa forma. Eu acho que esse burocratismo que o Brasil Alfabetizado foi criando ao longo do tempo, foi destruindo a nossa perspectiva de educação popular, destruindo nossas relações ali. Porque assim [...], você tem dez dias na sua turma e tem que aplicar um teste cognitivo na sua turma. [...] e essa burocratização, ela também não trouxe resultados [...] burocratizou, e aí foi perdendo essa relação com o educador, com a comunidade. A maioria dos educadores perdeu essa relação do bairro [...]. Por mais que a gente tentasse dialogar com ele dessa perspectiva de mudança, dentro da formação, a gente via isso, a gente não conseguia ter reações diferentes porque a gente não tinha um apoio da gestão.

Por isso, utilizamos a palavra *retrocesso* para representar a realidade no que diz respeito ao desenvolvimento que já ocorria na Rede Municipal de Educação. As mudanças significativas no Projeto AJA-Expansão, nesse período, podem ter interferido não apenas no decréscimo de matrículas, como também do ponto de vista político, econômico e pedagógico. O que manteve o Projeto foi a permanência da equipe de 2001 a 2004, que continuou na DEF- AJA amparando e motivando o Projeto a ter continuidade por conta do compromisso que a equipe tinha com a proposta do AJA-Expansão. Na gestão 2005-2008, a mobilização para fazer a chamada pública foi um dos fatores prejudiciais. Nesse período também não foram confeccionados cartazes, folders ou minifolders, denominados mosquitinhos. Além de tudo, a chamada pública, que era de responsabilidade da gestão, passou a recair apenas sobre o educador, que tinha o papel de convidar os educandos e montar as turmas.

Algumas considerações finais

Alguns fatores nos levam a refletir sobre o compromisso com a educação como um todo nas duas gestões. Quando afirmarmos que o governo do PMDB não priorizou a EJA em suas gestões, essa constatação pode ser estendida para toda a Educação, pois um dos primeiros atos do governo municipal que assumiu, em 2005, foi justamente diminuir o percentual a ser utilizado na área. Os 30% de recursos do município até então gastos com a Educação caíram para 25% – ao contrário do que fez o PT na gestão 2001-2004, que aumentou de 25% para 30% os gastos educacionais do município de Goiânia e ainda criou o Fundo Municipal de Desenvolvimento da Educação (FMDE), para ter controle desses gastos.

Quanto ao aspecto da realização dos objetivos iniciais do Projeto AJA-Expansão, os quais se vinculavam à ampliação de

matrículas de 1ª a 4ª série, constatou-se que houve, inicialmente, a busca de parcerias nas comunidades dos educandos, mobilizando-os para o retorno ao estudo e a continuidade do processo de escolarização dentro da RME. Contudo, percebemos na pesquisa, por meio da análise dos dados encontrados no Censo Escolar do INEP, alimentados pela SME de Goiânia, que esses objetivos não se consolidaram na sua totalidade.

Demostramos que havia a perspectiva de alcançar 45 mil pessoas não alfabetizadas ao longo da gestão 2001-2004, mas essa projeção não se concretizou, apesar de haver uma elevação significativa de matrículas durante o período. Identificamos ainda que, na gestão seguinte (2005-2008), as matrículas decresceram acentuadamente, fato que nos permite compreender que levar a educação popular para dentro de uma instituição pública é um processo de enfrentamento, uma luta que não se encerra num curto período. A experiência do Projeto AJA-Expansão foi também uma tentativa de continuidade, por parte de algumas gestões municipais, do trabalho pedagógico com os princípios de educação popular, de maneira institucionalizada.

Percebemos, ademais, que o projeto AJA-Expansão sofreu impactos significativos após sua adesão ao PBA em 2003. A tentativa de conciliar um projeto de educação popular, que vinha caminhando e se estruturando bem na SME com recursos próprios, a um programa federal de alfabetização se demonstrou uma tarefa complicada. A adesão ao PBA resultou em descontinuidade das ações que vinham acontecendo dentro da SME, devido, entre outras razões, às inúmeras exigências propostas nas resoluções do PBA – que, desde sua criação, em 2003, foi se tornando mais complexo até atingir sua configuração final.

Concluimos que tanto os objetivos iniciais como os posteriores do Projeto AJA Expansão foram alcançados de forma parcial na gestão 2001-2004. Quando da adesão ao PBA, mas sobretudo no período de 2005-2008, a falta de assunção de compromisso ético político da gestão municipal para com a continuidade do Projeto

como havia sido proposto contribuiu para a falha da consolidação da experiência. Consideramos que a gestão 2001-2004 vinha desempenhando bem o combate ao analfabetismo com os recursos municipais. Mas, quando a mesma gestão aderiu em 2003 ao PBA, começou a fragilizar sua proposta de trabalhar com a educação popular dentro da RME, trabalho que já difícil devido à burocracia da rede de ensino pública municipal.

Quando a gestão 2005-2008 assumiu a SME, ela efetivamente não se propôs a dar continuidade ao trabalho de alfabetização para garantir o direito de todos à educação, em especial o da classe trabalhadora, recusando a responsabilidade exclusiva de governo municipal e apenas assumindo a adesão ao PBA. Essa postura fragilizou o Projeto AJA Expansão como vinha sendo implementado.

Ao finalizar esta pesquisa, é importante dizer que as ações voltadas para a EJA no Brasil e em Goiânia se revestem de limitações que permeiam a história dessa modalidade de educação e estão permeadas de uma certeza: é necessário estabelecer políticas públicas de direito para todos, que assegurem o acesso à educação garantidos pela lei. Para serem efetivadas, necessitam não só das mobilizações da sociedade, como também do reconhecimento dessa modalidade como política de Estado, de modo a trazer a educação da população de EJA para dentro do sistema e reconhecê-la como parte integrante da educação como direito de todos.

Referências

AVELAR, Gláucia Maria M. F. *O processo de constituição das propostas político-pedagógicas da educação de adolescentes, jovens e adultos na rede municipal de educação de Goiânia no período de 1993 a 2016*. Dissertação de Mestrado em Educação. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2017.

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRASIL. *Censo Demográfico 2000*. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- BRASIL. *Resolução CD/FNDE nº 28*, de 14 de julho de 2005. Brasília: FNDE, 2004. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4191-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-28,-de-14-de-julho-de-2005>. Acesso em: 12/06/2019.
- CUNHA, Alda Maria Borges; RODRIGUES, Maria Emília de Castro e MACHADO, Maria Margarida. “Alfabetização de jovens e adultos: política pública e movimento popular.” *Cad. Cedes*, vol. 27, nº 71, Campinas, pp. 19-38, jan/abr. 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FERRO, M. M. S. F. *Projeto AJA-Expansão e os desafios para o enfrentamento do analfabetismo entre jovens adultos e idosos em Goiânia*. Dissertação de Mestrado em Educação. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019.
- GOIÂNIA. *Projeto AJA-Expansão: educação fazendo a sua parte*. Goiânia: SME, 2001 (folder, digitalizado).
- GOIÂNIA. *Relatório de Gestão*. Secretaria Municipal de Educação 2001-2004. Goiânia: SME, 2004.
- GOIÂNIA. *AJA-Expansão: ler o mundo e escrever a vida*. Goiânia: SME, 2005 (folder).
- GOIÂNIA. *Plano Plurianual de Alfabetização de 2007*. Goiânia: SME, 2007.
- GOIÂNIA. *Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos 2010-2013*. Goiânia, GO, 2010.

- GOIÂNIA. *Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (2012-2014)*. Goiânia, GO, 2013.
- JESUS, Janaína Cristina de; MACHADO, Maria Margarida e BARBOSA, Marisa Claudino da Costa. “Educação fundamental de adolescentes jovens e adultos”, in: CLÍMACO, Arlene Carvalho de Assis; LOUREIRO, Walderês Nunes (orgs.) *Para além da Escola: por uma política pública intersetorial*. Recife: Anpae; Goiânia: FUNAPE, 2013.
- LEITE, Maria Edimaci Teixeira Barbosa. *Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos: a experiência do Projeto AJA-Expansão na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (2001-2004)*. Dissertação de Mestrado em Educação. Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2015.
- LEITE, Maria Edimaci Teixeira Barbosa e DUARTE, Aldimar Jacinto. “O Projeto AJA- Expansão: sujeitos e processos educativos”, in: DUARTE, Aldimar Jacinto e CAVALCANTE, Cláudia Valente (orgs.) *História e memória: sujeitos e processos educativos na educação pública em Goiás*. Goiânia: Ed. da PUC-GO, 2016.
- MACHADO, Maria Margarida. “A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394: a possibilidade de constituir-se como política pública”. *Revista Em Aberto*, vol. 22, nº 82, Brasília, pp. 17-39, nov. 2009.
- RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. *A prática do professor na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: a experiência do Projeto AJA de Goiânia-GO*. Dissertação de Mestrado em Educação. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2000.
- RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. *Educação de Jovens e Adultos: Uma alternativa de enfrentamento do analfabetismo em Goiânia*. Goiânia: FE-UFG, 2004 (digitalizado, Projeto de Extensão, FE-17).

SOARES, Cátia de S. Lêdo *et al.* “Formação continuada de Educadores da Educação de Adolescentes Jovens e Adultos (EAJA), no contexto a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.” *Anais* Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Campinas: Unicamp, 2015.

Capítulo 5

A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA ORIENTADA E DESENVOLVIDA NA EAJA E SUA ARTICULAÇÃO COM O CURRÍCULO

Renusia Rodrigues dos Santos

As políticas de formação continuada da SME de Goiânia assinalam uma perspectiva de formação em serviço, com a garantia de aproximadamente nove horas de atividade extraclasse na carga horária semanal de 30 horas, aos profissionais educadores, compreendendo professores regentes, professores-coordenadores e gestores, de acordo com o parágrafo 2º do Art. 13, da Lei Complementar nº 091, de 26 de junho de 2000, que trata do Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia e estabelece, em relação à jornada semanal de trabalho do servidor do Magistério, o seguinte:

§ 2º - 30% (trinta por cento) da carga horária do Profissional da Educação, no exercício da docência, será destinada a atividades extraclasse, para o desenvolvimento de trabalhos de planejamento das tarefas docentes, atividades de pesquisa, reuniões pedagógicas, confecção de material didático-pedagógico, atendimento a alunos e à comunidade, colaboração

com a administração da escola, elaboração de atividades e avaliações e participação em cursos de aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola.

Essa conquista histórica no âmbito da formação continuada em serviço possibilita aos professores diferentes maneiras de organização, tal como a reunião coletiva e/ou em pequenos grupos para a realização de estudos, os planejamentos coletivos etc. Trata-se, portanto, de uma conquista localizada em um campo de disputas, tendo de um lado a configuração de gestões que tensionam a sua manutenção e, desse modo, propõem ações e reorganizações que tendem a extingui-la e, por outro lado, essa política fragiliza-se diante de um quadro com profissionais que não percebem a relevância da garantia de ações assim e que, por isso, acabam por desvalorizar e negligenciar a oportunidade.

De qualquer forma, a importância da formação continuada para os professores da modalidade é incontestável, pois, segundo Machado e Rodrigues (2011, p. 79), “[...] há um desafio posto à SME, [...] a ausência da discussão sobre a EJA em seus cursos de graduação, o que demanda necessariamente formação permanente para os profissionais que atuam na EJA”. Vale demarcar, entretanto, que não se trata de qualquer formação continuada, mas daquela planejada para contribuir de forma efetiva com o trabalho docente, a partir da metodologia de reflexão teórico-prática, tomando a prática pedagógica como objeto de investigação em busca do pensar certo, que, como explica Freire (1996), esteja comprometido com a compreensão das causas e dos porquês dos problemas cotidianos, para analisá-los criticamente e, com isso, intervir no fazer pedagógico de modo cada vez mais intencional.

Não resta dúvida quanto ao impacto do aperfeiçoamento docente no trabalho pedagógico do educador, embora se deva considerar também a relevância das condições materiais, sobretudo aquelas relacionadas à valorização financeira dos profissionais, já

que baixos salários acabam por obrigar os professores a acumularem jornadas de trabalho na busca por subsidiarem a existência. Além da formação continuada, é possível apontar questões relativas à organização do espaço-tempo escolar para a EAJA que, se efetivadas, poderiam contribuir com a qualidade da ação educativa, como a garantia da sala de leitura e do ambiente informatizado com acesso à internet, com profissionais especializados; o funcionamento de sala de recursos multifuncionais para atendimento de educandos com necessidades educacionais específicas; o quantitativo de fotocópias de atividades, textos etc. equivalente ao do atendimento do diurno; acesso pelos professores de acervo bibliográfico específico sobre a modalidade para estudo e pesquisa.

Para Freire, “a formação dos professores [...] devia insistir na constituição deste saber necessário [...] que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno [...] em que vivemos” e mais, que “ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham” (Freire 2001, p. 134). O autor defende a ideia de que a formação dos professores necessita ocorrer a partir de um processo combinatório de elementos da vivência dos sujeitos, que configuram essa existência. Isto é, o autor constrói a defesa de que a habilitação para a docência está relacionada não apenas a aspectos estritos da prática pedagógica, mas imersa em um conjunto de elementos formativos de modo que os valores ético-políticos e os conhecimentos históricos e científicos que ordenam a práxis humana componham uma totalidade significativa.

No entanto, chegar à política de formação continuada acima descrita não se deu facilmente, não obstante a defesa pela formação tenha se feito presente desde o início do processo de elaboração de uma PPP para a modalidade. Pode-se afirmar assim que sua implementação possui uma trajetória sinuosa na RME:

Sua realização na RME foi agregando elementos importantes na execução destas propostas, ao longo desta história de

construção. Iniciado de forma tímida – PPP 2000 -, a formação foi ganhando espaço e envolvendo novos segmentos dentro da estrutura da RME, além da permanência da parceria com a UFG. Vale ressaltar a contribuição da experiência do ProjeaFIC/ Pronatec, ocorrida em 10 escolas da RME, no período 2013-2015. Nesta experiência desenvolveu-se um processo de formação *in loco*, pautada na realidade e nas necessidades da escola. Esta experiência constituiu-se em ponto de partida para a elaboração do modelo de formação contemplado na PPP 2016, o qual, a despeito das fragilidades que possa apresentar na prática, constitui-se numa grande conquista da EAJA na gestão 2013-2016. (Avelar 2017, p. 205)

Faz-se necessário, portanto, retomar brevemente as trajetórias das formações continuadas dos professores de EAJA, promovidas pela SME de Goiânia, a fim de explicitar, ainda que elementarmente, nuances desse processo que dizem respeito às relações entre a formação e a própria implementação da PPP nas instituições escolares, especialmente a sua dimensão curricular.

De acordo com Avelar (2017), o desenvolvimento das primeiras ações voltadas à formação de professores direcionada ao atendimento dos jovens, adultos e idosos ocorreu em 1992, mediante a criação da Equipe do Ensino Noturno, isto é, vinte e nove anos após a criação da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, que fora fundada em 1963. A criação da Equipe do Ensino Noturno constitui, portanto, um marco na história da EJA na SME, já que apenas a partir daí foram tomando corpo as discussões referentes a essa educação.

Essas ações formativas estiveram voltadas para os professores de 1ª a 4ª séries e eram realizadas por meio de reuniões periódicas com esses profissionais. Gomes (2006, p. 40) afirma que através da metodologia de participação e formação estabelecidas por essa equipe, “o trabalho com a EJA na RME de Goiânia foi abrindo caminhos, tomando consistência e forma, definindo-se no diálogo com as escolas, com os sujeitos dessa modalidade de educação”.

Quando da Proposta Pedagógica do Ensino Noturno¹ (Goiânia 1992), a formação era compreendida como um processo contínuo realizado por meio de cursos, encontros e programas de capacitação voltado para a qualidade do ensino, a partir do conhecimento dos alunos, da compreensão do processo de aprendizagem e do domínio dos recursos metodológicos.

De acordo com Avelar (2017), havia uma preocupação dos professores e dos parceiros nas ações formativas em traçar o perfil dos alunos, com a intencionalidade de obter um olhar diferenciado para os aspectos pedagógicos. Nesse contexto, o currículo era compreendido como uma construção coletiva envolvendo professores e alunos em situações concretas de sala de aula. Avelar (2017) relata preocupação formativa também quanto à alfabetização, a qual era compreendida como um processo que alia representação gráfica e significação, o que implicava na aprendizagem pelos alunos de símbolos e textos expressos pela escrita.

A autora relata ainda orientação quando à apropriação dos conteúdos, os quais deveriam abranger a leitura, a escrita, o cálculo, assim como a compreensão e a interpretação do espaço físico, histórico, natural e a realidade social, a partir de certo pragmatismo, os conteúdos deveriam ser úteis à vida.

Durante a vivência da Proposta Político Pedagógica para o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos – Período Noturno² (Goiânia 2000), a formação foi vista como uma possibilidade para a discussão e a socialização de experiências, à

-
1. Esta proposta, elaborada pela Equipe do Ensino Noturno, a partir das reuniões realizadas junto aos professores do noturno, não chegou a ser regulamentada. A proposta enviada para a regulamentação em 1993 foi a da Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos – Projeto AJA (Resolução CEE 627/93) (Goiás 1993). A regulamentação da primeira PPP da EAJA foi feita pelo CME em 06 de dezembro de 2000.
 2. Proposta regulamentada através da Resolução CME nº 024, de 11 de dezembro de 2000.

luz dos princípios³ da PPP, assegurando-se tempo-espço semanal na escola⁴ nos quais eram realizados planejamento e troca de experiências. Nesse sentido, havia a inclusão de um professor a mais no coletivo de 1ª a 4ª séries para assegurar a presença dos professores referência nos cursos de formação continuada.⁵ Também foi constituído um momento mensal de estudo para os professores de 5ª a 8ª séries. Ainda, com a base curricular paritária, foi possível aos professores de 5ª a 8ª séries dedicar-se exclusivamente a uma unidade escolar.

Quanto à análise curricular, pode-se dizer que o período de vivência da Proposta Político Pedagógica para o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos – Período Noturno (Goiânia 2000) constituiu um momento importante, porque a organização curricular, com igual peso para as diferentes áreas de conhecimento, aproximava-se da discussão sobre a formação humana integral ou omnilateral. O conceito de formação humana omnilateral relaciona-se às ideias marxistas sobre a necessidade do rompimento com a formação unilateral provocado pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pelas relações burguesas estranhas, as quais

-
3. A PPP foi articulada sob os seguintes princípios: *cidadania* enquanto “igualdade política, econômica, jurídica, social e cultural [...] compreendida como processo de construção social, forjado no interior da prática social e política dos movimentos populares” (Goiânia 2000, p. 16); *identidade* “entendida como metamorfose, como um processo em que os sujeitos são autores de sua própria identidade, no convívio social e na construção da sociedade em que vivem”; *aprendizagem* “conotada pela prática de construção conjunta do conhecimento, sendo professores e alunos sujeitos da aprendizagem”; *linguagem* “concebida como processo de interação verbal, social e política” (Goiânia 2000, p. 18)
 4. Momento conhecido como Planejamento Semanal. Nesse dia os alunos eram dispensados mais cedo e a reunião ocorria sem a presença de alunos na escola.
 5. Embora tenha sido resguardado um dia quinzenal/mensal para a formação continuada fora da escola, não estavam definidas as responsabilidades em relação a esta formação.

estão associadas a uma ideia de desenvolvimento de indivíduos em direções específicas a partir da especialização e do distanciamento entre o desenvolvimento do plano intelectual e do manual, pela internalização de valores excludentes e egoístas.

