

OS LIMITES E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO INTEGRAL: EDUCAÇÃO E TRABALHO, NUMA CONCEPÇÃO FREIREANA

Adriana Pereira da **Silva** – PUC-SP

Agência Financiadora: CAPES

Resumo

O presente trabalho propõe uma reflexão dos limites e possibilidades para se organizar políticas e práticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) sob o preceito de formação integral, numa concepção freireana. Neste estudo, tem-se uma reflexão bibliográfica de recortes de políticas públicas executadas ao longo da história da EJA, com observações das possibilidades e intenções dessas políticas em articular educação e trabalho. Em continuidade, respaldada em Freire, tem-se uma reflexão sobre propostas formativas de caráter integral que respeitam as necessidades humanas nas dimensões: ética, estética e técnica, numa abordagem de discussão de currículo crítico que atende a essa perspectiva. Para elucidar a reflexão há apresentação de uma pesquisa de campo de caráter qualitativa que ocorreu em duas dimensões: um estudo documental das normativas de uma Secretaria de Educação, com propósito de entender como as orientações influenciaram o atendimento e a organização curricular dessa rede de ensino, e a análise dos limites de possibilidades das práticas educativas nos propósitos da formação integral.

Palavras-chave: EJA, Formação Integral, Currículo.

OS LIMITES E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO INTEGRAL: EDUCAÇÃO E TRABALHO, NUMA CONCEPÇÃO FREIREANA

A necessidade da política pública para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é decorrente da organização social desigual do país, pois a estrutura econômica e histórica produziu mazelas sociais e, nesse contexto, o direito à educação foi negado a muitos.

Esse aspecto permanece até os dias de hoje e se confirma quando se observam alguns dados nacionais referentes ao tempo de escolaridade da população brasileira,

pois esses apontam o quanto falta compreensão para a efetivação das políticas públicas de EJA que respondam às necessidades dos sujeitos para a real ordem do direito.

Em relação aos dados analisados, podemos citar os índices de analfabetismo absoluto apresentados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 2010, que apresenta 9.63% da população em situação de analfabetismo absoluto; em contraposição, temos um total de matrículas em EJA que não ultrapassam 4% do total no Censo Escolar. (Censo Escolar 2010).

Esse fato é ainda presente, mesmo a modalidade tendo normas legislativas reguladoras para o atendimento. O cenário nos mostra que os marcos legais imprimem a ordem do direito e, quando fazemos uma leitura do tempo de sua implantação, entendemos que são recentes. As primeiras normas reguladoras se apresentaram no momento em que o país viveu a reabertura democrática, a efervescência política do direito à Educação para Todos/as; o marco inicial se fez na Constituição Federal de 1998, artigo 208; depois, na Lei Federal de nº 9394/96(LDB), no artigo 37.

Em continuidade, tivemos a Resolução Federal de nº1/00, que instituiu as diretrizes de atendimento, o parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE de nº11/00 -, que trouxe as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e, atualmente, a Resolução CNE/CEB de nº3 de 06/10, que instituiu as diretrizes operacionais para a EJA, na intenção de sustentar o atendimento pedagógico.

Nesse cenário conflitante, em que temos os marcos regulatórios que remetem a ordem do direito, mas não trazem pareceres de significância com apontamento para a lógica da especificidade e da necessidade, numa perspectiva crítica, ocorre como consequência o fato da oferta da EJA não se fortalecer, além de não afirmar os preceitos de uma Educação Popular.

Essa circunstância, impulsionada pela lógica mercadológica, influencia um processo formativo fragilizado para os sujeitos que vivem o mundo do trabalho, muitas vezes em condições de opressão.

Com entendimento que os sujeitos jovens e adultos vivem esse mundo do trabalho e que possuem necessidades de diálogo com o mesmo numa abrangência social, problematizar a intencionalidade formativa é significativo quando se pensar uma articulação Educação Trabalho, sem que a Educação se submeta ao trabalho.

A possibilidade de efetivar esse propósito faz-se pelos preceitos da Educação Popular Libertadora, pautada na consciência política que permite a superação da alienação da pedagogia bancária, para então reconhecer as necessidades humanas

formativas dos sujeitos, enquanto dimensão ética que se estabelece na combinação dos acordos sociais, na possibilidade de manifestação, criação de um grupo social, a estética, articuladas com a técnica, com significância política.

Sem essa possibilidade não temos uma educação de significância e, portanto, não efetivamos o direito à educação integral. Sem essa condição, o que se oferta é uma formação utilitarista, na qual os que terminam o percurso formativo não conseguem perceber criticamente o mundo a que pertencem e, então, pouco assumem uma posição crítica sobre o mesmo.

