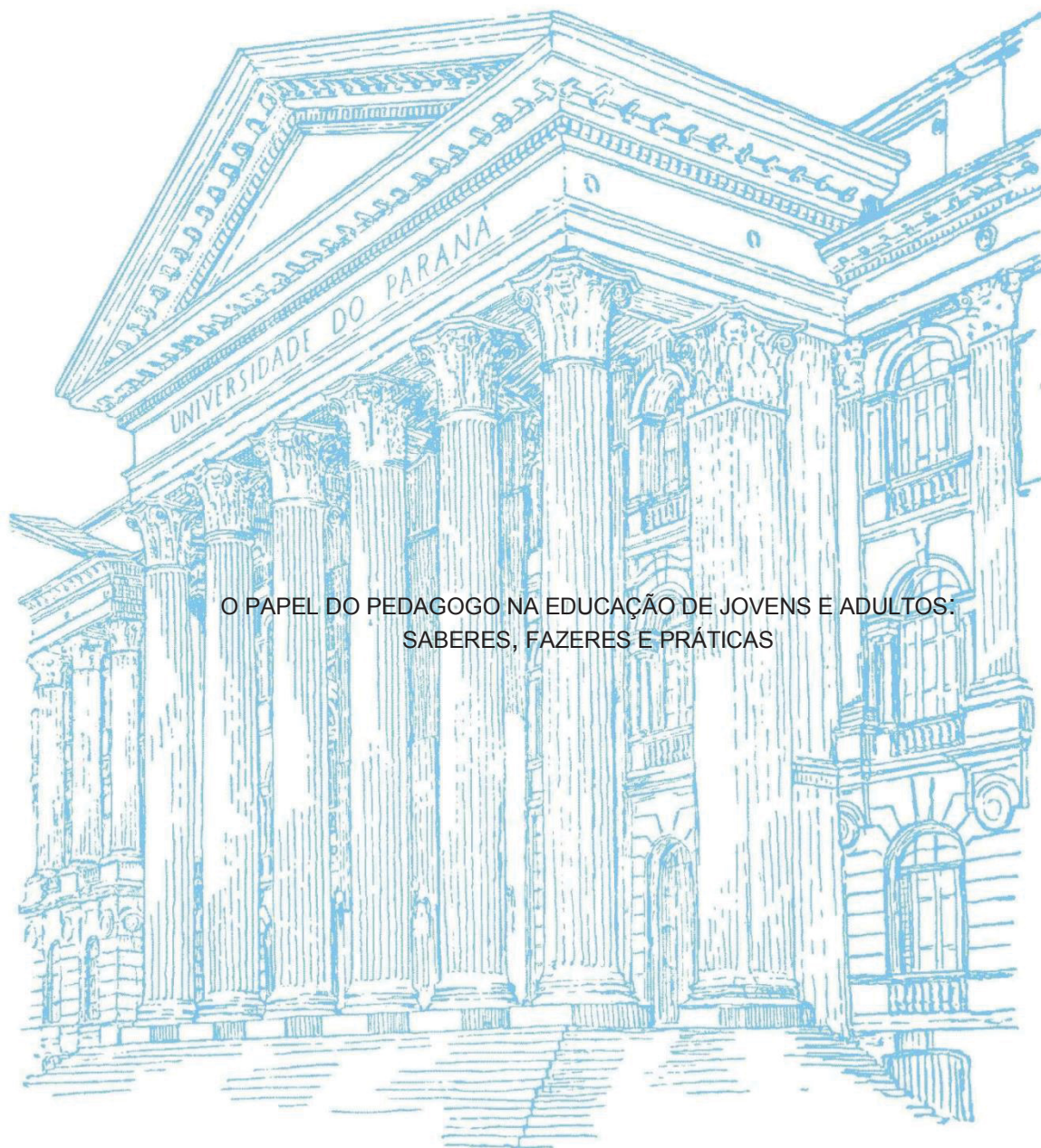


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

RAQUEL RODRIGUES DE LIMA SIMAS



O PAPEL DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
SABERES, FAZERES E PRÁTICAS

CURITIBA

2018

RAQUEL RODRIGUES DE LIMA SIMAS

O PAPEL DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
SABERES, FAZERES E PRÁTICAS

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso de Pós Graduação em Educação, Setor de Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino da Universidade Federal do Paraná- UFPR.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá

CURITIBA

2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Simas, Raquel Rodrigues de Lima.

O papel do pedagogo na educação de jovens e adultos : saberes,
fazeres e práticas / Raquel Rodrigues de Lima Simas. – Curitiba,
2018.

148 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor
de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá

1. Educação de jovens e adultos. 2. Pedagogia. 3. Práticas
pedagógicas. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

CDD 374.7

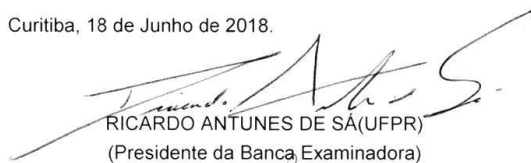


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO


Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **RAQUEL RODRIGUES DE LIMA SIMAS**, intitulada: **O PAPEL DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS: SABERES, FAZERES E PRÁTICAS**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa. A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 18 de Junho de 2018.


RICARDO ANTUNES DE SÁ(UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)


ELIANE CLEONICE ALVES PRECOMA(UFPR)


SONIA MARIA CHAVES HARÁCEMIV(UFPR)


MAGALI APARECIDA SILVESTRE(UNIFESP)

*Tudo passa e tudo fica
Porém o nosso é passar,
Passar fazendo caminhos
Caminhos sobre o mar...*

*...Caminhante, são tuas pegadas
O caminho e nada mais;
Caminhante, não há caminho,
Se faz caminho ao andar...*

*...Ao andar se faz caminho
E ao voltar a vista atrás
Se vê a senda que nunca
Se há de voltar a pisar...*

Trechos do poema Cantares de Antonio Machado



Gratidão à primeira turma na qual atuei em Educação de Jovens e Adultos.

Junho/1982.

*Dedico este trabalho a cada um dos amados alunos de minha trajetória, com os
quais ensinei e aprendi e aos alunos do devir.*

Sem a esperança você não encontrará o inesperado.

(HERACLITO apud MORIN, 2014, p.175)

AGRADECIMENTOS

Ao meu amado marido Márcio Simas, pela leveza, carinho e serenidade com que me acompanha e apoia em todos os momentos, caminhantes na fé, esperançosos no amor.

Aos meus pais Amilton e Nair (*in memoriam*), minhas estrelas-guias, que foram a base de tudo, sem eles eu nada seria.

A todos os meus familiares, por trilharmos e construirmos juntos o *Ser Família*.

Ao meu estimado orientador e amigo, Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá, que me inspira com sua dedicação, profissionalismo e zeloso compromisso à vida. Mas, principalmente, pelo incentivo incontestado, pela partilha plena, pelo olhar acurado e sábio e sua sempre amorosidade no orientar a cada etapa. Gratidão eterna!

A todos os professores e funcionários que integram o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), por contribuir com a minha formação acadêmica.