Na perspectiva da formação omnilateral o sujeito não se define pelo que sabe, domina, gosta, conhece ou pelos bens materiais que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas e realidades... O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que preenche, mas pelo que lhe falta e se torna indispensável ao seu ser: a realidade exterior, natural e sociocultural criada pelo trabalho humano em condição de liberdade.

Pode-se dizer que a implantação da base curricular paritária na EAJA, orientada na Proposta Político Pedagógica para o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos – Período Noturno (Goiânia 2000), constitui semente a um trabalho pedagógico interdisciplinar – mais tarde, à formação integral dos educandos - e ao planejamento coletivo e interdisciplinar da ação educativa, o que mais tarde possibilitará, por exemplo, a prática da regência compartilhada. Assim, a ideia de interdisciplinaridade, utilizada à época, relacionava-se a um trabalho coletivo com maior acesso, socialização e democratização do conhecimento, tanto entre os profissionais, como com os educandos, em uma perspectiva de busca por definir as finalidades da educação escolar adotando por base as necessidades da formação humana, o que possibilitaria à classe trabalhadora a compreensão da realidade no seu todo, e não apenas de forma fragmentada e o desenvolvimento das condições necessárias à sua transformação.

Quando da Proposta de Trabalho para a Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos de 1ª a 4ª séries⁶ (Goiânia 2002), do período de 2002 a 2005, a formação continuada

6. Proposta regulamentada através da Resolução CME nº 037, de 20 de março de 2002.

subdividiu-se como responsabilidade de diferentes frentes, por meio de cursos promovidos pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE⁷), no contraturno de trabalho dos professores, em jornadas pedagógicas e em momentos semanais de estudo na escola, garantidos pela presença do professor dinamizador. Ainda, os planejamentos coletivos passaram a ser realizados com frequência quinzenal, sem dispensa dos educandos. Contudo, “[...] o critério de ofertas de cursos pelo CEFPE, no contraturno, não atraía os professores, os quais geralmente tinham outro vínculo empregatício e não apresentavam disponibilidade para frequentar os cursos ofertados” (Avelar 2017, pp. 140-141).

A garantia das condições de trabalho que assegurem à modalidade professores com formação específica configura-se como desafio. No texto de Avelar (2017) fica explicitada certa negação da condição de trabalhador, a qual se corporifica no sujeito educando, mas que também é a do educador. Embora a pesquisadora tenha compreendido avanço quanto à oferta de formação continuada para os profissionais da modalidade, a partir da disponibilização de cursos e pela delimitação da responsabilidade ao então CEFPE, o processo mostrou-se seletivo e excludente, uma vez que não foram dadas as condições de formação continuada pela SME aos professores que estivessem impedidos de comparecer aos encontros formativos realizados no contraturno ao de trabalho.

De acordo com Francisco (2015), a responsabilidade pela formação continuada dos professores na RME foi sendo alterada ao longo dos tempos, cuja trajetória remonta os anos de 1980, quando se realizou, em 1983, o primeiro curso de formação continuada de professores da SME de Goiânia para o trabalho com crianças,

7. As ações formativas promovidas pelo CEFPE se davam de forma permanente (cursos de forma modulada e Grupos de Trabalho e Estudo) e, também, de forma pontual e articuladas com parceiros externos, como a FE/UFG, DEF-AJA, Fórum Goiano de EJA, entre outros, em realização Oficinas Pedagógicas, Colóquios, Encontros Temáticos, Encontros do Fórum Goiano de EJA e Ciclo de Debates).

adolescentes, jovens e adultos. De acordo com a pesquisadora, o CEFPE fora criado 16 anos depois, em 1999, quando passou a assumir a responsabilidade pelos processos de formação continuada na RME. E, no que se refere à EAJA,

[...] o marco para uma formação específica considerando os sujeitos da modalidade advém do início da década de 1990, quando foi criado o Projeto AJA, em 1993, sendo assumida semanalmente pelo SEAJA da SME em parceria com a UFG, o que permaneceu até o ano de 1999, quando passou esta formação aos cuidados do CEFPE, desde que a Rede assumiu os princípios do Projeto AJA para toda a EAJA.

Formação continuada que ocorrerá também com a criação do Projeto AJA Expansão, com formação teórico-prática semanal, desde 2001, com a parceria da SME, UFG e UCG, até 2010, sendo assumido posteriormente pela Equipe da DEF-AJA nas dependências do CEFPE, com momentos de apoio da UFG e Fórum Goiano de EJA. (Francisco 2015, p. 86)

Das ações de formação continuadas desenvolvidas pelo CEFPE, Francisco (2015) faz narrações sobre atividades contínuas ou pontuais, podendo ser moduladas, com duração de um ou dois semestres, ou permanentes, e estiveram voltadas à prática pedagógica desenvolvida na modalidade:

A maioria das ações formativas abordam temáticas que visam auxiliar o professor nas questões de sua prática, como o GTE “dinamizando a prática pedagógica na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos”, que de acordo com sua proposta “teve como finalidade atender ao interesse dos(as) professores(as) em desenvolver várias formas de linguagem, como subsídio para o seu fazer pedagógico” (Goiânia 2006, p.02). Há ainda temáticas como, “ressignificando o currículo da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos” (Goiânia 2009, p. 02), em que se discutiu acerca do histórico da EJA no Brasil;

concepções de educação; alfabetização na EAJA, entre outros. Em “o trabalho pedagógico na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos” (Goiânia 2007, p. 01) discutiu-se sobre a reflexão da prática pedagógica a partir dos aspectos das políticas da EJA no Brasil”. (Francisco 2015, p. 87)

Francisco (2015), em sua pesquisa, ainda menciona o corpo e a saúde do trabalhador como temáticas das ações formativas em 2004, assim como os cuidados com a voz, que teve por objetivo orientar os professores em relação ao uso da voz e sobre os cuidados para a preservação do aparelho fonador.

No contexto da formação continuada vivenciado na EAJA no período de 2002 a 2005, o qual é descrito por Francisco (2015) como limitado do ponto de vista das vagas, com baixa frequência e com a realização em locais distanciados do lugar de atuação dos professores, é importante destacar que embora compareça a prática pedagógica como uma temática formativa, a discussão dos aspectos curriculares em processo estava ausente. Pode-se dizer, assim, que a formação continuada ofertada como ação pontual e com número limitado de vagas não é compatível à proposta de construção curricular em processo, o que requer revisão de práticas arraigadas, acompanhamento, orientação e avaliação constantes em todas as escolas da modalidade e com o coletivo total de professores.

No caso da Proposta Político Pedagógica unificada de Adolescentes, Jovens e Adultos de 1ª a 8ª série⁸ (Goiânia 2005), a qual teve como período de implementação os anos de 2005 a 2009, ação que consolidou uma base teórico-metodológica para modalidade no município, Avelar (2017) aponta como estratégia preponderante para a elaboração desse documento uma pesquisa realizada de 2001 a 2003:

8. Proposta regulamentada através da Resolução CME nº 140, de 22 de junho de 2005.

[...] através da qual trabalhou-se o aprofundamento teórico e a concepção de Educação Popular, currículo e organização curricular com os/as profissionais das escolas e os/as educandos/as. Outras temáticas aprofundadas foram legislação e aspectos legais da EJA; diferenciação entre o trabalho com projeto de ensino-aprendizagem e tema gerador; o processo de construção do currículo a partir da realidade dos alunos; a avaliação na escola (classificação, reclassificação, avanço numa perspectiva de avaliação diagnóstica, processual e formativa). (Avelar 2017, p. 146)

Esse documento adotou a premissa da autonomia das escolas e destacou o papel da ação educativa no desenvolvimento da autonomia do educando ao estabelecer como objetivo o desenvolvimento da habilidade de comunicação e expressão oral, corporal e escrita, de cálculo e raciocínio lógico, visando ao estímulo à criatividade, à capacidade decisória e ao saber aprender. Assim, o trabalho pedagógico realizado com os educandos de construção de sua autonomia ganhava abrangência para além dos limites da escola, alçando todas as dimensões da vida do sujeito, que atua socialmente.

Em relação à fundamentação teórica, nota-se um aprofundamento da concepção de educação presente desde 1993, a qual se fundamenta na pedagogia libertadora freireana. E nessa perspectiva a EAJA é demarcada pela busca da qualidade social ao pautar-se em uma concepção humanista de educação, o que pressupõe a adoção de um referencial teórico que embasasse sua estruturação e orientasse suas práticas pedagógicas, a partir do pressuposto de que os seres humanos são sujeitos historicamente constituídos, vivendo em uma realidade que, em processo permanente, vai sendo transformada pela ação coletiva dos sujeitos, os quais têm nos espaços de escolarização um importante lócus para sua formação intelectual e moral.

Nesse documento, a Proposta Político Pedagógica unificada de Adolescentes, Jovens e Adultos de 1ª a 8ª série (Goiânia

2005), o currículo é conceituado como conjunto de princípios, valores e ações que perpassam todo o planejamento das atividades escolares, as relações que nela se estabelecem, sua organização e seu funcionamento...

Ele perpassa as vivências, convivências, aprendizagens, ações e interrelações, que ocorrem dentro da práxis sociocultural, nas suas múltiplas dimensões de existência, dentro e fora da escola, onde o/a educando/a esteja inserido/a. Ele é ação, é caminhada que se constrói para/com cada grupo, em cada realidade escolar de forma diferenciada. É um processo aberto, dinâmico, flexível. (Goiânia 2005, p. 15)

Tal perspectiva revela a complexidade que se atrela ao conceito de currículo e o caráter coletivo, colaborativo e intencional necessário à sua construção, que, segundo essa PPP (2005), pauta-se na reflexão sobre as razões pelas quais se faz a escolha de ensinar um conteúdo em detrimento de outro, sob uma perspectiva dialógica, visando à articulação dos saberes populares aos saberes científicos, com a finalidade de desvelamento e transformação da realidade. A complexidade do conceito de currículo é expressa também pela compreensão de que o currículo é uma totalidade de concepções e de ações que permeiam o caminho desenvolvido pela escola, na ação educativa, para a consecução de seus objetivos e finalidades.

Dessa forma, fica posto que para além dos campos de conhecimentos, as disciplinas e os conteúdos trabalhados por professores e alunos na escola, o currículo relaciona-se à convivência, às práticas culturais instituídas no fazer pelos sujeitos envolvidos na ação educativa, o que acaba por repercutir na constituição do humano. É necessário considerar, portanto, que embora a complexidade e a intencionalidade de transformação social estejam expressas na concepção de currículo professada pelo documento, o jogo de forças existente em torno do currículo escolar, devido ao conflito de interesses que se faz presente no âmbito social e escolar, não é explicitado...

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. [...] O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. (Sacristán 2000, p. 17)

Situado no bojo do campo de interesses e de poder, o currículo escolar é um tema que demandaria maior espaço e reflexão no documento unificado, mas a Proposta Político Pedagógica unificada de Adolescentes, Jovens e Adultos de 1ª a 8ª série (Goiânia 2005) não trouxe uma discussão aprofundada do assunto, tampouco sinalizou aos profissionais da modalidade sobre a importância de uma maior compreensão sobre as concepções de currículo e sua materialização.

Nesse período, a formação continuada foi garantida na escola por meio de estudo semanal em pequenos grupos de professores e, também, a partir da manutenção do planejamento coletivo quinzenal no horário de trabalho, sem dispensa de educandos. E as ações formativas externas foram efetivadas por meio de cursos certificados fora do horário de trabalho, além de atividades pontuais, como seminários, encontros, congressos etc.

De acordo com Francisco (2015), essa política de oferta de vagas não apresentava coerência com a preocupação expressa na PPP em relação à formação continuada, uma vez que além do número de vagas ofertadas, a princípio, muito inferior ao número de professores que atuavam na EAJA, a impossibilidade destes fazerem os cursos no contraturno levavam a uma redução ainda maior do preenchimento dessas vagas.

A Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos 2010-2013⁹ (Goiânia 2013) foi vivenciada pelo longo período de 2010 a 2018, comparado ao tempo de vigência das propostas anteriores, tendo sido marcada por alguns movimentos que lhes foram agregados. Nessa proposta, afirma-se que a política de formação continuada está assegurada pela SME por meio do CEFPE com propostas de GT, cursos, colóquios, seminários, palestras, participação nos encontros promovidos pelo Fórum Goiano de EJA, entre outros, oportunizando

[...] discussões de temáticas específicas para a EAJA e contemplam a troca de experiências como possibilidades de implementação de propostas metodológicas que visam o trabalho com tema gerador e projetos, respeitando a realidade de cada Unidade Escolar bem como as diferentes formas de atendimento da EAJA, multisseriadas ou não. (Goiânia 2013, p. 46)

Na PPP da EAJA 2010-2013 (2013, p. 46) a formação continuada é compreendida como “um mecanismo de aprimoramento profissional que possibilita ao educador a análise crítica sobre sua prática pedagógica”. Assim, é posicionada politicamente como uma ação que não é neutra, mas que se compromete com a intervenção da ação pedagógica que ocorre no interior de cada escola.

Restam certas dúvidas, entretanto, em relação à explicitação do objetivo proposto para a formação continuada dos professores e a dinâmica de ação empreendida, caracterizada pela eventualidade, pela realização de atividades pontuais. São capazes de incidir efetivamente na prática dos professores atividades formativas realizadas de modo eventual? A transformação de um fazer pedagógico, em nosso entendimento, estaria mais aproximado de

9. Proposta regulamentada pelo Conselho Municipal de Educação, Resolução nº 129, de agosto de 2011.

processos formativos mais contínuos e realizados no corpo a corpo, a partir de sujeitos dispostos que, por meio do diálogo e da ação-reflexão-ação, pudessem realizar estudos, análises, in loco, da ação praticada por si próprios, com abertura para conceber, objetivar, planejar, avaliar, replanejar, continuamente em um processo em que se vê delineada também uma identidade docente, “o que supõe a assunção do fato de serem sujeitos da formação, e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos de outros” (Imbernón 2010, p.11).

Outro elemento que chama a atenção diz respeito às metodologias de materialização curricular com as quais o CEFPE se compromete a trabalhar com os professores na formação continuada, Tema Gerador e Projetos, conforme orientação metodológica presente na PPP da EAJA 2010-2013:

As metodologias – tema gerador/eixo temático e projetos de trabalho/ensinoaprendizagem – apresentam coerência com a PPP da EAJA, pois elas, além de partirem do princípio da dialogicidade, fundamentam-se na realidade, no interesse e na necessidade do educando e os toma como sujeitos na construção do próprio conhecimento. (Goiânia 2013, p. 38)

O documento toma as metodologias Tema Gerador e Eixo Temático como iguais, assim como Projeto de Trabalho e Projeto de Ensino-Aprendizagem também como iguais. Ainda, deixa a entender que essas metodologias estão assentadas no mesmo referencial teórico, o que não é verdade.

Situado na tendência progressista de educação,¹⁰ o Tema Gerador, criado por Paulo Freire, emerge no final da década de 1950

10. As tendências progressistas de educação fazem a defesa da autogestão pedagógica e o antiautoritarismo, contrapondo-se à sociedade capitalista em que estamos inseridos. De acordo com Libâneo (1985, p. 20), “o termo ‘progressista’, emprestado de Snyders, é usado aqui para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam

e início da década de 1960, em um contexto político-democrático e do movimento de educação popular e educação de adultos. De acordo com o Corazza (1992 pp. 48-55), o trabalho com temas geradores requer um educador como um leitor crítico e rigoroso da realidade e do mundo, para colaborar com a palavra do educando, que deverá dizer, ler e escrever sua palavramundo. Também, sobre o educador, diz da sua capacidade de teorizar sobre sua prática, tendo clareza acerca de suas concepções e opções fundamentais: projeto histórico, referencial teórico, princípios didático-metodológicos, tendo clareza da condição de classe social e da relação de poder de uns sobre outros. A autora ainda orienta sobre o compromisso com o estudo e a pesquisa como forma de produzir uma sólida consistência conceitual, adotando uma postura de produção de conhecimentos em uma perspectiva de ensinar e aprender.

A adoção da metodologia do Tema Gerador está implicada em um processo de construção curricular que tem a prática pedagógica do educador como produto do trabalho coletivo, na interação com seus pares, e ancora-se na dialogicidade, na politicidade, na criticidade do ato educativo.

A retirada dos temas geradores se dá a partir das discussões das possíveis situações significativas, considerando: o limite explicativo que a comunidade possui para tais situações; o entendimento dos educadores sobre as mesmas; a análise e as relações que os educadores estabelecem nas diferentes áreas do conhecimento e como tais refletem um contexto amplo da estrutura social. (Silva 1996, p. 208)

Freire (1981) afirma que não propôs uma metodologia de ensino, mas uma teoria de conhecimento e um modo de ensinar e de

implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação”. Dessa forma, a pedagogia progressista não se institucionaliza em uma sociedade capitalista, constituindo-se ela própria, portanto, em um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas e movimentos sociais.

aprender. Assim, aponta como motor da sua teoria do conhecimento a curiosidade, a pesquisa e a criticidade, assim como o compromisso político, “em “face dos negados, dos proibidos de ler a palavra relendo o mundo” (Freire 1981, p. 38).

Consonante ao pensamento freireano, Rodrigues e Costa (2013) fazem uma síntese descritiva da elaboração do Tema Gerador como um recurso didático-metodológico, a partir de uma escuta sensível do contexto de contradições e desafios vivenciados pelos educandos na condição de classe trabalhadora. A primeira etapa consiste em levantamento da realidade socioeconômica, política, cultural e cognitiva, buscando compreender como os sujeitos percebem e explicam a realidade de que fazem parte e como apontam saídas, solução para os problemas. Rodrigues e Costa (2013) indicam a próxima ação: levantar os dados qualitativos e quantitativos a partir de fichas de matrícula, diários, assim como a elaboração de instrumentos para ouvir os educandos, que podem ser entrevistas, observação, rodas de conversa com os educandos, profissionais e a comunidade; sistematizar um quadro síntese de dados qualitativos e quantitativos: falas e incidências; aspectos da aprendizagem, socioculturais e da infraestrutura local; situações significativas. O segundo momento, de acordo com Rodrigues e Costa (2013), constitui-se na seleção das falas significativas e recorrentes dos educandos, que revelam os problemas e as contradições na visão da comunidade. A terceira etapa consiste, então, na devolução e na confirmação dos pré-temas com a comunidade, ação fundamental em razão de seu caráter político no tratamento didático, constituindo um movimento dialético e dialógico de observação-reflexão-ação, legitimando-se os pré-temas. O passo seguinte é a escolha do tema gerador dentre os pré-temas e a construção do contratema:

[...] eleito o tema gerador (que é a tese de partida), os professores analisam o problema/tema gerador e levantam as necessidades de saberes e conteúdos para verticalização, aprofundamento e superação do tema, objetivando desconstruí-lo ao longo e

ao final do processo pedagógico. Ao fazê-lo, os professores apontam, sob a sua visão, o objetivo final do processo, o ponto de chegada (antítese), que se constitui no contratema. (Rodrigues e Costa 2013, p. 3)

De acordo com essa metodologia, a tessitura da rede temática a partir do Tema Gerador concretiza-se mediante o levantamento do tema e no desdobramento deste em subtemas, articulando os núcleos centrais dos conhecimentos e conteúdos curriculares, cuja apropriação pelos educandos é imprescindível, com vistas à compreensão, análise e transformação da realidade local. Para tanto, os educadores, por meio da problematização das falas dos educandos em níveis local, micro, macro, e com retorno ao local, estabelecem uma sequência programática que possibilita uma visão geral do tema, abarcando os objetos de conhecimento em uma perspectiva de totalidade.

