

EJA: seminários e tendências educativas
Volume II

PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Luis Inácio Lula da Silva
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Fernando Haddad
SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: Carlos Eduardo Bielschowsky

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETOR DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Celso Costa

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO**

REITOR: Vitor Hugo Zanette
VICE-REITOR: Aldo Nelson Bona
PRÓ-REITOR DE ENSINO PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO: Mario Takao Inoue
COORDENADORA UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi Knüppel
COORDENADORA ADJUNTA UAB/UNICENTRO: Jamile Santinello
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DIRETORA: Maria Aparecida Crissi Knüppel
VICE-DIRETORA: Christine Vargas Lima

COMISSÃO ORGANIZADORA DO LIVRO:

Maria Regina da Silva Vargas
Mariulce Leineker
Sandro Aparecido dos Santos

**COORDENADORA DO CURSO DE
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:**
Maria Regina da Silva Vargas

MARIA REGINA DA SILVA VARGAS
MARIULCE LEINEKER
(orgs.)

EJA: seminários e tendências educativas
Volume II

COMISSÃO CIENTÍFICA: Mariulce Leineker, Margareth de Fátima Maciel,
Laurete Maria Ruaro, Raimundo Nonato Junior,
Carlos Eduardo Bittencourt Stange, Michele Tupich

REVISÃO ORTOGRÁFICA
Raquel Bebici

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO
Elisa Ferreira Roseira Leonardi
Espencer Ávila Gandra
Éverly Pegoraro
Leandro Povinelli

Edição e impressão: Premiere
Tiragem: 273 exemplares

Catálogo na Publicação
Fabiano de Queiroz Jucá – CRB 9 / 1249
Biblioteca Central – UNICENTRO

Vargas, Maria Regina
V297e EJA: seminários e tendências educativas - Volume II/ Maria Regina
Vargas, Mariulce Leineker. -- Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2010.
130 p.

I

Bibliografia

1. EJA. 2 Educação de Jovens e Adultos. 3. Professores – formação
continuada. I. Título.

CDD 374

Copyright: © 2010 UNICENTRO

Nota: O conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade dos autores.



SUMÁRIO

A Educação na ótica dos professores: Políticas Públicas, Gestão e EJA na Diversidade	7
Maria Regina Vargas e Mariulce Leineker	
A inclusão na educação de jovens e adultos: estudo de caso em uma escola municipal de Guarapuava	9
Denise Maria Schmidt Turok, Denise Ribas de Campos e Schirle Aparecida Araújo	
31	
Acessibilidade na EJA: política pública cumprida? Marly Terezinha Martini	
Desafios na prática docente na educação de jovens e adultos: um estudo realizado	49
no curso de aperfeiçoamento de professores para atuar na EJA	
Elenice de Paula	
..... 61	
Relato da experiência: estratégias de leitura e a formação do leitor competente Marli de Fátima Monteiro de Almeida	
..... 77	
Educação de jovens e adultos: formando cidadãos conscientes e críticos Sílvia Maria Amancio Maciel	
..... 87	
Formação continuada para professores da EJA Mariulce Leineker, Nádia Maria Garcias da Luz e Vanessa Elisabete Raue Rodrigues	
..... 101	
A configuração da gestão democrática no município de Guarapuava: conselho escolar e eleição de diretores Ângela Maria Hidalgo e Renata Jansen Zanelatto	

A Educação na ótica dos professores: Políticas Públicas, Gestão e EJA na Diversidade

Maria Regina Vargas
Mariulce Leineker



A presente coletânea de textos escritos por profissionais da educação, ligados à Educação de Jovens e Adultos, estudante de pedagogia e profissionais ligados ao setor administrativo, traz algumas informações sobre o histórico da EJA no Brasil, traz também uma amostra das realidades vividas em sala de aula, algumas expectativas quanto a esta modalidade de ensino e também uma contextualização da acessibilidade na EJA.

O conjunto de textos é resultado de reflexões ocorridas durante dois cursos que ocorreram na Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO entre os anos de 2009 e 2010, sendo um curso de Extensão, presencial: “Formação de Alfabetizadores e Educadores Populares” e outro a distância: “Formação de Educadores de EJA”.

Os alunos dos dois cursos são profissionais da EJA, atuantes em sala de aula, ou nos serviços de apoio, que

tiveram além da fundamentação teórica, oportunidade de reflexões sobre suas realidades, diferentes, conforme o contexto, e, a bibliografia estudada. A partir destas reflexões e de uma esperada transformação de práticas em **práxis**, esperou-se que fossem produzidos textos que ilustrassem essas vivências.

Assim, um modesto primeiro passo é dado na construção teórica da EJA no município de Guarapuava, onde as estatísticas indicam um alto índice de adultos analfabetos absolutos e um número alarmante de analfabetos funcionais. Também é alarmante o número de jovens que nos dias atuais, quando vivenciamos a era da informação tecnológica, estão evadidos, excluídos ou nem chegaram a adentrar a escola.

Esperamos que com as discussões ocorridas nos dois cursos, possa ser deflagrado um processo de multiplicação de profissionais da educação motivados em resgatar os evadidos, incluir os excluídos e atrair para a educação sistematizada aqueles jovens que nunca tiveram oportunidade ou vontade de freqüentarem a escola.

Almejamos também que o conteúdo dessa pequena coletânea desperte interesse por essa modalidade educacional que surgiu para ser breve, passageira, mas, tornou-se estável e necessária.



A inclusão na educação de jovens e adultos: estudo de caso em uma escola municipal de Guarapuava

Denise Maria Schmidt Turok

Denise Ribas de Campos

Schirle Aparecida Araújo



Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) já recebeu outras denominações ao longo de sua história, que praticamente se iniciou com os missionários jesuítas que vieram para o Brasil em 1500, juntamente com os colonizadores portugueses. O público alvo eram os indígenas, mas com o objetivo de catequizar. A essa época, não havia necessidade de mão-de-obra instruída. (PARANÁ, 2006) Com a expulsão dos jesuítas da Colônia, pelo Marquês de Pombal, o Brasil fica sem escolas, nem mesmo de “ler, escrever, contar e tanger”, no período de 1759 a 1772. (PILETTI & PILETTI, 1991).

Ensino Noturno, Educação Popular ou Instrução Popular foram alguns dos nomes da EJA, sendo que os primeiros registros do Ensino Noturno surgem apenas em 187,. (SCHNORR, 2010). Em 1890, a população de “iletrados” no Brasil correspondia a 85,21% da população.

Com a Reforma João Luís Alves (1925), foi instituído o ensino noturno para jovens e adultos. Contudo, por trás da intenção de alfabetizar estava o desejo de angariar eleitores, pois era proibido o voto de analfabetos, bem como a candidatura. (PAIVA, 1983; PARANÁ, 2006).

Pela Constituição Federal de 1946, art. 150, o ensino primário deve ser obrigatório e gratuito, inclusive para os adultos. (CHAGAS, 1980 apud PILETTI & PILETTI, 1991).

Ao longo da história do Brasil, desde a colonização portuguesa, constata-se a emergência de políticas para a educação de jovens e adultos focadas e restritas sobretudo aos processos de alfabetização, de modo que é muito recente a conquista, o reconhecimento e a definição desta modalidade como política pública de acesso e continuidade à escolarização básica. (PARANÁ, 2006, p. 16).

Em 1947, o primeiro movimento de alfabetização brasileiro possuía 11.945 escolas de adultos, nas quais estavam matriculados 609.996 alunos, sendo que 213.749 foram aprovados. (LIMA, 1974 apud PILETTI & PILETTI, 1991).

De 1946 a 1964 surgem movimentos de educação popular, capitaneadas pelo Governo Federal com vistas à alfabetização de adultos: a Campanha de Educação de Adultos, o Movimento de Educação de Base (MEB), articulado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e o Programa Nacional de Alfabetização. (PILETTI & PILETTI, 1991).

Nessa época o educador Paulo Freire vinha se destacando com um método próprio de alfabetização de adultos. Trata-se de um processo individual subjetivo, que



parte do desejo do aluno aprender a ler o mundo, refletir sobre ele e ter esperança de transformá-lo, para então passar para a leitura da palavra. É individual, mas que se concretiza no grupo, através da provocação, da conscientização e do diálogo, levando em conta as condições do entorno. Nesse método, a leitura é antecedida e seguida pela conscientização, reflexão e transformação. (JOSGRILBERT, 2010).

Em 1949, na Dinamarca, foi realizada a I Conferência Internacional de Educação de Adultos, procurando resgatar o respeito aos direitos humanos e construir uma paz duradoura. Após essa Conferência, a Educação de Adultos é entendida como um tipo de Educação Moral. Na II Conferência (Montreal, 1963), a EJA é entendida como educação formal ou permanente e de base ou comunitária. A III Conferência (Tóquio, 1972) restituiu à EJA a sua função de suplência da Educação Fundamental. Na IV Conferência (Paris, 1985) é elaborado o conceito de Educação de Adultos. (MOTA, 2010; Antonini, 2010; SCHNORR, 2010).

Em 1964, com o golpe de Estado, tudo mudou. Contudo, em 1967 foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), uma proposta educativa que valorizava mais o urbano e o capitalismo. Durou 15 anos e alfabetizou somente 10% de seus freqüentadores. (PARANÁ, 2006) Isso porque adotou métodos de ensino diferentes dos princípios educacionais propostos por Freire. (ROCHA et al, 2010).

Na Nova República, o MOBRAL é substituído pela Fundação Educar (Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos), que apoiou iniciativas de prefeituras



municipais e instituições civis de educação básica de jovens e adultos e tornou obrigatório e gratuito o ensino de 1.º Grau aos jovens e adultos. A Fundação foi extinta em 1990; e o governo federal deixou de custear a EJA e acabou com os programas de alfabetização em andamento. (PARANÁ, 2006).

No ano de 1971, surge a Lei n. 5692, com um capítulo sobre o Ensino Supletivo, e o Parecer 699/72, do Conselho Nacional de Educação, regulamentando os cursos supletivos seriados e os exames com certificação. Em 1988, com a nova Constituição, a EJA torna-se modalidade específica da educação básica. Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96, a EJA torna-se uma modalidade da Educação Básica no Ensino Fundamental e Médio. Em 2000, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, do Conselho Nacional de Educação. (PARANÁ, 2006).

De 2004 em diante, entra em funcionamento o Programa Paraná Alfabetizado, uma política pública de EJA paranaense que funciona nas escolas estaduais, oportunizando que jovens e adultos voltem a estudar.

Em linhas gerais, essa é a trajetória da EJA no Brasil, e agora se abre uma nova página, quando essa modalidade de educação precisa também trabalhar com a Inclusão de alunos com deficiência.

Assim, esses dois temas, Educação de Jovens e Adultos e Inclusão, se entrelaçam no presente estudo, que teve como objetivo analisar a inclusão na Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Professora Carmem Teixeira Cordeiro – Ensino Fundamental. Para tanto, partiu-se do seguinte problema de pesquisa: Quais as condições



necessárias para que a inclusão seja uma realidade na escola, e, principalmente, na Educação de Jovens e Adultos?

Procurando responder a esse questionamento, o presente estudo foi realizado com Estudo de Caso, abordando, ao mesmo tempo, a EJA e a Educação Especial.

Revisão bibliográfica

A educação de jovens e adultos

A Declaração Universal dos Direitos do Homem, em seu art. 26, Inciso I, já determinava a gratuidade e a obrigatoriedade da educação, no mínimo até o que seria hoje o nono ano do Ensino Fundamental:

Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no que diz respeito ao ensino elementar e fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve ser assegurado a todos, em plenas condições de igualdade, em função do mérito. (apud PILETTI e PILETTI, 1991, p. 123).

De acordo com Paraná (2006, p. 27), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é o segmento especialmente criado para atender aos estudantes que trabalham. A meta dessa modalidade educacional é “o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos aprimorem sua consciência crítica, e adotem atitudes éticas e compromisso político, para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual”.



Mais do que destinar-se aos educandos-trabalhadores, a EJA destina-se a proporcionar-lhes um retorno aos estudos, com algumas vantagens em relação às escolas de ensino regular. Por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), Art. 37, “a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria”. Em seu § 1.º, o referido artigo determina que os sistemas educacionais devem assegurar uma escola gratuita para jovens e adultos, na qual tenham “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, suas condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”.(BRASIL, 1996 apud PARANÁ, 2006, p. 27).

Atualmente, conforme Bárbara (2005, p. 122), devido à competitividade cada vez maior no mercado de trabalho, muitos procuram qualificação, como se a mesma fosse garantir de conseguir ou de conservar um emprego. Diz ela: “Para a classe trabalhadora, a educação passou a ser condição necessária para garantir o emprego, mas não o suficiente [...]”.

Da Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1949, até a promulgação da mais nova LDBEN 9394/96 é um salto gigantesco na educação, especialmente na EJA, tanto em termos de qualidade e de quantidade, como será sintetizado a seguir.

A inclusão dos alunos com deficiência

Conceituando Deficiência e Inclusão

De acordo com Rubem Alves (1998 apud FERREIRA e MAGALHÃES, 2003, p. 24), a palavra “deficiência” originou-se



do latim *deficiens*, de *deficere*, que significa “ter uma falha”, e de *de+facere*, cujo significado é “fazer”, ou seja, “aquele que não consegue fazer”, “um corpo imperfeito, erro da natureza”.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define a deficiência como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica”. (apud FERREIRA e MAGALHÃES, 2003, p. 25).

Pela Convenção n. 159 (junho/1983) da Organização Internacional do Trabalho (OIT), deficiente é aquele “cujas possibilidades de obter e conservar o emprego fiquem substancialmente reduzidas em virtude da deficiência apresentada, seja ela de caráter físico, sensorial (visual, auditiva...) ou mental”.

O Decreto n. 914/93, art. 3.º, define pessoa com deficiência como a que possui definitivamente “perdas ou anomalias de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gerem incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”.

Conforme Ferreira e Magalhães (2003), as expressões “pessoa portadora de deficiência” foram substituídas por “pessoa portadora de necessidades especiais” “portadores de necessidades educacionais especiais”; inclusive o Ministério da Educação e Cultura (MEC) recomenda esses termos. As autoras usam o termo “pessoas ou alunos com deficiência”. Contudo, Paraná (2006) afirma ser preferível dizer “pessoas com, ou alunos com necessidades educacionais especiais”, uma vez que as deficiências não definem a essência do ser humano.

A nova ordem, com relação às pessoas com deficiências, é incluí-las e “a inclusão propõe a



desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular.” (MANTOAN, 2006, p. 16).

De acordo com Mantoan (1987; 1991; 1997 apud SANTOS, 2001), incluir alunos com deficiências no ensino regular é ajudar na autonomia dos mesmos, capacitando-os para enfrentar desafios. Isso requer novas atitudes dos educadores, que precisam renovar a escola e as práticas educativas, a fim de minimizar problemas de aprendizagem e de ensino, dentro do princípio da “escola para todos”.

Para concretizar a inclusão, a partir dos anos 80 principalmente, começaram a surgir leis específicas sobre inclusão e as “escolas inclusivas”.

Algumas Leis “Inclusivas”

No período de 1960 a 1970 começaram a ser estruturadas as primeiras associações de pais de pessoas com deficiência e a LDB n. 4.024/61 exemplifica esse movimento. Pela primeira vez na história da educação, essa lei dispõe sobre a Educação Especial, preconizando a disponibilização de serviços educacionais às pessoas com deficiência, de preferência na rede regular de ensino. (PARANÁ, 2006).

A Constituição Federal de 1988 dispõe que o Poder Público e seus órgãos têm a função de assegurar os direitos básicos das pessoas com deficiência, inclusive o direito ao trabalho e ao lazer (art. 2.º). Determina também que cabe ao Estado garantir atendimento educacional especializado às pessoas deficientes; elaborar programas de prevenção e atendimento especializado para pessoas com deficiência



física, sensorial ou mental; favorecer a integração social do adolescente deficiente, preparando-o para o trabalho e para a convivência; facilitar seu acesso físico a bens e serviços coletivos e acabar com os preconceitos contra os deficientes. (art. 208).

Pela Lei n. 8.069/1990, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, também ficam assegurados aos deficientes vários direitos, como: direito à saúde, à educação e ao trabalho protegido. Assim, é direito de crianças e/ou adolescentes com deficiência, um atendimento educacional especializado, preferencialmente nas escolas da rede pública de ensino regular, para facilitar a inclusão.

Conforme a LDBEN/96, art. 59, Inciso IV, os sistemas de ensino devem garantir aos educandos com necessidades especiais uma educação especial para o trabalho, para que se integrem realmente na sociedade, auxiliando os que não conseguem se inserir no mercado competitivo e também os que possuem habilidade superior na área artística, intelectual ou psicomotora. Aliás, a Lei n. 8.213/91, sobre Planos e Benefícios da Previdência Social, já determinara que toda empresa com 100 ou mais empregados deve ter de 2% a 5% dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência. (art. 93).

A LDBEN, juntamente com o Plano Nacional de Educação para Todos (1990) e a Política Nacional de Educação Especial (1994) indicam os rumos para essa educação. Além disso, com a Resolução n. 02/2001, do Conselho Nacional de Educação, surgem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, possibilitando elaborar regras para a Educação Especial. (PARANÁ, 2006).



Apesar de todas as leis sinalizando a inclusão, na prática ela ainda não se concretizou, devido a obstáculos diversos, concretos ou abstratos.

As Escolas Inclusivas e seus Obstáculos

Hoje, ao invés de segregar as pessoas com deficiência em escolas especiais, procura-se inseri-las na educação regular, surgindo as “escolas inclusivas”. Conforme Carvalho (2004, p. 26), essas “são escolas para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos”.

Esses indivíduos representam cerca de 10% da população, ou 15 milhões de brasileiros, mas somente 300 mil estão oficialmente matriculados nas escolas brasileiras. (OMS apud PARANÀ, 2006).

De acordo com Gurgel (2007), em 1997 praticamente 90% dos alunos matriculados estavam em instituições especializadas ou classes especiais.

Conforme Cavalcante (2006), em 2006 o percentual de crianças e jovens com deficiência matriculados em classes inclusivas subiu para 41%, o que significa 262.243 alunos na sala de aula regular.

Em 2007, permaneciam apenas 53% fora do sistema regular de ensino. Foi uma vitória para os educadores que lutavam pela inclusão, mas a partir de então a batalha passa a ser assegurar que os alunos inclusos aprendam. (GURGEL, 2007).

Não basta acolher e promover a interação social. É preciso ensinar [...]. No lugar de focar o atendimento clínico, segregando os



alunos, a orientação correta é dar apoio aos professores regentes e permitir que eles e seus colegas especialistas trabalhem cada vez mais em conjunto. Para tanto, obviamente, as redes devem estruturar-se de forma diferente. (GURGEL, 2007, p. 39).

Para Ferreira (2009, p. 21), “Inclusão em educação pode ser vista, dessa forma, como um processo de transformação de valores em ação, resultando em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam tais valores”.

A partir do momento que a escola acolhe uma criança com deficiência, deve estar preparada para enfrentar e superar inúmeros problemas: excesso de preconceito, discriminação, falta de estrutura física, falta de recursos humanos, financeiros e materiais.

Na escola, as pessoas com deficiência são excluídas e estigmatizadas e sofrem com isso, bem como são vítimas de preconceitos infundados e discriminação.

Para a Organização das Nações Unidas - ONU (1968 apud FERREIRA, 2009, p. 29), considera-se discriminação:

[...] qualquer exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha o propósito ou efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício em pé de igualdade de direitos humanos, e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou qualquer outro domínio da vida pública.

Conforme Ferreira (2009, p. 42), na escola há quatro categorias responsáveis pelo desrespeito aos direitos de



crianças e jovens com deficiência: “a) despreparo da escola e dos(as) professores(as); b) preconceito por parte de pais e educadores(as) de crianças sem deficiência; c) situações de agressão verbal e de desrespeito; e d) submissão dos pais em situações de discriminação”.