Aos professores Dr^a. Sonia Maria Chaves Haracemiv (UFPR), Dr^a. Eliane Alves Précoma (UFPR), Dr^a. Magali Silvestre (UNIFESP), Dr^a. Araci Asinelli da Luz (UFPR), Dr^a. Cleusa Valério Gabardo (UFPR) e Dr^a. Romilda Teodora Ens (PUC/PR) por aceitarem compor a banca.

Aos membros do Grupo de Estudo e Pesquisa Pedagogia, Complexidade e Educação, o meu agradecimento especial.

A todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para essa pesquisa.

[...] no amor, os seres distintos que somos se tornam e se percebem inseparáveis.

(MORIN, 2014, p.33)

RESUMO

Esta pesquisa tratou sobre o papel do pedagogo na Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Fase I e pretendeu investigar: Quais são os saberes, fazeres e práticas, na visão dos pedagogos, atuantes na Educação de Jovens e Adultos – Fase I em escolas públicas da região metropolitana de Curitiba? Desdobrando esta questão preliminar, tem-se: Como este profissional tem realizado seu trabalho junto à EJA? Quais são (seriam) os conhecimentos (saberes) necessários à sua prática pedagógica cotidiana? Sob quais princípios fundamenta sua prática (fazeres) pedagógica na EJA? Como tem atuado no campo social da educação de jovens e adultos? A pesquisa procurou analisar e caracterizar o processo de atuação do pedagogo e, a partir daí, identificar os saberes, fazeres e práticas do pedagogo na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Fase I. Foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, sobre a identidade da Pedagogia, considerada uma ciência que estuda o fenômeno educativo e sobre o papel do/a pedagogo/a na EJA. A investigação ainda procurou descrever as ações previstas para a atuação do pedagogo nos municípios pesquisados que ofertam a Educação de Jovens e Adultos na região metropolitana de Curitiba. Os autores consultados nas referências bibliográficas foram: Freire (1987, 1993; 1996; 1997,2001), Sá (1997; 2000; 2012; 2013), Silva (1999), Libâneo (2008), Libâneo e Pimenta (1999), Morin (2000; 2001; 2002; 2003; 2005; 2012; 2013; 2014; 2015), Franco; Pimenta; Libâneo (2007). A pesquisa se inscreve na abordagem qualitativa Oliveira (2012); Ludke e André (1986); André (2001; 2013) tendo como procedimentos metodológicos: a) a aplicação de questionário, na fase exploratória, junto aos pedagogos da Região Metropolitana de Curitiba; b) na etapa seguinte, a realização de entrevista semiestruturada junto aos pedagogos atuantes na modalidade EJA – Fase I da Região Metropolitana de Curitiba. Os resultados da pesquisa desvelaram os saberes, fazeres e praticas do pedagogo atuante na EJA, explicitando questões sobre esta atuação, sua formação inicial, inserção profissional na EJA, a importância da formação continuada desencadeada pelo pedagogo no cotidiano da EJA e a importância dos gestores públicos se preocuparem com as políticas de formação continuada de pedagogos que atuam na EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Pedagogo na EJA. Prática do pedagogo.

ABSTRACT

This research focused on the role of the pedagogue in the Education of Young and Adults (EJA) - Phase I and intended to investigate: What are the knowledges, practices and practices, in the view of pedagogues, active in Youth and Adult Education - Phase I in schools of the metropolitan region of Curitiba? Unfolding this preliminary question, one has: How has this professional done his work with the EJA? What are (would be) the knowledge (knowledges) necessary for your daily pedagogical practice? Under what principles do you base your pedagogical practice in the EJA? How have you worked in the social field of youth and adult education? The investigation also sought to describe the actions envisaged for the performance of the educator in the municipalities surveyed that offer the education of young people and adults in the metropolitan region of Curitiba. The authors used in the bibliographic references were: Freire (1987, 1993; 1996; 1997.2001), SA (1997; 2000; 2012; 2013), Silva (1999), Libâneo (2008), Libâneo and Pimenta (1999), Morin (2000; 2001; 2002; 2003; 2005; 2012; 2013; 2014; 2015), Franco; Pimenta; Libâneo (2007). The research is enrolled in the qualitative Oliveira approach (2012); Leigh and André (1986); André (2001; 2013) Having as methodological procedures: a) The application of questionnaire, in the exploratory phase, with the educators of the metropolitan region of Curitiba; b) In the next step, the realization of a pre-structured interview with the educators acting in the modality EJA – phase I of the metropolitan region of Curitiba. The results of the research revealed the knowledge, practices and practices of the pedagogue working in the EJA, explaining questions about this activity, its initial formation, professional insertion in the EJA, the importance of the continuous formation triggered by the pedagogue in the daily life of the EJA and the importance of the public managers to be concerned about the policies of continuing education of pedagogues that work in the EJA.

Keywords: Youth and Adult Education. Pedagogue at the EJA. Practice of the pedagogue

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.....	27
QUADRO 2 – TAXA DE ANALFABETISMO DAS PESSOAS DE 15 ANOS OU MAIS, NA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA, EM 2010.....	35
QUADRO 3 – QUANTITATIVO DE ESCOLAS QUE OFERTAM EJA – FASE I E LOTAÇÃO DE PROFISSIONAIS NA FUNÇÃO DE PEDAGOGOS, NA RMC, EM 2016.....	36
GRÁFICO 1 – TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO	38
GRÁFICO 2 – TEMPO NA FUNÇÃO DE PEDAGOGO.....	39
GRÁFICO 3 – PREPARAÇÃO E ESTUDO SOBRE A EJA NO ENSINO SUPERIOR	40
QUADRO 4 – IDENTIFICAÇÃO DE CURSOS REALIZADOS EM PÓS-GRADUAÇÃO LATU SENSU	40
QUADRO 5 – FUNÇÃO DO PEDAGOGO NA EJA	42
QUADRO 6 – ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO JUNTOS AOS DOCENTES	42
QUADRO 7 – ELEMENTOS INTERFERENTES NA EJA.....	44
QUADRO 8 – ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO JUNTO AOS ESTUDANTES	46
QUADRO 9 – ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO JUNTO À DIREÇÃO.....	47
QUADRO 10 – ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO JUNTO À COMUNIDADE ESCOLAR.....	48
TABELA 1 – ANALFABETISMO NA FAIXA DE 15 ANOS OU MAIS, NO BRASIL 1900/2010.....	53
QUADRO 11 – ANALFABETISMO NA FAIXA DE 15 ANOS OU MAIS, BRASIL 2011/2014.....	53
GRÁFICO 4 – TAXA DE ANALFABETISMO DAS PESSOAS DE 15 ANOS OU MAIS DE IDADE, SEGUNDO OS GRUPOS DE IDADE – BRASIL, 2014	54
GRÁFICO 5 – TAXA DE ANALFABETISMO DAS PESSOAS DE 15 ANOS OU MAIS DE IDADE, SEGUNDO AS GRANDES REGIÕES – BRASIL,2014	55
QUADRO 12 – CONCEITOS SOBRE A EJA	69
GRÁFICO 6 – TEMPO MÉDIO DE DURAÇÃO DAS ENTREVISTAS	109
QUADRO 13 – SUJEITOS DAS ENTREVISTAS	110
QUADRO 14 – SABERES DEMANDADOS AO PEDAGOGO DA EJA	112
QUADRO 15 – FORMAÇÃO INICIAL DOS PEDAGOGOS E A EJA.....	116
QUADRO 16 – FORMAÇÃO INICIAL DOS DOCENTES E A EJA	117
QUADRO 17 – FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADA PELOS MUNICÍPIOS DA RMC.....	121
QUADRO 18 – DESAFIOS E DIFICULDADES NA EJA	123