A redução temática consiste no trabalho coletivo de levantar as responsabilidades de cada disciplina curricular quanto aos conteúdos que devem ser ministrados, articulando suas interfaces, em uma perspectiva interdisciplinar comprometida com a apreensão, análise e interpretação da realidade, com vistas à intervenção. Nesse sentido, o planejamento das aulas deve ser coletivo e interdisciplinar, considerando o tema gerador e envolvendo as relações presentes na rede temática, e o plano se estrutura a partir de três momentos pedagógicos fundamentais: estudo da realidade, aprofundamento teórico ou organização do conhecimento e plano de ação.

De acordo com Rodrigues e Costa (2013), o que demarca a diferença entre Eixo Temático e Tema Gerador reside justamente no fato de que a ação inicial do primeiro, o levantamento da realidade, não está associada necessariamente ao levantamento dos problemas vivenciados pelos educandos e percebidos na comunidade, isto é, a metodologia não está politicamente comprometida com a transformação direta da realidade. E, de acordo com a autora, o processo de construção da rede temática nessa metodologia requer

diagnóstico da realidade local; análise dos dados obtidos, seguida de seleção das falas significativas; devolução dos pré-temas aos educandos para confirmação; definição do tema principal que constituirá o Eixo; elaboração da rede temática; redução temática (percepção personalizada das áreas de conhecimentos, disciplinas e conteúdos); e planejamento e realização das atividades educativas.

Segundo as autoras, o Eixo Temático constitui uma metodologia de materialização curricular coletiva e interdisciplinar e, por isso, requer diálogo e cooperação entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Essa forma de organização curricular possibilita a definição do currículo em processo, articulando o senso comum e os conhecimentos científicos historicamente sistematizados, em uma perspectiva reflexiva e crítica:

Os conteúdos de ensino são resultados de uma metodologia dialógica. Cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica dispõe em si próprio, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte. O importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. A transmissão de conteúdos estruturados fora do contexto social do educando é considerada “invasão cultural” ou “depósito de informações”. (Feitosa 1999, p. 1)

As metodologias Projeto de Trabalho e Projeto de Ensino-Aprendizagem estão situadas na tendência liberal de educação, emergindo do contexto das ciências modernas, especialmente do movimento da Escola Nova,¹¹ como uma reação às práticas

11. De acordo com Trindade (1998, p. 41), “[...] estamos perante a crença positivista no progresso que caracteriza a concepção tradicional de modernidade e explica a influência da racionalidade tecnocrática em todos os domínios da vida quotidiana”. Para o autor, o “Movimento da Escola Nova” consubstancia o conjunto dos seus principais pressupostos ao valorizar a onipotência da

conservadoras de ensino as quais tomam o professor como elemento central do processo de ensino-aprendizagem, o que Freire (2015) denominou de educação bancária, tendo em John Dewey¹² seu principal impulsionador.

De acordo com Oliveira (2012), Dewey concebe a educação como um processo contínuo de aprendizagem em que o educando deve experimentar e avaliar as condições de sua aprendizagem e, dessa forma, o lema “aprender fazendo” retrata a natureza filosófica de sua teoria educacional. Para o autor, a defesa de Dewey por reformas, por novos sistemas educacionais está imbricada na mudança pela qual a sociedade passava, demandando um modelo em que ensinar ultrapassasse o sentido de transmitir “[...] um produto acabado, sem maior atenção quanto aos modos e meios por que originariamente assim se fez, nem também quanto às mudanças que seguramente irá sofrer no futuro” (Dewey 1976, pp. 5-6, *apud* Oliveira 2012, p. 277). Desse modo é que se desenha a perspectiva da autonomia dos educandos e a ênfase nos métodos ativos relacionados à atividade pedagógica centrada nos interesses e necessidades físicas, cognitivas, emocionais dos sujeitos, ressaltando o papel da educação como um instrumento que capacita as pessoas a aprenderem, por si, a desenvolverem seus talentos, aptidões e competências.

Nesse sentido, é importante destacar que o contexto em que se desenvolveu o escolanovismo foi marcado pelo avanço da sociedade capitalista. O desenvolvimento tecnológico e as

atividade científica no âmbito da transformação educativa, a partir de uma perspectiva de neutralidade e de recusa das noções de conflito e ideologia, resultando em representação das escolas como espaços de algum modo dissociados dos interesses e dos propósitos político-sociais.

12. O contexto histórico revela-nos que John Dewey (1859-1952) viveu em um período de ascensão dos Estados Unidos, frente ao mundo, graças ao processo acelerado da industrialização e das condições materiais que possibilitou um rápido crescimento populacional (Oliveira 2012)

imposições de produção e lucratividade determinam que a sociedade esteja disponível para adequar-se às novidades, o que se relaciona à propagação do tema da transformação constante na educação situado no bojo de um discurso mudancionista o qual tantas vezes posiciona as pessoas para a busca individual e inescrupulosa do sucesso ou para a aceitação do fracasso como uma decorrência inevitável da organização socioeconômica.

Para Hernandez (2000) e Vasconcellos (2010), a construção curricular por projetos deve partir dos temas de interesse e necessidade dos alunos, tornando-se o centro do processo de investigação e, nesse processo, a participação ativa dos educandos é fundamental desde a escolha do tema até o relatório final e a avaliação.

Os projetos de trabalho significam, do meu ponto de vista, um enfoque do ensino que tenta ressituar a concepção e as políticas educativas na escola, e não simplesmente um readaptar uma proposta do passado, atualizando-a. Quando falamos de projetos, o fazemos pelo fato de imaginarmos que possam ser um meio de ajudar-nos a repensar e refazer a escola. Entre outros motivos, porque, por meio deles, estamos reorganizando a gestão do espaço, do tempo, da relação entre os docentes e os alunos, e, sobretudo, porque nos permite redefinir o discurso sobre o saber escolar (aquilo que regula o que se vai ensinar e como devemos fazê-lo). (Hernandez 2000, p. 179)

Fica ressaltado no posicionamento do autor o caráter político-pedagógico que os projetos podem assumir rumo à certa autonomia educativa, mostrando-se esperançoso quanto à experiência dessa perspectiva metodológica como uma possibilidade de mudança não apenas da gestão dos conhecimentos, mas também da própria estruturação, organização e funcionamento da escola em uma perspectiva de colaboração e decisão participada.

Hernandez (1998, p. 82) apresenta uma sequência básica da atuação do professorado e dos alunos no Projeto de Trabalho, propondo:

QUADRO 1 – Projeto de Trabalho: elaboração, desenvolvimento e avaliação

<p>Por parte do professorado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estabelece os objetivos educativos e de aprendizagem. • Seleciona os conceitos, procedimentos que possam ser tratados no projeto. • Pré-sequencializa os possíveis conteúdos a trabalhar em função da interpretação das respostas dos alunos. Compartilha propostas. Busca um consenso organizativo. 	<p>Por parte dos alunos</p> <p>Estabelece a possibilidade do tema.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realiza a avaliação inicial: O que sabem ou querem saber sobre o tema? • Realiza propostas de sequenciação e ordenação de conteúdos. • Busca fontes de informação; elabora um índice. • Planeja o trabalho (individual, em pequeno grupo, turma)
<p>Preestabelece atividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta atividades. • Facilita meios de reflexão, recursos, materiais, informação pontual. • Papel de facilitador. • Favorece, recolhe e interpreta as contribuições dos alunos. <p>Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisa contraste entre a avaliação e a autoavaliação • Analisa o processo individual de cada aluno: Que aprendeu? Como trabalha? 	<p>Realiza o tratamento da informação a partir das atividades.</p> <p>Trabalho individual: ordenação, reflexão sobre a informação.</p> <p>Autoavaliação</p> <p>Conhece o próprio processo e em relação ao grupo.</p> <p>Estabelece uma nova sequência.</p>

Fonte: Hernandez (1998, p. 82).

De acordo com Vasconcellos (2010), o Projeto de Ensino-Aprendizagem, compreendido como atividade humana consciente e intencional, torna-se ato necessário e solucionador de possíveis entraves ao longo do processo pedagógico. Sua organização segue a seguinte estrutura: elaboração, relação interativa e avaliação de

conjunto, em uma perspectiva de interação e articulação entre essas dimensões.

A elaboração do Projeto de Ensino-Aprendizagem apoia-se na articulação entre a posição do educador em relação à educação pretendida e expressa na análise da realidade. Tal análise constitui-se, assim, como processo investigativo que envolve o conhecimento dos sujeitos envolvidos, professores e alunos, a compreensão do objeto de conhecimento e o contexto no qual estão situados.

A projeção de finalidades diz respeito à intencionalidade pedagógica, articulando-se à análise da realidade e aos objetivos de ensino, à visão de homem e de mundo, viabilizando propostas concretas e coerentes, a partir da organização coletiva e do trabalho com o conhecimento na busca da superação do senso comum pela criticidade. A relação interativa relaciona-se à ação pedagógica, à busca por uma síntese geral do tema trabalhado e se materializa na constituição de grupos de trabalho, no planejamento do trabalho, nas atividades de campo, pesquisas, teorizações, experimentações, bem como nas produções, nos registros, na sistematização de conceitos e procedimentos. A avaliação de conjunto, que se relaciona à análise do processo e do produto, engloba três aspectos fundamentais: o trabalho com o conhecimento, as relações interpessoais e a organização da coletividade, visando à aprendizagem e ao desenvolvimento dos sujeitos, o que, por sua vez, acaba dar indicativos sobre a continuidade do projeto.

Ainda sob a vigência da PPP 2010-2013 (Goiânia 2013), no período de 2013 a 2015, fora desenvolvida em dez escolas da EAJA a experiência do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Formação Inicial e Continuada (Proeja-FIC), com financiamento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), denominada Proeja-FIC/Pronatec, implementando o que estava proposto na PPP da EAJA em relação ao currículo em construção e à formação continuada dos profissionais da modalidade, sendo aprofundada e organizada com

as 10 escolas do Proeja FIC/Pronatec, uma proposta de formação continuada em serviço. Essa ação formativa fora realizada pela SME em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FEUFG), com vistas à formação integral dos educandos.

Assim, nas dez instituições participantes da experiência se vivenciou de modo assistido a perspectiva da elaboração do currículo escolar em processo a partir da metodologia de Tema Gerador (1 escola) desenvolvida por Freire (2015) a partir de uma série de princípios e rigores pautada na dialogicidade, Eixo Temático (6 escolas), processo sistematizado por Rodrigues e Costa (2013) a partir de pressupostos e princípios freireanos de construção e materialização curricular, e Projeto de Ensino-Aprendizagem (3 escolas), orientação metodológica estudada por Vasconcellos (2000).

De modo imbricado à construção e à materialização curricular que se realizava nas escolas,¹³ a formação continuada fora compreendida como tempo-espaco constante de discussões, de envolvimento e comprometimento com novos saberes, garantindo-se a concretização das alternativas metodológicas apontadas na PPP da EAJA 2010-2013 e estendida até 2015, e as possibilidades para reconhecimento de uma identidade profissional para os educadores da modalidade. O processo de ação-reflexão-ação da prática pedagógica desenvolvida fora tomado como base das ações formativas, pautando-se em conhecimentos científicos, pedagógicos que subsidiavam a prática docente. O objetivo primordial fora o de contribuir com o desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares coerentes com o orientado na PPP 2010-2013 da modalidade, pois nela estavam previstos Grupos de Trabalho e Estudo (GTE), cursos, colóquios, seminários, palestras e a participação nos encontros promovidos pelo Fórum Goiano de EJA.

13. Nas dez instituições participantes da experiência se vivenciou de modo assistido a perspectiva da elaboração do currículo escolar em processo a partir da metodologia de Tema Gerador (1 escola), Eixo Temático (6 escolas) e Projeto de Ensino Aprendizagem (3 escolas).

O currículo e a formação continuada no processo de avaliação e reescrita da Proposta Político-Pedagógica da EAJA 2010-2013

Ainda sob a vigência da PPP da EAJA 2010-2013, foi iniciado um processo de avaliação e reescrita de tal proposta, que resultou no documento denominado Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos 2016,¹⁴ (Goiânia 2016a), o qual passou a orientar, concomitantemente à PPP da EAJA 2010-2013, o trabalho pedagógico da modalidade, no período de 2016 a 2018.

O documento trouxe alterações importantes sobre a organização da EAJA, com redução do tempo escolar do educando, em uma perspectiva modular de distribuição da carga horária escolar por semestre:

O tempo de cada segmento, para o educando, é de 2 anos e meio, com matrícula e avanço a qualquer momento do ano letivo. Caso constatadas dificuldades no processo de aprendizagem, o tempo de escolarização do educando pode ser ampliado, respeitando o seu ritmo de construção de conhecimento. Cada segmento é organizado em quatro etapas, tendo a escola autonomia em definir o período de um ano para a 1ª etapa ou para a 4ª etapa, com vistas a atender às necessidades educacionais dos sujeitos. (Goiânia 2016a, p. 130)

A redução do tempo total de escolarização produziu impactos na carga horária letiva dos educandos que, na PPP da EAJA 2010-2013, estabelecia para o 1º segmento 200 dias letivos, 600 horas

14. Proposta ainda não regulamentada pelo CME, o que fica expresso na Resolução nº 035, de 30 de março de 2016, a qual concede prorrogação da PPP da EAJA 2010-2013, por mais um ano, no período de 1º janeiro de 2016 a 31 de dezembro de 2016. Também, nega a aprovação da proposta de alteração na estrutura organizacional da EAJA solicitada de forma desvinculada da nova PPP que estava sendo elaborada. Ainda, solicita à SME esclarecimentos.

anuais e um total de 2400 horas distribuídas em quatro etapas de um ano cada uma delas; enquanto o documento reescrito, PPP da EAJA 2016, estabelecia o seguinte para o mesmo segmento: 190 dias letivos, 570 horas anuais, totalizando 1.425 horas de escolarização. Quanto ao 2º segmento, a PPP da EAJA 2010-2013 estabelecia a carga horária de 200 dias letivos, 800 horas, sendo 700 horas presenciais e 100 horas complementares, que totalizavam 3200 horas distribuídas em quatro séries de duração anual cada uma delas; enquanto a PPP da EAJA 2016 reorientou para o mesmo segmento 190 dias letivos, 640 horas anuais, sendo 570 presenciais e 70 complementares presenciais ou não, totalizando 1.600 horas.

Em documento “Sistematização da Escuta das CRE sobre as Metodologias e Tempos da EAJA” (Goiânia 2018), desenvolvido pela Gereja, em que se levantou dados a partir do acompanhamento pedagógico feito pelos apoios técnico-professores às escolas da EAJA, indagando sobre a implicação da redução do tempo escolar proposto na matrícula, permanência, conclusão escolar e evasão dos educandos, apresentou-se a seguinte percepção:

a) *Na matrícula;*

(*Jarbas*) Implicou um aumento no número de matrículas (*Brasil*) O fato das etapas serem finalizadas em sua maioria, semestralmente, contribui para o maior acesso dos educandos. Uma vez que a cada seis meses se inicia o processo, isto é um motivador para inserção de novos indivíduos. (*Central*) Houve aumento significativo no número de educandos matriculados e também houve despertar de um maior interesse por parte de adolescentes e jovens para essa modalidade.

(*Thomé*) proporcionou o aumento do número de matrículas, principalmente na 4ª etapa/2º segmento. Em diálogo estabelecido com os profissionais das escolas, esta redução do tempo tem incentivado a procura pela escola a fim de concluir seus estudos, em menor tempo e buscando um aprendizado significativo.

(*Bretas*) a possibilidade de conclusão do ensino fundamental em menos tempo seja um elemento atrativo e motivador na procura pela modalidade.

b) *Na permanência e conclusão*;

(*Jarbas*) aumentou o número de permanências [na série] e evasões [abandono da escola] e diminuiu o número de conclusão.

(*Brasil*) sofreu reflexo positivo, a permanência do educando na instituição ampliou, bem como o número de educandos que concluem o processo escolar.

(*Central*) ainda não se pode afirmar se houve melhora, uma vez que esta depende das condições socioeconômicas dos educandos e não pela organização proposta na PPP da EAJA. A conclusão foi favorecida por esta nova organização.

(*Thomé*) principalmente nas etapas iniciais do 2º segmento, continua sendo um grande desafio, pois há vários fatores que interferem na permanência desse educando na escola, sendo necessário um estudo mais elaborado sobre os motivos relacionados à evasão para podermos possibilitar a permanência desses educandos.

(*Bretas*) não altera o movimento de permanência ou de conclusão do educando. No entanto, faz-se necessário maior compreensão do coletivo de que, esse tempo é uma possibilidade e não algo que aconteça automaticamente.

c) *Na possibilidade de avanço*;

(*Jarbas*) as dificuldades de realizar esse procedimento pelo pouco tempo e ausência de critérios específicos.

(*Brasil*) Permanece tal qual era, ou seja, o educando tem a possibilidade de ser avançado a qualquer momento do ano letivo.

(*Central*) O avanço permanece conforme os documentos legais.

(*Thomé*) esta nova organização não proporciona nenhuma mudança significativa.

(*Bretas*) não altera a possibilidade do avanço, tendo em vista que o mesmo pode ocorrer a qualquer época do ano. (Goiânia 2018, pp. 3-4)

Vê-se que, em relação à matrícula, as cinco CRE se posicionaram a partir de impactos positivos, afirmando que houve aumento no ingresso de educandos nas escolas da EAJA. Quanto à permanência e à conclusão, enquanto três CRE indicaram relação positiva entre diminuição do tempo escolar do educando e maior permanência deles na escola, duas CRE afirmaram não veem relação direta entre diminuição do tempo escolar do educando e sua permanência na escola, apresentando outro fator como interveniente na permanência e conclusão da escolarização pelos educandos, como sua condição socioeconômica, sua necessidade de fazer a escolha pelo trabalho. Há também a indicação por uma CRE da necessidade de estudo mais elaborado que pudesse buscar compreender as razões pelas quais os educandos deixam de frequentar as escolas. Quanto ao critério, possibilidade de avanço, tem-se um unânime das CRE de que não se percebeu diferença no avanço dos educandos desde a alteração do tempo escolar.

Entretanto, a afirmação sobre o aumento no ingresso de educandos na EAJA a partir da redução do tempo escolar não se confirma nos dados fornecidos pela Diretoria de Administração Escolar (DAE) da SME. Em 2015, quando havia um total de 64 escolas com a oferta da EAJA, foram feitas 6.462 matrículas, sendo que 5.851 educandos apresentaram frequência até o final do ano letivo, tendo, portanto, um decréscimo de 25,3% na matrícula, que indicam abandono ou afastamento de 9,4%. No ano de 2016, foi mantido o número de escolas da EAJA, 64, tendo tido 6.506 matrículas, com manutenção de frequência até o fim do ano de apenas 4.988 educandos, o que revela certo aumento no número inicial, de 0,6%, e considerável evasão, 23%. Em 2017 houve fechamento de unidades escolares com a oferta da EAJA, que passaram de 64 para 59, e de 6.824 educandos matriculados somente 4.368 deles apresentaram frequência até o final do ano, o que revela um acréscimo inicial de 1,04% e uma evasão de 35,9%. E no ano de 2018 esses números continuaram a baixar, pois nas 59 unidades escolares da EAJA matricularam-se 5.664, apresentando redução de

16,9% em relação ao ano anterior, sendo que até o momento da coleta de dados ainda não estavam disponíveis os educandos que apresentaram frequência até o final daquele ano.