Segundo pesquisas de Castro (1997 apud FERREIRA, 2006), as dificuldades são praticamente as mesmas em todas as escolas públicas: déficits na formação docente, salário desanimador, ausência de suporte pedagógico, falta de infra-estrutura e péssimas condições de trabalho. Outros autores como Damião (2000); Dias, Sponchiado, Hirota, Camargo e Almeida (1998); Castro (2002) e Jusevicius (2002), citados por Ferreira (2006) acrescentam a necessidade de formação específica e permanente dos docentes, orientações na prática diária, apoio da família e suporte técnico, diminuir os alunos nas salas e melhorar a estrutura escolar.

Juntos, os educadores devem procurar sanar esses óbices e incluir as pessoas com deficiência no ensino regular, pois isso “contribuirá decisivamente para a melhoria da qualidade de ensino de todo o sistema escolar e o surgimento de um novo espaço que possibilite acesso ao conhecimento, às relações sociais e às mais diferentes experiências culturais”. (SARTORETTO, 2006, p. 108) .

Se o professor souber lidar primeiramente com o aluno com deficiência, depois poderá aprender a trabalhar com a deficiência e vencer as barreiras da inclusão, pois é preciso seguir o caminho inverso, visto que essa clientela chegou sem uma preparação dos docentes e da própria escola.



Metodologia

Para realização da pesquisa foi utilizado o Estudo de Caso, o qual, segundo Silva e Menezes (2001, p. 21) ocorre “quando envolve o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento”.

De acordo com Roesch (2009), consiste numa abordagem de natureza qualitativa, visto que não trabalha sobre base de dados quantitativa nem usa um método estatístico para analisar os dados coletados. Descreve uma pesquisa de percepção e não se confunde com a pesquisa qualitativa.

Para Santos (1999), no método de estudo de caso o pesquisador elege um objeto de pesquisa limitado, por exemplo, um fato ou fenômeno individual, ou um de seus aspectos, para aprofundá-lo.

Os dados foram coletados nos documentos da Escola, tais como Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Adendo da Educação de Jovens e Adultos, Histórico da EJA em Guarapuava e outros. Também foram feitas observações e entrevista, cujo roteiro encontra-se apenas ao presente trabalho. (Anexo IV).

Resultados

EJA na Escola Municipal Carmem Teixeira Cordeiro

O Município de Guarapuava não possui nenhuma classe especial, mas suas escolas também estão se adaptando ao processo de inclusão de alunos com deficiências. De modo particular, destaca-se a Escola Municipal Carmem Teixeira Cordeiro – Educação Infantil e



Ensino Fundamental, situada no Bairro Batel, à Rua Arlindo Ribeiro, n. 1.519, na cidade de Guarapuava – PR., que é considerada uma espécie de centro, uma “escola-mãe” da Educação de Jovens e Adultos Fase I, correspondente ao ensino de 1.ª a 4.ª série do Ensino Fundamental, que compete ao Município. Atualmente há uma Coordenação e uma Supervisão, atuando há mais de três anos no setor. Estão subordinados a essa Coordenação, além da Supervisora, 24 professores, 1 secretária e 1 funcionária que atua como servente. Desses professores, 1 é itinerante; 16 atuam à noite e 7 trabalham no período diurno.

Segundo o Adendo ao Regimento Escolar da Escola Municipal Professora Carmem Teixeira Cordeiro, que trata da Educação de Jovens e Adultos, o Curso de EJA está estruturado em quatro etapas semestrais. Cada etapa corresponde a uma série, ou seja, a Etapa I corresponde à 1.ª série, e assim sucessivamente. A carga horária é de 300 horas relógio cada etapa, totalizando 1.200 horas ou 2 anos letivos. (Anexo I).

As aulas acontecem no período noturno, de segunda a sexta-feira, com duração diária de três horas de estudos (das 19 às 22h15min).

Para ingressar no curso, o aluno deve ter no mínimo 14 anos de idade, completos, mas os jovens de 18 anos completos têm preferência, conforme disposto no § 3º do art. 34 do Adendo.

No Curso são enfocadas as seguintes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa (Educação Artística e Educação Física), Matemática, Estudos da Sociedade e da Natureza (Ciências, História, Geografia e Ensino Religioso). Os livros didáticos específicos de EJA (5 cadernos temáticos)



são fornecidos pelo Ministério da Educação. Pela ordem, são os seguintes: 1) Alunos e Alunas da EJA, 2) A Sala de Aula como um Grupo de Vivência e Aprendizagem (Anexo II); 3) Observação e Registro; 4) Avaliação e Planejamento; e 5) O Processo de Aprendizagem dos Alunos e Professores. Em todos esses Cadernos não há referências à Educação Especial ou à Inclusão de alunos com deficiências.

De acordo com o documentário da Escola, é a seguinte a trajetória da EJA em Guarapuava:

Inicialmente a Educação de Jovens e Adultos esteve integralmente a cargo do Estado, desde a primeira série do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio.

O Núcleo Avançado de Estudos Supletivos de Guarapuava (NAES) foi autorizado pela Resolução n. 5.126/86, de 28 de novembro de 1986. A princípio ficou vinculado ao Núcleo de Ponta Grossa e realizava exames de equivalência e exames especiais, atendendo de 5.^a a 8.^a série do Ensino Fundamental (antigo 1.^o Grau) em Guarapuava e municípios adjacentes.

No ano de 1990 foi aprovado o Projeto de Implantação de Estudos de primeiras a quartas séries do Ensino Fundamental. Com a Resolução n. 3675/90, o NAES passou a ser denominado de Centro de Estudos Supletivos de Guarapuava (CES), e ficou vinculado à Secretaria de Estado da Educação (SEED). A partir de então disponibilizava também cursos supletivos de Ensino Fundamental e Médio - Função Suplência de Educação Geral.

A descentralização do CES, nos municípios vinculados ao Núcleo Regional de Educação (NRE) de Guarapuava, ocorreu em 1992, através da Resolução n. 1.148/92.



Nesse mesmo ano foi autorizado o funcionamento dos Programas de Educação Especial (DA), tornando o CES de Guarapuava um Centro de Atendimento especializado em Deficiência Auditiva. Na mesma época, foi também autorizado o funcionamento, através da Resolução n. 4.092/92, de um Centro de Atendimento Especializado em Deficiência Visual.

Mas as conquistas da Educação Especial prosseguem e, em 1994, foi autorizado o funcionamento de um Programa de Educação Especial Supletivo (Educação geral), na área de deficiência mental. Com o termo de Cooperação Técnica entre a Associação de Deficientes Físicos de Guarapuava e a SEED/CES, oficializou-se o atendimento escolar ao deficiente físico.

Em 1995 deu-se a instalação do CES/POLO. No dia 2 de setembro de 1998, o CES mudou sua denominação para Centro de Educação Aberta, Continuada, à Distância (CEAD). Com a Resolução n. 4.561/99, de 15 de dezembro de 1999, o CEAD passa a chamar-se Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA).

Vale ressaltar que o CEEBJA trabalha apenas com as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio; a partir de 2005, ficou a cargo do Município a EJA equivalente às quatro primeiras séries (1.^a a 4.^a), conforme comentado anteriormente.

Alunos inclusos na Escola X

Conforme o Adendo ao Regimento Escolar da Escola Municipal Professora Carmem Teixeira Cordeiro, art. 11, “Os



educandos com necessidades especiais serão atendidos por este Estabelecimento de Ensino segundo os pressupostos da inclusão, necessários ao processo pedagógico, com adequação às necessidades dos educandos e corresponderá a um ensino socialmente significativo”.

Ao discorrer sobre a Educação Especial, o referido Adendo reitera que: “Os educandos com necessidades educacionais especiais também serão atendidos dentro da perspectiva da inclusão necessária, com ajuda individual e contínua de acordo com a necessidade específica”.

Observou-se, no entanto, que a escola não dispõe de recursos materiais que possam favorecer alunos inclusos com baixa visão, por exemplo. Não há um teclado versátil, com lâminas que podem ser trocadas conforme o uso. No caso, para pessoas de baixa visão escreverem, são usadas teclas com letras grandes e em cores contrastantes. A Escola também não dispõe de um suporte (colméia) para ser colocado sobre as teclas, facilitando a escrita correta de alunos com pouca coordenação motora. Tampouco possui outros recursos (citados por CAVALCANTE, 2006), como o acionador de computador e jogos coloridos.

Conforme a Supervisora da Escola, a EJA recebe uma verba mensal do Município, e esse é o único recurso que tem, por isso não pode adquirir material didático especial para alunos com deficiências, tampouco equipamentos. Não estão disponibilizados nem livros em Braille ou livros com a escrita maior, para deficientes visuais. Mesmo que houvesse poucos materiais em uma escola, como na “escola-mãe”, por exemplo, o rodízio seria impossível, devido à distância entre as escolas. Nem mesmo da Escola



dispõe de livros didáticos normais, das disciplinas. Para o próximo ano (2011) devem ser adotados, pois este ano foi feita a escolha de livros.

Na Escola trabalha um professor de Libras, e alguns professores possuem especialização em Educação Especial. Há professores de 1.^a a 4.^a série que não foram habilitados para trabalhar com alunos deficientes, mas existem alunos com dificuldades de aprendizagem ou com alguma deficiência, em todas as salas. Há muitos alunos com Deficiência Mental Moderada, alunos com Paralisia Cerebral e com Síndrome de Down, além de deficientes auditivos e deficientes visuais. Não há suporte técnico. O que dificulta para trabalhar com a inclusão é que os alunos não recebem atendimento de psicóloga, fonoaudióloga, neurologista, fisioterapeuta ou psicopedagogo. Os professores que trabalham à noite não recebem Adicional Noturno e não têm direito a Hora Atividade. Também não recebem nenhuma porcentagem por aluno incluso.

A clientela de EJA é composta por jovens e adultos de baixa renda. No total, são 316 alunos, distribuídos também em outras escolas municipais: Escola Municipal Carlita Guimarães Pupo, Escola Municipal Conrado, Escola Municipal Dom Bosco, Escola Municipal Silvanira L. Penha e Escola Municipal Gabriel Hugo Rios. (Anexo III).

A Escola mantém parceria com o Serviço Social do Comércio (SESC), onde funcionam turmas nos três turnos; manhã, tarde e noite, todas com alunos inclusos. (Anexo V) O SESC apenas disponibiliza o seu espaço físico, mas o mesmo não é adaptado e com lanche. O Município arca com todas as despesas: pagamento de professores, de material didático e transporte escolar para os alunos do turno matutino e vespertino.



Considerações finais

Por tradição, o Brasil é um país que não respeita os direitos dos cidadãos. Foi assim na colonização, na escravidão e nas ditaduras e é assim atualmente, pois milhões de jovens e adultos ainda não tiveram assegurado o seu direito à educação e milhões de pessoas com deficiência sofrem com a exclusão, a discriminação e o preconceito, na escola e fora dela. E não é por falta de leis, pois existem em número razoável para cobrir todas as injustiças sociais.

No presente estudo procurou-se esclarecer como funciona a Educação de Jovens e Adultos nas escolas municipais (Fase I) e também compreender melhor o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Para consecução do objetivo proposto, foi efetuado um Estudo de Caso na Escola Municipal Professora Carmem Teixeira Cordeiro – Ensino Fundamental, onde foi entrevistada principalmente a Supervisora da EJA, que é a própria pesquisadora, e também foram consultados alguns documentos da Escola, como o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico, além do Adendo que trata da Educação de Jovens e Adultos.

Constatou-se que a escola, como tantas outras do município de Guarapuava e do Estado do Paraná, não tem estrutura física nem técnico-pedagógica para realizar uma inclusão de fato de alunos com deficiências. Para começar, faltam rampas de acesso para pessoas com cadeiras de rodas; não há livros em braile nem computadores com teclados adaptados; faltam livros com letras grandes, para



alunos com baixa visão, bem como cartazes em Libras ou globos em alto-relevo, por exemplo, para alunos deficientes auditivos e deficientes visuais. O mais crítico é a falta de professores habilitados para trabalhar com alunos com deficiências, e praticamente todas as salas receberam esses alunos. O mais comum é aluno com DM Moderada, mas eles estão em turmas regulares, pois não é como as turmas de deficientes auditivos, que são separadas.

Naturalmente que a Escola está se programando, os professores estão procurando conhecimentos para enfrentar esse desafio, mas, o mais importante, entretanto, é uma conscientização do coletivo sobre o significado de inclusão escolar, que é muito mais do que fazer a matrícula de alunos com deficiência em classes comuns. Com base no princípio da “educação para todos”, a Escola vem procurando não apenas socializar os alunos inclusos, mas também prepará-los para a continuidade dos seus estudos, prepará-los para a cidadania, e isso dificilmente lhes seria possível se permanecem segregados nas escolas especiais.

Referências

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar et al. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

ANTONINI, Rosangela. **Historicizando a educação de jovens e adultos na escola professor Milton Marques Curvo**. Disponível em www.administradores.com.br/artigos/historicizando_a_educacao_de_jovens_e_... Acesso em 2.out.2010.

BÁRBARA, Maristela Miranda. Contribuições da CUT para uma educação emancipadora. In: UNESCO. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. v. 3. Brasília, 2005.



BOTELHO, Paula. **Linguagem e leitura na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CAVALCANTE, Meire. **Caminhos da inclusão**. Nova Escola. ed. especial. out.2006, p. 8-64.

FERREIRA, Windyz B. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. In: FÁVERO, Osmar et al. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

GURGEL, Thais. **Inclusão, só com aprendizagem**. Nova Escola. out.2007, p. 39-45.

JOSGRILBERT, Maria de Fátima V. **Paulo Freire e a educação de jovens e adultos**. Disponível em <<http://www.scribd.com/doc/15818538/Paulo-Freire-e-a-educacao-de-jovens-e-adultos>> Acesso em 02.out.2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosangela Gavioli; e ARANTES, Valéria Amorim. (Org.) **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MOTA, Rosa Maria Costa. **Metodologia usada pelos professores em sala de aula de educação de jovens e adultos**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_metodologia.pdf> Acesso em 11.out.2010.

PARANÁ. **Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação**. Diretrizes curriculares da educação de jovens e adultos. Curitiba, 2006. Disponível em <http://www.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/DCE_EJA-2print_finalizado.pdf> Acesso em 09.out.2010.

PILETTI, Nelson e PILETTI, Claudino. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.



ROESCH, Sylvia Maria. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SANT'ANA, Izabella Mendes. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores**. Psicologia em Estudo. v. 10, n. 2, Maringá, maio-ago.2005, p. 227-234.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: DPSA, 1999.

SANTOS, Maria Sirley dos. O desafio de uma experiência. In: MANTOAN, Maria Teresa Egler. (Org.) **Caminhos pedagógicos da inclusão**: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001.

SARTORETTO, Mara Lúcia Madrid. O que é a AFAD. In: MANTOAN, Maria Teresa Egler. (Org.) **Caminhos pedagógicos da inclusão**: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001.

SCHNORR, Giselle Moura. **Histórico e políticas de educação de jovens e adultos**. Disponível em <<http://www.app.com.br/portalapp/uploads/opinioao/EJA.ppt#257.2.Historico>> Acesso em 11.out.2010.

SILVA, Edna Lúcia da. e MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.



Acessibilidade na EJA: política pública cumprida?

Marly Terezinha Martini

Introdução



O presente estudo documental, pretende trazer à baila, questões enfocando o tema acessibilidade em EJA – Educação para Jovens e Adultos, no seu sentido mais amplo, objetivando conhecer as Políticas Públicas, (leia-se como Política Pública, uma prática existente emanada do poder público, tendo como alvo o povo, que é transformada em LEI, garantindo a continuidade desta prática, por força de lei) atuais e as que deram origem a todo este processo.

Podemos citar a Lei 5692/71, em capítulo próprio sobre o Ensino Supletivo, que trata pela primeira vez sobre a EJA. Esta modalidade de ensino foi regulamentada tendo as seguintes funções básicas: a suplência, o suprimento, a aprendizagem e a qualificação, mediante a oferta de cursos e exames supletivos (SOARES, 2001, p.206).

Entre os anos 1981 e 1986, aproximadamente 50% das crianças entre 10 e 14 anos tiveram acesso à escola,

porém cursavam somente dois ou três anos, não concluindo nenhum grau de escolaridade. E, considerando-se a faixa etária de 15 a 17 anos, apenas 8% desta população tinham nove anos ou mais de escolarização.

Alguns anos mais tarde, a Constituição Federal de 1988, no Título dos Direitos Individuais e Coletivos, em seu Art. 208, garante o direito à Educação a todos os cidadãos brasileiros, conforme matéria abaixo:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL,1988).

Percebe-se, através deste artigo uma das mais expressivas Políticas Públicas tratando de EJA, trazendo em sua essência, a preocupação com aqueles que não tiveram acesso a escolarização em idade própria.

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394/96, contempla a ‘Educação de Jovens e Adultos’, considerando a educação como direito social à cidadania. Nesse sentido, a Lei determina:

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

VII. oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).



No Capítulo II, a Lei trata novamente da Educação de Jovens e Adultos, compreendendo-a como parte do ensino fundamental e médio.

Na seção V desse Capítulo, o Art.37 afirma:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º: Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola (BRASIL, 1996).

Na continuidade, em cumprimento às leis superiores o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB), por meio do Parecer Nº 11, de maio de 2000, e da Resolução Nº 1 de 5 de julho de 2000, estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e a reconhece como:

[...] uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais na escola ou fora dela;

[...] em que a ausência de escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto [...] (BRASIL, 2000).

2. Num sentido mais restrito, trataremos ainda da acessibilidade em EJA, buscando, à luz da lei, o amparo legal que, a partir dos princípios da precaução, prevenção,



responsabilidade social e profissional, da participação, da cooperação e do respeito, assegura o direito de acesso às pessoas com necessidades especiais, idosos, gestantes, entre outras, pois sabe-se que cerca de 80 % da população mundial não se enquadra ao pré-concebido modelo do “homem-padrão”. São pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida (permanente ou temporária) e, considerando-se que a mobilidade é um direito universal, entende-se que as políticas públicas, por meio de ações traduzidas em alternativas de acesso à espaços públicos, edificações, mobiliários urbanos, entre outros, promovam a quebra de barreiras a esse direito de uso e convivência a espaços, mobiliários e edificações públicas.

Neste contexto, faremos agora, em ordem cronológica a citação, bem como, uma breve apresentação da matéria de que tratam as principais Leis de Acessibilidade no Brasil:

1.Constituição Federal de 05/10/1988 – Art. 244 – trata da adaptação de logradouros, edifício e transporte;

2.Lei Federal Nº 7.405/85 de 12/11/85 – torna obrigatória a colocação do “Símbolo Internacional de Acesso” em todos os locais e serviços que permitam sua utilização por pessoas com deficiência;

3.Lei Federal 7853/89 de 24/10/89 – direito das pessoas com deficiência;

4.Lei Federal Nº 8213/91 de 24/07/91 – artigo 93 – cria a obrigatoriedade para as empresas de contratação de PPD e de reabilitados.



5.Lei Federal Nº 8.899/94 de 29/07/94 – concede passe livre às pessoas com deficiência, no sistema de transporte coletivo interestadual.

6.Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9394/96;

7.Portaria MEC Nº 1679/99 – condiciona o credenciamento das Escolas às condições de acessibilidade;

8.Lei Federal Nº 10.048/00 de 08/12/00 e Nº 10.098/00 de 19/12/00 – que trata da promoção de acessibilidade através de ajudas técnicas, fomento de financiamentos e pesquisas, supressão de barreiras arquitetônicas, desenho universal, estímulo à campanhas informativas e educativas. Acessibilidade às edificações e espaços públicos, veículos e sistemas de comunicação;

9.Lei Federal 10.741/03 - Estatuto do Idoso;

10. Decreto Federal Nº 5296/04 de 02/12/04 – que regulamenta as Leis Nº 10.048/00 e Nº 10.098/00, quanto aos prazos e validades;

11.NBR 9050 (2004) da ABNT – Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências à edificações, espaço mobiliário e equipamento urbanos. Esta norma fixa os padrões e critérios no intuito de proporcionar às pessoas com necessidade especiais, condições adequadas e seguras de acessibilidade autônoma a edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos. A abrangência desta Norma inclui as edificações de uso público,



mesmo que de propriedade privada, como por exemplo, as destinadas à educação, que é nosso alvo específico.