Assim, esse cenário nos imprime questionamentos: como organizar práticas educativas que de fato assumam a ordem do direito e atendam às expectativas, às necessidades dos sujeitos que fazem parte de um mundo adulto, o mundo do trabalho? Como organizar um currículo em que as dimensões sociais e as práticas culturais congreguem-se em oportunidades educativas que direcionem a práticas pedagógicas que efetivem uma formação integral?

Com essas reflexões, a EJA se apresenta com muitos desafios e limites, e um deles é pensar a organização de um currículo de formação integral. Nessa linha de pensamento, a pesquisa, a qual esse trabalho se refere, permitiu a organização do seguinte problema: Quais são as possibilidades e limites para implantar um currículo de Formação Integral na EJA numa perspectiva freireana?

Para desenvolver essa temática, a concepção de Educação Popular como perspectiva é linha direcionadora para favorecer a reflexão. Nesse repertório teórico de análise freireana, tem-se uma reflexão sobre o reconhecimento das necessidades existenciais humanas, no campo ético, estético e técnico. E, nesse sentido, há uma discussão sobre currículo como um produto social com dimensões epistemológicas, filosóficas, pedagógicas e políticas, percebido na ação cotidiana com todas as oportunidades que o processo de ensino e aprendizagem pode oferecer e com a compreensão de que a responsabilidade da ação educativa para com a produção e reconstrução de conhecimento se dá numa perspectiva cultural e política.

Como o cenário de políticas de EJA efetivadas encontra-se em situações de reflexão sobre a oferta, é fundamental recuperar a história sob alguns recortes e compreender as intenções formativas a essa modalidade, para então pensar em proposição de superação que atinja os propósitos apresentados acima.

UM POUCO DA HISTÓRIA

Na especificidade da Educação de Jovens e Adultos nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, é perceptível a preocupação em articular educação e trabalho, porém o formato dessa articulação se fez por intenções diferenciadas. O modelo utilitarista sempre esteve na disputa e se apresentava como possibilidade de oferta, o que direcionava a formação para o trabalho imediato.

Esse modelo se fez presente em diferentes momentos históricos da EJA, desde as Campanhas que, segundo Beisegel (2004), tinham outros objetivos para além do processo de alfabetização, que consistiam em conexões com o desenvolvimento das comunidades. A ação educativa se fazia em orientação às questões de comunicação através do acesso à leitura, à escrita, às noções de higiene, às condutas morais e ao aprendizado de técnicas de trabalho.

“(…) Mais do que isso era necessário educar o adulto porque essa obra era de defesa nacional, porque concorreria para que todos melhor soubessem defender a saúde, trabalhar mais eficientemente, viver melhor no seu próprio lar, na sociedade, em geral (…).” (BEISEGEL,2004).

Essa concepção de articulação reducionista se fez presente em outras épocas, ampliou com a organização do atendimento a EJA com o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) e pela criação da rede suplência, organizada pela Lei Federal, nº5692\71, pois em ambos os processos formativos havia uma formação para técnicas de trabalho. Isso era decorrente do modelo de organização político-econômica que o país vivia em torno da industrialização e urbanização.

Na especificidade do MOBREAL, embora tenha sido reconhecido como uma política nacional de alfabetização, em algumas turmas atendidas houve uma ação formativa para profissionalização, e essa ocorria de forma concomitante, como apresentou Beisegel:

“O MOBREAL iniciou suas atividades em 1970”. Uma circular datada de 27 de junho e dirigida às prefeituras municipais definia as orientações da nova fundação. Buscava-se instituir um movimento permanente de alfabetização e “semiprofissionalização” de adolescentes e adultos, durável enquanto persistissem as elevadas taxas de analfabetismo observadas no nosso país (...). ” (BEISEGEL, 2004).

Essa ação educativa previa uma formação para o trabalho, insistência em formar para habilidades necessárias a um perfil de profissional que respondesse à necessidade da produção econômica.

Na especificidade da Educação Profissional, foi instituído o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (PIPMO). A ação educativa se fazia pela “testagem e orientação profissional, treinamento profissional e colocação em emprego”. (CORRÊA, 1979)

“(…) Na área de treinamento, a situação brasileira caracterizava-se pela carência de uma política global de preparação de mão-de-obra, pela inadequação das metodologias utilizadas pelas agências e pela pouca integração dos planos com a iniciativa privada.” (CORRÊA, 1979).

Mesmo com as análises críticas sobre essa configuração formativa aos/as educandos/as, ao longo dos anos, as intenções desse modelo se reorganizaram com os propósitos neoliberais, e os preceitos formativos se reafirmaram na orientação de preparar para as demandas do trabalho nos novos moldes das demandas do capital.