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE – Conselho de Educação Básica
CEAA – Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB – Câmara de Educação Básica
CEE – Conselho Estadual de Educação
CES – Centro de Estudos Supletivos
CNE – Conselho Nacional de Educação
CEEBJA - Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos
CRUZADA ABC – Cruzada da Ação Básica Cristã
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ETDE – Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional
FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONG - Organização Não-Governamental
PEE – Plano Estadual de Educação
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE – Plano Nacional de Educação
PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos

PEJA – Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PME – Plano Municipal de Educação
RME – Rede Municipal de Ensino
RMC – Região Metropolitana de Curitiba
SEED – Secretaria de Estado da Educação
SME – Secretaria Municipal da Educação
SEMED – Secretaria Municipal da Educação
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TIC – Tecnologia da Informação e da Comunicação
UNE – União Nacional de Estudantes
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DA PESQUISADORA.....	14
1.2 JUSTIFICATIVA.....	19
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	23
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	24
2.2 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: O CONHECIMENTO COLETIVO REVISITADO	27
2.3 LÓCUS DA PESQUISA.....	32
2.3.1 Reconhecendo a Região Metropolitana de Curitiba	33
2.4 PROFISSIONAIS INVESTIGADOS / SUJEITOS DA PESQUISA.....	37
2.4.1 Identificação profissional e de formação acadêmica dos profissionais que atuam na função de pedagogos na EJA – Fase I.....	37
2.4.2 – Regime de trabalho	37
2.4.3 Tempo de atuação em educação	38
2.4.4 Tempo de atuação na função de pedagogo	38
2.4.5 – Perfil Acadêmico	39
2.5 - ATUAÇÃO PROFISSIONAL: ESPECIFICIDADE EPISTEMOLÓGICA E PROFISSIONAL DO PEDAGOGO NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.....	41
3. EVOLUÇÃO HISTÓRICA, SOCIAL E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: TRAJETÓRIAS E CONCEPÇÕES.	50
3.1 CONCEPÇÕES AO LONGO DA HISTÓRIA BRASILEIRA	56
3.1.1 Do Período Colonial à Primeira República	56
3.1.2 Anos 40 do século XX até o golpe militar de 1964	59
3.1.3 Ditadura militar	62
3.1.4 Da Reforma educacional na última década do século XX até os dias atuais...	64
3.2 CARACTERÍSTICAS SOCIAIS, POLÍTICAS E CULTURAIS DA EJA	68
3.3 CARACTERÍSTICAS DA MODALIDADE EJA.....	73
3.4 PONTUAÇÕES SOBRE LEGISLAÇÃO FEDERAL E A EJA.....	80
3.5 PONTUAÇÕES SOBRE A LEGISLAÇÃO ESTADUAL E A EJA	84
3.6 PONTUAÇÕES SOBRE A LEGISLAÇÃO MUNICIPAL E A EJA.....	86

4. A IDENTIDADE DA PEDAGOGIA.....	88
4.1 A IDENTIDADE DA PEDAGOGIA – TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO	88
4.2 PAPEL DO PEDAGOGO ESCOLAR.....	94
5. SABERES, FAZERES E PRÁTICA DO PEDAGOGO - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA INVESTIGAÇÃO DE CAMPO	105
5.1 ETAPA FINAL DA PESQUISA EMPÍRICA: ENTREVISTA.....	105
5.2 LEITURA ANALÍTICA DAS ENTREVISTAS.....	110
5.2.1 Ação do pedagogo no contexto da EJA: entretecendo seus saberes, fazeres e práticas	111
5.2.2 Formação inicial e permanente dos pedagogos da EJA.....	116
5.2.3 Papel formativo do pedagogo na EJA	119
5.2.4 Enfrentamentos, exigências e dificuldades na EJA	123
5.2.5 O pedagogo da EJA em articulação com os segmentos e sujeitos envolvidos no trabalho pedagógico.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO.....	141
APÊNDICE 2 – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	147

1 INTRODUÇÃO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. ...
Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.
Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.
Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.
(FREIRE, 1998, p. 32).

1.1 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DA PESQUISADORA

Pedagoga licenciada pela Universidade Federal do Paraná em 1992. Cursei Especialização em Alfabetização e Educação Infantil no ano de 2003 e Especialização em Educação de Jovens e Adultos em 2008. Concursada da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) desde 1989 – tendo participado de concurso para mudança de área de atuação passando à Pedagogia em 1994, integro também o quadro docente da Rede Municipal de Ensino de Pinhais, município da Região Metropolitana de Curitiba (RMC), atuando na Educação de Jovens e Adultos (EJA) desde 1996.

Meu percurso profissional vem sendo constituído tanto pela atuação docente quanto pela atuação na coordenação pedagógica em escola pública, tendo vivenciado atuação gestora na Secretaria Municipal de Educação (SME) de ambos os municípios nos quais sou concursada. Na SME Curitiba exerci diferentes funções de gestora educacional no Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional (ETDE), respondendo pelo delineamento e implementação da política educacional municipal voltada à formação continuada dos profissionais da educação de maneira integrada com os demais Departamentos da Secretaria Municipal da Educação. Nesse departamento pude contribuir no processo de integração das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) em sala de aula. Ao longo de 07(sete) anos no ETDE atuei na Gerência de Capacitação Profissional e Tecnologia Educacional (2001-2002 e 2006-2008), Coordenação de Educação e Tecnologia (2009-2010) e na Direção de Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional (2010). Durante os anos de 2011 e 2012, atuei como Superintendente de Gestão Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba realizando o acompanhamento, delineamento, definição e implementação de políticas educacionais destinadas ao Ensino Fundamental, Educação Infantil, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos e do Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional (ETDE). Destaco

nesse período a elaboração de documentos norteadores e de subsídios à atuação dos pedagogos¹, às diretrizes à Educação de Jovens e Adultos² e aos Cadernos Pedagógicos da Educação Integral³, dentre outros.

Percebo que na elaboração de tais documentos esteve sempre presente o objetivo de fortalecer a ação do pedagogo escolar, por compreendê-lo profissional responsável pela coordenação e organização do trabalho pedagógico. Considerava sempre a complexidade com que se reveste o contexto educacional e como tal o trabalho desenvolvido pelos pedagogos e demais profissionais nas escolas. Considerava que os avanços ocorreriam de acordo com o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva e do conhecimento científico-pedagógico, político, cultural e social dos profissionais da educação.