Esta legislação vigente, estabelece normas e procedimentos de arquitetura e urbanismo, com vistas à atender às necessidades de acesso das pessoas com necessidades especiais ou mobilidade reduzida, na busca de possibilitar a superação dos desafios que se apresentam nos espaços e meios de acesso público, proporcionando assim a participação e a interação com sujeitos pertencentes à sociedade.

“O mais importante não é a arquitetura, mas a vida, os amigos e este mundo injusto que devemos modificar”.

Oscar Niemayer

Entraves ao acesso à EJA

Na busca de respostas às razões que impedem ou dificultam a acessibilidade e permanência em EJA, detectamos que elas não existem de forma objetiva e definitiva, porém, acompanhando a trajetória da Educação para Jovens e Adultos no Brasil, constata-se:

- ✓ a escassez de Políticas Públicas na área;
- ✓ a falta de cumprimento de todas as metas existentes, contidas nestas Políticas Públicas;
- ✓ déficit de investimento na área de Educação para Jovens e Adultos;



Para ilustrar o que foi acima descrito, elencamos algumas posições da UNESCO e do governo brasileiro, a respeito das políticas públicas, relacionadas à Educação de Jovens e Adultos:

1. Ainda não foi adequadamente aproveitada a capacidade de contribuição que a educação e aprendizagem de adultos tem a oferecer a um mundo em que as pessoas convivam em paz e com democracia, bem como seu potencial de contribuir para a construção de sociedades de aprendizagem em prol da luta contra a pobreza e para a superação da tensão global, da violência, do HIV/ Aids, da destruição ambiental, das tensões demográficas e de uma miríade de outros males. Estamos articularmente preocupados com o não aproveitamento de seu potencial de contribuição às pessoas para viverem em um mundo com HIV/Aids, enquanto milhões de pessoas jovens e adultas, vulneráveis, são expostas às conseqüências da pandemia (UNESCO/BRASIL, 2004).

2. O governo brasileiro reconhece que não cumpriu a meta estabelecida e que a concentração da população analfabeta continua coincidindo com os bolsões de pobreza do país, contudo faz um balanço positivo desta década baseado no fato de que aumentou o número de crianças, jovens e adultos na escola (UNESCO/BRASIL, 2004).

3. Não há como implementar políticas efetivas de EJA sem os recursos financeiros que traduzem a vontade política, em práticas de qualidade, “não houve uma ampliação



significativa das oportunidades educacionais para a população brasileira jovem e adulta”(HADDAD e DIPIERRO, 2000).

4. Temos constatado um declínio no financiamento público para a educação e aprendizagem de adultos, mesmo considerando que a meta mínima de alfabetismo estabelecida no Marco de Ação de Dakar é alcançável – exigindo apenas US\$ 2,8 bilhões por ano. Ademais, o apoio dado tanto pelas agências internacionais quanto por governos nacionais tem se concentrado na educação básica formal para crianças, em detrimento e descuido para com a educação e aprendizagem de adultos (UNESCO/BRASIL, 2004).

5. Até 2015 encontra-se a meta de reduzir pela metade os índices de analfabetismo sendo que o Brasil tem uma meta ambiciosa que é “assegurar a todos os brasileiros de 15 anos e mais, que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos precocemente: o ingresso, a permanência e a conclusão do ensino fundamental com qualidade” (UNESCO/BRASIL, 2004).

6. A lei que regulamentou o FUNDEF (Lei 9424/96), apesar de aprovada por unanimidade no Congresso Nacional recebeu vetos do presidente, entre os quais, o impedimento do cálculo das matrículas registradas no ensino fundamental presencial de jovens e adultos para efeito dos cálculos do fundo, medida que focalizou o investimento público no ensino de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos e desestimulou o setor público a expandir o ensino fundamental de jovens e adultos (Haddad, Di Pierro, 2000).



Diante do apresentado, pode-se afirmar, que um dos maiores obstáculos de acesso à EJA, dá-se ainda devido aos poucos investimentos que foram, até aqui, disponibilizados para o desenvolvimento da área e, que pouco foi realizado no sentido de atender, com qualidade a demanda dos jovens e adultos que, por inúmeras razões, não se alfabetizaram e/ou não se escolarizaram na faixa etária prevista para as séries.

De acordo com o documento produzido no IX Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA, coordenado pela APP-Sindicato dos/as Trabalhador/as da Educação Pública do Paraná, este “abandono” à escola está diretamente ligado às condições sócio-econômicas vividas por estes jovens e adultos, tais como: o trabalho infantil, o desemprego, a baixa renda, a falta de moradia, bem como, um agravante significativo: a falta de vaga nas escolas públicas, principalmente na educação infantil.

Parte do referido documento, diz ainda:

“Lembra-nos o Professor Miguel Arroyo que “os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, ou gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negações de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social”. Portanto, “não se trata apenas de garantir direitos para todos, trata-se de direitos negados historicamente”.

É necessário refletir que a permanência de altos índices de analfabetismo e da expansão das matrículas na EJA são reveladores de que o acesso ao



conhecimento não foi ainda democratizado em nosso país, e que o processo de exclusão da escola está aliado a exclusão de outros direitos de cidadania. Para todas as pessoas a educação deve representar emancipação, humanização, para além das concepções utilitaristas preconizadas pelos interesses de mercado. Por isso deve ser pública, deve ser gratuita e deve ser presencial. Um sujeito que já vivenciou a negação de sucessivos direitos, deve ter, no mínimo, a possibilidade de, quando jovem ou adulto ou idoso, ter uma educação que o humanize, que lhe possibilite viver novas e ricas relações, e não uma instrução distanciada, solitária e regulada por interesses que não os direitos sociais.

Considerar todas essas questões, tratá-las a partir da diversidade de necessidades de aprendizagem, podem apontar uma forma de recuperar os caminhos, de colocar na mão dos educandos a definição de uma escola voltada aos seus interesses. Neste contexto, Di Pierro discorre (2005):

Frente ao mundo inter-relacionado, desigual e inseguro do presente, o novo paradigma da educação de jovens e adultos sugere que a aprendizagem ao longo da vida não só é um fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania (e, portanto, uma responsabilidade coletiva), mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedade mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis.

A educação capaz de responder a esse desafio não é aquela voltada para as carências e o passado (tal qual a tradição do ensino supletivo), mas aquela que,



reconhecendo nos jovens e adultos sujeitos plenos de direito e de cultura, pergunta quais são suas necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-lo coletivamente. (Di Pierro, 2005, p. 1119-1120).

Acessibilidade física na escola com enfoque especial nas escolas de EJA

Ao retomarmos este campo da acessibilidade, apresentamos duas visões de especialistas em projetos de acessibilidade, quanto às condições arquitetônicas:

Adriana Romeiro de Almeida Prado (2004), arquiteta e urbanista, especialista em projetos de acessibilidade, afirma que:

I.(...) a conquista da autonomia e da independência é uma das características da cidadania. Parte desse processo tem relação direta com o bem-estar do indivíduo no meio em que ele vive. A maioria dos ambientes construídos, ou não, apresenta barreiras visíveis e invisíveis. Constituem-se barreiras visíveis todos os impedimentos concretos, entendidos como a falta de acessibilidade dos espaços. As invisíveis compõem a forma como as pessoas são vistas pela sociedade, na maior parte das vezes representada pelas suas deficiências e não pelas suas potencialidades. A eliminação de barreiras visíveis poderá vir a contribuir para a diminuição das barreiras invisíveis.

Marcelo Pinto Guimarães – 2004, arquiteto, PhD em Design, ressalta que:



II. Os espaços físicos devem permitir, portanto, várias maneiras de serem usados ou explorados, e devem estar providos de elementos construídos únicos ajustáveis, ou múltiplo-complementares, de forma que o conjunto esteja adequado a algum tipo de necessidade ou característica do usuário.

A inclusão nas escolas passa obrigatoriamente por torná-las principalmente acessíveis sob o ponto de vista arquitetônico, pois conforme ensina Francisco Lima (2003) a inclusão:

(...) deve ser vista como a capacidade de a sociedade mudar-se para receber, entender, respeitar e atender às necessidades / peculiaridades de todos os seus membros, independentemente de diferenças sociais, econômicas, de gênero, origem (geográfica, étnica, lingüística, religiosa etc.), ou de quaisquer outras diferenças de aparência (estética), de incapacidade (limitação sensorial, mental, cerebral e física) ou de opção sexual etc, vem como uma resposta às exigências sociais das muitas minorias que se organizaram para mostrar que suas reivindicações, além de justas, alavancam vantagens positivas para todos, inclusive para as pessoas com deficiência.

Vários são os itens de acessibilidade física a serem verificados numa escola, considerando o padrão técnico da NBR 9050 / ABNT (2004), são eles:

A – Área Livre – também chamada de “faixa livre”, é a área do passeio, calçada, via ou rota destinada exclusivamente à circulação de pessoas;



B – Área de Transferência – é o espaço necessário para que uma pessoa cadeirante possa se posicionar próximo ao mobiliário para o qual necessita se transferir);

C – Área de Alcance – é a distância confortável necessária para o alcance manual frontal;

D – Comunicação e Sinalização – observam-se as comunicações acessíveis, devendo ela ser visual, tátil e sonora; quanto à sinalização observam-se os parâmetros de acessibilidade, sejam elas permanentes, direcionais, emergenciais ou temporárias;

E – Acesso e Circulação – observam-se os diversos padrões quanto aos módulos de referência para acesso e circulação;

F – Circulação Interna – observam-se os espaços internos a edificação e destinados à circulação de pessoas, com destaque as “rotas de fuga”, ou seja, o trajeto contínuo, devidamente protegido proporcionado por portas, corredores, antecâmaras, passagens externas, balcões, vestíbulos, escadas, rampas ou outros dispositivos de saída ou combinações destes, a ser percorrido por pessoas, em caso de um incêndio de qualquer ponto da edificação até atingir a via pública ou espaço externo, protegido do incêndio;

G – Vagas para Veículos – observam-se as condições de acessibilidade das vagas reservadas para pessoas com deficiência física;

H – Sanitários – observam-se os sanitários e vestiários acessíveis que devem obedecer aos parâmetros no que diz respeito à instalação de bacia, mictório, lavatório, boxe de chuveiro, acessório e barras de apoio, além das áreas de circulação, transferência, aproximação e alcance;



I – Auditório – observam-se as existências de locais reservados para P.C.R. / Pessoa em Cadeiras de Rodas, P.M.R. / Pessoa com Mobilidade Reduzida e para P.O. / Pessoa Obesa;

J – Refeitório – observam-se as condições de acessibilidade, principalmente para P.C.R. / Pessoa em Cadeiras de Rodas;

K – Locais de Esporte – observam-se as existências de locais adequados para P.C.R. / Pessoa em Cadeiras de Rodas, P.M.R. / Pessoa com Mobilidade Reduzida e para P.O. / Pessoa Obesa;

L – Acessibilidade em Geral na Escola – observam-se parâmetros específicos de acessibilidade a um ambiente escolar, desde a entrada de alunos até as instalações da sala de aula e biblioteca.

Objetivando agregar dados ao presente trabalho documental, levantamos a seguinte situação, nas escolas do município de Guarapuava:

✓ das 27 (vinte e sete) escolas estaduais do município, aproximadamente 15 (quinze) delas já estão preparadas para receber alunos com necessidades especiais, adaptadas ou construídas com projeto arquitetônico já de acordo com a NBR 9050 (2004) da ABNT, destas 04 (quatro) oferecem EJA – Fase II e já receberam investimentos, inclusive do PDE, para as adaptações necessárias, tais como, alargamento de portas, rampas e banheiros específicos;

✓ das escolas municipais, que recebem as turmas da EJA – Fase I, que está sob a responsabilidade do município, os prédios mais novos já foram construídos dentro das normas estabelecidas e, as outras escolas, de acordo com as necessidades, estão sendo adaptadas.



De acordo com o Professor Gustavo Maurício Estevão de Azevedo, em seu Artigo *Acessibilidade e Permanência de Jovens e Adultos no Processo de Educação Profissional e Tecnológica*, a Educação de Jovens e Adultos – EJA representa o resgate de uma dívida até então não reparada para com os que não tiveram acesso à educação como bem social. São anos de privação à educação, repercutindo em perdas de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. A reentrada desse segmento no sistema escolar deve ser amplamente pensada de forma a efetivamente trazer a oportunidade perdida de equalização social.

Como contribuição na função reparadora da EJA, para esses demandantes exige também considerar os pressupostos da acessibilidade arquitetônica ante a problematização do ambiente escolar.

Considerações finais

Diante da pesquisa realizada para a construção do texto em questão, consideramos que a acessibilidade “física” em EJA, não é um obstáculo a impedir o acesso do aluno na educação básica. Percebe-se em todas as esferas educacionais, principalmente na área federal, ações que se traduzem em liberação de recursos, embora ainda insuficientes, investimentos que permitem adequar, reformar, construir espaços para oferecer às pessoas com necessidades especiais, que se encontram buscando o reconhecimento de seus direitos, e mais especificamente, em eliminar as desvantagens a que são submetidos, devido às barreiras físicas e sociais existentes na sociedade, oportunidades de participar da vida em igualdade de condições com os demais.



Porém, quando se trata da Acessibilidade e Permanência na Educação de Jovens e Adultos, os avanços não são significativos diante da demanda que ora se apresenta, apesar da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) com a Lei Nº 11.494/2007, sancionada em 20 de junho de 2007, com vigência a partir do início do mesmo ano, que prevê que o FUNDEB estará em funcionamento até o ano de 2020, com o compromisso de atender a partir de 2009, “47 milhões de alunos da educação básica”, sendo assistidos “creche, educação infantil, ensino fundamental e médio, educação especial e educação de jovens e adultos”. Nesse sentido o governo federal previu para o ano de 2007 um valor de “R\$ 2 bilhões, R\$ 3 bilhões em 2008, R\$ 4,5 bilhões em 2009 e 10% do montante resultante da contribuição dos Estados e Municípios a partir de 2010.

Há que se questionar, diante dos dados acima transcritos, se realmente os recursos foram aplicados no período, tendo em vista a trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, historicamente conhecida e que, de acordo com Soares (2001, p. 201) “se insere nesse contexto: em meio à sua desvalorização e à indiferença, convivemos com numerosas iniciativas e consolidação de propostas em seu âmbito”.

Confirmando a condição do descaso e a posição secundária a que foi relegada a EJA, o Parecer Nº 11/00 propõe que a EJA saia da condição de marginalidade na educação, seja no interior da unidade escolar, estigmatizada como responsável pelos altos índices de evasão, seja no interior das secretarias de educação, pelo



descompromisso, a exemplo das políticas educacionais da EJA vigentes até então.

Ao finalizar este texto, percebo que as ações governamentais, as políticas públicas, são importantes para que às melhorias sejam efetivadas na EJA, porém é imprescindível a mobilização, o envolvimento da sociedade, numa discussão coletiva dos problemas educacionais em EJA, para que os avanços se concretizem e possamos dizer que as políticas públicas foram cumpridas.

Referências

_____. **CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **LDB - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.** Brasília, MEC/SEMTEC, 1997.

_____. **LEI FEDERAL Nº. 10.098/2000**, aprovada em: 19 de dez. 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

_____. **LEI FEDERAL Nº. 10.048/2000**, aprovada em: 08 de dez. 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

_____. **Parecer nº11/2000**, aprovado em: 10 mai. 2000.

_____. **Resolução Nº01/2000**, aprovada em 05 de jul de 2005.

_____. **Lei nº 11.494/2007**, de: 20 de jun. 2007. Brasília: Ministério da Educação, Presidência da República, Casa Civil, 2007.



AZEVEDO, Gustavo Mauricio Estevão de. **Acessibilidade e Permanência de Jovens e Adultos no processo de Educação Profissional e Tecnológica.**

HADDAD, Sérgio. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. RIBEIRO, V. M. (Org.). In: **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras.** Campinas: Mercado das Letras, Ação Educativa, 2001.

MOLL, Jaqueline. Apresentação. (Org.). In: MOLL, J. **Educação de jovens e adultos.** 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.



Desafios na prática docente na educação de jovens e adultos: um estudo realizado no curso de aperfeiçoamento de professores para atuar na EJA

Elenice de Paula

Introdução



O curso de aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos foi iniciado no ano de 2009 e constitui-se por uma iniciativa da SECAD/CAPES/UAB/ UNICENTRO, vinculado ao Núcleo de Educação a Distância, teve como objetivos formar professores para atuar na educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, viabilizar o acesso ao conhecimento teórico sobre a Educação de Jovens e Adultos, bem como a democratização do acesso ao ensino em regiões distantes, a fim de capacitar os professores para melhor atender as diversidades regionais e introduzi-las na prática pedagógica da escola.

O curso teve duração de 180 horas, sendo na modalidade semi-presencial 48 horas e 132 horas a distância.

O presente artigo tem como objetivo analisar os principais desafios enfrentados por alunos e professores que atuam na EJA, e, principalmente, a que público elas

atendem e de que forma trabalham; também, como o curso de aperfeiçoamento interferiu na sua prática pedagógica. Nesse sentido, pretende-se através desse artigo, tornar visíveis as práticas pedagógicas desenvolvidas bem como os apontamentos dos desafios em que os professores do curso enfrentam em seu dia a dia, a partir da análise dos relatos de experiência onde verificaremos os pontos acima citados. A escolha por focar esse eixo dá-se pelo fato de essa ter sido uma das propostas do referido curso, criar formas de melhorar o ensino na EJA.

Teve como objetivos específicos identificar e analisar os conceitos que norteiam a educação de jovens e adultos; identificar as responsabilidades do educador de EJA e seu compromisso político – social e cultural; a importância do papel do professor em conhecer e analisar as distintas metodologias de ensino voltadas para a EJA.

Justificam-se as necessidades deste curso diante das questões atuais da educação de jovens e adultos, este vem ao encontro ao debate sobre as discussões teórica metodológica referente que buscam melhorar as praticas dos educadores, possibilitando o uso de diversos instrumentos pedagógicos, apesar da educação de jovens e adultos ser uma modalidade a tempo sendo construída no Brasil, só recentemente que esse tipo de curso vem sendo ofertado nessa categoria de ensino a distancia, com objetivo de democratizar o acesso à educação, e formar professores mais conscientes de seu papel na EJA, bem como dentro das escolas.

Assim dimensionada a abordagem a ser apontada, podemos salientar um pouco da história da educação de jovens e adultos no Brasil.



A preocupação com o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. Em todo o Brasil durante muito tempo o que chama mais atenção será a pobreza teórica, trazendo como consequência a falta de prática metodológica dos professores, que incluíam a utilização de métodos tradicionais em que muitas vezes acabavam por introduzir os mesmos métodos usados para a alfabetização das crianças.

Esse tipo de abordagens vem mudando a partir das teorias de Paulo Freire, Ferreiro e Vygotski, que vão contribuir nos processos teóricos metodológicos, e permitir aos educadores e alfabetizadores de adultos uma reavaliação de novas propostas pedagógicas para a EJA.

Essas transformações vão trazer para a EJA, novos métodos de ensinar, fazendo com que haja uma delimitação teórica, bem como muitas mudanças de concepções no ensino, de forma que o ensino esteja voltado para a formação cidadã dos estudantes, e a educação entendida como uma conquista da cidadania e também um instrumento de lutas sociais pela transformação da sociedade, não mais vista apenas como um mero instrumento de formação de pessoas que precisam aprender a ler e escrever para assinar o nome, mas formar um sujeito que compreenda os processos sociais da sociedade, em que ele atua como um sujeito pensante, em que muitas vezes torna-se um ser alienado de fácil manipulação por parte dos governantes ou mesmo da comunidade em que vive.