Os dados acima analisados levam a tomar por verdade que as CRE não consideraram informações objetivas em relação à matrícula e à continuidade da escolarização na EAJA, a partir do ano de redução do tempo de escolarização dos educandos. Ainda, chamam a atenção as justificativas apresentadas em relação ao aumento no ingresso de educandos na modalidade, especialmente a seguinte posição que se parece um tanto quanto antagônica: conclusão em menor tempo e busca por aprendizado significativo.

Essa ideia de conclusão em menor tempo evoca a educação compensatória que está arraigada ao assistencialismo e ao aligeiramento que, historicamente, organiza-se como ensino supletivo. E, em relação ao posicionamento sobre oportunizar, em menor tempo, uma aprendizagem significativa aos educandos da EAJA, poder-se-ia indagar sobre significativo a quem e sobre como tornar um processo de ensino-aprendizagem significativo e, ainda, duvidar sobre as possibilidades de efetivamente significativos e, portanto, consistentes e transformadores em um tempo menor àquele pensado para o ensino regular. É possível relacionar o conceito de aprendizagem significativa a uma organização de tempo escolar aproximado ao que se destina a treinamento? O fato é que o direito à educação não se limita ao acesso, mas se trata de garantir, por meio de uma educação com qualidade social, a aprendizagem de todos os cidadãos.

Consoante a essa compreensão, o Conselho Municipal de Educação, em Parecer AT/CME nº 044/2017, de 25 de maio de 2017, sobre Proposta da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (PPP da EAJA) para análise e aprovação, conforme solicitação da SME, Ofício nº 3.535 – 2016/SME, de 19 de dezembro de 2016, também se posiciona sobre redução do tempo escolar do educando proposto e vivenciado na EAJA:

[...] Avaliando a diferença entre estrutura de tempo que está propondo nesta e a que havia até então, compreendemos a atual estrutura, a que diminui carga horária dos educandos, semelhante à suplência, formação aligeirada, que desconhece a enorme necessidade e a realidade dos sujeitos trabalhadores que continuam compondo o índice de 88 milhões de pessoas, de 15 anos ou mais, que não terminaram a educação básica (dado oficial do IBGE/Censo/2010). Em que essa redução de carga horária poderia acrescentar ao atendimento à EAJA, para incidir em maior qualidade para a formação desses sujeitos? Torna-se também necessário que se reflita, a partir da concepção de formação emancipatória em Paulo Freire, enfatizada na PPP p. 15/fl. 17 A. (Goiânia 2017, p. 26)

Vê-se problematizada aí a incoerência e tensão que a PPP da EAJA 2016 traz em seu interior em relação à reorganização de tempo escolar proposta, em face do direito à educação reconhecido no artigo 26, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, como direito de todos ao “desenvolvimento pleno da personalidade humana” e como uma necessidade para fortalecer o “respeito aos direitos e liberdades fundamentais”. É necessário pensar mais uma vez que o direito à educação não se esgota com o acesso, a permanência e a conclusão desse nível de ensino: ele pressupõe as condições para continuar os estudos em outros níveis. O direito à educação não se limita às crianças e aos jovens, mas se vincula ao conceito de educação permanente, em condições de equidade e igualdade para todos.

Observa-se assinalada a incoerência da PPP de EAJA 2016 em relação ao próprio referencial freireano que a ampara, o qual posiciona-se em toda a sua obra na perspectiva de luta de classes em favor da emancipação dos excluídos. Tal constatação leva a pensar quão urgente e necessária é a libertação da marca de um discurso que não se realiza, em um movimento de maior busca por coerência. A PPP da EAJA 2010-2013 apresenta um texto ainda conciso de orientação curricular, comparado ao texto apresentado no documento

de 2016, mas reitera a complexidade do tema e o caráter processual já caracterizado nas propostas anteriores, demarcando o lugar de sujeitos concretos, homens e mulheres, aptos para a compreensão e a análise da realidade, participantes da produção cultural e capazes de transformação: “concebe-se, então, o currículo com as várias experiências escolares envolvidas no processo do conhecimento em que homens e mulheres se sintam sujeitos críticos e capazes de interferir na sociedade em que vivem” (Goiânia 2013, p. 28).

O mesmo documento ressalta a questão da concretude dos sujeitos educandos, os quais deveriam ser compreendidos a partir de suas histórias de vida, de suas trajetórias pessoais e profissionais ao longo da vida. Ainda, preconiza o trabalho coletivo e a gestão democrática como condição para a consolidação de uma perspectiva curricular construída em processo e ancorada nos problemas do contexto social, vivenciado pelos educandos, os quais necessitam ser articulados com as teorias e o conhecimento científico, possibilitando aos sujeitos a interpretação crítica e dialética da realidade. Nesse sentido, a PPP da 2010-2013 chama a atenção dos professores para o desenvolvimento coletivo das atividades escolares, orientando a execução conjunta, responsável e integrada do trabalho previamente planejado.

Na tentativa de estruturar uma trajetória formativa que estimule, de um lado, a superação do isolamento das disciplinas e de uma aprendizagem centrada numa visão de mundo fragmentada, e de outro, buscar, por meio de conhecimentos dos diversos componentes curriculares, alternativas de aprendizagem mais próximas da experiência imediata dos adolescentes, jovens e adultos, propõe-se os seguintes eixos norteadores: a identidade, a cidadania, o trabalho e a cultura. (Goiânia 2013, p. 32)

É possível notar, ainda, avanço na concepção dos sujeitos no texto da PPP da EAJA 2016, que os caracteriza não apenas pelas idades, mas também a partir da condição histórica, econômica, social

e cultural que os determina. Desse modo, questões étnico-raciais, de sexualidade e de gênero também ficam explicitadas no documento, seguidas de uma orientação pedagógica que abraça a diversidade e “garante a inclusão, promove a igualdade de oportunidades, discute preconceitos, discriminações e violências referentes a gênero, sexualidade, questões étnico-raciais, entre outras” (Goiânia 2016a, p. 38).

Vê-se desenhado aí na PPP da EAJA 2010-2013 um esforço na busca por delinear a perspectiva curricular que se quer orientar para a modalidade, com inclusive a indicação de caminhos, eixos que pudessem contribuir tanto com os processos de formação continuada dos professores quanto com o fazer pedagógico a ser desenvolvido nas instituições escolares na forma de abordar e organizar o currículo.

Na PPP da EAJA 2016 o texto sobre o currículo é bastante ampliado, comparado com o documento anterior, tomando 26 páginas no documento voltadas à explicitação de conceitos, seus pressupostos e orientações, enquanto na PPP da EAJA 2010-2013 foram destinadas à discussão curricular 12 páginas. No texto da PPP da EAJA 2016 avoluma-se o aporte teórico e metodológico em relação ao currículo, o qual está bem determinado quanto ao referencial libertador freireano em articulação com a perspectiva Histórico-Cultural vigotskiana. Fica demarcado nesse documento o papel da escola na contribuição da superação de um modelo de educação compensatória voltado historicamente para a classe trabalhadora, ao mesmo tempo que a SME, contraditoriamente, nesse documento, distancia-se das Propostas Político-Pedagógicas historicamente constituídas por promover a redução do tempo escolar do educando e, conseqüentemente, aligeirar o currículo. Aligeiramento que foi questionado pelo CME quando a PPP de 2016 fora encaminhada para aprovação, tal como fica demonstrado na citação acima.

Por um lado, o documento explicita a autonomia pedagógica de professores quanto à definição curricular, afastando-se de

qualquer prática tradicional, orientando para um fazer autoral do qual emerge o currículo em processo de investigação da realidade, do levantamento das necessidades dos sujeitos e da percepção acerca da riqueza cultural produzida e vivenciada pelo povo:

Propõe-se uma práxis pedagógica que vislumbra a construção de uma sociedade em que os oprimidos sejam os sujeitos de seu próprio processo libertador; a conscientização do oprimido que, enquanto não consegue desvendar objetivamente o drama da sua condição humana, é portador de traços de fatalismo (o mundo sempre foi assim), explicações mágicas (Deus quer), desvalorização pessoal, supervalorização dos ricos e dos estudados etc. Portanto, a apropriação, por parte dos educandos, do conhecimento histórico acumulado, tradicionalmente mantido para a educação das classes abastadas, constitui-se elemento fundamental em uma proposta de educação libertadora. Não se trata, entretanto, de aplicar o que Freire denomina de educação bancária em que “em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos (...) recebem pacientemente, memorizam e repetem” (Freire 1987, p. 107). Não basta reproduzir currículos pré-definidos e insensíveis aos interesses e às necessidades dos educandos da EAJA, nem aplicar didáticas, organizações de tempo e parâmetros de avaliação omissos à realidade desses sujeitos, isto é, que ignoram a especificidade dos coletivos populares. (Goiânia 2016a, p. 46)

Por outro lado, o aligeiramento do tempo escolar e sua organização em semestres impõe uma organização que não respeita o ritmo dos educandos e impõe também uma prática pedagógica na contramão de uma prática curricular em construção, dialógica e reflexiva, abrindo espaço para o currículo prescrito, pré-determinado e aligeirado.

Na PPP da EAJA 2016 são reapresentados Tema Gerador, Eixo Temático, Projeto de Trabalho e Projeto de Ensino-

Aprendizagem como metodologias de construção e materialização curricular, como já vinha sendo feito no documento anterior e, embora dessa vez o texto as apresente como metodologias que guardam proximidades conceituais e estruturais, são situadas em seus distintos campos de referência.

Entretanto, as tensões de caráter epistemológico em relação às metodologias curriculares orientadas na PPP da EAJA 2010-2013 permaneceram na PPP da EAJA 2016. De um lado, as duas primeiras metodologias, Tema Gerador e Eixo Temático, são compreendidas a partir da abordagem crítica da educação, na qual a situação de ensino-aprendizagem, em sentido global, está comprometida com a superação da relação de poder entre os sujeitos, o que Freire (2015) denomina “opressor-oprimido”, imposta pela sociedade capitalista. Por outro lado, as metodologias de projeto, Projeto de Trabalho e Projeto de Ensino-Aprendizagem, fundamentadas na concepção liberal da educação na perspectiva da Escola Nova, estão centradas nos alunos a partir de métodos não-diretivo, que se voltam ao desenvolvimento da potencialidade humana para aprender e sentir, com abertura à experiência, a criar, a ter autoconfiança, a ter independência, mas distanciando-se de qualquer ideário de transformação e superação da realidade. De acordo com Oliveira (2012, p. 281):

É interessante observar que o trabalho pedagógico defendido na visão dos liberais se assemelha, em parte, com os anseios de uma educação voltada para a classe proletária, pois, para Marx e Engels (2010), a educação deve desenvolver os aspectos intelectual, corporal e tecnológico do homem, contudo a diferença aqui se encontra na perspectiva futura de sociedade, pois, para os liberais, a educação deve adequar-se às mudanças do contexto e evoluir, sempre que necessário, para manter essa “ordem natural” das coisas, isto é, a defesa incondicional da propriedade privada. Já na perspectiva comunista, “[...] o setor mais culto da classe operária compreende que o futuro de sua

classe e, portanto, da humanidade, depende da formação da classe operária que há de vir”.

O propósito almejado pelos liberais nos desafia a pensar sobre a efetivação dessa nova concepção: a liberdade, a democracia e a experiência livre do educando são possíveis dentro de uma sociedade determinada por condições materiais desiguais? Melhor refletindo: é possível para qual classe social?

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (Freire 2015, p. 72)

Na PPP da EAJA 2016, o texto relativo à formação continuada faz referência à formação inicial, estabelecendo elos entre os dois processos formativos e chamando a atenção para a necessidade de se lutar por políticas públicas que ampliem a abordagem da EJA e que a considerem a partir de suas especificidades, rompendo com visões reducionistas da modalidade, com consequências para a prática docente. Ocorre que a PPP não constitui, por si, instrumento que favorece tal luta, já que se trata de um documento produzido pela gestão pública municipal com objetivo de orientar, acompanhar, avaliar, controlar... De tal sorte que seria ingênuo acreditar que dentro de qualquer sistema governamental houvesse efetivamente espaço para essa luta.

Nesse documento, a formação continuada na EAJA estaria envolvida com o estudo, a discussão de temáticas específicas da modalidade e trocas de experiências como possibilidade de implementação da PPP da EAJA, estruturada a partir da articulação

entre apoios técnicos-professores e professores-coordenadores das instituições em encontros quinzenais para estudo e reflexão sobre a prática, orientados e coordenados pela Igreja, Gerfor e FE/UFG; da realização de planejamentos quinzenais, integrando 1º e 2º segmentos em momentos coletivos nas instituições escolares para estudo, planejamento, com mediação do professor-coordenador e do apoio técnico-professor; com encontros bimestrais promovidos e mediados pelas CRE, para a troca de experiências entre as unidades escolares e análise reflexiva da prática educativa, integrando 1º e 2º segmentos; com momentos de estudo semanais, *in loco*, conforme organização de cada instituição escolar e orientação do professor-coordenador; com encontros mensais com professores do 1º segmento, em horário letivo, orientados e coordenados pela Igreja e pela Gerfor; encontros formativos mensais com professores do 2º segmentos, em horário eletivo, orientados e coordenados pela Igreja e a Gerfor.

Vê-se desenhado aí um cenário paradoxal que imerge do processo de avaliação e reescrita da PPP da EAJA 2010-2013. Por um lado, a PPP da EAJA 2016 avança quanto à reescrita dos pressupostos que a fundamenta, sobretudo aqueles referentes ao currículo e à metodologia de construção curricular, mostrando-se mais consistentes do ponto de vista conceitual e quanto ao seu potencial de orientação do trabalho que se realiza na escola. Ainda, apresenta uma proposta de formação continuada também fundamentada e, em especial, estruturada de tal forma a articular os diferentes profissionais, em uma ação conjunta planejada e sistematizada, também resguardando as especificidades dos atendimentos – 1º e 2º segmentos, na busca pela implementação da PPP da EAJA nas escolas. Por outro lado, a redução do tempo de escolarização dos educandos e a organização do ano letivo em semestres demonstram um retrocesso sem precedentes na história da modalidade na RME de Goiânia.

Referências

- AVELAR, Gláucia Maria Morais França. *O processo de constituição das Propostas Político-Pedagógicas da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação de Goiânia no período de 1996 a 2016*. Dissertação de Mestrado em Educação. Goiânia: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), 2017.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Tema gerador: concepções e práticas*. Rio Grande do Sul: UNIJUI Editora, 1992.
- FEITOSA, Sonia Couto Souza. *Método Paulo Freire princípios e práticas de uma Concepção Popular de Educação*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pp. 43-53, 1999. Disponível em: acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/.../FPF_PTPF_07_0004.pdf. Acesso em: 20/09/2019.
- FRANCISCO, M. A. G. da Silva. *Formação continuada de professores na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: uma experiência da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia em 2013-2014*. Dissertação de Mestrado. Goiânia: UFG, 2015.
- FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a liberdade*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. Disponível em: http://forum.eja.org.br/files/Acao_Cultural_para_a_Liberdade.pdf. Acesso em: 20/05/2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 41ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 59ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987[2015].

- GOIÂNIA. *Proposta Pedagógica do Ensino Noturno 1ª fase do 1º grau*. GOIÂNIA: Secretaria Municipal da Educação (SME), 1992.
- GOIÂNIA. *Lei Complementar nº 091 de 26 de junho de 2000 do Estatuto dos Servidores*. Goiânia: Secretaria Municipal da Casa Civil, 2000. Disponível em: <https://www.goiania.go.gov.br>. Acesso em: 25/03/2020.
- GOIÂNIA. *Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos*. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação de (SME), 2005.
- GOIÂNIA. *Resolução nº 140, de 22 de junho de 2005*. Aprova Proposta Político-Pedagógica do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências. Goiânia: Conselho Municipal de Educação (CME), 2005.
- GOIÂNIA. *Resolução nº 129, de agosto de 2011*. Aprova a Proposta Político-Pedagógica da EAJA 2010-2013. Goiânia: Conselho Municipal de Educação (CME), 2011.
- GOIÂNIA. *Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos 2010-2013*. Goiânia: Secretaria Municipal da Educação (SME), 2013.
- GOIÂNIA. *Resolução nº 035, de 30 março de 2016*. Prorroga a Proposta Político-Pedagógica da EAJA 2010-2013 e dá outras providências. Goiânia: Conselho Municipal de Educação (CME), 2016.
- GOIÂNIA. *Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos*. Goiânia: Secretaria Municipal da Educação (SME), 2016a.
- GOIÂNIA. *Parecer da Assessoria Técnica nº 044/2017*, de 25 de maio de 2017. Goiânia: Conselho Municipal de Educação (CME), 2017.
- GOIÂNIA. *Formação Continuada de Professores da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da Secretaria Municipal*

- de Educação e Esporte*. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação (SME)/Gereja/Gerfor, 2018.
- GOMES, Dinorá de Castro. *A “Escola Municipal Flor do Cerrado”: uma experiência de educação de adolescentes, Jovens e Adultos de Goiânia*. Dissertação de Mestrado em Educação. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2006.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na escola: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública – a pedagogia crítico social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.
- MACHADO, M. M. e RODRIGUES, M. E. C. “Adolescentes, jovens e adultos: um convite à reflexão e à reconstrução.” *Revista SME: Educação em Movimento / Secretaria Municipal de Educação*, vol. 1, nº 1. Goiânia: SME, pp. 74-90, jul/dez. 2011.
- OLIVEIRA, Marco Aurélio Gomes de. “Infância e Escola Nova: um olhar crítico sobre a contribuição de John Dewey para a consolidação do pensamento liberal na educação.” *HISTEDBR On-line*, nº 48, Campinas, pp. 269-285, dez. 2012. ISSN: 1676-2584.
- RODRIGUES, Maria Emília de Castro e COSTA, Claudia Borges de. *Eixo Temático*. 2013. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/texto_eixo_tematico_emilia_claudia.pdf. Acesso em: 19/11/2019.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Trad. Ernani Ferreira da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

- SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. “Política Educacional e Construção da Cidadania”, in: SILVA, Luiz Heron *et alii* (org.) *Novos mapas culturais, novas perspectivas Educacionais*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.
- TRINDADE, Rui. *As escolas do ensino básico como espaços de formação pessoal e social – questões e perspectivas*. Porto: Editora Porto, 1998.
- VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad, 1995[2010].