Embora na Educação Nacional essa reestruturação política e econômica neoliberal tenha supervalorizado o Ensino Fundamental (DI PIERRO, 2008), as poucas turmas de EJA que conseguiram sobreviver tiveram influência da organização de um currículo que supervalorizava a área da Linguagem Escrita e Matemática, com o propósito de desenvolvimento de competência para adaptação dos/as educandos/as às condições estruturais ou desestruturais do emprego/desemprego, que estavam sob a ordenação da reformulação produtiva que esse modelo político-econômico prescrevia. A formação específica de educação profissional se distanciou da formação geral, por meio do Decreto Federal 2208\97.

Esse modelo político passa por algumas reformulações pela implantação do Decreto Federal nº 5154\04, em que se recupera a possibilidade de pensar a formação integral do/a trabalhador/a e, por base nesta normativa federal, têm-se algumas propostas políticas de formação integral na EJA, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional (PROEJA) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada (PROEJA FIC). Por serem essas propostas organizadas em caráter de programa, não conseguiram sustentar as referências teóricas de formação integral e crítica, que tratam as reivindicações de lutas dos/as

trabalhadores/as. O cenário de fragilidade dessas intenções políticas se concretiza em 2010, com a efetivação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Assim, a articulação educação e trabalho foi tratada, em alguns momentos históricos, com preceitos diferenciados, mas a discussão estabelecida nesse texto, que revela uma pesquisa, é sob o conceito de formação integral que envolve a formação dos sujeitos e a construção do conhecimento, na perspectiva da ética humana.

Ao tratarmos da formação de homens, estamos tratando do conceito de homem defendido por Freire, como um ser que pertence a um tempo e às situações sociais e culturais e que, quando cria consciência dessas situações, pode se transformar e transformar o meio.

Essa capacidade se faz pela possibilidade de relação que o homem estabelece com o mundo e com seus pares, conforme disse Freire (1996): “(...) *O homem não somente está no mundo, mas também está com ele (...)*”.

Nesse contexto, os eixos de discussões se referem às necessidades e especificidades de cada sujeito e colocam em debate a responsabilidades das vivências educativas para com a defesa da existência humana, em que as dimensões ética, estética e técnica estão envolvidas.

Numa sociedade de classes, a organização do conhecimento tem se moldado para sustentar o poder de alguns grupos; as ações para a efetivação desse objetivo se fazem com respaldo numa racionalização científica que reduz para alguns a possibilidade de construção do saber por meio de artifícios culturais sustentados em prerrogativas ideológicas que colocam em risco a liberdade de construção do conhecimento e sua possibilidade de extensão pelas dimensões éticas e estéticas.

Esse viés ideológico direciona uma ação educativa determinista e utilitarista, de modo a supervalorizar uma formação na dimensão tecnicista que tem um grande status de conhecimento na formação escolar. Essa dimensão em situação de “alto status”¹ do conhecimento reprime a ação educativa para formar para a ética e a estética numa percepção política.

A posição de se contrapor a essa situação implica pensar em um ato educativo extenso, não neutro, que permita aos sujeitos a percepção da realidade com reflexão e organização da mesma, de modo que os valores morais que direcionam as ações, os

¹ Ver Apple, Michel- Ideologia e Currículo (2008)

costumes e hábitos possam ser refletidos numa posição de ética humana, encharcada numa boniteza que é a estética.

Já dizia Freire (1996) que ensinar não é transmitir conhecimentos, mas dar oportunidades para a reconstrução do saber, nas dimensões em que também aparecem: a antológica, a epistemológica, a ética e a técnica.

A escola é a instituição responsável pela sistematização para a construção de conhecimento e esse deve ser organizado para que todos/as possam ter a oportunidade de conhecer por inteiro. Para isso é de fundamental importância que a ação educativa promova uma formação através da investigação e da problematização; para isso, o diálogo é fundamental, pois é o meio de descobrir os centros de interesses e necessidades dos/as educandos/as.

Os sujeitos da EJA ficaram por algum tempo fora da escola e, nesse tempo de sobrevivência, constituíram conhecimento por experiências: no cotidiano social e nas relações de trabalho por assimilações, referências ou associações. Cabe à escola recuperá-los para além da consciência ingênua, por uma reflexão que pergunta: qual conhecimento significativo para essa realidade?

Como muitas práticas não fazem essa pergunta, se formatam em conhecimentos aligeirados e fragmentados, pautados numa pedagogia bancária tecnicista que não permite a leitura da palavra no contexto e acabam por reproduzir o modelo de escola pela qual alguns desses jovens e adultos já passaram e foram expulsos.

Essa visão de algumas práticas na Educação de Jovens e Adultos até traz temáticas do mundo adulto e do trabalho, porém se apresenta de modo ingênuo, envolvida de ideologia que direciona o pensar dos educandos/as como pessoas que sempre precisam e pouco podem contribuir para a reconstrução do saber social.