A seguir pontuaremos a partir dos relatos dos professores, as barreiras que embora muitas melhorias tenham acontecido no ambiente da EJA, ainda dificultam o processo de aprendizagem.



Um dos maiores questionamentos está na percepção em entender que o aluno de EJA é diferente, e que é preciso de uma aula diferente, conscientizando que através da escola podemos transformar a realidade de forma crítica e autônoma, também é importante entender que o aluno não deve ser um mero espectador, mas um participante ativo mediador do conhecimento. A falta de incentivo e motivação, valorização do conhecimento do aluno, respeito à individualidade, metodologias que infantilizam, falta de apoio da família, bem como a falta de preparo dos professores em realizar um planejamento de sua aula que busque conhecer seus alunos, preparar uma aula a qual o aluno tenha a possibilidade de interagir e relacionar com seu cotidiano, respeitando a sua cultura, esses seriam os grandes desafios do professor, transformar e repensar a sua prática pedagógica será fundamental.

Outra questão apontada pelos professores está centrada na falta de estrutura física, a falta de escolas e salas apropriadas, dificulta o acesso dos alunos, isso reflete a falta de apoio do governo, de políticas públicas permanentes, e não paliativas, compensatórias, visto que se trata de uma modalidade especial que não é tratada como tal, também quanto à falta de material adequado para o ensino, aulas diferenciadas, palestras, práticas educativas, tudo isso aliado muitas vezes à falta de interesse dos alunos, por vários motivos, trabalho, família, cansaço e mesmo condições financeiras, é preciso criar novas maneiras a fim de evitar a evasão escolar e garantir sua permanência na escola.

Através destes questionamentos começou-se a refletir sobre as características dos educadores e os saberes



que precisavam ter para alfabetizar, estimulando também o envolvimento com o ensino aprendizagem e a valorização do conhecimento dos estudantes.

Perante a essas limitações, os professores desenvolveram propostas que podem garantir o sucesso da EJA, entre elas está o planejamento das aulas de acordo com as necessidades dos educando, a fim de valorizar seu saber, com professores melhor preparados, que possam incentivar e provocar motivação.

A afetividade do professor é fundamental para permanência dos alunos, é preciso deixar de lado a discriminação, superar o passado, parar de procurar culpados pelo fracasso escolar. Cabe ao professor criar novas alternativas que respeitem as particularidades locais.

Todos os professores foram unânimes quanto a necessidade de conscientização profissional pois, trabalhar com EJA é um desafio, é fundamental que o professor esteja bem preparado, e principalmente que goste do que faz. Ensinar, segundo Paulo Freire, não é apenas transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Para Paulo Freire (1967), partindo do contexto histórico que vivia e de sua experiência prática com classes populares, elaborou e desenvolveu um conjunto de procedimentos pedagógicos que atendia a necessidade dos alfabetizandos, um ensino voltado para atender as necessidades dos trabalhadores naquele momento. Segundo ele, alfabetizar não pode se restringir aos processos de codificação e de decodificação. Dessa forma, o objetivo da alfabetização de adultos é promover a conscientização acerca dos problemas cotidianos, a compreensão do mundo e o conhecimento da realidade social.



O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de método e técnicas, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade (FREIRE & SHOR, 1987 p. 87).

Nesse sentido é preciso que os professores se preparem para as mudanças presentes na sociedade, para assim compreender o conhecimento que a mesma exige naquele momento, e criar novas formas de mostrar aos estudantes a realidade existente a sua volta, o procedimento de Paulo Freire, estava adequado para aquele momento da sociedade, hoje é preciso que professores busquem metodologias e temáticas que propiciem discussões, curiosidades, estimulando a busca de novos conhecimentos.

Analisando o processo da construção histórica da alfabetização, percebemos que existe uma ligação com a própria construção da educação no Brasil e com os sistemas políticos e econômicos.

Num primeiro momento, no surgir da nação brasileira, o ensino pretendia designar o estabelecimento de processos e políticas referentes à organização da sociedade capitalista, com o objetivo em um ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo, da moral e da religião, a educação como forma de doutrinação do povo.

O caráter autoritário e excludente da nação que se queria construir deixava claro o limite da inclusão. Ela seria



positiva desde que não colocassem em risco as formas tradicionais de submetimento da maioria a exploração da elite imperial. Daí a ideia de que a escola não deveria comprometer o tempo do trabalho, ou de que a escola deveria instruir para o trabalho mecânico.

Para reforçar esse conceito de instrução do povo, buscam exemplos em outros países em que, como no Brasil ela não existia.

Todos os esforços no sentido de combater a ignorância do povo e sua rudeza, estacam diante da questão financeira; portanto é preciso convir nisto: - não há sistema de instrução eficaz sem dispêndio de muito dinheiro...Na razão de dólar por habitante é a despesa que fazem com a instrução muitos dos Estados Unidos, posto que alguns excedem esse termo. Para o Brazil seguisse tão previdente política...(BASTOS, pg. 238- 239. 1996).

O ensino para as populações rurais foi desenvolvido como forma de civilizar o caboclo, visto como atraso ao desenvolvimento, supersticioso, era preciso levar a luz as trevas, para que esse sujeito ignorante pudesse viver melhor, e principalmente ter “cultura”, caberia a escola ensinar técnicas agrícolas do trabalho na roça, ter uma produção voltada para atender a demanda da indústria, do comércio e do consumo das cidades, forma de integrar o homem do campo ao sistema capitalista.

Fazendo uma análise cronológica da constituição do ensino, podemos dizer que o ensino foi uma construção histórica, a ideia de construir uma sociedade através da educação, formar um homem para viver em uma sociedade diferente, a educação como um direito, mas obrigatória.



Podemos perceber a clara noção de educação e da instrução como estratégias de constituição do Estado nacional e da Nação brasileira. Em seguida, a compreensão de que qualquer projeto civilizatórios para o Brasil deveria comportar como elemento fundamental a questão da instrução primária, e a questão de que primeiro ela deveria ser gestada na legislação para depois ser derramada sobre o povo, ressaltando outro aspecto a crença otimista na educabilidade do sujeito humano, sobretudo na legislação como estratégia de conformação da realidade social de cada indivíduo, em que a construção da educação estava sendo pensada para as classes populares, e assim atender os processos socioeconômicos da sociedade, um ensino baseado em questões de instrução dos trabalhadores.

O ensino passa a ser uma responsabilidade do Estado que vai atender as propostas de alfabetização, o que passará a ser metas de grupos políticos que chegam ao poder, assim, em cada momento histórico político, a educação de jovens e adultos será tratada de diferentes formas e terá diferentes concepções metodológicas.

Deste modo, percebemos que cabe ao professor da EJA buscar diferentes formas de alfabetizar adequando-se ao contexto vivido. Assim destaca-se a importância do trabalho de formação continuada junto aos professores.

Este curso buscou aliar teoria e prática, para tanto, foram elaborados vários fóruns de participação dos alunos, a fim de explicitar os conflitos e as dificuldades surgidas no cotidiano das salas de aula; essa possibilidade de troca de experiências entre os estudantes enriqueceu o conteúdo inicialmente proposto. Buscou também compreender como trabalhar na EJA em processos de alfabetização, a partir do mundo que os cerca e das diferentes linguagens que os constituem e constituem o mundo.



Os professores tiveram oportunidades de repensar suas ações pedagógicas ao refazerem seus planos de estudo. Seguindo nesta perspectiva, a organização do curso privilegiou num primeiro momento reflexões sobre quem são os sujeitos da EJA, aqueles cuja escolarização básica nunca foi iniciada ou muitas vezes interrompida, são sujeitos que carregam em sua trajetória de vida marcas de exclusão, que de certa forma acabam impossibilitando a aprendizagem, são sujeitos que voltam a estudar por necessidade. Também foram discutidos conceitos de educação e cidadania, em que cidadania será compreendida não apenas como uma mera conquista de alguns direitos, ela traz em primeiro lugar a ideia de consciência coletiva, de vontade geral, que vem a ser a participação popular, em que visa estabelecer parceria entre Estado e sociedade civil, juntos, para que possam atingir os objetivos desejados, bem como a melhoria das condições de vida de toda a população.

Vista dessa forma a educação para a cidadania passa a ser fundamental na EJA, a partir de uma reflexão da sociedade atual, buscar conscientização para fazer valer os direitos garantidos na constituição.

Todos os módulos trabalharam de forma temática, leituras de EJA no Brasil, as políticas que regem a educação de jovens e adultos, EJA e o mundo do trabalho e aspectos pedagógicos em EJA, e no final do curso foi realizada uma proposta de intervenção pedagógica com os alunos em sala de aula.

Deste modo, à medida que os módulos foram sendo disponibilizados para os estudantes, buscou-se criar formas



para discutir as realidades locais, a história da EJA, e também buscar variadas formas de preparar aulas a partir de temas geradores na ação pedagógica. Possibilitou-se também aos professores, a discussão sobre a questão da alfabetização, materiais disponíveis, metodologias utilizadas e a superficialidade do material disponível para pesquisa nesse campo do conhecimento.

Nas discussões realizadas os professores comentaram sobre suas práticas de ensino, as dificuldades de acesso dos alunos à escola, a falta de estímulo das famílias, a baixa auto-estima, a jornada de trabalho, motivos que muitas vezes levavam ao abandono da escola. Em alguns momentos os professores relataram sua própria dificuldade em relação à EJA, diante dessas dificuldades, o conteúdo estudado no módulo “Aspectos Pedagógicos em EJA”, disponibilizou metodologias de trabalho para que os professores pudessem aprofundar o seu conhecimento e pensar em uma metodologia de trabalho adequada à realidade dos seus alunos.

Diante disso, foi preciso romper com vários conceitos internalizados nos professores que trabalham na alfabetização de adultos. O primeiro é que a proposta de ensino de adultos não é mais baseada em processos que infantilizem e desestimulem os adultos, outra questão refere-se a trabalhar a partir da realidade dos alunos, são também desafios introduzir assuntos da atualidade nas disciplinas, usando o método Paulo Freire.

O curso tornou-se desafiador, porém o olhar de desejo e curiosidade dos professores possibilitou o bom desempenho dos mesmos, que foram instigados a estarem sempre em processo de formação, dentro da dimensão do aprender-ensinando e do ensinar-aprendendo.



Referências

BASTOS, Aureliano Candido Tavares. **A província: estudos sobre a descentralização no Brasil.** Brasília, Senado Federal, 1996.

SALDANHA, Levy. **O Ensino: A escola sertaneja.** Publicação da Inspeção Geral do Ensino do Paraná, Ano III, N° 1. Curitiba, 1924.

_____. **O Ensino: A superstição do caboclo.** Publicação da Inspeção Geral do Ensino do Paraná, Ano III, N° 2. Curitiba, 1924.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor.** Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.

LUCENA, Helen Rodrigues. CAMPELO, Maria da Conceição Miranda. **Dialogo como proposta de educação para a cidadania no currículo da EJA.** Programa de pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba. UFPB, 2005.

PRESTES, Emilia Maria da Trindade. **Superando exclusão: A alfabetização como possibilidade de inclusão.** Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. UFPB, 2005.



Relato da experiência: estratégias de leitura e a formação do leitor competente

Marli de Fátima Monteiro de Almeida



Introdução, problema e seu contexto

“Torna-se imprescindível criar o hábito da leitura, uma vez que esta, hoje, pode ser vista como artigo de primeira necessidade, todavia, é mister que cada indivíduo desperte dentro de si o interesse em auto instruir-se, para descobrir a força da palavra”.

Inajá Martins de Almeida

A leitura e a escrita são processos comuns aos seres humanos desde muito tempo, apesar de terem sido durante alguns séculos proibidos para uns (caso das mulheres) e liberados para outros (como é o caso da nobreza). Depois da invenção das escolas, passou-se a ter a preocupação em ensinar com eficiência a ler e a escrever, tarefa não tão simples, pois até hoje, estudiosos e professores procuram esta tão sonhada fórmula para orientar bem o ensino de uma leitura crítica e uma escrita significativa (<http://www.profjoabeclair.net>).

Após trabalhar com duas turmas do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos - PROEJA no Colégio Estadual Ana Vanda, uma de ensino médio e outra de ensino fundamental, percebi as dificuldades dos alunos em apresentarem seus trabalhos, mesmo estando em níveis diferentes os problemas apresentados eram praticamente os mesmos. Eles liam sem fluência, sem entonação, sem ritmo, não respeitavam os sinais de pontuação, não conseguiam reconhecer a idéia central do texto, tinham dificuldades em encontrar as informações implícitas e explícitas presentes neles. Por não entenderem o que liam, não eram capazes de recontar de forma coerente o que o texto transmitia. Na hora de apresentarem de forma oral todos ou a grande maioria sentia-se constrangido, alguns estavam muito tempo fora de uma sala de aula. Observando isso e lendo a emenda do curso que diz que: “A língua deve ser concebida como discurso que se efetiva nas diferentes práticas sociais de oralidade, leitura e escrita, perpassando pela análise lingüística e literatura, enquanto aprimoramento do pensamento crítico e da sensibilidade estética”, resolvi experimentar as atividades de leitura com exposição oral, exercitando a capacidade de cada um, incentivando-os a mostrarem suas verdadeiras habilidades, no início não foi fácil, alguns alunos até desistiram do curso, tive que ir atrás deles, e convencê-los que eram capazes.

Aos poucos começaram a ter noções básicas de argumentação coerente, que atendessem aos objetivos do texto e do interlocutor. Perceberam as diferenças básicas



entre a oralidade e a escrita, e logo estavam recontando os textos lidos e ouvidos, com sequência lógica na exposição das suas ideias. O educando precisa saber que para a língua falada, não existe uma gramática pronta e que há diferenças léxicas na constituição de textos falados e de textos escritos, uma vez que a escrita possui palavras mais longas, um vocabulário mais variado e mais adjetivos atributivos. Um dos desafios dos professores de hoje é desenvolver a competência linguística dos alunos.

Quando pensamos em competência linguística podemos destacar dois processos fundamentais: fala e escrita. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais “a linguagem é uma herança social, uma realidade primeira” (1998, p.25), sendo assim, dentro da linguagem destacamos como sendo realidade primeira a fala, uma vez que antecede a escrita, no entanto não podemos descartar a leitura, a interpretação dela.

No meu plano de ação docente procurei ter um cuidado especial com processo da oralidade. “Não se trata de ensinar a falar ou a fala dita “correta”, mas sim as falas adequadas ao contexto de uso”, (PCN ensino fundamental, Língua Portuguesa, p.8). Podemos concluir que é possível trabalhar a oralidade como um ponto necessário e não descartá-la como se não houvesse necessidade da praticá-la. Numa sociedade letrada, não se lê e se escreve apenas, mas principalmente se fala. A valorização social de uma pessoa, atualmente, está intimamente ligada ao seu desempenho escrito, mas também ao oral, pela razão da ampla exposição aos meios de comunicação. É importante ressaltar que, qualquer que seja o ramo da atividade, o



profissional sabe que o êxito dele depende, além dos conhecimentos próprios da área, de sua habilidade na leitura, que resultará em competência quanto ao manejo da língua. Enfim, todo saber é adquirido e transmitido através desse instrumento primordial da comunicação humana na qual a leitura é uma das protagonistas. A oralidade, a leitura e a escrita estão presentes em nosso cotidiano de forma articulada. Uma contribui para o desenvolvimento da outra. Diante disso uma das principais tarefas da escola seria fazer com que todos os educandos tenham o conhecimento e domínio das múltiplas funções da linguagem, onde esta possui diferentes manifestações e tem por objetivo a ação da comunicação entre as pessoas.

Segundo Paulo Freire *“A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela pouco a sociedade muda.”* Percebemos que a sociedade moderna nos bombardeia com uma série de informações, na maioria das vezes sem significados, fazendo com que essa violência simbólica nos torne individualistas, consumistas e meros reprodutores do sistema, ou seja, alienados, impossibilitando nossa reflexão sobre as relações e problemas sociais, sobre a nossa práxis pedagógica. Devemos então quebrar os grilhões que nos aprisionam a uma prática mecanicista de ensino, onde os alunos ainda são vistos como meros armazenadores de “determinados” conhecimentos. Devemos sair do discurso e buscar uma práxis para formarmos não apenas leitores de textos, mas leitores de mundo e agentes transformadores da realidade. É isso que estou tentando incutir na nos educandos do PROEJA, capacidade de ampliarem o seu universo acadêmico e social.



Soluções

“Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tão pouco a sociedade muda”.

Paulo Freire

Muitas são as causas do insucesso escolar, as dificuldades sociais e econômicas, as faltas de políticas voltadas ao aluno, interferem diretamente na aprendizagem, mas não será por esses motivos que nós educadores, deixaremos de dar a nossa contribuição para reverter essa situação. Este trabalho com o projeto de Estratégias de Leitura e a Formação do Leitor Competente com ênfase na Oralidade, teve por objetivo fomentar o hábito da leitura, buscando resgatar o prazer de ler na escola através da exploração de estratégias variadas, pois o papel do educador não é propriamente falar ao educando sobre sua visão de mundo ou lhe impor esta visão, mas dialogar com ele sobre a sua visão e a dele. Sua tarefa não é falar, dissertar, mas problematizar a realidade concreta do educando, tentando construir com diálogo um conhecimento duradouro, que realmente ajude o aluno a compreender a aprendizagem, que ele reflita sobre as possibilidades de aplicação dos conhecimentos adquiridos na sua própria realidade, que ele aproveite ao máximo esta oportunidade. Um dos objetivos dessa minha proposta é motivar os alunos do PROEJA a apropriarem de seu papel de sujeito na interlocução, descobrindo o prazer de ler e



escrever e a importância de estar bem preparado para se comunicar. O projeto tem por finalidade ampliar a linguagem verbal e as linguagens não verbais, transformando o educando num leitor competente, aquele que executa um trabalho que vai além da decodificação pura e simples do código linguístico. Ele executa um trabalho de construção do significado, utilizando-se de estratégias como: seleção, antecipação, inferência e verificação, coisas importantíssimas para que realmente a leitura aconteça com resultado realmente positivo.

Todos sabemos que a leitura tem sido na escola apenas o cumprimento de uma formalidade, com o processo de associar sons e letras, decodificar palavras isoladas, formar frases ou períodos, afasta-se o aluno do real sentido da leitura, impede-se que ele mergulhe no universo dos textos, aprenda o quanto é bom ser leitor. Que com a leitura ele pode viajar a qualquer lugar e viver todos os tipos de aventuras, com esse projeto espero que os alunos aprendam a enxergar o mundo de uma maneira particular, sabendo separar o que é real do que fictício. Gostaria de desenvolver muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura, isso requer esforço. Não foi fácil, precisei fazê-los achar que a leitura era algo interessante e desafiador. Usei várias práticas de leitura para despertar e cultivar o desejo deles de ler. Para realizar o trabalho com leitura precisei do auxílio do bibliotecário, levei para ele as sugestões de leitura, ele separou-as e emprestou aos alunos, a biblioteca ficou disponível a eles, reservamos espaços na sala para discussão dos textos lidos em pequenos grupos ou até



individual, para depois expor para o grande grupo. Para os alunos não acostumados com a participação em atos de leitura, que não conhecem o valor que possui, é fundamental ver seu professor envolvido com a leitura e com o que conquista através dela. Planejei as atividades diárias garantindo que as de leitura tivessem a mesma importância que as demais; em alguns momentos deixei que os alunos fizessem à escolha de suas leituras. Fora da escola, o autor, a obra, o gênero são decisões do leitor. Tanto quanto for possível, é necessário que isso se preserve na escola. Foram feitas leitura de forma silenciosa, individualmente; em voz alta (individualmente e em grupo); escuta de alguém que lê. No entanto, alguns cuidados foram necessários para realizar essas atividades, pois toda proposta de leitura em voz alta precisa fazer sentido dentro da atividade na qual se insere e o aluno deve sempre poder ler o texto silenciosamente, com antecedência uma ou várias vezes; nos casos em que há diferentes interpretações para um mesmo texto e se faz necessário negociar o significado (validar interpretações). Ao professor cabe orientar a discussão, posicionando-se apenas quando necessário. Ao propor atividades de leitura convém sempre explicitar os objetivos que a estão orientando e procurar preparar os alunos para as mesmas. É interessante, por exemplo, dar conhecimento do assunto previamente, fazer com que os alunos levantem hipóteses sobre o tema a partir do título, oferecer informações que situem a leitura, criar suspense quando for o caso etc. É necessário refletir com os alunos sobre as diferentes modalidades de leitura e os procedimentos que elas requerem do leitor. É preciso deixar



claro que existem diferenças em ler para se divertir, ler para escrever, ler para estudar, ler para descobrir o que deve ser feito, ler buscando identificar a intenção do escritor, ler para revisar... É completamente diferente ler em busca de significado a leitura, de um modo geral, e ler em busca de inadequações e erros, a leitura para revisar. Esse é um tipo de procedimento especializado que precisa ser ensinado em todas as séries, variando apenas o grau de aprofundamento em função da capacidade dos alunos, no PROEJA precisa-se tomar um pouco mais de cuidado para não desanimá-los.