Capítulo 6

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO POPULAR NA ALFABETIZAÇÃO DE CATADORES: POR UM RESGATE DE ELOS SUBMERSOS

Dinorá de Castro Gomes

CA TA DOR
Cata cata catador
Cata as sobras pelo chão
Cata os resíduos da vida
Cata a semente do pão
Cata cata catador
Cata o Sol e cata a Lua
Cata o sonho e cata a lida
Cata a sina que é tua
Cata cata catador
Cata a tua beleza
Cata cata a natureza
Cata o mistério da flor
Cata cata catador
Cata o pranto
Cata o (en)canto
Cata a lição do amor

Dinorá de Castro Gomes
Outono de 2016

A fonte onde brota a água é a mesma onde nasce a vida. A água conduz a vida, a vida do nosso Planeta. Presente em todos os lugares, dentro e fora do coração, ela permeia as relações, contorna as ações, define as decisões e dá cor, sentido e sabor à criação. Assim, submergida nessa revelação, apresento este trabalho envolto no mais profundo entendimento de que a água não é somente uma fórmula científica. Para muito além de uma relação mercadológica e utilitarista, bebo da fonte que compreende a água em sua dimensão cultural, poética e espiritual. Compartilho esse pensamento com Ribeiro, Catalão e Fonteles (2014, p. 5) que explicam:

A água é a molécula mais abundante de nosso corpo, mais abundante do planeta. Sabemos que a água não significa tão somente a equação científica: H^2O , ou seu manejo sustentável como querem os utilitaristas. *Água para nós transcende os limites do uso e das necessidades elementares de tudo que vive sobre a Terra, ela é um elemento carregado de simbologias ancestrais e de nossas lembranças originais de termos navegado no líquido amniótico e confortável desde o seio materno. Por isso precisamos tanto de fazer aflorar uma inteligência sensível e criativa para ver e sentir a água, nas suas dimensões simbólicas poética, cultural e espiritual tão comum às tradições primevas de todos os povos da Terra.*

Permeada por esse entendimento, permito que uma criativa metáfora da água envolva a temática da pesquisa, “Educação Ambiental na Alfabetização de Trabalhadores de Cooperativas de Resíduos Sólidos: por um resgate de elos submersos”, pois essa temática possui um caráter que situa esses trabalhadores em uma ação de religação entre o homem e a natureza, ao lidarem cotidianamente com a triagem de resíduos sólidos. Dessa maneira, juntamente com o rigor acadêmico, requer também, da mesma forma que a água,

um tratamento integrado nas dimensões simbólicas poética, cultural e espiritual que submerge a todos. Com esse envolvimento, essa metáfora permeia a exposição da experiência vivida desde a minha entrada no CMV, à realização da pesquisa com os catadores. Águas de um rio caudaloso do vasto oceano da vida.

A fonte de onde se origina a pesquisa de alfabetização que realizei na comunidade de catadores, nasce da minha participação no Centro Memória Viva (CMV), acrescentando novos referenciais alusivos ao campo da Educação Ambiental. O projeto de pesquisa implementado pelo CMV se origina no projeto do MEC, apresentado pela Diretoria de Políticas para Educação de Jovens e Adultos (DPEJA), para pesquisa documental da Educação de Jovens e Adultos, portanto voltado para a EJA. Esse projeto se compromete com “a criação de Centros de Referência de Educação de Jovens e Adultos – que se constitua como um espaço de organização, de documentação e memória histórica e recente sobre EJA” (Brasil, 2010, p. 1). O projeto do Centro de Referência apresentado pela Universidade Federal de Goiás amplia o projeto inicial para três eixos que se inter-relacionam e passa a denominá-lo de Centro Memória Viva (CMV). Denominação dada à experiência goiana de criação de um espaço de organização de documentação e memória histórica e recente sobre EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais, no Estado de Goiás. Um espaço que abrigue acervos de documentos e outras memórias com disponibilização em meios digitais ou virtuais. Este momento inicial do projeto foi pensado para acontecer no período de 2010 a 2014. A sua continuidade, ou não, ficou na dependência de novos financiamentos para a sua manutenção. Contou com a participação de professores e alunos da Faculdade de Educação da UFG, pesquisadores e professores da PUC-Goiás e do Fórum Goiano de EJA e representantes da Escola de Formação da CUT/GO. A história que conta a continuidade do CMV a partir daí, é um rio caudaloso de águas puras, preparado para novas escritas.

Após os procedimentos de seleção dos bolsistas, feitos em conformidade com os trâmites legais exigidos pela Universidade

Federal de Goiás, foi constituída uma equipe de 10 pesquisadores que, juntamente com os professores/coordenadores da UFG e PUC iniciam a execução do projeto. Como bolsista da equipe do CMV, passei a integrar o grupo coordenado pela professora Maria Emilia, de saudosa memória viva do vórtice central de todas essas águas. Os documentos referentes ao MEB pertencentes ao CMV foram, em sua maioria, reunidos durante sua pesquisa de doutorado intitulada “‘Enraizamento de esperança’: As bases teóricas do Movimento de Educação de Base”. (Rodrigues, 2008) A partir de 2012, passamos a compor um de seus subprojetos, intitulado: “Educação de Jovens e Adultos na SME de Goiânia: história e memória”. Por essa via a experiência da EJA na SME de Goiânia ganha espaço no CMV. A materialização desse vínculo ocorreu no dia 06 de junho de 2012, com a assinatura do Termo de Cooperação entre a SME e o CMV. O grupo ligado a este subprojeto é constituído por professoras da Rede Municipal de Educação de Goiânia envolvidas com pesquisas que têm revelado as especificidades da modalidade EJA nessa SME, demonstrando os caminhos bastante peculiares como foi se dando o movimento da Educação Popular na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, trazendo a visão da educação popular preconizada por Paulo Freire, para a sua concepção de trabalho com a EJA.



FIGURA 1 –
Enraizamento
de Esperança

FIGURA 2 –
Fragmentos
de Uma
História



Fonte: Acervo do CMV – BH 21/07/2010

A abordagem transversal proposta por Barbier, ao que se refere à “existencialidade interna” e que conduz o sujeito ao reconhecimento do pertencimento, resgata em mim este sentimento de pertencimento a toda a minha trajetória como professora de EJA, membro do Fórum Goiano de EJA, pesquisadora do CMV, assim como ao tema da pesquisa de alfabetização de catadores. Especialmente quando as memórias me transportam ao “banho de cuia” do tempo de minha infância, nos cocais maranhenses. Esse banho era tomado num banheiro (lugar exclusivo para banhar) em forma de espiral, feito de pindoba. Rodeado pela floresta, próximo a um poço, a água retirada com um balde era conduzida para o banheiro e colocada em um pote de barro que ficava sobre uma pedra, no núcleo dessa espiral e, sobre outra pedra, nos banhávamos retirando com uma cuia a água fresca do pote. A floresta, a espiral, o banho. Como aquele momento vivido poderia hoje deixar de ser um profundo “banho de sentido”?

Transversalidade como “banho de sentido” no qual o conjunto das sequências existenciais do sujeito se acham postas em ordem e demarcadas numa coerência que o sujeito reconhece

como lhe pertencendo. Essa transversalidade implica uma abertura a um máximo de referências que possam vir “jogar” (jouer) e estruturar a vida do sujeito. (Barbier 1997, p. 22, grifos do autor)

A consciência deste “banho de sentido” suscita a relevância de saber que as leituras, as vivências, os diálogos, as trocas, as aprendizagens e os conhecimentos integrados à minha subjetividade, à minha história, às minhas emoções, às águas que permeiam a minha existência, devem e podem conviver juntos em um espaço acadêmico. Agora, invento novas aproximações na busca de integração entre a compreensão do mundo e minha maneira de nele estar, procurando a relação profunda que existe entre a objetividade do fazer científico e a vida, compreendendo que se é possível estar em plenitude na vida, então é possível estar em plenitude no desempenho do trabalho acadêmico, integrando-o à vida.

Águas que fertilizaram o campo

A imagem do planeta Terra azul vista pela primeira vez na década de 1960, quando o homem cruzou a órbita terrestre, causou perplexidade, emoção e uma profunda consciência de que estamos em uma única comunidade: a comunidade do planeta Terra. Porém, enquanto uns olhavam admirados para aquela imagem, outros com o dedo em riste apontavam para os botões das bombas de destruição em massa que ameaçavam o planeta. Era a guerra fria e as intimidações ensandecidas aterrorizavam. A humanidade, então, vendo-se diante desses prenúncios, retoma antigas indagações: O que é a vida? Quem somos nós? Por que estamos aqui? O que estamos fazendo aqui? Qual o sentido da vida? O que é ciência? Qual a finalidade das descobertas científicas? Para que e para quem serviria a ciência? Essa conjuntura colocou em xeque o sentido das

tecnologias, das pesquisas, das descobertas, assim como a busca de maior compreensão da condição humana, exigindo uma nova forma de vinculação com a vida e com o mundo.

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos” e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. (Freire 1987, p. 29, grifos do autor)

A década de 1960 foi um período de grande impacto para a humanidade. A ameaça imposta ao planeta Terra dizia a todos que outra lógicaurgia. Que o homem precisava direcionar seu conhecimento para a vida e não mais para a morte. Ao olhar emocionado para o planeta, impregnado de indagações, o homem olhava para si mesmo e, conforme Gutiérrez e Prado (2000, p.30), compreendeu que as noções de tempo, espaço, matéria, força não podiam mais ser meras categorias isoladas, mas entidades entrelaçadas e integrantes das relações da vida. Confiantes de que outro mundo é possível, esses autores dizem que

Frente à lógica que nega o sagrado e a subjetividade e, em nome do desenvolvimento e do progresso, saqueia a natureza e mata a vida, o paradigma emergente caracteriza-se pela promoção de uma lógica relacional e auto-organizacional que leva o ser humano a redescobrir o lugar que lhe corresponde dentro do conjunto harmonioso do universo. Abandonar o paradigma que presidiu nosso agir até o momento significa, por isso, apoderar-se de espaços inéditos que requerem novas respostas em todos os âmbitos: político, econômico, cultural, educativo e outros. (2000, p. 30)

Se a mudança se faz necessária, a educação constitui a base para essa transformação e será maior essa possibilidade quanto maior for o compromisso dos que nela atuam. Pois estar no planeta Terra significa, cada vez mais, tornar-se corresponsável por sua existência, manifestar-se contra as injustiças e lutar pela qualidade de vida para todos. Sensibilizar-se e emocionar-se com a dor e a alegria, no empenho de transformar em realidade a utopia de um mundo melhor, construído entre o belo e a iniquidade sob o azul que nos envolve. A educação, em seu sentido mais amplo de formação humana, deve favorecer a conscientização sobre a urgência de salvaguardar o planeta Terra e garantir a sustentabilidade de 15 bilhões de anos de trabalho para que a vida humana se tornasse possível.



FIGURA 3 –
A Nossa Casa

Fonte: [https://
www.tricurioso.
com/2019/12/03/](https://www.tricurioso.com/2019/12/03/).



FIGURA 4
– Cata Cata
Catador

Fonte: Acervo de
Dinorá Gomes

Envolvida em sentimentos de rebeldia e insatisfação, em virtude dos acontecimentos históricos, a década de 1960 é marco da emergência de um movimento de mobilização e contestação social, de busca de novos valores. Chamado de contracultura, esse movimento apresentava um caráter universal de mudança de atitude e integração cultural e humana, protesto político, tomada de consciência. As ideias marxistas e as existencialistas, lado a lado, subsidiando e fortalecendo organizações e lutas. A partir dessa década, eclodiram os movimentos e as ações que estavam sendo construídos por quem acreditava na realização da utopia de um mundo melhor, justo e humano, onde todos pudessem viver com dignidade e reconhecidos como cidadãos de direitos.

As sociedades do Hemisfério Norte pulsavam ao compasso da expansão financeira e cultural. A abertura para as alteridades terceiro-mundistas, étnicas e de gênero agudizou as contradições e instalou a luta pelas liberdades e possibilidades de autonomia que pareciam realidades muito próximas para os que fizeram e viveram a contracultura naqueles anos. Poder-se-ia dizer que foram anos de utopia e ousadia, embalados por uma visão romântica da revolução radical e da contestação à ordem e às disciplinas limitantes do potencial humano e social com o qual se podia sonhar. (Carvalho 2011, p. 47)

É esse o contexto que promove o surgimento da Educação Popular, o mesmo de onde emanam as questões ambientais e, posteriormente, na década de 1970, a Educação Ambiental. A crise do desenvolvimentismo industrial e a iminência de uma terceira guerra mundial, durante a guerra fria imposta ao planeta Terra, diziam a todos que outra lógica urgia.

A tese de Carson de que estávamos nos submetendo ao lento envenenamento pelo mau uso de pesticidas químicos que poluíam o meio ambiente pode parecer trivial agora, mas em 1962 *Primavera Silenciosa* concentrava o cerne da revolução social. Carson escreveu

em um tempo de nova abundância e de intenso conformismo social. A Guerra Fria, com seu clima de suspeição e intolerância, estava em seu zênite. A indústria química, uma das principais beneficiárias da tecnologia do pós-guerra, era também uma das principais autoras da prosperidade nacional norte-americana (Lear 2010, p. 11).

Em sintonia com esse efervescente contexto, é que conduzo para esta publicação junto ao CMV alguns aspectos relevantes da pesquisa que realizei em uma comunidade de catadores, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Ambiental e Educação do Campo – EAEC. Tese defendida e aprovada em 05 de maio de 2016, tendo a Professora Doutora Vera Margarida Lessa Catalão, da Universidade de Brasília, como orientadora.

Trata-se de uma pesquisa com estratégias metodológicas da Pesquisa-Ação, conforme Barbier, 2007, diligenciada em um processo de alfabetização de catadores, a partir do acoplamento entre Educação Ambiental (EA) e Educação Popular (EP), que procura investigar os elos existentes entre esses campos do saber, como essa relação se efetiva e quais os conhecimentos que daí podem ser revelados. A experiência de alfabetização de adultos, junto ao Programa AJA-Expansão¹ da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), com trabalhadores das cooperativas de resíduos sólidos, converge para esse desafio e constitui o meio empregado para observarmos como essa relação pode acontecer. Busca-se, portanto, uma ação comprometida com a transformação do ser e da sociedade, com a expansão do conhecimento, com a liberdade. Para isto, é necessária uma concepção de Educação Popular e de Educação Ambiental que possibilite essa sustentação no contexto atual da

1. O “AJA-Expansão” foi um programa de alfabetização de adultos da SME de Goiânia que nasceu do compromisso do governo municipal, gestão 2001 - 2004, com a demanda de analfabetos de 15 anos de idade ou mais, existente na cidade de Goiânia.

sociedade, considerando-se as circunstâncias proporcionadas pela cidade de Goiânia, as condições dadas pelo programa AJA-Expansão e a realidade vivida nas cooperativas de resíduos sólidos, como os principais elementos constitutivos dessa relação.

FIGURA 5 – Sala de Aula I



FIGURA 6 – Sala de Aula II



FIGURA 7 – Sala de Aula III



Fonte: Acervo da pesquisa Dinorá Gomes – abril 2014 – junho 2014 – agosto 2014.

O analfabetismo no Brasil é uma pegada deixada nas areias da nossa história colonialista construída nas relações entre os que aqui habitavam, os que foram trazidos da África e os colonizadores europeus. Desde o início do período colonial, com as ações evangelizadoras dos jesuítas, muitos têm sido os programas e as iniciativas, com as mais diversas concepções e interesses que, de tempos em tempos tentam atender essa demanda. A partir da década de 1960, com o trabalho politizador de alfabetização de adultos realizado por Paulo Freire, ficou ainda mais evidente que o analfabetismo traz consigo muito mais que apenas um grupo de pessoas que não teve a oportunidade de aprender a ler e a escrever. Ele, hoje, mais que antes, é um estigma, é, sobretudo, uma expressão das pegadas deixadas não somente pelos que defendiam seus próprios interesses, mas pela força dos que ainda agem priorizando seus valores. Grupos que lutam pelo poder, mas que não conseguem fazer um diálogo próximo e verdadeiro com essa realidade.

Presente na sociedade, essa demanda oculta, portanto, jogos de interesses das mais diversas naturezas: econômicos, quando considerados dispendiosos; políticos, quando usados pelos truques ilusionistas dessa arte; sociais, ao se tornarem um problema pelas ruas das cidades; humanos, ao serem vistos como pessoas de direitos. Assim, muitas têm sido as iniciativas que se voltam a essa demanda, com o surgimento de programas federais, estaduais e municipais sem, contudo, obterem êxito. A grande demanda de pessoas adultas que não sabem ler e escrever continua existindo e tornou-se um aspecto da sociedade brasileira incorporado à sua natureza, vivido por muitos, ignorado por uns e naturalizado por outros.

É preciso pensar a formação humana e a formação do cidadão crítico, mas o sentido profundo dessa formação dificilmente se efetivará se não estiver inserida nos princípios da Educação Ambiental, portanto à noção do todo “interdependente” e “interativo”. Vendo dessa maneira, outras indagações me habitam: como pensar um cidadão capaz de cuidar de si, do outro e da sociedade sem uma eco compreensão do mundo, sem a percepção

das relações que permeiam as vidas no planeta? Como pensar um programa de educação, especialmente de alfabetização de adultos, sem levar em consideração que todos somos constitutivos de um mesmo meio ambiente? Como vislumbrar um futuro desejável, sem reflexões e atitudes ambientais? Da mesma forma, mediante o campo que aqui se configura, podemos ainda indagar: Como a educação popular pode trazer novos sentidos para a educação ambiental?

O cidadão crítico e consciente é aquele que compreende, se interessa, reclama e exige seus direitos ambientais ao setor social correspondente e que, por sua vez, está disposto a exercer sua própria responsabilidade ambiental. Este cidadão, quando se organiza e participa na direção de sua própria vida, adquire poder político e uma capacidade de mudança coletiva. Esse princípio assenta bases sólidas para a construção da sociedade civil, pois são os movimentos sociais, no redimensionamento de sua participação social, os que podem validar o processo para gestar uma utopia de qualidade de vida alternativa, que se atualiza no cotidiano e dentro de um horizonte futuro, desejável e viável. (Gutiérrez e Prado 2000, p. 15)

A experiência com a alfabetização de adultos, trabalhadores de cooperativas de catadores de resíduos sólidos em Goiânia, realizada para esta pesquisa, mergulha nesse pântano com as estratégias da EA e, com suas lentes, busca apreender como essa situação se apresenta hoje na sociedade, promovendo um encontro com a EP. A EA e a EP possuem domínios peculiares que, academicamente, os constituem como campos epistemológicos. Conforme Canesin (2002, p. 99):

Os campos são espaços de produção de bens simbólicos permeados por relações de poder expressas em conflitos, lutas, consensos entre os diversos agentes que, dispostos hierarquicamente, disputam o domínio destes bens como forma de autoridade, legitimidade e prestígio.

A submersão feita nesse ambiente, por meio da pesquisa realizada, traz à superfície dessas águas o murmúrio dos diálogos que se constituem no amálgama desses campos. Embora nasçam nas mesmas fontes e compartilhem de uma mesma realidade, surgem isoladamente nos programas e nos projetos educacionais, como se constituíssem aspectos de diferentes realidades. A experiência realizada indicou que, na realidade, as lutas e os conflitos não nascem do encontro desses campos, elas surgem é nas relações de confronto com as forças conservadoras e desarticuladoras dos movimentos sociais contra as quais a EA e a EP se posicionam do mesmo lado.