“Esse modo de tratar os adultos analfabetos implica uma deformada maneira de vê-los – como se eles fossem totalmente diferentes dos demais. Não se lhes reconhece a experiência existencial bem como o acúmulo de conhecimentos que esta experiência lhes deu e continua lhes dando (...)”
(FREIRE, 1982).

Michel Apple (2008) postula que na sociedade de classes os sujeitos vivem a hegemonia do capital, que faz a saturação do senso comum para que os sujeitos

procedam conforme valores determinados; a escola é uma instituição importante para reafirmar esses valores. Segundo o autor:

“(...) As escolas parecem contribuir para as desigualdades por serem tacitamente organizadas a fim de distribuir diferentemente determinados tipos de conhecimento”. Isso se relaciona em grande parte tanto ao papel da escola na maximização da produção de “mercadorias culturais e técnicas” quanto à função de escolha ou seleção das escolas na alocação de pessoas para a ocupação requerida pelo setor econômico da sociedade (...) (APPLE, 2008)

Então, ao falar de escola e currículo para jovens e adultos que respeita as necessidades desses sujeitos, é preciso recuperar as dimensões filosófica, política, epistemológica e pedagógica, que direcionam a construção de saber, para que os/as educandos/as não venham a ser expulsos novamente do contexto escolar e possam usufruir de um processo educativo crítico que acolha suas necessidades formativas nas diferentes dimensões: ética, estética e técnica.

A discussão para efetivação dessas dimensões se faz num paradigma de currículo dinâmico, dialógico, que, na análise da produção de James B. McDonalds, tem o foco na praxiologia do conhecimento.

Esse paradigma de currículo, enquanto construção social crítica, é uma possibilidade de negação à proposta educativa que apresenta um capital cultural para defender determinados grupos e assim confirmar uma desigualdade dos bens sociais e culturais.

Uma das heranças da distribuição desigual dos bens econômicos e culturais é a preocupação de qualificar a classe trabalhadora apenas para o mercado de trabalho. Esse propósito de currículo sustenta numa visão tecnicista e influencia a EJA até os dias de hoje.

Em reafirmação, é possível se contrapor a essa visão reducionista por meio de um currículo que respeita as necessidades existenciais da humanidade: as dimensões éticas, técnicas e estéticas. A possibilidade da efetivação desse pressuposto crítico é numa ação didática que articula ciência, cultura e trabalho. Isso só acontecerá se o trabalho for concebido no seu sentido educativo; a cultura e a ciência como produção que permeia todas as relações dos homens e mulheres.

A possibilidade de compreender o conhecimento por inteiro se inicia quando o/a educador/a levanta as situações existenciais que estão no universo temático dos/as educandos/as, estabelecendo ações de investigação.

Essa ação didática na EJA exige o reconhecimento do mundo do trabalho, num contexto cultural, que precisa ser lido para desvendar a sua organização desumanizadora e, em contraposição, conhecer o trabalho educativo como produção humana. Essa ação não pode ser ingênua, pois todo/a educador/a tem que ter clareza das contradições da ação educativa frente ao trabalho ordenado pelo capital.

Então, a proposta de um currículo de formação integral emancipatória na EJA pode relacionar educação e trabalho, no seu sentido ontológico e enquanto produção humana, por possibilidade temática ou com um processo de qualificação profissional social. Esse diálogo pode ser pautado porque os/as educandos/as estão numa faixa etária que já se relaciona com esse mundo e, para além disso, pela concepção que se compromete com a transformação social para efetivação do princípio de igualdade.

O CAMINHAR DA PESQUISA EM CAMPO

Com intuito de realizar a práxis, o estudo teórico foi dialogado com uma prática, por meio de uma pesquisa de campo qualitativa que se organizou por estudo de caso demonstrativo, com estratégias de observação das vivências e aplicação de entrevistas semiestruturadas e questionários. A pesquisa pautou-se em pressupostos filosóficos críticos que reconhecem as vivências e subjetividades dos sujeitos envolvidos em práticas reflexivas de EJA que buscam a formação que articula educação e trabalho, sem pretensão de chegar a um padrão único de compreensão dos fatos, porque se admitia realidade como algo “fluente e contraditório” (CHIZZOTTI, 2006).

Nesse entendimento, tem-se uma organização da pesquisa de campo na dimensão das políticas públicas, em que ocorreu uma investigação de documentos que revelam as normativas de uma rede municipal na modalidade de EJA, na intenção de estudar se estas normativas favoreciam a efetivação do currículo de formação integral numa concepção freireana, com observação se as categorias “diálogo” e “participação” eram questões presentes.