Foi muito boa a participação dos alunos, eles começaram a gostar da leitura, perderam o medo de falar sobre o que liam, trouxeram para sala de aula textos: não verbais, charges, histórias em quadrinhos, imagens, depois de apresentarem aos colegas disseram que achavam que aqueles não eram textos, isso realmente foi bem significativo para toda a turma pois a maioria tinha a mesma visão. Como se vê, ler é uma atividade bem mais complexa do que parece. Se, por um lado, pode consistir em simplesmente decodificar sinais, por outro pode incluir também interpretar, decifrar o que está além do literal. Ler bem ou ser um leitor competente, não é apenas compreender o está dito, mas compreender também o não dito, as entrelinhas, o implícito do texto. O leitor crítico é aquele que, diante de qualquer texto, verbal ou não verbal, coloca-se numa postura ativa, de análise, de resposta ao texto lido. Ele não só analisa o texto, mas também os demais elementos da situação de produção : quem fala, par quem fala, em qual contexto e momento histórico, em que



meio ou suporte de divulgação, com qual intenção. Como se sabe, ninguém fala ou escreve sem ter um destinatário em mente. Quando alguém produz um texto, tem uma intenção e supõe ou tem um interlocutor real. Leva em conta, por exemplo, que seu texto pode interagir com o interlocutor, modificar seu comportamento, suas idéias ou emoções; pode, por exemplo, informar, emocionar, defender um ponto de vista, ensinar, contar o que aconteceu... Utilizamos a leitura em vários locais e com diversas finalidades em nossas vidas: no trabalho, na escola, no lazer ou em casa. A formação do leitor inicia-se no âmbito escolar e se processa em longo prazo, tendo como mediador o professor, em quem encontramos a possibilidade de diversificarmos o conhecimento. Esse leitor deve ser compreendido como sendo aquele que estabelece uma relação aprofundada com a linguagem e as significações. Pois, os que apenas se relacionam de modo mecânico com o texto, não se constituirão leitores sem um trabalho efetivo. O comportamento do ato de ler não pode ser delegado somente à escola, deve ser uma parceria entre escola e família.

Seria utópico dizer que todos apropriaram-se dos conteúdos e saíram tornando-se leitores competentes, mas uma coisa é certa a semente foi lançada.

Resultados

“A leitura torna o homem completo; a conversação torna-o ágil; e o escrever dá-lhe precisão”.

Francis Bacon

A reformulação do ensino no Brasil é uma questão em torno da qual, estão centradas inúmeras discussões,



visando à formação de um cidadão mais crítico, reflexivo e capaz de atuar na sociedade em seu favor, considerando os valores éticos, morais e sociais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, regulamentada em 1998 pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, essa reforma procurou atender as necessidades de atualizar a educação básica de maneira que o ensino médio não se configurasse apenas como um elo entre o ensino fundamental e o ensino superior, tão pouco fosse apenas preparatório para colocar os estudantes no mercado de trabalho, mas que esse ajudasse na vida de cada educando, os alunos do PROEJA também foram beneficiados. Nós professores procuramos auxiliá-los o máximo possível, para que eles sejam capazes de ler o mundo em seu entorno. Geralmente, os alunos de EJA têm pouco domínio de escrita e da leitura, já que, muitas vezes, o tipo de trabalho ou as situações sociais das quais participam não favorecem o desenvolvimento dessas atividades. Sabe-se que esse fato, além de ser determinante para a sua exclusão sociocultural, torna-se um obstáculo para a sua aprendizagem. É confortável saber, que foram muitos os teóricos que se debruçaram sobre a problemática relação entre alunos e linguagem, bem como se dá de maneira mais razoável e natural, o aprendizado, tanto da linguagem e da escrita. O que os autores descobriram e nós não podemos ignorar é a forte determinação que os fatores sociais exercem sobre a formação cognitiva do aluno e as suas possibilidades de desenvolvimento escolar. Por isso é importante que a leitura se constitua como uma prática social de diferentes



funções, pelas quais estudantes podem perceber que precisam ler não somente para compreender, mas também para se comunicarem, adquirir conhecimentos, ampliar os horizontes em relação ao mundo e as questões inerentes ao seu bem estar social. Configura-se, então, como uma necessidade básica na vida de cada uma que pode ser produtiva para enriquecer as relações interpessoais dentro do seu grupo ou até mesmo no mercado de trabalho.

Ao propor as atividades com os alunos do PROEJA do Colégio Ana Vanda Bassara tive como objetivo geral: Valorizar e desenvolver habilidades de ouvir, falar, ler, interpretar, escrever, criticar e apresentar soluções, tomando como base situações e motivos que envolvam diferentes épocas, lugares e seres, descobrindo e analisando o mundo, modificando seus pontos de vista como cidadão crítico e atuante na sociedade moderna. E como objetivos específicos: Capacitar o aluno para interagir no mundo, a partir dos conhecimentos linguísticos, fazendo a leitura de mundo necessária aos múltiplos momentos que se apresentarem proporcionando a este aluno a capacidade de leitura, compreensão e produção, interpretação de textos nas diversas áreas de conhecimento. Desenvolver a capacidade de perceber a flexibilidade da língua, ou seja, reconhecer as diversas possibilidades que a língua oferece, isto é, observar do uso adequado dos elementos linguísticos. Desenvolver a capacidade de emitir opinião, desenvolvendo o senso crítico e reflexivo.

Sei que uma grande parte deles foram atingidos, pois ao terminar dois módulos os alunos estavam bem mais soltos na sala, apresentavam as atividades sem medo, leram



vários contos e apresentaram logo depois que eu apresentava um como abertura das atividades, alguns ainda meio sem jeito com alguns tropeços, mas todos aprenderam a andar por si só. Infelizmente tive que deixar as turmas, mas vi que é um projeto que vale a pena ser investido, hoje estou tentando implantá-lo no ensino fundamental regular, com algumas adaptações.

Os objetivos não foram alcançados por completo devido às dificuldades de trabalho dos alunos, muitos deles quando estavam quase prontos precisam ausentar-se das aulas por vários dias, vários trabalhavam por turnos e não podiam faltar ao serviço, eram feitas atividades paralelas, mas já não surtiam os mesmos efeitos. Porém uma coisa foi gratificante todos conseguiram emitir suas opiniões sobre os assuntos estudados, desenvolveram o senso crítico e reflexivo. Conseguiram perceber as diferenças entre os textos escritos e falados, sei que eles serão capazes de ler o mundo, sei também que precisaram estudar muito para tornarem-se cada vez melhor, não só eles, mas nós como professores também. . Os resultados conquistados ainda não são tão grandiosos como gostaria que fossem, mas mostram o envolvimento discente, sobretudo na participação das aulas, dando conta de mostrar um caminho novo para a exploração da leitura na escola e na sociedade na qual fazem parte.

O estudo e o uso de estratégias de leitura foram vistos no trabalho realizado como meios que desenvolvem habilidades leitoras de compreensão e interpretação, a partir de diferentes tipologias textuais. No caso da leitura e interpretação (lembrando que se faz, também, interpretação



de textos orais), bem como da produção de textos (orais e escritos), a variação pode se dar pela escolha e proposição de diferentes tipos de textos (correspondências, receitas, histórias, diários, anedotas, poemas, letras de música, informações científicas, informações em geral, contos, lendas, fábulas etc.), de diferentes porta-textos e diferentes modalidades de discurso oral (livros, jornais, revistas, panfletos, placas, filmes, debates, narrativas, dissertações etc.), de diferentes situações e modalidades (individual, coletiva etc.), com diferentes objetivos (fruição, informação, em situação de jogo, de pesquisa, de estudo, de correspondência etc.). Sendo a leitura entendida como um processo de interação entre o leitor e o texto e objeto de utilização autônoma dos leitores.

Considerações finais

“Quem não lê não pensa, e quem não pensa será para sempre um servo.”

Paulo Francis

No momento em que estamos vivendo a demanda pela leitura e pelo domínio da linguagem escrita em nossa sociedade é cada vez maior. Basta abrir as páginas dos classificados em qualquer jornal para que nos deparemos com as exigências colocadas para os profissionais à procura de emprego. Exigem-se do candidato às mais diversas funções que demonstre domínio da língua portuguesa, que seja bom ouvinte, que tenha boa comunicação verbal e escrita, boa redação, facilidade de comunicação e um bom texto. Sabemos que usar a leitura de forma competente



significa, também, compreender o que leu, pois temos uma grande quantidade de analfabetos funcionais que fazem pseudo leitura. Com esse tipo de leitores cada vez mais a sociedade fica comprometida. Toda leitura é individual porque significa um processo pessoal e particular de processamento dos sentidos do texto.

De acordo com os objetivos propostos neste trabalho com “Estratégias de Leitura e a Formação do Leitor Competente, com ênfase na Oralidade”, entendemos que o professor é aquele que leva, que auxilia o aluno a se apropriar do conhecimento, através dos conteúdos. Ele transmite os conhecimentos científicos, clássicos, curriculares e o aluno apropria-se deles, numa relação de interação com o professor, com os conteúdos, com os colegas e com os conhecimentos prévios que ele também traz (principalmente os jovens e adultos que têm um grande conhecimento não acadêmico). O objetivo do ensino da língua é propiciar ao aluno, o domínio mais amplo e rico da linguagem verbal, como um recurso fundamental de interação humana. Uma vez que o uso da linguagem verbal realiza-se na forma de discursos, com esse trabalho espera-se que os educando sejam capazes de produzir textos coerentes e eficazes em diferentes contextos, que eles consigam expor de forma oral e escrita os seus objetivos, que consigam modificar sua realidade e construir uma sociedade melhor.



Referências

BAKHTIN, Mikail. [1930a]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. [1930b]. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

GARCEZ, Lucia H. C. **A construção social da leitura**. Disponível em <www.proler.bn.br>. Acesso em 08 set 2010.

GOODMAN, K. S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: PALACIOS, M.; FERREIRO, E. **Os processos de leitura e de escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura teoria e prática**. Campinas: Pontes, 1993.

DCE - Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná (versão preliminar). Paraná. Secretaria do Estado da Educação: 2005.

DCE - Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná
<http://www.diaadiaeducacao/portals/portal/diretrizes/dir_ef_portuguesa.pdf>. Acesso em 08 set 2010.
Disponível em:
http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=oassuntoe.interna&id_tema=9&id_subtema=2. Acesso em 08 set 2010.



Educação de jovens e adultos: formando cidadãos conscientes e críticos

Silvia Maria Amancio Maciel

Introdução



O projeto de intervenção sobre a formação de cidadãos críticos e conscientes na Educação de Jovens e Adultos (EJA), foi desenvolvido na Escola Padre Aldo Lourenço Matias, localizada à Rua Humberto Moreschi, 103, centro da cidade de Itambé, estado do Paraná.

No período diurno a escola atende crianças que participam do Ensino Fundamental I, de 1ª a 4ª séries. No período noturno, atende jovens e adultos que participam do primeiro e segundo segmentos da EJA. Optamos por trabalhar com o 1º segmento. Por ser uma cidade pequena, o número de participantes nessa modalidade de educação é de apenas seis alunos, com faixa etária entre 35 e 65 anos. Parte dos alunos é composta por senhoras aposentadas que possuem o sonho de ler e escrever; outra parte é formada por trabalhadores que necessitam de comprovação de escolaridade para conseguir um emprego ou manter o que

já tem. As professoras, geralmente, trabalham durante o dia ou no Ensino Fundamental, ou no Médio.

Os alunos de EJA têm um histórico de vida marcado pela exclusão e pelas desigualdades sociais. Ao participar dessa modalidade educacional, ele não pode apenas ter restaurado seu direito à educação, mas, também deve ser preparado para o pleno exercício da cidadania. Infelizmente, a história do Brasil é marcada por corrupção e desmandos políticos, fazendo com que os brasileiros sejam céticos em relação à política no país. No entanto, enquanto as pessoas não tomarem consciência do quão importante é sua participação crítica no processo eleitoral e, posteriormente, na cobrança dos candidatos eleitos, não há possibilidade de que a sociedade brasileira se torne mais justa e honesta.

Com o objetivo de despertar nos alunos de EJA sua importância enquanto cidadãos brasileiros, críticos e conscientes de seu papel na sociedade, buscamos, primeiramente, levá-los à compreensão do desenvolvimento da democracia no Brasil, demonstrando que a soberania popular deve ser valorizada.

Muitas vezes, os brasileiros votam sem saber as funções de cada um de nossos representantes políticos. Dessa forma, foi necessário o desenvolvimento de atividades a respeito do funcionamento dos poderes no Brasil, pois, conhecendo suas responsabilidades, temos mais argumentos para exigir que nossos direitos sejam respeitados.

Também foi preciso ampliar o conceito de cidadania. Cidadão não é apenas aquele que vota em dias de eleições, mas, conforme o sociólogo Herbert de Souza (Betinho),



cidadão é um indivíduo que tem consciência de seus direitos e deveres e a participa ativamente de todas as questões da sociedade. Tudo o que acontece no mundo acontece comigo. Então eu preciso participar das decisões que interferem na minha vida. Um cidadão com um sentimento ético forte e consciente da cidadania não deixa passar nada, não abre mão desse poder de participação (...). A ideia de cidadania ativa é ser alguém que cobra, propõe e pressiona o tempo todo. O cidadão precisa ter consciência de seu poder (SOUZA, Apud SANTOS JR, 1998, p. 11).

Entendendo a essência do conceito de cidadania, os alunos da EJA puderam desenvolver a consciência crítica sobre o processo eleitoral e sobre qual é seu papel, enquanto cidadão brasileiro, na construção de um país livre dos abusos políticos.

Problema e seu contexto

Nestes pouco mais de quinhentos anos de existência, o Brasil foi marcado por corrupção e excessos políticos. Enquanto colônia, foi explorado por Portugal. Independente, manteve-se ligado à Coroa portuguesa e somente os ricos tinham direito à participação política. Com a primeira Constituição Republicana (1891), o voto censitário deixou de existir, porém, analfabetos, mulheres e soldados não tinham direitos políticos, situação que excluía a grande maioria da população brasileira. Tivemos, ainda, o “voto de cabresto” que fez perdurar, por muito tempo, os interesses políticos de alguns grupos privilegiados.



Durante a Era Vargas (1930-1945), os trabalhadores foram manipulados, atendendo aos interesses da elite dirigente no país. Entre 1946-1964, período da história brasileira conhecido como “democrático”, participantes de manifestações foram punidos e os trabalhadores do campo continuaram excluídos dos direitos trabalhistas. Quando parecia que, de fato, a sociedade brasileira iria se tornar mais democrática, o golpe militar veio cercear, ainda mais, os direitos da população.

Depois de muitas mortes, punições, desaparecimentos e manifestações (como as “Diretas Já”), a Ditadura Militar (1964-1985) teve seu fim. Como fruto desse processo de lutas, em 1988, foi promulgada a nova Constituição do Brasil, considerada a Constituição Cidadã. No parágrafo único do seu artigo 1º, define-se que “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente”. E no seu artigo 5º afirma-se que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. Desta forma, percebemos que, ao menos em teoria, o brasileiro é considerado um cidadão com direitos plenos e responsabilidades. Mas, e na prática?

Estamos em ano eleitoral. Dentro de um pouco mais de um mês devemos ir às urnas para escolhermos nossos representantes federais e estaduais que governarão o Brasil e o Paraná por um período de quatro anos. Infelizmente, o povo brasileiro não encara esse processo com a consciência crítica necessária. Muitos votam porque



são obrigados, outros trocam seu voto por um bem qualquer e outros, ainda, dizem “odiar” a política, devido à corrupção que, constantemente, é narrada nos meios de comunicação. É preciso, no entanto, mudar essa situação. Vivemos em um país democrático, onde temos o dever e o direito de exercer nossa cidadania, direito este que foi conseguido através de muitas lutas.

Não é possível, porém, participar conscientemente de um processo eleitoral se o povo brasileiro não conhece, de fato, o funcionamento da política brasileira, nem seu poder enquanto cidadãos. Conforme a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (2001, p. 166), a “adesão a valores democráticos e conhecimento da organização social e política do país são condições para o exercício da cidadania”. Assim, acreditamos que é necessário trabalhar essas questões com nossos educandos, a fim de fazê-los perceber que sua participação consciente é fundamental para um Brasil mais democrático, justo e honesto. Eles precisam entender que ser cidadão não é apenas ir às urnas em outubro e votar, mas, principalmente, estar atento às ações dos nossos representantes eleitos e cobrá-los sempre, afinal, suas decisões interferem diretamente na nossa vida cotidiana.

Soluções

O trabalho com os alunos da EJA foi iniciado com uma discussão sobre a compreensão particular dos alunos acerca das temáticas: política, cidadania e democracia. Percebemos que a maioria deles não encarava a política como espaço necessário para a exigirmos e cobrarmos



nossos direitos. Foi comum ouvir frases como “voto porque sou obrigado”, “política é pura corrupção”, “aqueles candidatos só querem roubar nosso dinheiro”.

Sem questionar essa visão comum, foi exibido o documentário “Muda Brasil” de Oswaldo Caldeira (1985). Este filme brasileiro de 104 minutos destaca os principais momentos do período de transição do autoritarismo para a democracia. Nesse sentido, ele registra os acontecimentos finais da Ditadura Militar e a eleição indireta de Tancredo Neves pelo Colégio Eleitoral, enfatizando a luta por um país democrático e livre.

Depois da exibição do documentário, voltamos a discutir a temática política, cidadania e democracia. Fazendo a intermediação do processo de aprendizagem, explicamos a difícil trajetória da democracia e da cidadania no Brasil, demonstrando que, por muito tempo, foram direitos negados à grande maioria da população. Relacionando o filme com nosso contexto atual, enfatizamos que os direitos que temos hoje, garantidos pela Constituição Federal, foram conquistas difíceis, onde muita gente foi punida. Por isso, não podemos permitir que políticos corruptos nos impeçam de exercer nossos direitos garantidos por lei.

Depois dessa discussão, realizamos a leitura do texto “Presidente, governador, senador e deputado: o que fazem?”, de Antonio Carlos Olivieri, que apresenta, em uma linguagem simples e acessível, o funcionamento dos poderes no Brasil. Depois da leitura, fizemos um debate sobre o assunto estudado. Foi muito interessante perceber que a maior parte dos alunos não conhecia as funções de cada um de nossos representantes. Votavam sem saber para que estavam escolhendo tantos candidatos de um vez só.