Goiânia: um contexto em muitas águas

Goiânia é uma cidade localizada no planalto central brasileiro, criada para ser a capital do Estado de Goiás. Nascida no meio do cerrado goiano é um desdobramento do movimento histórico das entradas e bandeiras, que iniciou o povoamento dessa região na busca de metais e pedras preciosas, no apresamento de indígenas e na captura de escravos africanos fugitivos. Goiânia atualmente é uma metrópole com grandes desafios a serem superados.² Cidade com maior concentração de renda da América Latina, segundo relatório 2008/2009 ONU-Habitat, grandes e luxuosos condomínios contrastando com as favelas das muitas posses urbanas; possui quase um automóvel para cada adulto com carteira de habilitação e a maior frota de moto do país, nas ruas da cidade; é a 17ª cidade mais violenta do Brasil. Com 1.403.697 habitantes, segundo IBGE, Censo 2015, é a segunda cidade mais populosa do Centro-Oeste, superada apenas por Brasília. O poeta goiano José Mendonça Teles

2. Disponível em: www.encontragoiania.com.br/goiania. Acesso em: 10/03/2013.

(2005, p.28) extrai em seus versos gotas dos sentimentos da minha alma goiana. “Eu te vejo, Goiânia, quando abro a janela de minha sensibilidade e sinto a sensação de que o tempo, preso na tessitura de meus dedos, caminha comigo e me faz protagonista de tua história”.

Goiânia, com um farto manancial, é permeada por muitas águas³. Possui 85 cursos d’água, sendo: 4 ribeirões (Anicuns, João Leite, Capivara e Dourados); 1 rio (Meia Ponte) e 80 córregos. Os principais problemas verificados nos mananciais da capital, hoje, são ausência de mata ciliar, lançamentos clandestinos de esgoto, lançamentos clandestinos de entulho, focos de erosão, assoreamento e a ocupação irregular da Zona de Proteção Ambiental (ZPA). A Agência Municipal do Meio Ambiente (AMMA) possui projeto de limpeza das nascentes e reflorestamento da mata ciliar, que vem desenvolvendo de forma bastante precária, por falta de estrutura adequada para uma atuação mais eficiente.

Goiânia possui um índice de analfabetismo de 3,3% da população, pessoas de 15 anos ou mais, de acordo com o Censo 2010. Embora esteja bem abaixo da média nacional, é um índice expressivo, corresponde acerca de 46.322 habitantes. Contrastando com a beleza das flores de seu paisagismo urbano estão a desigualdade social, os problemas de trânsito, além do elevado índice de criminalidade. O clima seco, em grande parte, está associado ao desmatamento da mata original e à poluição do ar, provocada pela grande frota de automóveis. Inclui-se ainda a luta histórica pela superação do analfabetismo e por uma educação pública de qualidade, acolhedora das divergências e integradora das diversidades.

3. Agência Municipal do Meio Ambiente – Goiânia (AMMA). Disponível em: www.goiania.go.gov.br/shtml/amma/r. Acesso em: 09/04/2014.

FIGURA 8 – Contrastes de Goiânia



Fonte: internet – skyscraperlife.com. Abril de 2016.

FIGURA 9 – Rua em frente da Acop



Fonte: Acervo da pesquisa. Outubro de 2014

É, portanto, na conjuntura dessa cidade que, de maneira muito específica, com foco nas cooperativas de resíduos sólidos, resultantes da coleta seletiva em toda a cidade, que busco, por meio da relação entre a Educação Ambiental (EA) e a Educação Popular (EP), alcançar uma atuação capaz de apontar para uma alternativa que traga resultados diferentes ao processo de alfabetização e formação humana. Compreendendo a EA como resultante da reflexão da sociedade contemporânea sobre os efeitos da intervenção do homem na natureza e da administração dos riscos socioambientais, o que demandam um aumento do nível de consciência ambiental dos cidadãos para a construção de sociedades sustentáveis. E

compreendendo a EP como um atendimento específico originado para atender a alfabetização de adultos, de acordo com os preceitos da educação libertadora de Paulo Freire. Um entendimento que percebe tanto a EA quanto a EP entrelaçadas com os movimentos sociais, comprometidas com a justiça socioambiental e voltadas para a defesa do direito de todos pela qualidade de vida.

Segundo o relatório Brundtland (1991, p. 9) “A humanidade é capaz de tomar o desenvolvimento sustentável - de garantir que ele atenda as necessidades do presente sem comprometer a capacidade de as gerações futuras atenderem também às suas”. Sustentabilidade tornou-se, então, um termo para definir ações e atividades humanas que visam suprir as necessidades atuais dos seres humanos, sem comprometer o futuro das próximas gerações. Ou seja, a sustentabilidade está diretamente relacionada ao desenvolvimento econômico e material sem agredir o meio ambiente, usando os recursos naturais de forma inteligente para que eles se mantenham no futuro.

Seiva da nascente

Vislumbro, com base na caminhada percorrida, a carência de produção acadêmica que apresente uma discussão da Educação Ambiental inserida nos procedimentos da Educação Popular, demonstrando a proximidade ou buscando o diálogo na relação entre esses dois campos. Essa situação enfatiza o valor deste estudo, pela possibilidade de suscitar novos elementos para a efetivação do direito de todos a uma educação de qualidade, especialmente dos adultos em nível de alfabetização das cooperativas de resíduos sólidos. Todavia enfatiza também por dar voz a uma discussão que, embora esteja colocada em pauta, é tomada como se os aspectos ambientais se resolvessem por si próprios, ou fossem insignificantes, mediante a resolução de outros problemas.

A observação que se faz é de que há um entendimento reduzido e aligeirado, predominante, acerca da EA. Um juízo que a coloca distante das discussões de currículo, avaliação e políticas

públicas como se essas também não perpassassem pela discussão da Educação Ambiental. É, portanto, com o entendimento de uma EA entranhada na educação em geral e em nome do compromisso com a efetivação da educação como um direito e de qualidade para todos que busco, por meio desta pesquisa acadêmica, caminhos alternativos para maior aproximação das exigências de uma demanda específica de escolarização de nossas comunidades e da sociedade. É uma parte da ciência que se ocupa com a construção de uma sociedade mais justa e mais humana.

A discussão em torno do analfabetismo e da educação de jovens e adultos, compreendida como um direito e ao longo da vida, leva-nos a um olhar retrospectivo, à construção de um diagnóstico da situação atual e a uma visão dos desafios, especialmente quando transversalizada pela Educação Ambiental. Essa confluência de perspectivas permite a abrangência de grande parte do universo da Educação Popular, onde é flagrante o insucesso das políticas públicas frente às metas de superação do analfabetismo. Acredito, no entanto, que a transversalização da EA amplia as possibilidades de aproximação desse universo a cada realidade, podendo facilitar a criação de uma EP específica, própria dessa comunidade de trabalhadores de cooperativas de catadores de resíduos sólidos, trazendo a leitura desse mundo, na leitura das suas palavras, para outras leituras de outros mundos.

FIGURA 7 – Sensibilização. Acop – Goiânia





FIGURA 8 –
Re-conhecendo
as Águas. Acop –
Goiânia

Fonte: Acervo da pesquisa Dinorá Gomes – setembro 2014.

As estratégias da EA buscam um caminho integrador conduzindo à religação do homem à natureza e, ao percorrer esse caminho ao longo da pesquisa realizada, fez emergir com nitidez a fragmentação tão presente nos procedimentos educacionais comumente adotados. De tal modo, pude perceber com maior clareza o quanto a educação está impregnada pela fragmentação e o quanto que vamos imergindo nessas águas, até que as sombras nos retirem a visão. E a EA nos dá fôlego para perceber que, na verdade, está fragmentada não somente a educação, mas toda a sociedade em sua maneira de se organizar e de se relacionar com a vida. Desse modo, educação e sociedade caminhando juntas, com os cacos de uma alimentando os fragmentos da outra.

O amálgama da relação entre a EA e a EP, nascido na experiência de alfabetização de uma turma de catadores de resíduos sólidos em Goiânia, origina um estudo de significativo valor por trazer à superfície uma realidade que repousa na sombra das águas profundas: a permanente demanda de catadores que não sabem ler e escrever. Uma demanda que pressupomos estar vinculada à história e ao modelo socioeconômico do país, assim como ao abandono a que essa realidade se encontra. A natureza integradora da EA é fonte nova para essas águas que chega articulando a educação libertadora de Freire (1987), com o pensamento transdisciplinar de Nicolescu

(1999), o método da complexidade de Morin (2008) e a biologia do amor de Maturana (2009).

A alfabetização é um processo multirreferencial e multidimensional, pois envolve diversos aspectos sociais, mas, especialmente, envolve múltiplos aspectos da vida e da subjetividade humana. A maneira peculiar como cada alfabetizando viveu o seu processo de aprendizado das habilidades de leitura e escrita, manifestada durante a experiência realizada com os catadores, é uma evidência determinante de que a alfabetização é, sobretudo, uma vivência subjetiva. A partir dessa constatação, imersa na experiência realizada, intuo, ainda, que todos têm a capacidade de serem alfabetizados, desde que sejam valorizados e respeitados o tempo e o espaço de cada ser. Sendo assim, somente um procedimento de alfabetização enraizado na vida cotidiana é capaz de contribuir com o processo emancipatório desses catadores.

Neste sentido, esta pesquisa buscou compreender a contribuição da Educação Ambiental para uma aprendizagem significativa na alfabetização de adultos trabalhadores de cooperativa de resíduos sólidos. Buscou ainda, identificar de que forma as estratégias ecopedagógicas podem contribuir para a formação humana emancipatória de alfabetizando trabalhadores de cooperativas de resíduos sólidos. As reflexões produzidas e as experiências vividas nesta intensa jornada de doutorado me permitem compartilhar algumas aprendizagens por meio dos depoimentos.

Memória das águas: testemunhos de vida

FIGURA 9 – Aula criativa com produção de mandalas. Acop – Goiânia



Fonte: Acervo da pesquisa Dinorá Gomes – agosto 2014.

O ser humano, a classe média, ele não dá valor aos cooperados, porque se ele desse valor, a cooperativa era botado lá em riba. Como que nós tamo ajuntando, nós tamo ajuntando aquele material que aquelas pessoas joga fora, que tá gerando emprego e renda para a gente, ele se torna o pão de cada dia nosso. E o governo federal ou estadual, se quisesse ajudar, abrisse os olhos, ele podia pagar um salário para cada cooperado, fora os material que ele pega.

F Catador

Ô minha irmã, eu nunca tive escola na minha vida. Eu nunca tive escola não. Eu tive duas semanas e três dias de escola. Saí da aula e fui pro trabalho foi cedo. Agora eu voltei a criança de novo. Estudar. Agora vou estudar. Com 67 anos, voltei a ser criança. Tô animado. Tê essa oportunidade de alcançar esses anos. Graças a Deus. Quero aturar mais uns dois dias, né. Que pra Deus dois dias é 20 anos. Fazendo as mandalas eu me sentia como uma criança bem pequenina. Eu já tô um velho, caducando. Achei bom porque vocês gabaram, diziam que tava bom. Seu J

Aprendi a poupar a minha água em casa. Viche Maria, eu abria a torneira chega esquecia.

Agora não. Maria M

O homem, quando ele fala que vai fazer uma coisa ele faz, né. Parece que eles quer mandar em Deus. Por isso que Deus muda o tempo dele. O homem quer mandar em Deus. Se o rio tá lá, foi Deus que deixou ele lá. Maria F

E eu conversando com o C ali, C me disse: Moço, porque você não vai estudar, rapaz? Mas depois ele foi falando, aí caiu a ideia minha. Sabe que eu vô? (...) Já aprendi escrever meu nome, mas se eu tivesse vindo mais cedo eu tinha aprendido mais e mais. (...) Mas eu vim antes, tá bom. Me sinto feliz com isso. Agora eu, a professora. Depois, só tem um mês pra ela aqui, que bom que ela viesse mais tempo, tivesse mais anos, mas num deu, né? É assim mesmo. Pode vim outra, então, né, no lugar.

A Educação Ambiental como estratégia de alfabetização de adultos catadores foi a maneira empregada para analisar a contribuição da Educação Ambiental para alfabetização e formação humana junto a uma turma de trabalhadores de uma cooperativa de resíduos sólidos na cidade de Goiânia. Para localizar esses sujeitos percorri 8 cooperativas de catadores vinculadas à Incubadora Social da UFG, em 2013 e 2014, aplicando um questionário para buscar os dados pessoais e escolares desses catadores. Dessa maneira, a comunidade onde a experiência se desenvolveu pôde ser revelada. Assim, a experiência foi desenvolvida, no ano de 2014, em uma comunidade de catadores que vivia no entorno de uma cooperativa de resíduos sólidos, a cooperativa Acop, situada no Setor Albino Boaventura, na Região Noroeste da cidade de Goiânia. Ela revelou, entre os sujeitos envolvidos, a resistência, a baixa autoestima e o distanciamento à vida escolar.

Ao mesmo tempo, desvendou o desejo contido, a satisfação de estudar, a alegria por estarem em uma escola deles, inserida naquela comunidade e na realidade de suas vidas. O resgate do ser, do pertencimento e o reconhecimento do valor do catador como um profissional digno e importante para a sociedade urbana atual, foram um caminho para despertar o desejo de aprender a ler e a escrever. Dessa maneira, a alfabetização de adultos trouxe a Educação Popular como campo de diálogo com a EA proporcionando o encontro de elos submersos capazes de originar uma experiência enriquecedora no processo de alfabetização.

A realização da pesquisa levou à constituição de um campo para a efetivação da experiência, ou seja, mesmo comprovando a existência da demanda de adultos catadores que não sabiam ler e escrever, era preciso reuni-los em um lugar onde o processo de alfabetização pudesse ser concretizado. A decisão foi formar uma turma na cooperativa que apresentou maior demanda, assim,

a pesquisa pôde se efetivar junto à comunidade da cooperativa Acop. A falta de espaço físico adequado para a instalação de uma sala de aula naquela comunidade foi outra grande dificuldade enfrentada para a formação do campo, evidenciando, também, o distanciamento entre aquela realidade e a da vida escolar. Esse distanciamento é um fato, confirmado também por meio dos dados coletados pelo questionário aplicado, que apresentaram 90% dos catadores fora da escola. Após algum tempo de convivência, percebi que os catadores dessa comunidade, onde está situada a cooperativa Acop, se constituem em um grupo fechado e resistente a aceitar o convite para a alfabetização. Considero que essa atitude é uma forma de proteção adquirida pelo grupo. Talvez pela consciência de classe, adquirida no movimento, mas, mais provavelmente, pelo distanciamento daquela realidade à vida escolar.

Os resíduos sólidos são provenientes do lixo. O lixo é um fenômeno resultante da organização social humana. Somente a humanidade produz lixo, na natureza tudo possui um ciclo e se transforma. A artificialidade da vida criada pela humanidade transforma os recursos naturais em resíduos sólidos e, em nome da sustentabilidade e em prol da vida, estes precisam ser separados do lixo orgânico. Assim, acontece a coleta seletiva, gerando uma nova cadeia no ambiente interno da artificialidade por meio da reciclagem, mas é preciso alertar que somente a reciclagem não basta, muito mais que reciclar é preciso reaproveitar e, principalmente, reduzir, para que seja iniciado um diálogo transformador da relação com a natureza. É, portanto, no reaproveitamento dos produtos, mas, principalmente, na redução do consumo que se inicia o movimento da sustentabilidade. Entretanto, reduzir requer atitudes solidárias, éticas, de justiça, do bem comum. Hoje, não existe nenhuma alternativa para as sociedades que não seja o caminho da sustentabilidade. Uma sociedade que queira, seriamente, orientar-se por um desenvolvimento sustentável não pode prescindir de atores sociais críticos e criativos, dispostos ao debate e às ações.

A EP, nascida nos movimentos populares, fortalece o compromisso popular da EA, enquanto a EA, nascida da necessidade

de preservação do meio ambiente, fortalece o compromisso da EP com a preservação da vida no planeta Terra. Assim, o desenvolvimento desta pesquisa demonstrou que a opção por um projeto de EA fundido com a EP não se trata simplesmente da escolha de uma temática ambientalista em voga. Bem distante dessa compreensão, demonstra o compromisso na busca de alternativas que possam (cor)responder às questões postas por uma realidade injusta que nos circunda. E a experiência realizada demonstrou que a EA pode acrescentar elementos novos, enriquecedores do caminho que vem sendo trilhado, pois sua atuação se inicia no próprio ser/estar no mundo e se manifesta na maneira de se relacionar, de interagir, faz emergir outros valores humanos, reconhece a centralidade da subjetividade e, desse modo, os sentimentos, a sensibilidade e a espiritualidade são tomados como relevantes para as mudanças que o momento está clamando. Uma mudança de postura diante da vida que provoca a religação das dimensões biológicas e antropossociais e ressignifica a relação entre natureza e cultura.

O que pude notar, ao longo da pesquisa, é que existe muita dificuldade para integrar os princípios holísticos da EA. Essa dificuldade não reside em resistências vazias, por parte de quem trabalha com a educação, mas, principalmente, no desconhecimento da EA como um campo que tem uma concepção e princípios próprios, localizado em uma zona de não resistência onde, segundo Nicolescu (2000), o “Conhecimento não é nem exterior nem interior: ele é simultaneamente exterior e interior.” Portanto, capaz de incorporar e ser incorporado simultaneamente às práticas didático-pedagógicas. Uma demanda que implica em formação para que a EA não seja compreendida como uma temática, mas incorporada ao trabalho educacional escolar, transversalizando princípios e concepções e, em decorrência, toda a prática desenvolvida, resgatando a alma da educação e fazendo com que a EA não seja mais vista com estranhamento. Ainda hoje, não raro, entendem a EA como alienação e distanciamento das lutas sociais, mas, bem diferente

disso, a experiência que eu vivi junto a essa comunidade me fez ver com clareza que foi pelo meu embasamento nos princípios multirreferenciais, multidimensionais e transdisciplinares da EA que me fortaleceu para o alcance dos propósitos lançados. A experiência vivida no campo desta pesquisa acoplou o entendimento de que a educação é a via por meio da qual o homem pode reinventar a vida, aprendendo a ser quando aprende a conhecer, a fazer e a viver juntos.

Fui construindo a minha relação com o grupo em um exercício profundo de compaixão, solidariedade, cooperação, alteridade. Agindo com humildade, respeito, compreensão, dialogicidade, escuta, resiliência, persistência e conexão amorosa entre os vários níveis de realidade, do macro ao microcosmo, me percebendo parte do mesmo mundo, do mundo dos catadores. Assim, a minha ecologia humana se entrelaçava com a ecologia humana daquela comunidade e dos educandos que compartilharam a experiência de alfabetização. A experiência realizada com os catadores indica que as estratégias da Educação Ambiental podem fazer diferença ao serem integradas à alfabetização de adultos, com toda a demanda de situações específicas que brotam dessa realidade.

Falar a respeito da Educação Ambiental (EA) é falar da essência de nossa existência. Pois a EA passa pela ampliação da percepção de nosso estar no mundo religando a vida humana à vida da natureza. A EA faz as inter-conecções entre as partes que constituem o todo, podendo cada parte constituir-se também em um todo. Essa perspectiva, que é a base do princípio hologramático de Morin, nos remete ao entendimento do compromisso da EA. Assim, busquei um entendimento acerca da EA e da EP, a fim de fortalecer as relações entre esses campos, visto que a compreensão de uma EA crítica considera a EA pra além do cuidado da natureza, perpassando pelo cuidar de si, do outro, da sociedade e da natureza. Um movimento ininterrupto amalgamado pela vida. Nesse percurso, a história e os princípios da EA e da EP, apresentados na

pesquisa realizada, demonstraram o contexto que lhes deu origem, o compromisso social e a relevância da junção desses campos para a transformação da conjuntura social política, econômica, cultural e ecológica atual. Por esse caminho, pude verificar que a percepção social crítica, aliada à ampliação da tomada de consciência ambiental, está na base dos compromissos que transitam no espaço cultivado entre a EA e a EP.