Ingressei no município de Pinhais no quadro do magistério no ano de 1996, num contexto de recém-emancipação municipal e em pleno movimento de composição, delineamento e estruturação da política pública a ser implantada. Pude acompanhar e participar ativamente no percurso constitutivo e identitário da Educação de Jovens e Adultos, a qual tem sido minha atuação profissional nesse município. Em 1996, integrei-me a um grupo de profissionais designados para estudo e elaboração de proposta de implantação do Centro de Estudos Supletivos (CES) de Pinhais e no qual atuei na coordenação pedagógica no período de 1996 a 1999, atendendo a Fase I.

Em 2000, a Secretaria Estadual de Educação (SEED) do Paraná (PR) assume os trabalhos do CES Pinhais e o município implanta o projeto de Escolarização de Jovens e Adultos (PEJA) para o atendimento à Fase I, no qual fui coordenadora pedagógica até o ano de 2004. Este projeto previa atendimento

¹ CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Caderno Pedagógico – Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da Rede municipal de Ensino de Curitiba**. Curitiba, 2012.

² _____. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba, 2012.

³ _____. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno Pedagógico: Educação Integral**. Curitiba, 2012. CADERNOS PEDAGÓGICOS documento da SME/Curitiba elaborado com o intuito de subsidiar a prática pedagógica de educadores, professores e pedagogos, tendo como referência os pressupostos teóricos e metodológicos assumidos no currículo do Ensino Fundamental e da Educação Infantil e apresentando propostas de possibilidades de encaminhamentos metodológicos.

⁴ PARANÁ, SEED - **Exame de equivalência (Fase I)** certifica saberes adquiridos tanto em ambientes escolares quanto extraescolares de pessoas com 15 anos ou mais, que não concluíram os anos iniciais do Ensino Fundamental.

voltado aos estudos preparatórios de inscritos aos Exames de Equivalência ⁴ (Fase I) ofertados e certificados pela SEED PR.

Em 2005, atuei na Secretaria Municipal de Educação de Pinhais como Diretora de Departamento cuja perspectiva de atuação previa o delineamento, acompanhamento e implementação de ações voltadas ao Ensino Fundamental, Educação Infantil, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. No campo específico da EJA e, dentre os trabalhos desenvolvidos enquanto gestora educacional, destaco: a elaboração da primeira Proposta Pedagógica Municipal da Educação de Jovens e Adultos de Pinhais, ação que envolveu o coletivo de profissionais do município, realizando um importante desafio de superar a marginalidade da EJA e integrá-la ao Sistema Educacional do município e às Diretrizes e Políticas da Educação Municipal.

Esta integração apresentou profícuos reflexos, políticos e pedagógicos, percebidos futuramente e ao longo do tempo no reconhecimento da educação de jovens e adultos demonstrados na incorporação da EJA ao projeto político pedagógico das escolas. Isto possibilitou avançar para além do tratamento supletivo anteriormente vivenciado, criando uma identidade própria da EJA no município à medida que foi instituindo-se também avanços à profissionalização dos sujeitos/docentes e demais profissionais nela atuantes.

Foi estabelecida lotação de profissionais específicos – docentes e pedagogos, acompanhamento conjunto das ações com os gestores das escolas, formação docente específica, prevendo a potencialização e utilização dos espaços educativos da escola também pela EJA, o qual não era oportunizado anteriormente, como: uso de bibliotecas, laboratórios de informática, laboratórios de ciências e de matemática, quadras de esporte, refeitório, além do aporte de materiais didático-pedagógico disponível na escola. Foi possível avançar para uma atuação articulada com os demais segmentos e secretarias municipais. Desde 2006, retornei para atuação em escola realizando atendimento específico na EJA, atendendo turmas da Fase I.

Vivencio cotidianamente, por mais de duas décadas, os reflexos resultantes do não atendimento ao direito à educação à tantos sujeitos marcados em suas trajetórias de vida e em suas identidades. Em suas histórias de vida, as quais foram compartilhadas comigo ao longo de minha experiência profissional na EJA por tantos homens e mulheres, sujeitos/educandos da EJA, trabalhadores, aposentados, jovens e adolescentes, adultos e idosos, reconheço seus enfrentamentos e desafios cotidianos nas situações de discriminação e preconceito. Identifico o desafio cotidiano na elaboração de estratégias que lhes permitissem viver num mundo que privilegia a cultura letrada, sem se aperceberem do valor com os quais foram constituindo sua bagagem cultural, a quanto está repleta de saberes; o quanto trazem de conhecimentos de/o mundo e de/a vida.

Em face desta trajetória profissional constituída entre limites, desafios e enfrentamentos a presente pesquisa identifica quais são os saberes, fazeres e a prática do pedagogo atuante na Educação de Jovens e Adultos (Fase I), a partir da visão dele próprio por meio de suas narrativas. Ao caracterizar tais saberes, fazeres e práticas foi possível identificar quais têm sido os limites e as possibilidades de sua atuação em razão do que se espera da prática do pedagogo na EJA.

Pois, conforme aponta Morin (2014, p. 177), “tudo aquilo que não se regenera, degenera”, na compreensão de que nada está estabelecido para sempre e que pode ser reorganizado, revisto para os avanços possíveis e almejados.

O processo de democratização e ampliação de oportunidades educacionais que a EJA pretendeu representar (HADDAD, 2000) compõe esse cenário a ser revisitado, percebendo as problemáticas contemporâneas e as perspectivas da EJA para o futuro. Percebo que esta intencionalidade remete ao:

[...] fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere (FREIRE, 1996, p.54).

Muitas das inquietações profissionais que me acompanham tal como: a busca pela inserção, pelo melhor fazer e entender as questões ligadas ao meu papel de pedagoga e a identidade profissional na educação de jovens e adultos, são instigadas pelo desejo em constituir uma atuação permanentemente qualificada numa dimensão teórica e de reflexão crítica das circunstâncias concretas por mim vivenciadas, constituindo caminhos criativos, éticos e emancipatórios na formação

de jovens e adultos, tais questões é que me conduziram a iniciar a presente pesquisa. Ao colocar em foco a atuação do pedagogo, conforme abordado no Caderno Pedagógico intitulado: “Subsídios à organização do trabalho pedagógico nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba” (CURITIBA, 2012), evidenciam-se os parâmetros orientadores que lhe são próprios no exercício técnico-profissional na ação cotidiana escolar:

A atuação do pedagogo escolar como agente articulador e transformador do trabalho coletivo na escola centra-se na mobilização em prol da construção e efetivação do Projeto Político-pedagógico. Proporcionando reflexões sobre o cotidiano escolar, a troca de experiências, o acompanhamento, a avaliação das ações executadas e a busca de alternativas que auxiliem o trabalho pedagógico para contribuir com a viabilização das condições para a democratização plena do processo educativo (CURITIBA, 2012, p.12).