Conhecendo as responsabilidades de nossos governantes, foi possível fazer uma discussão sobre o conceito de cidadania. Muitos pensavam que ser cidadão era apenas ter os documentos pessoais e poder votar. Porém, ampliamos esse conceito, fazendo-os perceber que cidadão é aquele que participa ativamente da vida pública, não permitindo que os políticos corruptos façam o que querem, mas sim, cobrando e exigindo que nossos direitos e interesses sejam respeitados.

Aproveitando o ano eleitoral, os alunos foram orientados a produzirem um mural, apresentando as propostas e os candidatos a presidente da República e a governador do Estado do Paraná, pois conhecendo o histórico de cada um, suas propostas e coligações é possível fazer uma escolha mais consciente.

Depois da produção do mural, solicitamos aos alunos que produzissem textos coletivos sobre os valores democráticos e o exercício da cidadania. Foi muito gratificante perceber o olhar crítico deles sobre esse processo.

Resultados

Por se tratar de um tema muito presente na contexto atual de todos nós, os sujeitos participantes da EJA demonstraram boa aceitação e desenvolvimento dos temas trabalhados. O interesse que eles evidenciaram pelo tema política, democracia e cidadania, comprova que conseguimos atingir os objetivos do projeto.

Através dos trabalhos que eles desenvolveram, ou seja, o mural e os textos coletivos, eles mostraram ter compreendido o desenvolvimento da democracia no Brasil;



a função de cada um de nossos representantes políticos; o que é ser cidadão; mas, principalmente, demonstraram que começaram a forjar sua própria consciência crítica sobre a política brasileira e sobre qual é seu papel, enquanto cidadão, na construção de um país livre dos abusos políticos.

Considerações finais

O histórico de desigualdades e exclusão social do aluno de EJA não pode ser visto como barreira para o pleno desenvolvimento desses jovens e adultos. Ao participarem dessa modalidade de educação eles não devem apenas aprender a ler e escrever, mas devem se tornar, de fato, sujeitos pensantes e participativos. Eles têm o direito, como qualquer outro brasileiro, de exercer sua cidadania de forma plena e ativa.

Devido à exclusão que sofreram ao longo de sua vida, os alunos de EJA ficam mais maleáveis à exploração política. Em épocas de eleição, como é o caso atual, eles são alvos de políticos desonestos que, em troca de um voto, oferecem qualquer coisa. Depois de eleitos, no entanto, nem se lembram daquela pessoa humilde que o ajudou a se eleger. E assim acontece em cada eleição.

Não devemos, porém, permitir a continuidade dessa situação. Não é porque esses jovens e adultos apresentam um histórico de vida difícil que devem ser tratados como coitadinhos e vítimas. Eles podem construir sua vida de forma diferente, só precisam ser estimulados a fazerem isso. Conforme a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (2001, p. 163):



A complexidade da vida moderna e o exercício da cidadania plena impõem o domínio de certos conhecimentos sobre o mundo a que jovens e adultos devem ter acesso desde a primeira etapa do ensino fundamental. Esses conhecimentos deverão favorecer uma maior integração dos educandos em seu ambiente social e natural, possibilitando a melhoria de sua qualidade de vida. Faz-se necessário, porém, superar certa visão utilitarista da educação de jovens e adultos, baseada no suposto de que os interesses dos educandos estão restritos às suas experiências e necessidades imediatas.

Na Educação de Jovens e Adultos, devemos, portanto, ampliar as possibilidades de conhecimento dos educandos. Esse projeto demonstrou que eles possuem muito interesse em relação a temas que fazem parte de seu dia a dia. Por isso, acreditamos que a temática da cidadania deve ser, constantemente, retomada, pois o conhecimento é algo construído socialmente.

Acreditamos ser necessário esse desenvolvimento crítico dos alunos em relação à política brasileira. Esse conteúdo deve ser algo trabalhado com frequência, para que não caia no esquecimento. Enquanto os alunos forem estimulados a serem cidadãos críticos, com certeza refletirão muito mais no momento de elegerem seus candidatos. Da mesma forma, terão muito mais argumentos para exigirem o cumprimento de seus direitos.



Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 28 ago. 2010.

CALDEIRA, Oswaldo. **Muda, Brasil**. [Documentário-video]. Direção de Oswaldo Caldeira. Brasil, Paramount, 1985. 1 dvd, 104 min. color. son.

OLIVIERI, Antonio Carlos. **Presidente, governador, senador e deputado: o que fazem?**. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/cidadania/ult4491u9.jhtm>>. Acesso em: 19 ago. 2010

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (coord). **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

SANTOS JR. Belisário. **Cidadania, verso e reverso**. São Paulo: Secretaria da Justiça e da Cidadania, 1998.



Formação continuada para professores da EJA

Mariulce Leineker

Nádia Maria Garcias da Luz

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Introdução



O tema “FORMAÇÃO CONTINUADA: PARA PROFESSORES DA EJA”, surge não só como interesse acadêmico, mas como uma preocupação profissional, pois a prática cotidiana mostra o quanto se faz necessários momentos de estudo, de formação contínua, para que a atuação como docentes desta modalidade alcance sucesso.

Desenvolvemos nossa experiência no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos - Nova Visão, instituição onde foi realizada a proposta de trabalho da disciplina de Projeto Integrado e Participativo em Educação na Diversidade, sendo que participaram dezoito educadores que atuam junto ao trabalho pedagógico, em todas as áreas do conhecimento, dos três níveis: Ensino Fundamental Fase I, Fase II e Ensino Médio.

A formação continuada de professores constitui o aspecto de fundamental importância para um ensino de

qualidade. É preciso deixar claro que com este momento da reunião para formação continuada, o objetivo é a melhoria da qualidade do ensino em nossa escola.

E que segundo análises textuais de VYGOTSKY (1998) o bom ensino é um ensino de qualidade, é aquele que antecede ao desenvolvimento e a procedimentos convencionais que acontecem na escola: exposição, assistência, distribuições de pistas, orientações são aspectos considerados para efetivação desse ensino. Sendo assim, a intervenção pedagógica precisa partir da realidade vivencial dos educandos, onde se inserem: experiência de vida e de trabalho, não se desconsidera o que o educando pensa e a sua visão de mundo, porém destaca-se que o conhecimento empírico e espontâneo deve ser o ponto de partida para o trabalho pedagógico. É de responsabilidade da escola não permitir que o aluno permaneça no mesmo nível de quando iniciou o processo de aprendizagem, pois sua prática social precisa ser compreendida e reelaborada pela via do conhecimento do real.

É necessário para assegurar que houve realmente, essa passagem do nível inicial que o educador trabalhe como artista, artesão, cabe a função de mediador, enquanto detentor dos fundamentos do conhecimento científico, desenvolver procedimentos adequados para viabilizar a apropriação desse conhecimento pelos educandos. Com esta concepção o educador torna-se criador de situações experimentais possibilitando seus educandos também a inventar, criar e conseqüentemente produzir o conhecimento.

Portanto, há necessidade de discutir, e retomar aspectos relacionados às ações docentes, sobre a formação



inicial da grande maioria dos profissionais da educação, a qual teve como base a racionalidade técnica, isto é, o professor simplesmente repassando conteúdos, solucionando problemas através de teorias, não relacionando o conteúdo com a prática. Porém, para atender as necessidades atuais, de nossa escola os profissionais farão uso da racionalidade prática, da reflexão, ampliando as possibilidades para construção de conhecimento, relacionando teoria e prática, não aplicando apenas teorias, e sim formas de ação.

Todavia, pensar esta formação de professores nos leva à exigência do entendimento enquanto aprendizes e co-autores de sua própria formação superando as propostas e práticas centradas nas normativas e regras distanciadas do cotidiano escolar. Pensar a formação de professores, essencialmente daqueles inseridos no contexto da sala de aula, pressupõem, fundamentalmente reconhecer que estes professores também constroem conhecimentos na interação com o objeto.

Antes de se constituir em um simples receptor passivo de informações a serem reproduzidas na realidade do seu trabalho, faz-se extremamente necessário que o professor construa e (re)construa também, como profissional capaz de realizar constante reflexão crítica sobre a prática desenvolvida, desvelando as concepções a ela inerentes e reconstruindo-a constante e progressivamente.

Assim, devemos pensar o processo de formação dos educadores afim de que possa suprir necessidades já colocadas. Pois esta, somado às experiências de vida, inserida a formação inicial, supõe possibilitar ao indivíduo,



além do desenvolvimento profissional, desenvolvê-lo como pessoa e como cidadão, formando a totalidade do homem.

Neste contexto incorpora-se ainda todo o currículo do curso, conteúdos, objetivos, metodologias, a fim de atingir a integral ação formativa, buscando a um profissional de qualidade como também um cidadão, um sujeito capaz de participar ativamente da vida coletiva e do mundo do trabalho.

Dessa forma, destacamos a formação inicial, como principal caminho para aquisição de suporte teórico no processo de desenvolvimento: no campo profissional e pessoal do educador. Porém temos consciência que este caminho é longo e contínuo, entendo o ser humano não estar pronto e acabado, mas que está em constantes mudanças e aperfeiçoamento.

A formação contínua é sem dúvida nenhuma um recurso necessário, para que possa estar em constante aperfeiçoamento, para responder às necessidades postas pela sociedade na qual atua. Nesse processo insere-se o meio educacional, campo de trabalho do profissional da educação. Este, por sua vez desempenha função significativa na construção do saber, pois na interação professor-aluno, busca-se contribuir na formação do cidadão consciente, crítico, responsável e participativo. Sendo assim o educador deve estar em aperfeiçoamento constante pessoal e profissional, para que no desenvolver sua prática pedagógica, responda as reais necessidades de seus educandos, proporcionando-lhes suporte teórico.

A formação continuada do profissional da educação, conseqüentemente, jamais deverá persistir em



formato verticalizado e monológico, mas, sim valorizando o homem enquanto sujeito-histórico e social entendendo-o que ele está em constante e permanente construção, privilegiando a troca de experiências, a partilha de saberes, os espaços de formação mútua, as relações dialógicas, de modo a possibilitar ao professor o desempenho dos papéis de formador e de formando concomitantemente.

Assim o professor precisa estabelecer redes coletivas de trabalho, de reflexão, de acumulação e de (re) construção de novos saberes e valores, de forma a conquistar gradativamente autonomia da profissão docente.

A formação somada ao exercício do processo de formação continuada deve verificar-se através de reflexão crítica constante acerca da prática docente, somente a partir do (re) pensar do próprio fazer, e dos fundamentos que o determinam, será possível o exercício de novos saberes.

Entendemos dessa forma, que a formação contínua deve estar presente na vida de todas as pessoas principalmente na do educador, que trabalha com o conhecimento, que influenciado pelo avanço tecnológico e científico evoluem rapidamente, deixando alguns saberes adquiridos em nossa formação inicial tornarem-se obsoletos, exigindo aí, uma formação profissional permanente, para garantir um ensino atualizado e com qualidade para todos os educandos desta escola.

A formação continuada e seu contexto

Quem são estes alunos da EJA? Muitos educandos da EJA têm passagem pelo ensino regular o qual tiveram que abandonar por inúmeros motivos os quais imprimiram



neles(as) marcas profundas da falta ou do insucesso dessa formação e que ao retornar a escola, agora com as mais diversas experiências de vida acumuladas, anseiam, inclusive por pressão do mundo do trabalho, vivenciar um processo rápido e eficiente de aprendizagem escolar. Como preconiza as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos:

Muitos jovens ainda não empregados, desempregados, empregados em ocupações precárias e vacilantes podem encontrar nos espaços da EJA, seja nas funções de reparações e de equalização, seja na função qualificadora, um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências sócio-culturais trazidas por eles. (Parecer 11/2000-CNE p.11).

Como aprendem os adultos? Tendo seu foco principal educandos-trabalhadores, tem como finalidade o compromisso com a formação humana e com acesso à cultura, de modo a que os educandos venham a participar política e produtivamente das relações sociais, com o compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e moral. Tendo em vista este papel, a educação deve voltar-se para uma formação na qual os educandos possam aprender os conteúdos das diversas áreas do conhecimento demonstrando ascender no aspecto cognitivo, como também no sentido de permanentemente refletir criticamente; agir com responsabilidade individual e coletiva e principalmente enfrentar os problemas que ocorrem inevitavelmente com as mudanças sociais.



O sistema educacional, a escola, a sala de aula passaram a viver e conviver com as mudanças que ocorrem constantemente em velocidade maior e em tempo cada vez menor, fazendo com que o futuro esteja praticamente no presente sendo desse modo, nos remetendo a um processo de transformação contínua. Esta realidade exige e impõem a condição de “atual” a qual só poderá ser mantida se o sistema educacional, junto com a escola estabelecer programas específicos, os quais possibilitem aos seus profissionais no âmbito da escola e como parte do seu trabalho a formação continuada em busca de uma prática pedagógica coerente com os princípios que se quer alcançar, tornando-os conscientes dos conceitos, pressupostos teóricos envolvidos e da forma que desenvolvem as situações de aprendizagem.

A escola não pode estar alheia às mudanças e às necessidades material e humana, por isso a formação continuada colabora com o profissional da educação, individual e profissionalmente contribuindo também nas orientações aos educandos, formando cidadãos capazes de participarem da vida cultural e política da sociedade.

Como já refletimos esta problemática, a necessidade exige a revisão, o estudo das práticas pedagógicas bem como a troca de experiências e a busca constante de alternativas de intervenções para as metodologias na EJA. A equipe pedagógica deve levar os professores a refletirem sobre suas práticas educativas. A formação continuada passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensino de novos meios de trabalhos pedagógicos e principalmente pela investigação crítica destas práticas.



Segundo DELORS (1999), o próximo século será um tempo em que pessoas e os poderes públicos buscarão o conhecimento por toda parte. Todos irão ser encorajados à aprendizagem contínua. Isto significa que a participação dos professores é crucial, pois a concretização do processo de aprendizagem depende em grande parte da contribuição desses profissionais, uma vez que a educação deve vencer os desafios:

[...]contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, a dominar o fenômeno da globalização, favorecer a coesão social. Os professores tem um papel determinante na formação de atitudes: positivas ou negativas perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e permanente. (DELORS, 1999, p.152).

Medidas adequadas

A proposta desta formação pedagógica busca a prática como referência, fazer uma reflexão sobre ela de maneira mais próxima e particularizada tendo em vista a intervenção. Trata-se de construir a práxis organizar estudos relacionados a problemas, metas, propostas de ação, aliados as intervenções pautadas pelas reflexões.

Os temas apresentados serão trabalhados através de textos, livros, artigos e materiais organizados pela equipe pedagógica com a contribuição dos educadores.

Foram realizadas as duas reuniões, conforme programadas no projeto de intervenção desta mesma



disciplina, as mesmas foram conduzidas de forma que os educadores se demonstraram cooperativos, nas novas atividades e idéias propostas, buscando a troca de experiências, para o melhor desempenho e união do grupo.

Com isso é preciso buscar constantemente posicionamentos teóricos sobre este tema, porém as soluções são de grande complexidade e muitas vezes difíceis de serem atingidas, em razão da demanda tão heterogênea desta modalidade, pois temos consciência de que a diversidade é algo muito presente em nosso contexto, a qual envolve aspectos históricos e condicionantes sociais, de uma multiculturalidade, que devem ser trabalhados através de vivências e de ações que visem dimensões educativas embasadas em concepções críticas, permitindo a compreensão de sua amplitude e de diferentes conceitos, através de estratégias pedagógicas que fomentem seu real sentido escolar contemplado nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná.

Assim, através da formação contínua dos educadores, a escola busca transformar, em seus próprios educadores uma visão mais crítica e construtiva de seu trabalho em sala de aula e por consequência nos educandos, visa seu desenvolvimento valores, que contribuam efetivamente para sua formação.

Neste projeto, a formação continuada tem por objetivo propiciar momentos para que o educador busque novas formas e estratégias pedagógicas, contextualizando e recontextualizando, bem como oportuniza a participação de todos os educadores desmistificando e dando novos significados da sua importância como educador da



sociedade, e principalmente contribuindo efetivamente para a formação do educando, podendo fazer uso deste em sua vida de forma a atender as necessidades da mesma, sem que isso se torne um empecilho na educação formal do educando.

A formação de educadores é uma tarefa muito complexa, devendo ser pensada não somente pelas universidades e outras instituições de ensino, como também pelos próprios educadores em seus locais de trabalho. A formação inicial e a formação continuada merecem uma atenção especial, seja de educação geral ou de formação de educadores em particular. Isto porque, ela começa antes do egresso ao curso inicial de preparação docente e se estende ao longo de toda a caminhada profissional, ela pressupõe reelaboração ou a recriação dos saberes dados pelos cursos, feita com base nas experiências vivenciadas tanto como aluno, antes e durante o curso de formação inicial, como também, adquiridas no decorrer da atividade profissional.

Sendo que, não houve maiores problemas na realização das atividades, não apresentando necessidade de mudança no processo; a implementação do projeto teve duração de dois dias, com êxito e solicitações por parte dos educadores bem como as duas funcionárias da escola que participaram das reuniões propostas para que tivesse continuação.

Justificando esta ação diferenciada na nossa escola é possível compreender o quanto se torna significativo um momento para estudos, reflexão e troca entre todos os profissionais da escola, isto além de ampliar o universo informacional propõe também um momento de descontração, de ludicidade, o qual favorece a socialização e o aperfeiçoamento do desenvolvimento intelectual, sócio-cultural, entre os educadores.



Alternativas

Para caminharmos em direção a efetivação desta proposta de intervenção pedagógica: FORMAÇÃO CONTINUADA: PARA PROFESSORES DA EJA, entendemos que foi de suma importância refletir primeiramente com o coletivo dos educadores sobre a atualização da nossa contínua formação docente, bem como sobre a ação pedagógica dos profissionais formadores. Feita avaliação prévia, em referência a frequência da participação dos educadores foi de grande impacto, pois todos os envolvidos na primeira reunião estiveram presentes na segunda e solicitaram que estes momentos de reflexão continuem como uma prática da escola.

Ressaltamos que todos os objetivos previstos no projeto foram alcançados, pois segundo relatos dos educadores oportunizou com a troca de experiências aulas mais criativas e que principalmente na organização individual (organização específica da EJA) a qual requer inúmeras atividades diferenciadas facilitou a compreensão do funcionamento desta organização, pois neste momento estiveram presentes também educadores “novos” os quais ainda não tinham experiências com a EJA e que esta intervenção propiciou um melhor entendimento da proposta metodológica.

Os objetivos alcançados foram:

Oportunizar a troca de experiências entre os professores;

Desenvolver atitude de cooperação e co-responsabilidade entre os educadores;

Elaborar formas de intervenção pessoais e/ou coletivas possibilitando a integração entre as diferentes disciplinas.



Conclusão

No enfoque que se pretendeu dar ao projeto desenvolvido, foi uma prática que de forma relevante conseguiu estabelecer atividades socializadoras.

Levando em conta que além da busca constante por maiores informações, orientações e encaminhamentos metodológicos o projeto também proporcionou uma melhoria na socialização e cooperação entre os educadores e demais profissionais da escola;

O enriquecimento dos momentos pedagógicos fez com que este se tornasse mais fidedigno, ampliando os conhecimentos dos educadores através de vivências participativas, reflexivas e teóricas, servindo de suporte para a assimilação e acomodação de novos conhecimentos contextualizados; de momentos onde a interação proporcionou a construção de conhecimentos de forma mais ampla, que coroaram o sucesso do trabalho desenvolvido.

Portanto repensar a prática pedagógica e buscar nos conteúdos da Formação Docente significa meios de reelaboração e resignificação das metodologias ou estratégias, que sirvam de alicerce para o trabalho pedagógico como formas de aliar as Diretrizes Curriculares.

A análise realizada permitiu sintetizar as seguintes observações:

Que sem dúvida a Formação Continuada é um aspecto imprescindível a todos os profissionais, destacamos aí o educador, o qual possui a responsabilidade da formação do cidadão participativo em sociedade.