A natureza nos mostra que tudo está conectado a tudo. Assim, são muitos os elos que se interconectam, interconectando todas as manifestações de vida, formando uma cadeia que se nutre da cooperação, da solidariedade, do amor. A EA e a EP, compromissadas com a construção de um mundo mais justo, mais humanizado e sustentável, se conectam às forças que nutrem as fontes da vida. A percepção de que na natureza tudo está interligado e interconectado é a fonte que origina o pertencimento, alimentada pela formação humana emancipatória, que se realiza por uma aprendizagem significativa.

Como demarcar limites para campos que se constituem na complexidade da mesma realidade social? Aumento da violência no centro e nas periferias urbanas, assaltos, roubos, criminalidades, milícias, drogas. Que valores, que educação, que sociedade, que modelo de democracia e participação? Que relação estabelecer com a biodiversidade e com o meio ambiente? A história da humanidade sempre esteve inserida na natureza, mas parece que o homem nunca soube se relacionar harmoniosamente com a natureza e com isto perdeu a coerência da relação consigo próprio. A junção desses dois campos fortalece a alfabetização de adultos e, ao mesmo tempo, as dimensões abrangidas pela ação de uma educação transformadora, capaz de confrontar-se com a exploração capitalista, devastadora do homem e da natureza. Já houve épocas em que a natureza era mais poderosa que o homem, hoje a nossa “Mãe Terra” precisa de ajuda para manter a vida no planeta.

FIGURA 10 – Educadoras Populares – AJA Exp



FIGURA 11 – Celebração de Encerramento



Fonte: Acervo da pesquisa Dinorá Gomes – dezembro 2014.

O encerramento das atividades da turma foi marcado pela emoção dos educandos e minha também. A sala estava cheia e eles demonstraram o desejo de poder continuar estudando. Ao final das atividades, todos estavam conseguindo escrever o nome e Maria P conseguindo ler e escrever. Em 2015, cheguei a reunir-me com um grupo e a conseguir uma educadora popular para organizar uma turma, mas o AJA-Expansão não fez formação, justificou que o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) não liberou o financiamento. Em 2016, houve uma tentativa de formar nova turma, mas as dificuldades surgiram e não houve força suficiente para superá-las.

A experiência realizada nesta pesquisa, com o grupo dos catadores, criou vínculos e, ao final, despertou o desejo de que a turma não fosse encerrada. Esse desejo de dar continuidade ao trabalho iniciado indica o círculo de cultura como um tipo de atendimento que pode dar um acolhimento mais aproximado à realidade daquele grupo, uma estrutura que seja aberta, flexível, autônoma, agregadora, capaz de contemplar a aspiração do grupo. Esse tipo de atendimento favorecido pelos Círculos de Cultura é uma alternativa a ser considerada para suscitar uma aprendizagem significativa que corresponda às necessidades daquela comunidade. Uma alternativa que se apresenta com possibilidade de dar continuidade aos encontros daquele grupo, correspondendo aos seus desejos, abrindo infinitas maneiras de partilhas, trocas, aprendizagens, conhecimentos, criatividade, articulações, intervenções, realizações e sonhos.

As pessoas da comunidade da Acop possuíam uma relação solidária e de cuidado entre elas, o grupo era fechado e compartilhava internamente um clima de confiança e partilha. Por isso, entendo que a ideia de círculo de cultura pode ser uma alternativa para que o grupo continue se encontrando e dando prosseguimento ao processo de aprendizado da leitura e escrita. Um lugar para conversar, cantar, tocar um instrumento, meditar, contemplar, orar, produzir cultura e encantamento, tematizando discussões, produzindo arte, reconectando universos. Entendo que como órgão vinculado a uma universidade federal, a Incubadora Social da UFG pode ampliar o seu atendimento às cooperativas que a ela estão vinculadas, fornecendo, além da orientação de gestão, também uma formação e acompanhamento didático-pedagógico por meio de um projeto específico multirreferencial, construído coletivamente, atendido por estudantes bolsistas acadêmicos, envolvendo as várias áreas da ciência, abrindo um amplo campo de pesquisa e proporcionando um espaço de manifestação de cultura em cada cooperativa.

FIGURA 12 – Pertencimento. Memorial do Cerrado

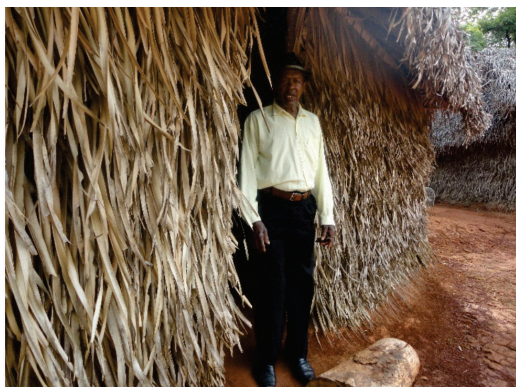


FIGURA 13 – O Vale do Cascavel. Acop – Goiânia



Fonte: Acervo da pesquisa Dinorá Gomes – setembro 2014.

O sentimento que me envolve agora, em relação a todo este estudo realizado, é o de perceber a presença de um vale amoroso, acolhedor, capaz de receber todas as águas das fontes movimentadas. Esse sentimento vai ao encontro do que está expresso por Morin (2008, p.39) quando diz da necessidade que o estimulou a empreender a sua pesquisa. “Eu me senti ligado ao patrimônio planetário, animado pela religião daquilo que reúne, a rejeição daquilo que rejeita, uma solidariedade infinita; o que Tao chama de *Espírito do vale* “recebe todas as águas que derramam

nele”.” (Grifos do autor) Esse sentimento foi o que me transportou para a terceira margem, pois ao longo do estudo fui me dando conta de que a travessia, inicialmente percebida como sendo o deslocar de uma margem a outra, se revelou como sendo uma travessia de diferentes dimensões, em uma zona de não resistência, do macro ao microcosmo, em diferentes níveis da existência humana, na conexão com o todo, percorrendo os caminhos de dentro para alcançar os caminhos da vida na relação entre todos os seres. Em meu diário de campo, encontrei esta anotação do dia 07/06/2014, que confirma esse sentimento:

Os caminhos tortuosos inventados pelas águas, na necessidade incontível de ir, não são uma escolha, mas o movimento possível para a garantia do fluxo. Preciso aprender os ensinamentos da água. As situações que tenho enfrentado têm me mostrado isso. Têm me conduzido a ver que as tessituras da vida se entrelaçam a tantas vidas de diferentes níveis e distintas dimensões, todas seguindo o fluxo contínuo e incontível das águas que as alimentam.

O que percebi, então, a partir da pesquisa realizada, é que, embora apareçam como dois campos distintos, a EA e a EP estão fundidas no encontro das águas profundas que envolvem esses sujeitos. Nessas águas, os conflitos, as hierarquias, as disputas perdem suas forças, dando lugar para o entendimento, a cooperação, a vida, quando a disputa é pela sobrevivência. Pela experiência vivida no campo desta pesquisa, de alfabetização de adultos catadores, percebi que a condição de vida desses sujeitos os torna mensageiros de uma cultura e de um viver que partem da realidade dura da vida, que se funde com os campos floridos dos sonhos, sustentados pela natureza da existência e se projetando nas arenas das ciências.

A Educação Ambiental na alfabetização e formação humana de trabalhadores de cooperativa de resíduos sólidos se efetiva por meio de estratégias ecopedagógicas, que contribuem para

uma aprendizagem significativa, desenvolvendo a sensibilidade humana e fortalecendo o pertencimento. A experiência vivida proporcionou transformações a partir da ampliação da percepção de si na interação afetiva com a água, o ar, as plantas e com os outros seres, na relação com o meio ambiente. Deste modo, ressalta-se a importância da contribuição da EA para a efetivação de uma educação transformadora, fortalecendo os princípios da EP. Elos de compromisso para mudanças sociais que alimentem a vida no Planeta Terra.

Referências

- BARBIER, René. *Abordagem transversal*. Tradução de Rogério Córdova do original francês “L’approche Transversale: L’écoute sensible em sciences humaines”. Paris: Anthropos, 1997.
- BARBIER, René. *A Pesquisa-Ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BRASIL. *Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos – pesquisa, documentação, memória e formação: trajetória em construção*. Brasília, 2010.
- BRUNDTLAND, Gro Harlem. Comissão Mundial Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. *Nosso futuro comum*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, CMMAD, 1991.
- CANESIN, Maria Tereza. “A fertilidade da produção sociológica de Bourdieu para ciências sociais e educação”, in: ROSA, Dalva E. Gonçalves e SOUSA, Vanilton Camilo de (orgs.) *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CARVALHO, Isabel Cristina de M. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2011.

- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire*. Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOMES, Dinorá de Castro. *Educação Ambiental na Alfabetização de Trabalhadores de Cooperativas de Resíduos Sólidos: por um resgate de elos submersos*. Tese de Doutorado. Brasília: PPGE da FE/UnB, 2016.
- GUTIÉRREZ, Francisco e PRADO, Cruz. *Ecopedagogia e Cidadania Planetária*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- LEAR, Linda. “Introdução”, in: CARSON, Rachel. *Primavera Silenciosa*. 1ª ed. São Paulo: Gaia, 2010.
- MATURANA, Humberto R. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Tradução de José Fernando Campos Fortes. 1ª ed. atualizada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- MORIN, Edgar. *O Método*, vol. I – *A Natureza da Natureza*. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.
- RIBEIRO, Sérgio; CATALÃO, Vera e FONTELES, Bené. *Água e cooperação: reflexões, experiências e alianças em favor da vida*. Brasília: Ararazul, Organização para a Paz Mundial, 2014.
- RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. “Enraizamento de Esperança”: *As bases teóricas do Movimento de Educação de Base em Goiás*. Tese de Doutorado. Goiânia: PPGE da UFG, 2008.

Quadro relativo ao Capítulo 1 – Educação de Adolescentes Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia: História e Memória

QUADRO – Artigos sobre a formação continuada de professores da EAJA-SME de Goiânia, GO

Título dos Artigos:	Endereço eletrônico:
ABREU, Adão José Araújo de. Experiência de Sistematização do PROEJA-FIC/PRONATEC da Escola Municipal Professor Nadal Sfredo. 2015.	http://forumjeia.org.br/go/sites/forumjeia.org.br/go/files/sistemaliz.projeia.2014_2015nadalsfredo_0.pdf ; Acesso em: 19/02/2021
ALVES, Miriam Fábria; COSTA, Cláudia Borges. A formação continuada dos docentes do Proeja/FIC/Pronatec na rede municipal de ensino de Goiânia: os desafios do fazer coletivo.	http://forumjeia.org.br/go/sites/forumjeia.org.br/go/files/anexo57_a_formacao_continuada.pdf ; Acesso em: 19/02/2021
ALVES, Thiago; FRANCA, Glaucia Maria Morais; MACHADO, Avelar Maria Margarida; MORAIS, Ariadiny Cândido. Jovens e adultos não escolarizados – uma multidão de invisíveis. In: Educação de jovens e adultos: trabalho e formação humana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. 359p. (pp. 167-190) ISBN 9780850799302.40013	http://forumjeia.org.br/go/sites/forumjeia.org.br/go/files/livro_cmv_eja_trabalhoeformacaohumana.pdf ; Acesso em: 19/02/2021.
AVELAR, Glaucia Maria Morais França. O processo de constituição e implementação das Propostas Político-Pedagógicas da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação de Goiânia no período de 1993 a 2015: uma pesquisa em andamento. 2017.	http://forumjeia.org.br/go/sites/forumjeia.org.br/go/files/ufg_sme_artigo_apres.depesquisa_seminario_ppge_glaucia.pdf ; Acesso em: 19/02/2021
AVELAR, Gláucia Maria Morais França. A Prática Pedagógica no Contexto da Experiência do Proeja-FIC/Pronatec: Algumas considerações a partir do olhar dos educandos. In: Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 12. 2015. Anais Ciência e Formação: Utopias e Desencantos. V. 1, n. 1. Goiânia – Go: UFG, Faculdade de Educação, 2015. p. 880-891.	http://forumjeia.org.br/go/sites/forumjeia.org.br/go/files/artigo%20simposio%20glaucia_0.pdf . Acesso em: 19/11/2019.

BALIEIRO, Rita de Cássia; Rodrigues, Maria Emilia de Castro. <i>Análise de relatos de memória de professores do Projeja FIC/Pronatec de uma Escola de Municipal de Goiânia</i> . In: IV Congresso Internacional de História: Cultura, sociedade e poder. Jataí, 2015.	http://forumjea.org.br/go/sites/forumjea.org.br/go/files/ar_artigo_anal_relatos_memorias.pdf ; Acesso em: 19/02/2021
BOMFIM, Raísa Gabriele Martins. FERREIRA, Kátia Helena Hilário Firmino. <i>Fórum Goiano de Educação de Jovens e adultos e o Portal do Fórum: Contribuições na Formação Continuada de Profissionais que Atuam com a Educação de Jovens e Adultos</i> . In: V Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 2015, São Paulo. Anais...São Paulo, 2015.	http://forumjea.org.br/go/sites/forumjea.org.br/go/files/V%20semin.%20Form.%20de%20educ.%20de%20jovens%20e%20adultos%20-%20Sao%20Paulo%202015.pdf ; Acesso em: 19/02/2021.
COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. Formação Continuada de Professores da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional. In: X Seminário Internacional da La Red Latino-americana de Estudios sobre Trabajo Docente (Rede ESTRADO). Salvador, BA, 2014.	http://forumjea.org.br/go/sites/forumjea.org.br/go/files/form.conti._profes.emilia.claudia.pdf ; Acesso em: 19/02/2021.
COSTA, Claudia Borges; SCHVEIIDT, Maribel; VELOSO, Maryanne. O acesso e a permanência dos educandos no PROEJA/FIC/PRONATEC em Goiânia/GO: as estratégias desenvolvidas para amenizar a descontinuidade na formação. In: <i>Educação de jovens e adultos: trabalho e formação humana</i> . São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. 359p. (pp. 101-120) ISBN 97808507993024003	http://forumjea.org.br/go/sites/forumjea.org.br/go/files/livro_cmv_eja_trabalhoeformacaohumana.pdf ; Acesso em: 19/02/2021.
FONTELE, Patricia de Moraes, RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. Formação continuada de apoios técnico-pedagógicos, coordenadores pedagógicos, diretores e professores da Educação de Jovens e Adultos. In: 14º Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão. Goiânia, 2017. ISSN 2447-869	http://forumjea.org.br/go/sites/forumjea.org.br/go/files/ufg_artigo_pibic_conpeex2017_patricia_ma-emilia.pdf ; http://eventos.ufg.br/SIEC/portalproec/sites/site12721/site/arquivos/PIBIC.pdf ; Acesso em : 19/02/2021.

<p>FONTELE, Patricia de Moraes. RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. Formação Continuada de Apoios Técnico-Pedagógicos, Coordenadores e Professores da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. In: 15º Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão. Goiânia, 2018.</p>	<p>http://forumjea.org.br/go/sites/forumjea.org.br/go/files/anexo50_aformacao_continuada.pdf ; Acesso em : 19/02/2021.</p>
<p>FRANCISCO, Maria Aldina Gomes da Silva. <i>A formação continuada do educador do Projea- FIC/Pronatec</i>.</p>	<p>http://forumjea.org.br/go/sites/forumjea.org.br/go/files/anexo50_aformacao_continuada.pdf ; Acesso em : 19/02/2021.</p>
<p>GOMES, Dinorá de Castro; SCHVEEIDT, Maribel. A educação popular na experiência de educação de jovens e adultos da Rede Municipal de Educação de Goiânia. In: N. Alves, C. Cavaco, P. Guimarães & M. Marques (Eds.). <i>Atas do VI Seminário Luso-Brasileiro – Educação, Trabalho e Movimentos Sociais: Educação de Jovens e Adultos – das políticas às lógicas de ação</i>. Lisboa, Portugal: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-UL), 2013. (p. 205-214) ISBN: 978-989-98314-4-5.</p>	<p>http://selubet2013.ie.ul.pt/wp-content/uploads/2014/08/ATAS-FINAL.pdf, http://forumjea.org.br/go/sites/forumjea.org.br/go/files/anexo32_iv_seminario_portugal_dinora.pdf ; Acesso em: 19/02/2021.</p>
<p>MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. <i>Desafios da Educação de Jovens Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais</i>. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2018.</p>	<p>http://forumjea.org.br/go/sites/forumjea.org.br/go/files/anexo41_ufg_artigo_sintese_pesquisa_obeduc_margarida.pdf ; Acesso em: 19/02/2021.</p>
<p>RODRIGUES, Maria Emilia de Castro; COSTA, C. B. <i>A Construção do Currículo em Processo via meio de Eixo Temático na Formação dos Educadores Formadores</i>. In: <i>Encontro de Jovens Pesquisadores do Centro-Oeste e Norte do Brasil– 2018</i> (JOPEQ-2018). Cuiabá, 2018.</p>	<p>https://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/jopeq/jijopeq/paper/view/6169; Acesso em: 19/02/2021.</p>
<p>RODRIGUES Maria Emilia de Castro; COSTA, Cláudia Borges; Francisco, Maria Aldina Gomes da Silva. <i>Formação Continuada dos Profissionais do Projea-FIC em Goiânia-CO: ações, limites, contradições e possibilidades</i>. Goiânia, Brasil, 2016.</p>	<p>http://forumjea.org.br/go/sites/forumjea.org.br/go/files/artigo_educ_eja_sme_goiânia_maria_emilia_claudia_0.pdf; Acesso em: 19/02/2021.</p>