No campo da ação pedagógica escolar deste profissional alguns elementos são próprios de sua intervenção metodológico-organizativa, conforme Libâneo (2001) e dizem sobre os elementos da ação educativa e de sua contextualização: o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorrem. De tal forma que a atuação do pedagogo deva implicar em constante ação intencional, consciente e organizada do/no ato educativo e, sobretudo, no entendimento dos problemas a ele implicados de forma sistemática, crítica e criativa. Tais elementos identificadores de sua prática profissional na escola darão suporte à práxis educativa, compreendida nesta pesquisa sob a perspectiva freireana que aponta a unidade teoria/prática enquanto elementos interligados e interdependentes da reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

1.2 JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa busca investigar: Quais são os saberes, fazeres e práticas, na visão dos pedagogos, atuantes na Educação de Jovens e Adultos – Fase I em escolas públicas da região metropolitana de Curitiba? Desdobrando esta questão preliminar, tem-se: Como este profissional tem realizado seu trabalho junto à EJA? Quais são (seriam) os conhecimentos (saberes) necessários à sua prática pedagógica cotidiana? Sob quais princípios fundamenta sua prática (fazeres) pedagógica na EJA? Como tem atuado no campo social da educação de jovens e adultos?

É necessário refletir se na Educação de Jovens e Adultos: o pedagogo também tem buscado a articulação da teoria com a prática em razão das especificidades inerentes a esse campo pedagógico? Reconhece como necessário compreender as características sociais, políticas e culturais da EJA? Considera tais particularidades no que tange à configuração, sistematização e organização curricular, às práticas escolares na constituição de sua atuação e dos demais profissionais? Tem articulado essas especificidades às características, perfil, diversidade e contexto cultural dos grupos sociais dos sujeitos/educandos? Como mobiliza o repensar de currículos, metodologias e materiais adequados de forma a contribuir para o desenvolvimento de um processo de ensino e de aprendizagem que promova uma prática emancipatória dos sujeitos/educandos da EJA? Tem reconhecido as concepções presentes nas diretrizes curriculares, nas políticas públicas, no projeto político pedagógico de sua unidade escolar e está atento às inúmeras mudanças sociais, econômicas, culturais, políticas, científicas que marcam a sociedade atual e seus reflexos na EJA? Como tem se dado o uso das redes sociais e das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na EJA?

Em face destas indagações e em minha experiência profissional constato que o pedagogo tem enfrentado desafios e dificuldades no exercício de sua função na Educação de Jovens e Adultos. Muitas dessas dificuldades encontram-se constituídas nos contextos situacionais do exercício e prática docente. Conforme apontado por Osório (2003), uma dessas dificuldades diz respeito à desconsideração na EJA do contexto educativo adulto, dos pressupostos de aprendizagem e de ação na formação de adultos.

Segundo Pérez Gomez (2001) uma das funções educativas principais da escola trata sobre as possibilidades dos indivíduos refletirem sobre o mundo em que vivem, possibilitando-lhes, coletivamente, perceberem e compreenderem os significados, expectativas e comportamentos, discrepantes ou convergentes, que um grupo humano compartilha, tomando consciência do caráter flexível e plástico do seu conteúdo.

Na prática educativa desenvolvida com os jovens e adultos torna-se imprescindível conhecer suas histórias, culturas, trajetórias de vida que em muito permitirá conhecer histórias de ausências e fracassos na escola; ingressos prematuros no mundo do trabalho; abandono escolar em razão de fatores sociais; econômicos ou políticos. Mas é também conhecer e reconhecer histórias de possibilidades, sucessos em outros campos da vida, seus anseios e visões de mundo próprios e particulares. Tais questões nem sempre tem sido objeto de reflexão crítica no momento em que se pensa os conteúdos e a forma de ensiná-los.

A diversidade sociocultural encontrada nas classes da EJA apresentam pessoas de diferentes etnias, gerações, gêneros, crenças, com diferentes modos de conviver, trabalhar, de viver e estar na sociedade, mais do que respeitadas e reconhecidas devem ser discutidas e analisadas.

Para Freire (1982) a heterogeneidade e diversidade na EJA representam desafios que podem transformar-se tanto em dificuldades como em potencialidades para o sucesso educativo e social. Ao partir-se do reconhecimento do valor de suas experiências e visões de mundo, estes jovens e adultos podem se apropriar das aprendizagens escolares de modo crítico e original, ampliando perspectivas de compreensão, de ação interação no mundo. Assim, evidencia-se uma premissa a de que todo conhecimento se dá a partir de um sujeito – por si, em si, para si. Ninguém conhece no lugar de ninguém. Ninguém se transforma senão a partir de si próprio, de suas experiências e aprendizagens. Assim torna-se *sujeito* de seu próprio trabalho, que não pode, por isso, ser determinado de fora para dentro ou de cima para baixo.

Muitos dos sujeitos educandos quando voltam a estudar trazem marcas de relação conflituosa com as rotinas escolares. Outros trazem modelos advindos de uma escola tradicional, com disciplina rígida, com papel atribuído ao professor de transmissor e detentor do conhecimento e postura passiva receptora ao aluno.

Contudo, tais questões nem sempre tem sido perspectivadas ou reestruturadas nos discursos e ações, nas experiências e formação dos sujeitos docentes; nas modificações e alterações de limites; nas mediações e articulações dos sujeitos pedagogos atuantes na EJA apontando novas possibilidades de regenerar o que Vinão Frago (1998) denomina: “cultura escolar” a qual diz respeito sobre: a organização escolar, os processos de ensino e aprendizagem, os modos de pensar e atuar, as estratégias e práticas sedimentadas.

O/a pedagogo/a, muitas vezes tem iniciado suas atividades desconhecendo as especificidades desta modalidade, seja pela lacuna em sua formação inicial, onde pouco se aborda sobre as especificidades desta modalidade de ensino, seja pelo quase inexistente tratamento das especificidades do processo de aprendizagem de jovens e adultos nas formações continuadas dos/as pedagogos/as.

No documento “Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos – Fase I” (CURITIBA, 2012, p.32) é reafirmado que o processo de ensino-aprendizagem depende fundamentalmente dos profissionais nele envolvidos, possibilitando aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos a participação autônoma na vida democrática e no mundo do trabalho, bem como, na obtenção da qualidade desejada nessa modalidade de ensino.

Ao/à pedagogo/a e demais profissionais que atuam na EJA caberia uma reflexão sobre até que ponto tem-se possibilitado aos sujeitos/educandos o envolvimento em práticas pedagógicas significativas que efetivamente desenvolvam sua autonomia, garantam o acesso aos saberes em suas diferentes linguagens, despertando-lhes a oportunidade de continuidade da escolarização?