Outra dimensão da pesquisa de campo ocorreu com a chegada do estudo à escola para compreender quais os limites e possibilidades da prática educativa que busca organizar um currículo de formação integral numa concepção freireana.

Nessa organização foi possível levantar três categorias de análises, sendo essas:

1ª Categoria_ O diálogo e a participação na política pública de EJA, na sua orientação curricular para formação integral;

2ª Categoria_ A efetivação do diálogo, a participação, enquanto categorias freireanas na busca da escola pelo currículo de formação integral;

3ª Categoria_ O diálogo e a participação nas práticas educativas que buscam a formação integral numa concepção freireana.

1ª Categoria – O diálogo e a participação na política pública de EJA, na orientação curricular para Formação Integral.

Essa categoria de análise tratou de um estudo de documentos, em que foram investigadas as edições de diálogos gerais da Secretaria com os profissionais da rede municipal de educação e as produções específicas de EJA, além das normativas que deliberam sobre essa modalidade.

Em análise da edição, denominada geral, foi visível que a EJA era tratada sob a ordem do direito e que esse tratamento era coeso com as concepções de Educação que a Secretaria apresentava a partir dos princípios políticos de justiça, inclusão e igualdade.

Para a concretização desses princípios foi evidenciado o desafio da efetivação das diretrizes: gestão democrática, acesso, permanência e qualidade social. Os documentos apontavam que, por meio dessas diretrizes, a Secretaria de Educação pretendia consolidar os preceitos políticos pedagógicos de Educação ao Longo da Vida e de Formação Integral.

Os documentos de edição de modo específico à EJA mostraram que a articulação educação e trabalho se processava pelo tratamento dado ao trabalho, tanto pela organização didática em tema transversal no processo educativo quanto na oferta da Educação Profissional e EJA, e com observação de que em qualquer uma das propostas o trabalho deveria ser observado no seu sentido ontológico e educativo.

O conceito de formação integral, que respeita as necessidades formativas do sujeito por meio de um fazer didático que articula ciência, cultura e trabalho, acontecia de modo processual. A oferta de Educação Profissional era orientada para um currículo integral, mas estava em processo de construção.

Quanto à concepção freireana, desde o primeiro documento, foi apresentada como concepção norteadora do fazer, porém observou-se que as categorias diálogo e participação, que são as possibilidades para concretizar essa concepção, estão por se

consolidar nas práticas cotidianas das escolas, embora a escolas já tenham compreendido a importância em trabalhar com os conhecimentos significativos para os/as educandos/as.

Os registros, enquanto documentos, tinham um perfil dialógico e mostravam a preocupação para que o diálogo acontecesse nas escolas. Eles promoviam reflexões e problematizações frente às práticas já efetuadas. A comunicação estabelecida buscava a história e trazia contextos já existentes para que os questionamentos pudessem ser realizados. Todos os documentos tinham o propósito de problematizar as escolas para pensarem um novo refazer e, nesse refazer, os documentos traziam a observação para a participação e para o diálogo em todas as instâncias e apontavam que o PPP (Projeto Político Pedagógico) era o direcionador do processo.

Como diálogo e participação ainda eram categorias que estavam por se desenvolver, tanto na rede quanto na escola, os preceitos da formação integral, na concepção freireana, eram um desafio, pois faltou à secretaria consolidar elementos conjuntivos para efetivação desses preceitos.

2ª Categoria - A efetivação do diálogo e a participação enquanto categorias freireanas na busca da escola pelo currículo de formação integral.

Nesse momento da escrita da pesquisa, há a apresentação dos limites e das possibilidades que favorecem ou dificultam a organização de um currículo de formação integral nas escolas. Para tanto, a análise se deteve em observar a efetivação do diálogo e participação, como elementos intrínsecos para a busca da formação integral no currículo.

Diante desse propósito, foi realizado um estudo do PPP's de escolas, em que houve uma investigação das características das unidades escolares, suas intenções de diálogo com a comunidade e seus propositivos político-pedagógicos. Desses estudos tem-se uma definição do trabalho para duas unidades escolares.

Então o estudo foi realizado em duas escolas que ficam em regiões próximas. As análises se iniciam com a recuperação aos PPP's das escolas, sob a intenção de revisitar ao já constituído, para então ter possibilidades de algumas compreensões. Isso colocou a pesquisa, numa revisão dos pensamentos já organizados, valorizando a história produzida nas unidades escolares. “O projeto pedagógico precisa sempre rever o instituído para, a partir dele, instituir outra coisa: tornar-se instituinte (...)”. (GADOTTI, 2000).

Esse revisitar foi realizado, mas, no lugar de observação, assim foi percebido que o planejar das unidades escolares revelava histórias, apresentava a preocupação de fundamentar uma concepção de educação que previa a participação por meio da gestão democrática, se preocupava com a autonomia de todos/as envolvidos/as e se atentava às especificidades dos/as educandos/as.