Que a Formação Continuada destaca-se em nossa vida pessoal também pela importante função de



atualização de conhecimentos, os quais são de caráter útil em nossa vida pessoal e profissional.

Por fim, concluímos que buscar e, principalmente, contribuir com alternativas diversas para a formação de professores em serviço, é uma necessidade.

Referências

ALARCÃO, I. Formação Continuada como instrumento de profissionalização docente. In: **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

CANDAU, V. M. (org) **Rumo a uma Nova Didática**. 4.ª Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

DELORS, J. et. al. Educação: Um tesouro a descobrir: 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96**. Brasília – DF. 1996.

Secretaria de Estado de Educação. Governo do Estado do Paraná. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Paraná**. Curitiba, 2007.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 7. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1997.

VASCONCELOS, Celso. **Para onde vai o professor?** Resgate do Professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



A configuração da gestão democrática no município de Guarapuava: conselho escolar e eleição de diretores

Ângela Maria Hidalgo¹
Renata Jansen Zanelatto²



Introdução

Este artigo visa analisar a configuração da gestão democrática no município de Guarapuava, no interior das reformas educacionais, dos anos 90, no Brasil.

Dentro dessa perspectiva foi realizado um estudo teórico-empírico, procurando analisar como esse movimento de transição se deu nas escolas em nível municipal.

Procuramos analisar as reformas educacionais ocorridas no município, devido a um momento de redemocratização voltado para as políticas nacionais, com a intervenção dos organismos internacionais.

Nesse contexto, a pesquisa se deteve em dois aspectos considerados de grande importância para a democratização na gestão escolar: os conselhos escolares e as eleições de diretores.

¹ Doutora em Educação (UNESP), docente do Departamento de Pedagogia da Unicentro.

² Aluna do curso de Pedagogia da Unicentro.

As reformas educativas constituem uma tendência internacional, conseqüentes das necessidades e exigências geradas pela reorganização produtiva, assim essas reformas expressam uma tendência no âmbito da gestão educacional, que será alvo desse trabalho.

A democracia para os neoliberais deve ser limitada, pois é a partir dela que o cidadão através do voto decide sobre bens que não são seus, gerando conflitos com proprietários, pois o sistema democrático consiste na distribuição de renda. Sendo assim, o estado não pode “suprimir” a democracia, mas se esforça no sentido de esvaziar seu poder.

A escola pública mantida pelo Estado, só será realmente pública quando a população tiver acesso geral a uma educação escolar de qualidade.

Paro (2002), p. 17 destaca:

Há, pois, a necessidade permanente de se exercer pressão sobre o Estado, para que ele se disponha a cumprir esse dever. É nesse contexto que ganha maior importância a participação da comunidade na escola, no sentido, anteriormente mencionado, de partilha do poder por parte daqueles que se supõe serem mais diretamente interessados na qualidade do ensino.

A universalização do saber, além de dever do Estado, é algo desejável, no sentido da melhoria de qualidade de vida da população. Como parece haver pouca possibilidade do Estado investir esforços na democratização desse saber, cabe a sociedade civil lutar por seus direitos, participando “efetivamente da gestão da escola de modo a que esta ganhe autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado”. (PARO, 2002).



Nesse contexto, a escola deve constituir-se em um “núcleo de pressão”, exigindo os direitos da classe trabalhadora. Esses núcleos não devem ser apenas ligados as entidades educativas, mas as amplas camadas da população relacionando-se para agir em sintonia com um número cada vez maior de entidades reivindicativas.

A proposta do trabalho é a de compreender e analisar as mudanças ocorridas historicamente na sociedade bem como apontar algumas questões que contribuam para que as escolas trabalhem junto com a sociedade civil a caminho da obrigatoriedade, gratuidade e qualidade da escola pública.

Devido à importância da educação, devemos analisar as políticas educacionais em um quadro mais amplo, das transformações econômicas, políticas e culturais, embasadas em informações sobre o passado para poder confrontá-las com o presente, para então entender como o sistema educacional é implementado nas escolas, e refletir se realmente está sendo implementada a gestão democrática no interior das escolas.

A constituição de 1988 assegura, em forma de lei, a gestão democrática no interior das escolas, que ocorre por meio da participação da sociedade civil organizada, com eleições diretas para diretores e com a criação dos conselhos escolares.

A escola que, antes, o diretor era a única pessoa com o poder nas mãos, no decorrer da década de 80, com as mudanças decorrentes do panorama político e o aprofundamento do processo de democratização, abre-se a proposta de direção colegiada, fazendo do conselho escolar um meio para a gestão democrática.



No Brasil, no final do Séc. XX, vários fatores influenciaram as reformas educativas, sendo considerado o século das idéias neoliberais, com o desenvolvimento do capitalismo.

Esta nova forma de produção implica numa nova dinâmica de funcionamento dos mecanismos econômicos, aumentando o poder e a amplitude da ação dos grandes grupos econômicos, com a abertura das economias, desregulamentação dos mercados e a internacionalização dos sistemas financeiros.

A lei de diretrizes e bases (LDB 9394/96), seu texto de lei, assegura os princípios de gestão democrática sancionados pela Constituição federal de 1988.

A gestão democrática, no contexto neoliberal de modernização da escola pública, passa a ter um contexto descentralizador, devido à desresponsabilização do Estado pelas políticas públicas, em especial nesse caso as educacionais.

Entendemos que a descentralização está articulada a uma perspectiva econômica, a uma concepção de Estado que se fundamenta na necessidade de controlar o gasto público, de privatizar a contratação dos professores e funcionários, de transferir as escolas públicas para o setor público não-estatal.

Nesse contexto, o estudo procurou responder a alguns questionamentos pertinentes à configuração desses conceitos na prática cotidiana das escolas. Com alguns estudos teóricos aqui abordados, serão apresentadas algumas mudanças ocorridas no aspecto da gestão democrática com a implementação dos conselhos escolares e com as eleições de diretores.



No entanto, as políticas públicas da cidade de Guarapuava não tem sido alvo de análise tendo em vista, que essas mudanças de âmbito nacional, provavelmente também atingem nosso município. Baseada nesse contexto surgiu uma dúvida a esse respeito:

Qual foi a configuração da gestão democrática no município de Guarapuava no interior das reformas educacionais dos anos 90? Como é a configuração desses conceitos na prática cotidiana das escolas pesquisadas, e, como se dá a evolução da gestão democrática pelos conselhos escolares e as eleições para diretores?

A rede municipal de educação de Guarapuava é constituída por 46 escolas, localizadas na área urbana e rural. Destas iremos analisar três, todas localizadas em bairros.

Cabe salientar, que tais escolas foram indicadas pela Secretaria Municipal de Educação e tomadas como representantes das demais. O estudo a princípio seria mais amplo, escolheríamos as escolas, em bairros e clientela diferenciados. Porém, mediante autorização da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Guarapuava, esse estudo se deteve a escolas indicadas por ela.

A pesquisa será qualitativa etnográfica, segundo LUDKE (1986) p. 16,

A pesquisa etnográfica consiste na explicação da realidade, isto é, na tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as várias descobertas num contexto mais amplo.



Assim, as unidades escolares pesquisadas serão situadas no contexto de todas as unidades municipais. Iremos investigar as questões locais que serão analisadas e relacionadas com aspectos estruturais e históricos mais amplos, como questões de Estado, identificando as relações com os condicionantes sócio-políticos e econômicos.

Neste estudo qualitativo, será realizado estudo documental e serão levantadas fontes primárias, tais como livro-ata do Conselho Escolar e entrevistas com diretores e orientadores municipais, que fornecerão dados da realidade escolar.

A partir da trajetória, de garantia à democracia, autonomia, descentralização e deveres do Estado, procuramos estudar como está sendo a configuração da gestão democrática no município e verificar como está o nível de participação na gestão da escola no município de Guarapuava.

A construção histórica de Guarapuava: concentração e conservadorismo

A pesquisa procurou discutir historicamente como se consolidou a questão da gestão democrática no município, debatendo aspectos relacionados à participação, autonomia e democracia.

Guarapuava é parte integrante do extremo limite do Paraná tradicional, no terceiro planalto. Sua ocupação se deu pela distribuição de sesmaria e pelo latifúndio para atividade agropecuária.

O sistema de sesmaria deu origem à maioria das propriedades rurais da região, que visavam interesses particulares, e também estimulou o povoamento, com o uso das terras desocupadas.



Com a lei de terras em 1850, passou a ser obrigatório documentá-las, como não existiam cartórios na cidade, o vigário da cidade era quem fazia o registro, obtendo plenos poderes para agir como cartorário e ceder terras a quem lhes era conveniente. A economia local do município nessa época girava em torno das grandes, médias e pequenas propriedades. Nas duas primeiras era priorizado a criação de gado e nas pequenas, a lavoura para o próprio consumo.

O setor agropecuário recebeu grandes incentivos, da política local, já que estava ligada aos grandes proprietários rurais. Esses aspectos advêm da história tradicional de Guarapuava, em que os grandes proprietários de terra mantinham o poder político, conservando a hegemonia³ local.

Os Guarapuavanos, dos grupos hegemônicos⁴, procuram manter suas origens, com padrões históricos, baseados no conservadorismo.

Silva (2007 p.82), relata que as transformações ocorridas ao longo do tempo, em termos político-econômicos, não afetaram completamente os poderes hegemônicos seculares de alguns grupos, que se mantêm em ideologias conservadoras, impedindo mudanças. Esses grupos estabelecem suas origens, para manutenção de

³ Parte da literatura política designa com o termo hegemonia – decalque latino da palavra grega egemonía, que significa direção suprema, usada para indicar o poder absoluto conferida aos chefes dos exércitos, chamados precisamente egemónes, isto é, condutores, guias – a supremacia de um Estado-nação ou de uma comunidade político territorial dentro de um sistema. A potência hegemônica exerce sobre as demais uma preeminência não só militar, como também frequentemente econômica e cultural, inspirando-lhes e condicionando-lhes as opções, tanto por força de seu prestígio como em virtude do seu elevado potencial de intimidação e coerção; chega mesmo a ponto de constituir um modelo para as comunidades sob sua hegemonia.(BOBBIO, Dicionário de Política, 1992, p.579).

⁴ Grupos sociais aliados que compõem o bloco do poder dominante.



poder. Neles, o conservadorismo é utilizado como forma de proteção.

Para os conservadores, é a sociedade, com seus hábitos e tradições, que modera e limita a sua perversidade natural, assim, o indivíduo só existe integralmente se estiver inserido numa sociedade e numa tradição, só é o que é em função da herança, material e cultural, que recebe dos antepassados.

Tais grupos conservadores, que geralmente estão no poder causam transformações lentas e mudanças pouco favoráveis à população menos favorecida. Com o baixo movimento da economia local, até mesmo em setores de maior empregabilidade (serviços e comércio), faz com que a vida de grande parte da população seja precária.

Outros índices, como o de anos de estudo formal, revelam o nível baixo de instrução da população, refletindo na inexpressiva consciência política e capacidade de organização. Silva (2007, p.112) em seus estudos confirma alguns dados expressivos:

Em Guarapuava, 78% da população possuía, em 1991, menos de 8 anos de estudo, ou seja, não chegavam sequer a completar o ensino fundamental. Daí até o ano 2000 esse índice foi abrandado, mas ainda permaneceu alto, já que 69,3% da população de então se encontrava com essas características na educação formal, o que se repercute na média de anos de estudos da população local, que é de 5,5 anos. No que tange à frequência ao ensino fundamental obrigatório (até 14 anos), a média verificada no Estado é de 95,7% de concluintes, média esta não atingida por



Guarapuava que, apesar de um número expressivo, permanece abaixo dos 90%, segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil 2000.

Baseado nos dados acima consideramos que a população de Guarapuava é pouco instruída e, conseqüentemente manipulável. Uma das estratégias dos grupos conservadores é o de legitimar objetivos de forma imaginária, trazendo o passado tradicional de grandes conquistas, recriando uma autoimagem diferenciada e reafirmada através do poder econômico.

Em vista disso, analisar as políticas educacionais no interior do município torna-se muito interessante, devido à história de tradições nele existentes, indagando, como a gestão educacional e a democracia estão sendo implementadas no interior das escolas?

A transição para a democracia

Nos anos 90, em Jontiem, foi realizado a Conferência Mundial de Educação para Todos, esta apresentava objetivos que visavam à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Nessa década, foram implementadas diversas reformas educativas, visando cumprir as exigências da Declaração, sobretudo, assegurar o acesso e a permanência de todos na escola. Tais reformas foram dando sustentação às políticas educacionais.

A 'democratização' da educação está organizada nas discussões e práticas decorrentes da década de 80. Nas escolas, foram reativados os grêmios estudantis, o conselho escolar e alguns estados implementaram a eleição de



diretores. “Esse foi o momento do ‘vislumbre’ de governos populares” (Lima, 2004 p. 19). Estudamos a década de 80, pois é nessa década que encontramos elementos que influenciaram sobre a democracia e democratização da década de 90. Nagel (2001 p.101) destaca:

[...] defende-se a idéia de que falar em políticas educacionais é pensar, neste momento histórico, no movimento de passagem das distintas formas de acumulação e, conseqüentemente, nas mudanças que se concretizam na forma do trabalho, sem jamais, desvinculá-lo da relação social na qual se objetiva.

As décadas de 70 e 80 foram marcadas por lutas em defesa da escola pública, com preocupação ao acesso de todos, foi uma década de realizações educacionais e de disputas políticas para a redemocratização da sociedade.

Segundo Lima (2004, p.17):

Os aspectos que marcaram a concepção de democratização na década de 1980 estão ligados especialmente à perspectiva de redemocratização do Estado brasileiro que, no início daquela década, viu instituída a abertura política, a distensão do regime autoritário, após a derrocada do modelo econômico, que se somou ao conclamo popular organizado em defesa de eleições diretas e de formas de participação da sociedade civil organizada no controle dos governos, ou seja, a democratização em seus aspectos sociais, políticos e econômicos.



Em 1988, foi aprovada a nova Constituição Federal e, nela, a proposta de Gestão democrática. A Constituição Federal de 88 foi aprovada devido à reivindicação de vários segmentos organizados, para que as reformas educacionais fossem mais democráticas e justas.

A Constituição Federal em seu artigo 206 estabelece a gestão democrática no interior das escolas, com direito a igualdade, liberdade, gratuidade, qualidade e a gestão democrática, em forma de lei.

Souza (2001 p.1), analisando o processo de descentralização do poder político e financeiro do Estado Brasileiro declarado pela constituição de 1988, afirma:

A constituição de 1988 desenhou uma ordem institucional e federativa distinta da anterior. Voltada para a legitimação da democracia, os constituintes de 88 optaram por duas principais estratégias para construí-la: a abertura para a participação popular e societal e o compromisso com a descentralização tributária para os Estado e municípios.

A gestão democrática conquistada na Constituição Federal de 1988⁵ foi então reafirmada na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96⁶.

⁵ No texto promulgado em 05 de outubro de 1988 **Art. 206**. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

⁶ Lei 9393/96 - Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.



Podemos citar que os artigos 3º e 14º, no título IV, que trata “Da organização da Educação Nacional”, coloca a gestão democrática como regra e salienta a importância da participação.

Segundo HIDALGO (2003 p. 210), a proposta de gestão democrática apresentada e defendida, para a elaboração da constituição de 1988, em defesa da Escola Pública visava:

Entre outros objetivos, o desenvolvimento e a garantia de mecanismos de participação da sociedade civil organizada na elaboração das políticas educacionais, à criação de mecanismos de controle público sobre o Estado, à garantia de financiamento estatal do montante total necessário ao funcionamento das atividades educacionais com qualidade.

A partir dos anos 90, houve uma ressignificação de palavras como parte estratégica de estabelecer políticas públicas juntamente com um modelo de Estado neoliberal. Quanto a isso, Lima (2004, p. 29) afirma:

Os termos utilizados em projetos de sociedade que visavam à transformação social foram apropriados pelos neoliberais e empregados de forma enviesada e ressignificada. Foi o que ocorreu com os termos “descentralização”, “participação” e “autonomia”, base do processo de gestão democrática na escola.

Assim, a política educacional caracteriza-se por ressignificar o papel do Estado como responsável pela



condução financeira, ele não perde o controle da política educacional, ao contrário, planeja e indica diretrizes, responsabilizando os municípios e os cidadãos participantes do âmbito escolar, transferindo as responsabilidades pelo ensino público para as organizações sociais, efetivam a “publicização” do ensino público.

O Governo Federal passa a dar prioridade a outros interlocutores para a elaboração de suas políticas, entre eles o Instituto Herbert Levy, representante do capital.

Peroni (2003 p.87) destaca:

O Instituto apresentou a sua proposta para a educação em 1992. Só que esta proposta contou já na época, com o apoio do MEC, através da organização do Seminário de ensino Fundamental & Competitividade Empresarial [...]. As propostas desses seminários, enviadas à Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, foram implementadas, na íntegra, pelo atual governo. Podemos constatar, pelo próprio tema do seminário, ensino fundamental e competitividade empresarial, que ele foi ao encontro da mudança de eixo da política educacional apresentada na passagem dos anos 80 para os 90, cuja lógica passou a ser a produtividade.

Dessa forma, os empresários apresentavam-se a disposição para participar ativamente da elaboração das políticas educacionais, influenciando as políticas, privatizando ou repassando parte de suas responsabilidades para a sociedade civil.

No Paraná, essa mudança ocorre a partir dos anos 90, mais precisamente de 1991 a 1994, com o Plano Setorial



de Educação denominado “Uma Escola para a Modernidade” que se refere à participação da comunidade, a proposta do Conselho Escolar, descentralização das ações pedagógicas e autonomia administrativa.

No período de 1995-1998, com o processo de reconfiguração dos Estados e das inúmeras reformas no Sistema público de Ensino Nacional, o Estado do Paraná, tem buscado adequar-se às políticas demandadas pelos órgãos internacionais. Nesse mesmo período, a SEED/PR, apresenta como objetivo maior, a constituição da gestão compartilhada, flexibilizando assim os mecanismos do sistema de ensino para atingir metas de excelência nas escolas.

O Estado se volta para o estabelecimento da lógica privatista nas gestões e transfere uma lógica de mercado para o sistema público, a partir de programas que refletem nos modelos de gestão das unidades escolares.

No Estado do Paraná, um exemplo de proposta que busca a qualidade e a modernização é a proposta de Gestão Compartilhada. Com esta a escola tem autonomia de buscar a excelência e, para isso, deve estabelecer parcerias com a comunidade, a fim de fortalecer o alcance das metas propostas e tornar a escola mais eficiente.

O conceito de autonomia estabelecido na proposta dessa gestão assume o significado de liberdade individual para competir, inovar, reduzir custos e produzir bons resultados para a própria satisfação.

As mudanças no modelo de gestão proposto pelos organismos multilaterais, para que fossem aceitas, primeiramente foi necessário apontar deficiências na forma de organização anterior.



Gentili apud Sapelli (2008, p.164-165) aponta reflexões importantes:

A crise da qualidade expressa, por outro lado, a incapacidade gerencial do Estado para administrar os imensos e aparentemente ingovernáveis sistemas educativos nacionais. Trata-se de um complexo problema administrativo cuja solução não requer um aumento de recursos, mas uma destinação mais eficaz dos mesmos. [...] Com os mesmos recursos financeiros, a mesma quantidade de professores e professoras, de alunos, de escolas e de salas de aula, os governos neoliberais prometem fazer uma verdadeira revolução educacional. Para isso dizem eles, precisa-se de uma condição inevitável: promover uma profunda reforma administrativa. [...] a reforma administrativa proposta pelo neoliberalismo orienta-se a despublicizar a educação, a transferi-la para a competição privada.

A escola foi se adaptando a modelos empresariais, à flexibilização, à criatividade, tudo isso embasado na participação, organização e voluntariado da comunidade que vai se adaptando a princípios mercadológicos, construídas a partir do desmonte do Estado.