Questões vinculadas ao tempo de permanência do aluno trabalhador na escola - afetando em seus horários de chegada e saída da escola e que não encontra flexibilidade na proposta pedagógica delineada muitas vezes com rigidez de horário e tempos/carga horária para cada etapa; sazonalidade dos trabalhos dos sujeitos/educandos que geram faltas consecutivas às aulas; aspectos climáticos – conforme rigor do inverno e os impactos à saúde dos sujeitos/educandos e geram ausências e evasão; distância entre o trajeto trabalho/casa/escola ocasionado pelo delineamento de (poucas) escolas pólo agravada por aspectos de segurança (ou falta dela) no entorno da escola, enfim, são inúmeras e diversas as situações que têm desafiado a todos os profissionais atuantes na EJA.

Estas e outras questões necessitam ser discutidas em articulação mais ampla, do que apenas entre pedagogo com os profissionais docentes, pois tem comprometido o acompanhamento e a orientação didático-pedagógica junto aos professores em seus momentos de formação continuada em serviço e retirando-lhe tempo para as intervenções imediatas no sentido de sanar as dificuldades dos estudantes. Isto tem comprometido o seu progresso nos estudos tornando ainda mais complexo os problemas enfrentados no que tange à aprendizagem, levando-os à evasão e ao abandono escolar.

A ação educativa institucionalizada, com suas interações e intencionalidades pedagógicas e suas práticas concretas, se constituem segundo Marques (2006) de fato e sempre, organizadas e conduzidas, inseparáveis, em um projeto pedagógico. Quais os fundamentos e princípios devem constituir um projeto emancipatório voltado ao sujeito educando da EJA, seja ele trabalhador, jovem com inúmeros fracassos e insucessos na escola, idoso que nunca esteve em um banco escolar?

Há necessidade de se constituir novas bases epistemológicas que possibilitem revitalizar os ambientes de aprendizagem da EJA, as quais imprimam novas práticas, impregnadas de humanização, dinamicidade; integradoras e contextualizadas, reposicionando o sujeito aprendente da EJA no mundo e na vida.

A partir destas reflexões esse trabalho objetiva investigar os saberes, fazeres e práticas do/a pedagogo/a que atua na Educação de Jovens e Adultos em escolas públicas da região metropolitana de Curitiba.

Para tanto, necessário se faz traçar a identidade profissional do pedagogo, caracterizar o papel do/a pedagogo/a na EJA diante das transformações sociais, culturais, políticas e tecnológicas contemporâneas e identificar nas vozes destes profissionais os limites, contradições e desafios, realizando levantamento e análise bibliográfica sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e nos municípios pesquisados que ofertam a Educação de Jovens e Adultos na região metropolitana de Curitiba.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para atingir o objetivo de caracterizar o papel do/a pedagogo/a na EJA diante das transformações sociais, culturais, políticas e tecnológicas contemporâneas o Capítulo I procurou traçar um percurso que situa e contextualiza a construção histórica, social e política da EJA no Brasil. Buscou-se identificar momentos e tendências que subsidiaram a construção do fazer e do pensar a Educação de Jovens e Adultos. Caracterizou-se seus pressupostos e concepções teóricas ao longo da história da educação brasileira, objetivando entender as características e as especificidades da EJA, vinculadas ao perfil, às particularidades, à diversidade, ao contexto cultural dos grupos sociais dos sujeitos educandos e seus impactos na atuação do pedagogo.

Nesta historicização serão considerados autores referenciais na área, dentre os quais: Vanilda Pereira Paiva (1973), Celso de Rui Beisiegel (1974), Paulo Freire (1983, 1987, 2002), Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão (2006), Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro (2000), Maria Clara Di Pierro, Orlando Joia e Vera Masagão Ribeiro (2001), Sonia Maria Rummert e Jaqueline Pereira Ventura (2007), Leôncio José Soares (1996), Jane Paiva (2013). Ainda neste capítulo, será apresentado um levantamento bibliográfico realizado no intuito de conhecer estudos e pesquisas afetos à problemática pesquisada.

O Capítulo II procurou revisitar a fundamentação teórica sobre a identidade do pedagogo e, especificamente, a do pedagogo que atua na EJA. Para isso, delineou-se uma revisão de literatura sobre o papel do pedagogo na escola pública, na atualidade, identificando as dimensões de atuação e competência precípuas deste profissional da educação e sua relação com a organização do trabalho pedagógico na EJA.

Ao refletir-se sobre as dimensões de atuação buscou-se a compreensão dos elementos constitutivos à prática e à atuação cotidiana dos pedagogos, destacando especificidades da EJA. A revisão compreendeu os seguintes autores: Brzezinski (1996; 1997); Libâneo (1985; 1996; 1998; 2006; 2007); Franco (2003; 2007; 2012; 2015), Pimenta (1991, 1996, 1997, 2002), Saviani (1985; 2008), Sá (1997, 2000, 2012, 2013, 2015), Morin (2000; 2002; 2003; 2012); Franco, Pimenta e Libâneo (2007).

O Capítulo III investigou sobre a compreensão do trabalho desenvolvido pelos pedagogos na EJA, a propósito das percepções destes profissionais, a partir da abordagem metodológica qualitativa que embasa a pesquisa, sistematizando a investigação exploratória, as entrevistas e seus resultados.

Pretendeu-se realizar tal sistematização entretecendo descrição e categorização em diálogo com a literatura e com os autores pesquisados, de forma a articular a teoria e a prática pedagógica com os saberes, fazeres e práticas dos/as pedagogos/as, de tal forma que permitisse aprofundar as reflexões sobre o papel do pedagogo escolar atuante na EJA – Fase I.

Assim, investiguei as percepções que os/as pedagogos/as têm em relação aos seus saberes, fazeres e práticas constituídas no cotidiano pedagógico; na relação entre a prática e a teoria que fundamenta o trabalho dos pedagogos na EJA. Esclareço que o termo percepção utilizado na presente pesquisa manifesta a compreensão, a opinião, o entendimento ou a ideia manifestada pelo sujeito pedagogo entrevistado.

Dentre alguns dos autores de fundamentação constam: Oliveira (2012); Ludke e André (1986); André (2001; 2013); Morin (2003; 2005); Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999).

Nas considerações finais aponte as reflexões obtidas e resultantes dos estudos sobre os saberes, fazeres e práticas do/a pedagogo/a que atua na EJA – Fase I, constituindo sua identidade e papel na escola pública.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

“[...] questionar faz voar aos pedaços os saberes fechados em seus
compartimentos.”
(MORIN, 2014, apud Heidegger, 2014, p.32)

Uma investigação pode ser mobilizada em face de inúmeras razões, dentre elas, as inquietações ante uma determinada realidade e o desejo de sua compreensão, entendimento e, até, a busca de transformação. Para a compreensão da complexidade dos fenômenos que englobam o campo educacional, um pesquisador vai definindo o caminho que lhe permita algumas respostas ou

perspectivas em relação ao problema que o inquietam e vai estabelecendo um enfoque dialógico com o objeto que deseja desvelar em sua pesquisa.

Esse ato e busca da compreensão da realidade exigiu esforço reflexivo em sua análise e demanda consistência científica explicativa vinculada a um método investigativo, pois conforme aponta Gatti (1999, p.74) para o espírito científico, importa, a consistência do método adotado, a coerência entre teoria, fato e a lógica que se consiga defender e sustentar. O espírito crítico sobre o próprio método deve estar sempre acompanhado da parcialidade e da provisoriedade da incerteza que permitirá recriar porque pautado no conhecimento teórico do pesquisador e nas incertezas, imprevistos e equívocos encontrados no caminhar.