As ações para articular Educação e Trabalho se apresentavam por projetos temáticos, em que as questões em estudo eram: Economia Solidária e Intervenção Ambiental². O tema trabalho se fazia presente; porém, o conceito de formação integral não foi apresentado de forma explícita. Tinham a preocupação de formar em diálogo com o trabalho, mas o como buscavam essa articulação não ficava evidente. Isso expressava a dificuldade da escola em efetivar a participação com um diálogo problematizador, em que os temas de fato fossem recolhidos pela expectativa e situações limites dos/as educandos/as, o que pode nos levar a pensar que a temática poderia aparecer pela observação do/a educador/a enquanto discussão interessante. O que não permite aprofundar a reflexão ontológica do trabalho e educação.

O perfil dos/as educadores/as

Nesse estudo houve um levantamento de dados dos/as professores/as que atuam na EJA nas duas escolas; teve-se um total de quinze educadores/as entrevistados/as. Todos esses/as professores/as tiveram ingresso na rede pelo regime estatutário para atuar na EJA, o que mostrou um elemento segurativo para a ordem do direito na oferta dessa modalidade. A composição do quadro estava em processo de período probatório, ou seja, não ultrapassavam três anos de exercício efetivo na rede, visto que foi possível constatar que a EJA no município, sob responsabilidade do poder público, era algo recente.

Ao ser levantado o tempo de atuação na EJA, dos quinze entrevistados/as, apenas dois apresentavam um tempo maior de EJA do que o tempo de ingresso na Prefeitura. Aspecto importante a se pensar, pois, quando se correlaciona tempo de experiência e conhecimento às especificidades da modalidade, podemos pensar que essa

² Essa temática "intervenção ambiental" se dava pelo estudo da chegada de uma rodovia estadual no bairro.

caracterização no perfil pode justificar o argumento dos/as professores/as de que estão constituindo o fazer educativo crítico na EJA.

Na observação da faixa etária, eles/as tinham entre 30 e 50 anos. O que mostrava um perfil de pessoas já maduras em relação à idade.

No que se refere à questão de gênero, seis são homens e nove são mulheres, o que reafirma a presença feminina também na docência da Educação de Jovens e Adultos.

A concepção de educação, conhecimento, escola e organização da ação educativa por parte dos/as educadores/as.

Na parte da entrevista em que ocorreu o levantamento da concepção de Educação dos/as professores/as houve uma percepção que os/as professores/as possuíam uma concepção da EJA como uma educação inclusiva, pois entendia que essa modalidade oportunizava o retorno aos estudos sob a ordem do direito.

Além disso, havia uma concepção marcada pela diversidade e especificidade; se preocupavam muito com a formação articulada com o trabalho. Em duas entrevistas realizadas houve uma menção de formação para o mercado de trabalho.

Em relação à concepção de conhecimento, os professores/as apresentavam que esse deve partir dos saberes prévios dos/as educandos/as, articulados com as diferentes áreas do saber, de forma que ocorra a integração para favorecer uma formação com o trabalho, porém se preocupavam muito com os conhecimentos históricos produzidos. Não que seja um problema essa preocupação, pelo contrário, é necessária, mas, numa concepção crítica libertadora, não pode ser a central.

De todas as entrevistas realizadas, três professores/as mencionavam que o conhecimento tinha que ser organizado para a transformação social. Nas demais, que compõem um total de 12 entrevistas, essa afirmação ocorreu de forma implícita, quando trataram de recortes da sua prática ou até quando fizeram argumentação do como fazer ação educativa. Apenas uma entrevista trouxe uma percepção conservadora.

Como as questões das entrevistas e as dos questionários adentravam no fazer didático, os/as professores/as frequentemente exemplificavam seus pensamentos com sua ação didática de proximidade à realidade social dos/as educandos/as, conforme recorte da entrevista abaixo:

“(…) Eu acho que o principal seria você trabalhar com assuntos que vão direto àquilo que eles vivenciam, em outras palavras, seria você contextualizar o cotidiano deles no trabalho dentro da sala de aula; isso é fundamental para o próprio aprendizado deles, porque, de repente, você trabalha um assunto, um conteúdo muito seco, muito específico, fica difícil o grupo poder absorver aquilo que você está passando. Vou citar um exemplo porque acho que fica até mais fácil: por exemplo, você pega um termo que você tem que trabalhar em matemática (sou professor de matemática), perímetro e área, por exemplo, é muito legal você trabalhar esses assuntos utilizando uma planta de uma casa, você mostra para ele, por exemplo, que se por um acaso ele for trocar o piso da casa dele ou for realizar uma ação de trabalho fora, ele vai ter que trabalhar com isso, tanto perímetro como área, isso também em situação de pintura ou no acabamento de gesso no teto, ele precisa saber esses assuntos, então você trabalha dessa forma (...) (2ª entrevista professor da escola Pitangueira, 2011).