As políticas educacionais em curso no Brasil seguem as diretrizes do Banco Mundial e orientações da CEPAL/UNESCO, adotando várias reformas neoliberais, entre elas a ampliação do processo de abertura econômica, intensificação do processo de privatizações e uma série de mudanças constitucionais.



Czernisz (2001 p. 209) comenta:

Na educação, tais reformas se fazem sentir pelo aparato da qualidade total, conceito oriundo das relações de trabalho, aplicado então à educação. Assim, é no final do século XX que surgem mudanças relacionadas à formação do trabalhador. Novas habilidades e requisitos passam a ser exigidos dos trabalhadores.

A qualidade total vem se difundindo em nossa sociedade, trazendo para a educação regras da empresa capitalista e um dos organismos precursores de mudanças na educação, é o Banco Mundial, apresentando pelo prisma da qualidade total na educação básica, um pacote de medidas.

Os conselhos escolares

A criação dos conselhos escolares, começa a ganhar força a partir dos anos 80, com o objetivo de democratizar as relações de poder dentro das escolas. Surgiram em 1983 e, no Paraná, o Conselho Estadual de Educação-CEE, instituiu os Conselhos de Escola por meio da Deliberação 020/91, determinando que todas as escolas devem ter um órgão máximo de decisão, o colegiado, que deve abranger representação de toda a comunidade escolar, reforçando o princípio da democracia.

O Conselho Escolar constituído pela legislação estadual é um colegiado formado pelos representantes da comunidade escolar: pais, alunos, professores, direção, equipe pedagógica e funcionários administrativos e serviços gerais, além do representante do grêmio



estudantil e dos movimentos sociais organizados. Deve ser o órgão responsável pelo estudo e planejamento, debate e deliberação, acompanhamento, controle e avaliação dos principais acontecimentos no interior da escola, no campo administrativo, financeiro e pedagógico, representativo da comunidade escolar, de natureza deliberativa, consultiva, avaliativa e fiscalizadora.

No Estatuto do Conselho Escolar, capítulo III, das Atribuições do Conselho Escolar, art. 43, itens X e XVIII determinam que o conselho deva definir e aprovar o uso dos recursos destinados à escola mediante Planos de aplicação, bem como prestação de contas desses recursos, e avaliar, periodicamente e sistematicamente, as informações referentes ao uso dos recursos financeiros, os serviços prestados pela escola e resultados pedagógicos obtidos;

Portanto, o Conselho Escolar, tem sua institucionalidade, constituição e funcionamento, determinados por lei, atuando também na aplicação e fiscalização dos recursos financeiros.

LIMA, (2001) comenta que os conselhos podem assumir um papel de aceitar as políticas autoritárias atuais, ou se tornar um espaço de resistência e de contra-hegemonia, espaço de luta coletiva.

O conselho escolar pode se organizar como órgão mais importante no processo democrático, sendo ele colaborador de todas as atividades no interior da escola. Sua função primordial é “[...] discutir e definir o tipo de educação a ser desenvolvida na escola, para torná-la uma prática democrática comprometida com a qualidade socialmente referenciada” (BRASIL, 2004, p. 19).



A partir do momento em que se abre espaço para a participação de órgãos colegiados, tanto na elaboração, revisão, acompanhamento ou definição de aplicação dos recursos financeiros, a comunidade escolar tem a oportunidade de trabalhar com as necessidades reais da escola e juntos pressionar o poder público para que sejam cumpridas as suas responsabilidades.

A inserção da democracia no município

Quando pensamos em gestão democrática, pensamos como um elemento da organicidade de um sistema descentralizado, em que a instituição tenha autonomia de decisão financeira, pedagógica e administrativa e que as decisões sejam tomadas coletivamente.

Percebemos que muitas escolas ainda carregam uma concepção tradicional, autoritária e centralizadora, favorecendo a individualidade, fragmentação e a burocracia, impedindo assim a participação e a efetivação da gestão democrática nas escolas.

As eleições de diretores devem girar em torno do caráter democrático, possibilitando maior grau de participação de todos os envolvidos no processo educacional e do controle democrático do Estado pela população.

Em Guarapuava, a escolha dos diretores das escolas municipais é efetuada mediante eleição direta e secreta, realizadas de dois em dois anos, organizada na forma da lei nº 1576/2006. Em casos em que não há já candidatura de nenhuma pessoa para o cargo, então a Secretaria Municipal de Educação indicará, em consenso com o colegiado, o profissional para atuar na direção.



Para a condução do processo de eleição, é formada uma comissão organizadora, composta pelo Presidente da Associação de Pais e Professores (APMF), um representante do Conselho Escolar, um representante dos professores e um representante dos funcionários. A comissão é responsável por analisar e pelo parecer dos candidatos inscritos e também de seu plano de trabalho que deve ser anexado à ficha de inscrição do candidato a diretor.

No Estado do Paraná, as primeiras eleições escolares, ocorreram somente no final da década de 80, com a instituição da Lei n. 7.691/84.

Em Guarapuava, Neves (2008 p.62) afirma que:

Até 2006, pela legislação municipal a direção escolar era um campo exclusivo de pedagogos. Com alteração em 2006, da lei que regulamenta a eleição nas escolas, o campo de trabalho foi aberto, para acesso a todos os licenciados em Educação e ou Pós-graduados em Administração Escolar ou Gestão Escolar.

Porém apenas as eleições através de pleito eleitoral e a formação acadêmica, não garantem uma gestão democrática, comprometida com a participação de toda a comunidade escolar. O profissional que se dispõe a esse cargo deve ser consciente que a escola é uma das vias para a democratização, e que o indivíduo torna-se político e crítico a partir de participações de autonomia e democracia.

O sistema existente nas escolas é totalmente hierárquico, e supostamente coloca todo o poder nas mãos do diretor, vivendo esse uma dupla contradição. Sobre isso PARO (2002), p.11 comenta:



Esse diretor, por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado.

A escola deve ser considerada lugar onde o processo de transformação social existe e se completa no sentido de emancipação social. Ela é reprodutora da força de trabalho e também um dos organismos responsáveis por repassar a ideologia da classe dominante.

Dourado (2001 p. 85):

Embora as eleições se apresentem como um legítimo canal de luta pela democratização da escola e das relações sociais mais amplas – e não o único – é necessário não perdermos de vista as limitações do sistema representativo numa sociedade de classes, assentada em interesses antagônicos e irreconciliáveis.

A gestão escolar comprometida com a transformação deve ser pautada na conscientização e na permanente reflexão sobre os objetivos verdadeiros que atendam às aspirações dos trabalhadores. A reflexão, a crítica e a discussão coletiva pela comunidade escolar devem ser uma constante, pois ajudará na construção de uma concepção de mundo e na tomada de consciência de seus próprios interesses.

Para a realização de nossa pesquisa, contatamos três escolas da rede municipal de ensino, para identificar



essas escolas, usaremos as iniciais E1, E2 e E3 respectivamente. Conforme mencionado as escolas aqui pesquisadas foram indicadas pela Secretaria Municipal de Educação e as três estão localizadas em bairros do município e atendem a famílias de classe média baixa.

Na E1, a diretora não soube informar com certeza em que data as eleições diretas para diretores acontece no município.

Quanto à mudança ocorrida na escola com as eleições diretas ela diz:

“Muda porque você já convive com as pessoas que trabalhavam com você, já conhece, fica fácil direcionar o trabalho pedagógico, tanto quanto administrativo, facilitô (sic) na verdade, acho que muda, muda muita coisa, mas facilitô (sic) o trabalho”. (ENTREVISTA COM DIRETORA EM 07/04/2010).

Na entrevista, a diretora fala sobre o processo de eleição para diretores que é agradável para os professores “é diferente de vir uma pessoa indicada”. O direito de escolha é um ponto positivo, e o ponto negativo “é agradar gregos e troianos”, mas não deixa de ser positivo porque se aprende muito com isso.

Podemos perceber na fala da diretora, que esse aspecto da gestão democrática, que é a eleição e o voto se dá em conformidade com a lei, que deve ser estendida a todos. Esse modo de democratização deve ser agradável a todos os envolvidos no processo escolar, pois a eleição deve acontecer com toda a comunidade escolar.



No município as eleições para diretores ocorrem conforme a lei 1576/96, e tudo segue conforme a Secretaria Municipal de Educação determina.

As atribuições do diretor dentro da escola é toda administração, espaço físico, pedagógico:

“Total, todos os campos, claro que o pedagógico eu solto mais para a supervisora, ela tem essa liberdade de trabalhar para que as coisas vão para frente, e a orientadora educacional também ajuda nessa parte. A parte financeira elas tem conhecimento, mas sou eu quem faço, juntamente com a APP”. (ENTREVISTA COM DIRETORA EM 07/04/2010).

Na ata de votação da escola E1, verificamos que a única candidata à eleição foi a diretora atual e que venceu por uma maioria considerável de votos. A diretora está no cargo a quatro anos, e de 182 números de votos válidos dos pais 165 votaram na única candidata.

Na escola E2, foi nos cedido somente a entrevista, não tivemos acesso ao livro ata e ao registro das eleições para diretores.

Na entrevista, a orientadora fala sobre as eleições diretas e as indicações, e comenta que muitas vezes não necessita da eleição para ter uma boa gestão Escolar.

Os candidatos à vaga de diretor devem apresentar um plano de ação para a Secretaria e para seus eleitores, essa proposta de ser cumprida durante seus dois anos de gestão, e é fiscalizado pela Secretaria Municipal de Educação.



A construção de uma nova gestão escolar, embasada na transformação e democratização no interior da escola dependerá de todos e só poderá ser alcançada por meio de propostas coerentes, das suas condições reais e da própria sociedade em que ela está inserida.

Para se obter êxito na constituição do Conselho, é necessária a participação ativa dos membros do conselho, sendo reforçado assuntos como ética, a transparência, e consistência do planejamento coletivo, clareza nos objetivos e também avaliações das ações que são executadas em grupo.

A escola é um lugar de diferentes culturas, diversas formas de expressão, onde há interesses que se opõem a atitudes e comportamentos contraditórios. O desenvolvimento do convívio democrático torna-se um desafio para a escola e seus integrantes, para que esse convívio entre o interno e o externo seja pacífico e em prol do bem comum.

Oliveira (2005) comenta que a escola não deve incorporar em seu processo democrático o espírito de competição individual e egoísta da sociedade capitalista, que uma nova metodologia de trabalho deverá ser seguida se realmente quisermos transformar a educação brasileira. A implementação do Conselho Escolar há uma série de impasses, como a participação de pessoas que não ajam por interesses próprios, que não tenham uma postura autoritária, que tomem decisões no coletivo, e tenham disponibilidade para participar das reuniões, e que sejam ativos na participação constante.

Oliveira (2005 p.79) comenta que “a resistência vem também de alguns diretores que temem perder sua



autoridade, porque às vezes a palavra final não é sua, e sim o que é consenso no grupo”.

No município de Guarapuava, o Conselho Escolar passou a existir a partir de 1996. Conforme nossas pesquisas e estudos anteriores as primeiras reuniões aconteceram nessa época.

Chagas (2009) realizou sua pesquisa em duas escolas, uma do interior caracterizada como escola A e outra próxima ao centro da cidade, caracterizada como escola B, sendo que estas realizaram sua primeira reunião nos dias 06/11/96 e 06/08/96 respectivamente.

Na escola A, em entrevista realizada em 13/04/09, Chagas (2009, p.13), cita que segundo a diretora, a função dos conselheiros não está sendo desempenhada como deveria. A preocupação maior nas reuniões realizadas é arrecadação de recursos extras para prover as necessidades das escolas.

A entrevista realizada por Chagas (2009) na escola B, demonstra que nem todos participam das reuniões por causa de suas ocupações. Nas eleições, muitos pais não participam, mostra que desde o ano de 1996 até 2009, foram realizadas apenas reuniões de eleições do Conselho Escolar.

Em nossa pesquisa a diretora da escola E1, diz que tem uma boa relação com o pessoal do conselho escolar, com o pessoal da escola, da comunidade e representante dos pais. Porém, comenta:

“a gente vai começar a fazer um estudo agora sobre o real papel do conselho escolar, porque é difícil, assim, ninguém quer compromisso com a escola mais, nem a APP, nem pais com o Conselho Escolar, é bem difícil”. (ENTREVISTA COM DIRETORA EM 07/04/2010).



A diretora diz que é difícil conseguir o comprometimento dos pais, segundo ela: “é difícil conseguir pais para fazerem parte do grupo”.

Quanto à inserção do conselho escolar ela diz que “ele sempre ajuda, para dividir algo com eles, e estão sempre presentes para resolver todos os tipos de problemas”. E sobre o seu papel:

“É o de conselheiro mesmo, em algumas atividades que a gente tem e até indisciplina de alunos eles atuam. Existem conselhos que mais atuam nessa parte, quanto a gente tem dificuldade com aluno e professor também. É papel de conselheiro mesmo, de vir como apoio nas tomadas de decisões, as decisões mais sérias”. (ENTREVISTA COM DIRETORA EM 07/04/2010).

A diretora acha que a participação dos pais é positiva, pois tem uma equipe de apoio para dividir a responsabilidade e também idéias novas e opiniões diferentes.

Na análise do livro-ata, percebemos que as reuniões do conselho acontecem esporadicamente:

21/06/2006: reuniram-se nas dependências da escola a direção, pais, funcionários, e representantes da comunidade para realizarem a composição do conselho escolar.
21/06/2007: para decidirem a postura da mãe quanto ao comportamento de seu filho.
21/03/2009: reuniram-se nas dependências da escola a direção, pais, funcionários, e representantes da comunidade para realizarem a composição do conselho escolar.



Percebemos que as reuniões realizadas apenas servem para decidirem sobre a composição do conselho e para discutir a indisciplina de alunos.

Na Entrevista realizada na escola E2, percebemos que para a orientadora o ponto positivo do conselho escolar é o acompanhamento e gerenciamento dos recursos financeiros, para que a decisão não fique somente com a direção ou com a equipe pedagógica a aponta como ponto negativo a participação não efetiva dos pais. Assim afirmou a orientadora:

“Num dos que eu participei houve participação, em outro não, porque foi um direcionamento novo do Estado, então era um projeto que tinha que haver bastante leitura e ficava difícil envolver mesmo os pais, mas que tem que ter envolvimento tem”. (ENTREVISTA COM ORIENTADORA EM 08/04/2010).

A entrevistada dessa escola comenta que muitas vezes os horários das reuniões não são compatíveis com os horários que os pais podem participar e a falta de tempo para organização também é outro fator negativo.

Na escola aqui denominada E3, a diretora fala que “a eleição direta para diretores muda, porque a escolha parte da comunidade e do corpo docente, até então não sabiam como que essas pessoas eram indicadas, quais os critérios que eram usados para ser diretor”.

A escolha livre e o fato de conhecer o trabalho que o profissional “realiza mesmo” dentro da escola é um fator positivo das eleições, e o ponto negativo seria o pouco tempo de gestão do diretor, que é de dois anos com direito a reeleição.



A diretora fala sobre as atribuições relativas ao cargo, e se refere como sendo um “articulador”, que tem que estar em contato com tudo, com o administrativo, com o pedagógico, com a comunidade, e com órgãos fora da comunidade.

A diretora no que se refere ao conselho acha que não é efetivo, devido ao desconhecimento do seu real funcionamento e da sua importância:

“Ele surgiu, mas não teve aquela, não foi assim colocado para nós o porquê, qual a importância, qual o papel dele dentro da escola, agora sim, estamos agora orientados, estão sendo capacitados diretores, supervisores e orientadores, e nós vamos capacitar os conselheiros, esse trabalho deveria de ser feito na época do surgimento”. (ENTREVISTA COM DIRETORA E SUPERVISORA EM 09/04/2010).

O conselho escolar, na opinião da diretora, ajudará a esclarecer para a comunidade a real função da escola, para valorização do espaço escolar, e do trabalho que é realizado no seu interior e irá ser o mediador dessas informações para os demais.

As três escolas pesquisadas, E1, E2 e E3 ressaltaram sobre o Curso de Formação do Conselho Escolar que será fornecido em 2010, para sua efetivação, e para que haja conhecimento real do seu verdadeiro papel dentro da escola.

Salientamos que o conselho escolar existe desde 1996, porém estudos sobre sua função e seu papel nas escolas dar-se-ão apenas em 2010, quatorze anos depois da sua implementação.



Considerações finais

Por meio da nossa pesquisa, percebemos que o Estado propõe a promoção de práticas descentralizadoras e de uma gestão democrática vinculada a projetos e estratégias para minimizar seu papel como mantenedor das políticas públicas.

O conselho escolar deve ser uma instituição articuladora da política de integração dos elementos do âmbito escolar, que reúne os segmentos internos e externos, e tem uma expressiva importância na conquista da gestão participativa e de uma escola mais democrática.

Percebemos que ainda há certa resistência na institucionalização da gestão democrática no Município de Guarapuava. Há resistência por parte da comunidade que não vê a escola como se fosse deles, por parte da política local, que ainda vive no conservadorismo e no tradicionalismo.

Numa sociedade com tradição e organização autoritária, articulada com interesses da minoria, segue na direção oposta à da democracia, visando às relações verticais, de mando e submissão. Os determinantes econômicos, políticos, sociais e culturais mais amplos influenciam essa tendência, tornando difíceis as ações que concretizem a democratização.

A educação é de extrema importância para a transformação social. À medida que serve como instrumento para a superação da divisão das classes, deve ser entendida como um estimulador de superação da divisão entre o pensar e o fazer, entre o executar e o planejar, entre quem determina e quem se submete.



Referências

BOBBIO, N. et al. **Dicionário de Política**. 4ª ed. Brasília Editora Universidade de Brasília, 1992.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselhos Escolares**: democratização da escola e construção da cidadania. Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares. Brasília: MEC, SEB, 2004.

CHAGAS, M.A. **Os Conselhos Escolares no Município de Guarapuava**. Trabalho de Conclusão de Curso. Unicentro, 2009.

CZERNISZ, E.C. S.: “Gestão democrática da escola”: algumas reflexões. In: HIDALGO A M.; SILVA, Ilei L. Fiorelli (orgs.), **Educação e Estado**: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: UEL, 2001.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: Políticas e gestão da educação no Brasil. 1998. In: FERREIRA, N. S. C. (Org). **Gestão democrática na educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2001.

HIDALGO, A.M. et al. A Gestão Escolar e a Democratização da Educação no Paraná: Descerrando a Cortina. In: Nogueira, F. M. G., Rizzotto, M.L.F. (org) **Estado e Políticas Sociais**: Brasil-Paraná. Cascavel: Edunioeste, 2003.

LIMA, A. B. de (Org). **Estado, Políticas Educacionais e Gestão Compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli, E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NEVES, S. N. **Gestão Educacional**: Possibilidades e Limites da atuação democrática e participativa do diretor. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) Linha de Pesquisa “Políticas Públicas e Gestão da Educação”. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2008.



NAGEL, L. H. O Estado Brasileiro e as políticas a partir dos anos 80. In: Nogueira, F. M. G. (org.): **Estado e Políticas sociais no Brasil**. Edunioeste. Cascavel. 2001

OLIVEIRA, F. J. M. **O Conselho Escolar e a eleição de diretores como elementos do modelo de gestão democrática**. Dissertação (Mestrado em Economia, Administração, Contabilidade e Atuária). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2005.

PARO, V.H. **Gestão Democrática da escola pública**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2002

PERONI, V. M. V. **Política Educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 90**. São Paulo. Xamã. 2003.

SAPELLI, M.L.S. **Ensino Profissional no Paraná: aspectos históricos, legais e pedagógicos**. Guarapuava: Unicentro, 2008.

SOUZA, Celina. **Federalismo e descentralização na Constituição de 1988: processo decisório, conflitos e alianças**. Dados, Rio de Janeiro, v.44, n.3, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582001000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 19 de fev. de 2010.

SILVA, M. da. **Análise política do território: poder e desenvolvimento no Centro Sul do Paraná**. Guarapuava: Unicentro, 2007.