A presente pesquisa se inscreve na abordagem qualitativa que apresenta como um de seus pressupostos a possibilidade de compreensão do objeto estudado pela visão articulada, conjunta e reflexiva de todos os seus pólos constituidores: epistemológico, teórico, morfológico e técnico e de variáveis dependentes e independentes que intervêm na complexa e movente realidade pesquisada (SEVERINO, 2007)

Segundo André (1995) a natureza qualitativa enfatiza no ato de pesquisa o processo, a descrição dos dados, a escuta dos envolvidos, explicita sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos. O ponto de partida é o da contextualização da complexidade do cenário e do contexto em que se insere tal prática, os fatos, fenômenos teóricos e empíricos vivenciados nessa realidade, abarcados em sua totalidade, num tecer integrativo e sistêmico.

Outro aspecto importante das características da abordagem qualitativa observada na presente pesquisa trata sobre a relação direta do investigador com as fontes dos dados, apontada por Bogdan e Biklen (1991), as quais permitem uma melhor compreensão do ambiente e do contexto investigado.

Uma pesquisa educacional que pretenda a compreensão da realidade investigada necessita considerar os fatos e fenômenos teóricos e empíricos dessa realidade abarcados em sua complexidade, num tecer integrativo e sistêmico. Esta pesquisa, de natureza qualitativa, abarcou dados quantitativos e qualitativos que irão corroborar para uma melhor interpretação e análise teórica. Tal sistematização foi desenvolvida no intuito de explicitar e contextualizar a complexidade, o cenário e o contexto em que se constituem as práticas pedagógicas da EJA. Explicitou uma proximidade com o contexto educacional brasileiro, notadamente, com a modalidade

de Educação de Jovens e Adultos e que o procedimento metodológico adotado permita evidenciar questões significativas sobre como vem se constituindo a prática do pedagogo na EJA.

O estudo exploratório configurou-se como primeira etapa de investigação empírica deste estudo, considerando o que apontam Alves; Mazzotti e Gewandsznajder (1999) sobre o desenvolvimento preliminar de uma pesquisa exploratória, realizada sempre visando focalizar as questões precípua do problema pesquisado e, ao mesmo tempo, empreendendo uma imersão no contexto geral.

No intuito de apresentar a trajetória e o caminho trilhado das ações da fase exploratória desta pesquisa, sem perder como foco os objetivos de estudo pretendidos, a etapa exploratória desta pesquisa contempla uma fase empírica e teórica. Foi realizada durante o segundo semestre de 2016 no intuito de diagnosticar o contexto e a realidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Região Metropolitana de Curitiba (RMC). Inicialmente, contemplou o mapeamento censitário apresentado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2010, e dados educacionais 2015 do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) relacionados ao analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais no cenário da RMC e a identificação de demanda e oferta de vagas/matrículas destinadas à EJA/Fase I nos 29 (vinte e nove) municípios que compõem a Região Metropolitana de Curitiba.

Este mapeamento preliminar foi fundamental para definição dos locais/municípios de continuidade da pesquisa. Utilizou-se de questionários em sua fase exploratória (empírica) na qual contou com a participação de 12 profissionais pedagogos atuantes na EJA Fase I, selecionados por desenvolverem cotidianamente o trabalho pedagógico nas unidades escolares. Tais questionários subsidiaram as entrevistas semiestruturadas com os pedagogos atuantes nesses municípios. A posterior análise de conteúdo das entrevistas possibilitou investigar mais detidamente sobre os saberes, fazeres e práticas dos pedagogos atuantes na modalidade de EJA em seu contexto, constituindo o perfil identitário do pedagogo na EJA.

2.2 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: O CONHECIMENTO COLETIVO REVISITADO

No intuito de reconhecer pesquisas já realizadas e publicizadas referentes à temática que tratam da “atuação do pedagogo na Educação de Jovens e Adultos – Fase I (anos iniciais do ensino fundamental)” realizou-se levantamento bibliográfico no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em seu Banco de Teses e Dissertações que abrangeu o período entre 1995 e 2017. Aproximadamente 4.800 (quatro mil e oitocentos) registros foram identificados no levantamento realizado junto ao banco de dados da CAPES. Tendo sido encontradas para a palavra-chave “Educação de Jovens e Adultos”, 2731 registros e para a palavra-chave “EJA”, 2008 registros, conforme Quadro 12, que apresentará os dados do levantamento bibliográfico realizado.

QUADRO 1 – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

PALAVRA CHAVE “ EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”			
IDENTIFICAÇÃO PESQUISADOR	TÍTULO	TESE / DISSERTAÇÃO LOCAL DA PESQUISA	RESUMO
1. Bastos, Maria De Fatima Sudre De Andrade.	A formação inicial do pedagogo e os saberes necessários para atuar na EJA 16/12/2015 139 f.	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos. Instituição de Ensino: Universidade do estado da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNEB	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
2.Viana, Sttela Pimenta.	As significações e repercussões do percurso formativo de pedagogos(as) egressos(as) do projeto Paranoá em suas trajetórias profissionais na Educação de Jovens e Adultos 01/07/2012 101 f.	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de Brasília/DF Biblioteca Depositária: BCE UnB	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
3. Vianna, Adriana Beatriz Botto Alves.	O Papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores em serviço, na Educação de Jovens e Adultos. 01/05/2001 110 f.	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

4. Feitosa, Diane Mendes.	Supervisão escolar: saberes e transformação de práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos-EJA. 01/05/2011 151 f.	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina Biblioteca Depositária: Jornalista Carlos Castelo Branco	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
5. Correa, Wilian Candido.	Coordenação pedagógica e a mediação da formação docente na Educação de Jovens e Adultos. 12/05/2015 undefined f.	Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Goiânia Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Goiás	Este estudo descreve as funções da Coordenação Pedagógica face à formação docente na EJA com o objetivo de se conhecer e identificar os principais aspectos sobre a formação continuada dos professores, nas escolas municipais da Educação de Jovens e Adultos na cidade de Anápolis-GO
6. Freitas, Elisabete Pereira de.	A formação do coordenador pedagógico de EJA/Educação Profissional de São Bernardo do Campo: análise a partir dos referenciais elaborados de 2010 a 2014. 23/02/2016 124 f.	Mestrado em Educação). Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP	Este trabalho tem como objetivo investigar, nos referenciais construídos pela rede de ensino de São Bernardo do Campo, as possibilidades de contribuição para o currículo das propostas formativas dos coordenadores de EJA/ Educação Profissional.
7. David, Gleibiane Silva.	A prática da coordenação pedagógica dos centros de educação de jovens e adultos de primavera do leste e de Rondonópolis. 17/06/2016 190 f.	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso	A presente pesquisa investigou a prática da coordenação pedagógica dos Centros de EJA de Primavera do Leste/MT e de Rondonópolis/MT.
8. Costa, Janibia Fernanda Da.	Concepções e práticas dos professores E pedagogos em relação às dificuldades de aprendizagem em Matemática na EJA. 11/04/2013 165 f.	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação - IE e Biblioteca Central da UFMT.	O presente trabalho buscou compreender as concepções e as práticas dos professores para sanarem as dificuldades de aprendizagem em matemática Escolas da Rede Estadual de Cuiabá - MT.
9. Venancio, Ana Rosa.	A Educação de Jovens e Adultos na formação do Pedagogo. 01/08/2012 234 f.	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, BELO HORIZONTE Biblioteca Depositária: Faculdade de Educação	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