Nesse aspecto, e por outras observações, podemos perceber que o professor tinha a preocupação em trabalhar os conhecimentos correlacionados com a vida do/a educando/a, mas não fica em evidência quais eram as buscas que os/as educadores/as faziam para chegar a essa intenção. O diálogo com conteúdo já estabelecido se apresentava, mas o diálogo de busca das situações limites não ficava em aparência, o que impulsiona a pergunta: A busca da realidade dos/as educandos/as era de fato para releitura, problematização, transformação ou para elucidar determinados conhecimentos históricos?

Assim, nessa análise ficou observável que o diálogo não estava sendo realizado na sua grande dimensão, embora a equipe de educadores/as dessa escola já fazia uma ação significativa de buscar os indicativos de conhecimento na relação social e cultural dos/as educandos/as.

Esses dados mostram que a concepção libertadora na sua gênese epistemológica da recuperação dos conhecimentos prévios, enquanto situações limites que são codificadas, problematizadas pelo diálogo e descodificadas para intervenção ao meio, estava em processo de compreensão pelos educadores/as.

Em duas entrevistas o conceito de formação integral na sua possibilidade executiva de articulação do conhecimento entre ciência, cultura e trabalho se fez presente. Segue parte do trecho de uma das entrevistas em que esse conceito apareceu:

“(...) a EJA não visa só a um rol de conteúdos soltos, mas, além de a gente estar tratando com os alunos os conhecimentos históricos, também visa discutir numa perspectiva política, com a temática do trabalho, cultura, ciência, tudo, as coisas atuais, o mundo.” (1ª entrevista com a professora da escola Pitangueira, 2011).

Mesmo com essa dificuldade para configurar o ponto de chegada para construção do conhecimento, a metodologia que os/as professores/as utilizavam nas suas práticas didáticas se faziam pela organização dos projetos temáticos, levantados a partir do diagnóstico que dos/as educandos/as. Essa estratégia era observada pela Secretaria, direcionada pelas equipes de coordenação pedagógica que orientavam e observavam as práticas pedagógicas, mas, esta equipe, ao fazer interferência, ficava nas ideias generalizadas do fazer educativo. O que mostrou que a rede está no amadurecimento desse fazer pedagógico crítico.

Essa observação não realiza uma análise contrária aos projetos; pelo contrário, a organização dos projetos que começavam com a caracterização das turmas e em continuidade tinha que levantar temáticas significativas aos/as educandos/as, eram passos importantes para que a formação integral na concepção freireana se efetivasse, pois o processo permitia levantar temáticas que ligavam as questões culturais, sociais e, portanto, de trabalho.

Uma condição para que ação didática organizada pela metodologia de codificação, problematização e descodificação, enquanto conceitos freireanos, pudessem ser compreendidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a pesquisa documental na dimensão dos pressupostos políticos da Secretaria com a EJA, e a orientação curricular sob as categorias freireanas participação e diálogo, houve uma compreensão que a EJA é tratada sob a ótica do direito e apontam que esse direito precisa ser subjetivado. Aspecto fundamental quando se tem intenção em realizar políticas de formação integral que articula educação e trabalho.

Em análise à dimensão da orientação curricular que se dá sob o princípio de Educação ao Longo da Vida e da Formação Integral, a Secretaria teve fases para abordar esses conceitos. No primeiro ano em que dialogou oficialmente com a rede, a reflexão se fez no campo das ideias e depois apresentou as possibilidades metodológicas de realizar essa dimensão pedagógica. Nesse processo tratou as necessidades formativas

dos sujeitos, que se faz nas dimensões ética, estética e técnica e abordou a organização educativa pela articulação dessas questões, integrando ciência, cultura e trabalho.

O envolvimento da rede nesse grande processo de reflexão ocorreu num formato dialógico e participativo, por meio das formações gerais que faziam análise da prática. Essas até tentavam chamar a atenção das escolas para questões gerais e para as específicas. Nesse sentido, foi um processo significativo para poder observar que uma proposta de formação integral não se estrutura no vazio, mas se sustenta numa concepção crítica de educação, que precisa ser compreendida por todos os sujeitos envolvidos na ação educativa. Como o processo era recente, a rede de educadores\as estava nessa reflexão, o que evidenciava a dificuldade do como realizar esses preceitos na prática.

Nesse sentido, a secretaria deveria fomentar mais as ações formativas no contexto escolar, com a possibilidade dos/as educadores/as poderem compreender de fato quais são as possibilidades de diálogo e participação na articulação educação e trabalho nas suas práticas.