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro; COSTA, Cláudia Borges. <i>Trabalho e educação popular: diálogos entre educação profissional e educação de jovens e adultos</i> . Revista Educação Pública. v. 27, nº65/1 (maio/ago. 2018). Cuiabá: EdUFMT, 2018, 238 p. (p. 447-467).ISSN Eletrônico 2238-2097, ISSN Impresso 0104-5962.	https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/6590 > ; < https://doi.org/10.29286/rep.v27i65/1.6590 > . DOI: https://doi.org/10.29286/rep.v27i65/1 ; Acesso em: 19/02/2021.
RODRIGUES, Maria Emilia de Castro; COSTA, Cláudia Borges; Schveeidt, Maribel. A educação de jovens e adultos na Secretaria Municipal de Educação de Colônia-Colás/Brasil: um caminho na construção de políticas de estado. Goiânia, Brasil, 2016.	http://forumjea.org.br/go/sites/forumjea.org.br/go/files/artigo_educ_eja_sme_goiania_maria_emilia_claudia_0.pdf ; Acesso em: 19/02/2021
RODRIGUES, Maria Emilia de Castro; FERRO, Maria Margarida de Santana Ferreira. Centro Memória Viva: O Projeto AJA e o Projeto AJA-Expansão da SME de Goiânia. In: <i>Encontro de Jovens Pesquisadores do Centro-Oeste e Norte do Brasil e da América Latina – 2019 (JOPEQAL-2019)</i> . Cuiabá, 2019.	https://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/jopeqal/jopeqall/paper/view/13790 ; Acesso em: 19/02/2021.
RODRIGUES, M. E. C.; COSTA, C. B. Elaboração do Currículo por meio de Eixo Temático na Formação dos Educadores Formadores. In: BARROS, Josemir Almeida; KUNZE, Nádia Cuiabano, STERING, Sílvia Maria dos Santos. (Org.). <i>Tessituras históricas: entrelaçando fios da educação das regiões Centro-Oeste e Norte Brasileiras</i> . 1ª ed. Cuiabá; Porto Velho: Sustentável; EDUFRO, 2020, v. 1, p. 110-128. ISBN: 978-65-87539-02-7 DOI: 10.47209/978-65-87539-02-7	http://www.edufro.unir.br/uploads/08899242/Livros%20Novos%202020/TESSITURAS_HISTORICAS.pdf ; Acesso em: 19/02/2021.
RODRIGUES, Maria Emilia de Castro; FRANCISCO, Maria Aldina Gomes da Silva; COSTA, Cláudia Borges. Formação continuada dos profissionais do PROEJA-FIC em Goiânia: ações, limites, contradições e possibilidades In: RÊSES, Erlando da Silva; SALES, Márcia Castilho de; PEREIRA, Maria Luiza Pinho (orgs.). <i>Educação de jovens e adultos trabalhadores: políticas e experiências da integração à educação profissional – Campinas : Mercado de Letras</i> , 2017. (pp. 133-162) – (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador / coordenação Maria de Lourdes Pinto de Almeida). ISBN: 978-85-7591-452-6	http://forumjea.org.br/go/sites/forumjea.org.br/go/files/livro_unb_eja_pol_exper_edprof.pdf ; Acesso em: 19/02/2021

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro; RODRIGUES, Rita de Cássia Balieiro; ABREU, Adão José Araújo de; FERNANDES, Raniére André. Regência compartilhada: vivenciando o currículo integrado. In: <i>Educação de jovens e adultos: trabalho e formação humana</i> . São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. 359p. (pp. 121-144) ISBN 97808507993024003	http://forum.eja.org.br/go/sites/forum.eja.org.br/go/files/livro_cmv_eja_trabalhoformacaohumana.pdf ; Acesso em: 19/02/2021.
SÁ, Mara Franco de; AGUIAR, Ana Paula de; PEREIRA, Ana Cristina Diniz; FRANCISCO, Maria Aldina G. da Silva. Diálogos com a educação popular: reflexões acerca dos projetos político pedagógicos no contexto do Programa PROEJA/FIC/PRONATEC. In: <i>Educação de jovens e adultos: trabalho e formação humana</i> . São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. 359p. (pp. 191-216) ISBN 97808507993024003	http://forum.eja.org.br/go/sites/forum.eja.org.br/go/files/livro_cmv_eja_trabalhoformacaohumana.pdf ; Acesso em: 19/02/2021
SÁ, Mara Franco de; FRANCISCO, Maria Aldina Gomes da Silva. <i>O Proeja-FIC/PRONATEC em Goiânia, na perspectiva dos educandos e dos educadores</i> . Goiânia, 2015.	http://forum.eja.org.br/go/sites/forum.eja.org.br/go/files/anexo52_a_formacao_docente_proeja.pdf ; Acesso em: 19/02/2021
SÁ, Mara Franco de; FRANCISCO Maria Aldina Gomes da Silva; SCHVEEIDT Mariabel; SANTOS Andréia Ferreira. <i>O educando - trabalhador do programa Proeja-FIC/PRONATEC em Goiânia</i> . Goiânia, 2015	http://forum.eja.org.br/go/sites/forum.eja.org.br/go/files/anexo35_artigo_educando_trabalhador.pdf ; Acesso em : 19/02/2021
SANTOS, Andréia Ferreira dos. A formação continuada do PROEJA-FIC/PRONATEC da Rede Municipal de Educação de Goiânia. In: <i>V Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos</i> , 2015. São Paulo. Anais... São Paulo, 2015.	http://forum.eja.org.br/go/sites/forum.eja.org.br/go/files/andrea_vsnf.pdf ; Acesso em: 19/02/2021
SANTOS, Andréia Ferreira dos. A formação continuada do PROEJA-FIC/PRONATEC da Rede Municipal de Educação de Goiânia. In: <i>V Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos - 2015</i> , São Paulo. Anais... São Paulo, 2015.	http://forum.eja.org.br/go/sites/forum.eja.org.br/go/files/andrea_vsnf.pdf ; Acesso em: 19/02/2021.

SANTOS, Andréia Ferreira dos; BOMFIM, Raísa Gabriele Martins; FERREIRA, Kátia Helena Hilário Firmino. Construção do Currículo no Projea-FIC/Pronatec da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. In: <i>IV Congresso Internacional de História: Cultura, sociedade e poder</i> . Jataí, GO, 2014.	http://forumjea.org.br/go/node/1897 ; Acesso em : 19/02/2021.
SANTOS, Andréia Ferreira dos; RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. Continuidade do Acompanhamento e Avaliação da Construção do Currículo Integrado no Projea-FIC/Pronatec da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. In: <i>XI Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão.GOIÂNIA</i> , 2015, Anais...GOIÂNIA, 2015.	http://forumjea.org.br/go/sites/forumjea.org.br/go/files/andrea_pibic_2015.pdf ; Acesso em : 19/02/2021.
SANTOS, Renúcia Rodrigues; RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. <i>O Currículo na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: do orientado ao efetivado: manter ou transformar?</i> Goiânia, 2018. ISSN 2447-8695	http://eventos.ufg.br/SIEC/portalproec/sites/site12721/2018/PIBIC.pdf ; Acesso em: 19/02/2021.
SCHVEEIDT, Maribel. <i>A singularidade dos educandos do Projea- Fic/Pronatec na escola municipal dos flamboyants. Pós-Graduação em Educação</i> Universidade Federal de Goiás/Faculdade de Educação. Goiânia, 2014.	http://forumjea.org.br/go/sites/forumjea.org.br/go/files/anexo47_artigo_singularidade_dos.pdf ; Acesso em : 19/02/2021.
SCHVEEIDT, Maribel. <i>Educação de jovens e adultos: a identidade dos educandos do Projea-FIC/Pronatec</i> .	http://forumjea.org.br/go/sites/forumjea.org.br/go/files/anexo51_eja_a_identidade_dos_ed.pdf ; Acesso em : 19/02/2021.
SCHVEEIDT, Maribel; FARIAS Maria do Rosário Teles de; RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. A relação estética entre o cinema e a educação:uma possibilidade de trabalho no Projea-FIC. In: <i>V SITRE – Simpósio Internacional, Trabalho Relações de Trabalho e Identidade</i> . Campus UFMG, Faculdade de Educação – FaE, 2014.	http://forumjea.org.br/go/sites/forumjea.org.br/go/files/anexo34_a%20relacao_cinema_ed.pdf ; acesso em : 19/02/2021
VIROTE, Cláudio; RODRIGUES, Maria Emilia Castro; COSTA, Cláudia Borges; FRANCISCO, Maria Aldina Gomes da Silva. Portal dos Fóruns de EJA: espaço de contribuição para o desafio do currículo integrado na experiência Projea-FIC/Pronatec em Goiânia-GO. In: <i>IV Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica - IV SENEPT-CEFET-MG</i> . Belo Horizonte, 2014.	http://forumjea.org.br/go/sites/forumjea.org.br/go/files/anexo37_portal_dos_foruns.pdf ; acesso em: 19/02/2021

Fonte: Portal Fórum Goiano de EJA (Disponível em: <http://forumjea.org.br/go/>; Acesso: 03/08/2021.

QUADRO 02 – Outras produções resultantes das atividades de ensino, pesquisa e extensão em diálogo com a EJA-SME de Goiânia, GO

Título	Endereço eletrônico
OLIVEIRA, L. F. S.; RODRIGUES, M. E. C. <i>Educação de Jovens e Adultos: Fórum Goiano de EJA e GEJA</i> . Goiânia, GO, 2009.	http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/ed_eja_forumgo_artigoconpeex.pdf
OLIVEIRA, L. F. S.; RODRIGUES, M. E. C. <i>Educação de Jovens e Adultos: Fórum Goiano de EJA e GEJA</i> . In: VI CONPEEX. Goiânia, GO, 2009.	Posters Fórum goiano de EJA (forumeja.org.br)
FERRO, Sérgio Hernani Gorski. <i>Curiosidade epistemológica como categoria de reflexão da formação política de educadores populares no AJA- Expansão</i> . Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia, 2010	Monografias Fórum goiano de EJA (forumeja.org.br)
ALVES, Maria Jacqueline Dias Alves. <i>Saberes do Trabalho e dos Trabalhadores da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: a Prática Pedagógica de Professores</i> . 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia, 2015.	Dissertações Fórum goiano de EJA (forumeja.org.br)
ARAÚJO, Nayara Cristina Carneiro de. <i>O retorno à escola: o significado da escolarização para trabalhadores adultos</i> . 2014. 111 f. Dissertação - (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás - Faculdade de Educação. Goiânia, 2014.	Dissertações Fórum goiano de EJA (forumeja.org.br)
ARAÚJO, Rafael Vieira de. <i>A corporeidade-subjetividade dos educandos trabalhadores do Projeja FIC</i> . 2015. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação. Goiânia, 2015.	Dissertações Fórum goiano de EJA (forumeja.org.br)
AVELAR, Glaucia Maria Morais França. <i>O processo de Constituição das propostas político-pedagógicas da Educação de Adolescentes Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação de Goiânia no período de 1993 a 2016</i> . 2017. 249 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia, 2017.	Dissertações Fórum goiano de EJA (forumeja.org.br)

CALIXTO, Dilma Terezinha Rodrigues. <i>Temas geradores: uma prática em construção na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia</i> . 2004. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia, 2004	Dissertações Fórum goiano de EJA (forumeja.org.br)
COSTA, Cláudia Borges. <i>O trabalhador-aluno da EJA: desafios no processo ensino-aprendizagem</i> . 2008. 148 f. Dissertação - (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2010.	Dissertações Fórum goiano de EJA (forumeja.org.br)
COSTA, Lorena Silva Oliveira. <i>Análise da elaboração conceitual nos processos de Ensino-Aprendizagem em aulas de Química para Jovens e Adultos: Por uma Formação Integrada</i> . 2010. 100 f. Dissertação - (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia, 2010.	Dissertações Fórum goiano de EJA (forumeja.org.br)
FRANCISCO, Maria Aldina Gomes da Silva. <i>Formação continuada de professores na educação de adolescentes, jovens e adultos: uma experiência da secretaria municipal de educação de Goiânia 2013-2014</i> . Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás/Faculdade de Educação. Goiânia, 2015.	Dissertações Fórum goiano de EJA (forumeja.org.br)
GOMES, Dinorá de Castro. <i>A "Escola Municipal Flor do Cerrado": uma experiência de educação de adolescentes jovens e adultos em Goiânia</i> . 2006. 168 f. Dissertação - (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2011.	Dissertações Fórum goiano de EJA (forumeja.org.br)
JACINTO, Everton Lacerda. <i>A Atividade Pedagógica do Professor de Matemática no Projeja</i> . 2011. 223 f. Dissertação - (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Goiânia, 2011.	Dissertações Fórum goiano de EJA (forumeja.org.br)
LACERDA, Cláudio Virote. <i>A Experiência do Projeja-Fic/Pronatec na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia: A Construção do Currículo pelos Sujeitos da Educação de Adolescentes Jovens e Adultos (Eaja)</i> . 2016. 179 f. Dissertação - (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia, 2016.	Dissertações Fórum goiano de EJA (forumeja.org.br)

LEITE, Maria Edimaci Teixeira Barbosa. Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos: <i>A experiência do Projeto Aja-Expansão na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (2001-2004)</i> . Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás-Programa de Pós-Graduação em Educação. Goiânia, 2015.	Dissertações Fórum goiano de EJA (forumeja.org.br)
MACHADO, Maria Margarida. <i>Política Educacional para Jovens e Adultos: A experiência do PROJETO AJA (93/96) na Secretaria Municipal da Educação de Goiânia</i> . Mestrado em Educação Escolar Brasileira. 1997. 160 f. Dissertação - (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia, 1997.	Dissertações Fórum goiano de EJA (forumeja.org.br)
NUNES, Maria do Rosário Teles de Farias. "Não fui, e se vou não fico" - a questão da matrícula na educação de adolescentes, jovens e adultos da Rede Municipal de Goiânia. 2016. 122 f. Dissertação - Mestrado em Educação - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia, 2016.	Dissertações Fórum goiano de EJA (forumeja.org.br)
PARANHOS, Rones de Deus. <i>A relação entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Ambiental</i> . 2009. 126 f. Dissertação - (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2009.	Dissertações Fórum goiano de EJA (forumeja.org.br)
PEREIRA, Vânia Olária. <i>ARTE / VIDA / TRABALHO E EXPERIÊNCIA DOCENTE: Produção de sentidos hiphoppers da Vila Pedroso</i> . 225f. Dissertação - (Mestrado em Cultura Visual) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2010.	Dissertações Fórum goiano de EJA (forumeja.org.br)
PORFÍRIO, Alexandre Guillarducci. <i>O Reconhecimento do Contexto Sociocultural do aluno em meio ao Ensino e à Aprendizagem da Matemática na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos - Goiânia / GO.2009</i> . 169 f. Dissertação - (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Programa da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2009.	Dissertações Fórum goiano de EJA (forumeja.org.br)

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. <i>A prática do professor na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: a experiência do Projeto AJA de Goiânia-GO</i> . 2000. 250 f. Dissertação - (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia, 2000.	Dissertações Fórum goiano de EJA (forumeja.org.br)
SANTOS, Esmeraldina Maria dos. "Os saberes dos professores do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos". 2007. 179 f. Dissertação - (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2007.	Dissertações Fórum goiano de EJA (forumeja.org.br)
SILVA, Ivonete Maria. "Ou trabalha e come, ou fica com fome e estuda": O trabalho e a não-permanência de adolescentes, jovens e adultos na escola em Goiânia. 2004. 136 f. Dissertação - (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Federal de Goiás - Faculdade de Educação. Goiânia, 2004.	Dissertações Fórum goiano de EJA (forumeja.org.br)
GOMES, Dinorá de Castro. <i>Educação Ambiental na Alfabetização de Trabalhadores de Cooperativas de Resíduos Sólidos: por um resgate de eles submersos</i> . Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2016.	Dissertações Fórum goiano de EJA (forumeja.org.br)
ALVES, Maria Jaqueline Dias. <i>Perfil do Jovem Trabalhador da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos</i> . Monografia de Especialização. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/Universidade Federal de Goiás / Faculdade de Educação, Goiânia, 2009.	Monografias Fórum goiano de EJA (forumeja.org.br)
TOLEDO, Mônica Albernaz. <i>Os Adolescentes e Profissionalização: um desafio a educação de adolescentes jovens e adultos na rede municipal de Goiânia</i> . Monografia de Especialização. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/Universidade Federal de Goiás / Faculdade de Educação, Goiânia, 2009.	Monografias Fórum goiano de EJA (forumeja.org.br)

Fonte: Portal Fórum Goiano de EJA (Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/>; Acesso: 03/08/2021). Elaborado pelas autoras.

SOBRE AS AUTORAS

Andreia Ferreira dos Santos – Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Especialização em Psicologia dos Processos Educativos pela FE/UFG. Mestre em Educação pela FE/UFG. E-mail: andreia.ufg@gmail.com.

Cláudia Borges Costa – Licenciada em História. Mestre e doutora em Educação, professora aposentada da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Professora da Unialfa. Participante do Projeto de Pesquisa Centro Memória Viva – Documentação e referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais (FE/UFG). Membro do Fórum Goiano de EJA. E-mail: cbc2111@gmail.com.

Dinorá de Castro Gomes – Graduada em Letras pela Universidade Federal de Goiás. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás e Doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Professora aposentada da Rede Municipal de Educação de Goiânia. E-mail: gomes.diza@gmail.com.

Maria Aldina Gomes da Silva Francisco – Graduada em História pela Universidade Federal de Goiás, graduada em Pedagogia pelo Instituto de Educação e Ensino Superior de Samambaia e mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e professora da Faculdade brasileira de educação e cultura. E-mail: dinagsf80@gmail.com.

Maria Emilia de Castro Rodrigues – Licenciada em Pedagogia. Mestre e doutora em Educação. Professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Participante do Projeto de Pesquisa Centro Memória Viva – Documentação e referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais (FE/UFG). Membro do Fórum Goiano de EJA. *In Memorian*.

Maria Margarida de Santana Ferreira Ferro – Licenciada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professora da Rede Municipal de Educação de Senador Canedo. E-mail: mmargaridaferro@gmail.com.

Renusia Rodrigues dos Santos – Professora da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: renusiarodrigues@gmail.com.



Relato sobre Maria Emilia mãe

Maria Emilia: mulher, amiga, companheira, professora, doutora, esposa e mãe. Muitos foram os títulos que ela teve (e outros que adquiriu em nossos corações após sua partida) e sem dúvida, seu maior legado foi o exemplo de dedicação ao seu ideal de vida e pensamento: à educação, fosse ela no campo profissional, familiar ou pessoal. Foram longos anos (muitos meses, semanas, dias, noites, madrugadas e horas) dedicados à arte de compartilhar, conviver, somar e aprender (e não só ensinar), para qualquer idade fosse, aliado à dedicação aos estudos que nunca se fizeram totalmente suficientes, mesmo com tantas leituras e releituras, encontros e reencontros. Também foram muitas as conversas, exposições, discussões, debates, orientações no trabalho, na família, com os amigos... tudo em busca de entender e explicar uma visão de mundo pautada em ética, bases históricas, filosóficas, sociológicas, morais, e, acima de tudo, HUMANA. Era assim que ela buscava ver a(s) realidade(s), canalizar e tratar o que a ela era levado por muitos autores que ela leu, tantos que conheceu e muitos com quem conviveu. Assim, ela conseguia expandir e elevar pensamentos e também sentimentos... Mãe, figura materna inesquecível que deixou nesse legado o ideal de vida e nos inspirou a querer sermos melhores, não só por nós, não só por ela, mas pela HUMANIDADE. Eterna gratidão! (*Tchérina e Thainá*)

Que prazer registrar algumas palavras sobre este livro intitulado *Trajetórias da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores: pesquisas a partir do CMV/Goiás*. Um livro organizado por Maria Margarida e Cláudia, Professoras experientes que possuem um extenso histórico de compromisso com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Goiás. O livro marca também a relevância do Centro de Memória Viva (CMV), espaço democrático que se faz inteiro na guarda, preservação e acesso a documentos preciosos para a escrita da história e da memória da educação. Ao entrar nas páginas destes dois volumes, podemos aproximar de pesquisas escritas, na imensa maioria, por mulheres que se debruçaram e visibilizaram trajetórias diversas no largo e importante campo da educação de pessoas jovens e adultas. A sensibilidade se faz presente nos capítulos, assim como a luta pela educação como um direito de todas as gentes. Em um tempo que o Estado brasileiro despreza o conhecimento, nega o valor científico, persegue e destrata a universidade pública, estes dois volumes de escritas comprometidas atuam como brava resistência a história e a memória da educação que defendemos e queremos! Boas leituras!! (*Diane Valdez, Professora da FE/UFG*)