Em observação às práticas de gestão nas escolas, as pessoas que compunham as equipes de gestão possuíam uma concepção de EJA pela ordem do direito. Em reflexão sobre a concepção de processo de ensino e aprendizagem, observamos que a equipe tinha um entendimento da importância da relação dialógica entre educador/a e educando/a, pois colocava que era por meio desse processo que poderia se dar a chegada da formação integral que articula educação e trabalho; porém, não mostravam segurança de como apoiar os/as educadores\as na ação didática desse "como fazer". Isso mostra que a Secretaria deveria ampliar as formações dialógicas com essa equipe, no entendimento ampliado do grande processo que é a formação integral, que passa pela compreensão da concepção crítica libertadora, entendimento da organização social marcada pela desigualdade e pela organização do trabalho alienado, reflexão da organização escolar, currículo crítico libertador e da organização de práticas pedagógicas que partem da realidade dos sujeitos para que esses façam releituras críticas que lhe darão condições de intervir no meio.

Com a possibilidade de observar as práticas didáticas por meio do estudo de dados, os professores/as tinham no discurso uma concepção de educação numa perspectiva emancipatória de respeito às necessidades e especificidades dos/as educandos/as; o supracitado da equipe gestora reaparece no contexto da prática educativa.

Nesse sentido, cabe a reflexão que, ao tratar de formação integral, não basta organizar um currículo prescrito que articule educação e trabalho, mas a organização de elementos conjuntivos em que ocorra um processo formativo que concretize os preceitos de uma educação crítica libertadora.

Em observação da realidade estudada, é perceptível que, tanto no contexto das políticas públicas quanto no cenário das práticas pedagógicas, existem ações importantes para se concretizar a ampla discussão de formação integral por novos encaminhamentos, tais como: formação da equipe de educadores/as na proximidade da realidade escolar e reorganização dos tempos e espaços na rotina escolar, que poderão facilitar para que ocorra uma participação mais efetiva por parte da comunidade e, portanto, melhores condições para que o diálogo na sua condição investigativa e problematizadora se efetive. Para que, então, nas práticas pedagógicas, possa ser evidenciada sempre esta reflexão: Qual o conhecimento que importa e de que forma ele pode ser tratado para libertação dos sujeitos frente às dificuldades que o Mundo do Trabalho apresenta?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Tradução Vinicius Figueira. 3ª Ed. São Paulo: Artmed, 2008.

BETTO, Frei. **Desafios da Educação Popular: As esferas Sociais e os novos Paradigmas da Educação Popular**. 3ª Ed. São Paulo: Peres, 2002, (CEPIS).

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular**. Brasília: Liber Livro, 2004.

BRASIL. **Constituição (1988)**. República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

_____. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. **Decreto nº 5.154** de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004.

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

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em ciências sociais e humanas**. Petrópolis:Vozes, 2006

CONSELHO DE ESCOLAS DE TRABALHADORES. **Trabalho Solidário e Educação Política**. Rio de Janeiro: Gra-Vida, 2009.

CORRÊA, Arlindo Lopes. **Educação de Massa e Ação Comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS Mobral, 1979.

DEDECÇA, Claudio S.; PRONI, Marcelo W. (Orgs.). **Políticas Públicas e Trabalho: Textos para Estudo Dirigido**. São Paulo: Unicamp, 2006.

DOMINGUES, José. Luiz. **O cotidiano da escola de primeiro grau: sonho e a realidade**. São Paulo, PUC/SP, 1988.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. (Coleção O Mundo, Hoje; v. 36).

_____. **Educação e Mudança**. Tradução Lilian Lopes Martin e Moacir Gadotti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção O Mundo; v. 36).

_____. SHOR, Ira. **Medo e ousadia: O Cotidiano do Professor**. Tradução Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. OLIVEIRA, Edna C. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura: As Bases Sociais e Epistemológicas do Conhecimento Escolar**. Rio Grande do Sul: Artmed, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HADDAD, Sérgio (Coord.). **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**. São Paulo: Global 2007.

IRELAND, Timothy D.; VÓVIO, Cláudia L. (Orgs.) **Construção Coletiva: Contribuições à Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, UNESCO, MEC, RAAAB, 2008. (Coleção Educação para Todos; 3).

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: Uma Abordagem Sociológica**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MASCELLANI, Maria N. **Uma pedagogia para o trabalhador: o Ensino Vocacional como base para uma Proposta Pedagógica de Capacitação Profissional de Trabalhadores Desempregados**. São Paulo: IIEP, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade de Ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

DE PIERRO, Maria Clara. **Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil**, Coleção caderno para todos, Brasília, 2008.

RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; **Ensino Médio Integrado - Conceção e Contradição**, Editora Cortez, 2005, 1ª edição.