10. Mocellin, Sibeles.	O papel do Pedagogo no contexto da educação corporativa. 06/04/2016 66 f.	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da UFRGS	A pesquisa promoveu uma reflexão acerca das possibilidades que o profissional da Pedagogia tem de reproduzir o discurso do capital, da exploração do trabalho ou ir além, na busca pela humanização dos processos de trabalho e no desenvolvimento de pessoas no contexto da EJA em educação corporativa.
11. Janz, Liamara Aparecida Toniolo.	Legitimidade e reconhecimento do papel do pedagogo no processo de formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos. 28/07/2015 118 f.	Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal do Paraná	Esta pesquisa investigou a ação dos pedagogos na formação continuada de professores que atuam na EJA analisando o papel de mediação dos pedagogos que atuam nos CEEBJAs de Curitiba quanto à organização do processo de formação continuada de professores.
12. Nogueira, Simone do Nascimento.	Coordenação Pedagógica: uma identidade em construção. 28/06/2013 188 f.	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Católica de Santos, Santos Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Católica de Santos - UNISANTOS	Esta pesquisa apresentou como objeto de estudo a construção da identidade do coordenador pedagógico na EJA da rede de ensino pública do município de Cubatão.
13. Nascimento, Izete Santos do.	O Pedagogo-Orientador Educacional no acolhimento e acompanhamento de adolescentes em medida Socioeducativa. 22/03/2017 124 f.	Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: BCE – UNB	Este trabalho analisou a atuação do Pedagogo-Orientador Educacional junto aos estudantes em cumprimento de medida socioeducativa no contexto da Rede Pública de Ensino no DF, na modalidade Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio.
14. Xavier, Cristiane Fernanda.	Gestores escolares e projeto político-pedagógico: desafios e perspectivas para a Educação de Jovens e Adultos. 01/08/2008 243 f.	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Faculdade de Educação	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
PALAVRA CHAVE “ EJA ”			
IDENTIFICAÇÃO PESQUISADOR	TÍTULO	TESE / DISSERTAÇÃO LOCAL DA PESQUISA	RESUMO
1. Ribeiro, Renato Antonio.	Rompendo barreiras: a atuação do coordenador pedagógico e seu papel junto aos	Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Goiás, Anápolis Biblioteca Depositária:	Este estudo discute a atuação do coordenador pedagógico e seu papel junto aos docentes da Educação

	docentes da EJA 25/03/2014 138 f.	CCSEH	de Jovens e Adultos (EJA), tomando como objeto de análise uma escola da cidade de Anápolis que ministra exclusivamente esta modalidade de ensino. O objetivo geral é refletir sobre o papel do Coordenador Pedagógico na formação continuada / em exercício dos professores da EJA.
2. Xavier, Cristiane Fernanda.	Gestores escolares e projeto político-pedagógico: desafios e perspectivas para a Educação de Jovens e Adultos. 01/08/2008 243 f.	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Faculdade de Educação	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
3. David, Gleibiane Silva.	A prática da coordenação pedagógica dos centros de educação de jovens e adultos de primavera do leste e de Rondonópolis. 17/06/2016 190 f.	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso	A presente pesquisa teve como objeto de estudo a prática da coordenação pedagógica nos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Primavera do Leste/MT e de Rondonópolis/MT.
4. Janz, Liamara Aparecida Toniolo.	Legitimidade e reconhecimento do papel do pedagogo no processo de formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos. 28/07/2015 118 f.	Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal do Paraná	Esta pesquisa apresenta uma problematização sobre a ação dos pedagogos na formação continuada de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tem por objetivo analisar o papel de mediação dos pedagogos que atuam nos CEEBJAs de Curitiba quanto à organização do processo de formação continuada de professores.
5. Bastos, Maria de Fatima Sudre de Andrade.	A formação inicial do pedagogo e os saberes necessários para atuar na EJA, 16/12/2015 139 f.	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, Instituição de Ensino: Universidade do Estado da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNEB	Esta pesquisa discute a formação inicial do pedagogo e os saberes necessários para atuar na EJA.
6. Feitosa, Diane Mendes.	Supervisão escolar: saberes e transformação de	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

	práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos- EJA 01/05/2011 151 f.	Federal do Piauí, Teresina Biblioteca Depositária: Jornalista Carlos Castelo Branco	
7. Freitas, Elisabete Pereira de.	A formação do coordenador pedagógico de EJA/Educação Profissional de São Bernardo do Campo: análise a partir dos referenciais elaborados de 2010 a 2014. 23/02/2016 124 f.	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP	Este trabalho tem como objetivo investigar, nos referenciais construídos pela rede de ensino de São Bernardo do Campo, as possibilidades de contribuição para o currículo das propostas formativas dos coordenadores de EJA/ Educação Profissional.
8. Vianna, Adriana Beatriz Botto Alves.	O Papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores em serviço, na educação de jovens e adultos. 01/05/2001 110 f.	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
9. Queiroz, Ana Helena Oliveira.	A formação inicial de educadores de jovens e adultos nas universidades federais de Minas Gerais: a perspectiva dos pedagogos em formação. 09/05/2016 160 f.	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana Biblioteca Depositária: Alphonsus Guimaraens Universidade Federal de Ouro Preto	Este trabalho teve como objetivo geral investigar as condições propostas nos cursos presenciais de Pedagogia para a formação inicial do educador de jovens e adultos nas Universidades Federais de Minas Gerais.
10. Vilhena, Edna Regina Andrade.	Educação de jovens e adultos na modalidade a distância: o impacto da gestão no combate a evasão. 01/09/2012 142 f.	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Católica de Brasília, Brasília. Biblioteca Depositária: UCB	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
11. Costa, Elisângela Andre da Silva.	A Educação de Jovens e Adultos e o direito à educação: concepções e olhares de educadores e gestores escolares a partir das políticas educacionais do	Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Universidade Federal do Ceará	A presente investigação teve como objetivo geral compreender de que forma as concepções e olhares de educadores interferem na dinâmica de afirmação da EJA como um direito no contexto escolar no município de Horizonte

	município de Horizonte/ Ceará . 11/06/2014 201 f.		/ Ceará.
12. Salvalaggio, Lucia Regina.	Organização do trabalho pedagógico na educação prisional. 08/04/2016 111 f.	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Sydnei Antonio Rangel Santos Universidade Tuiuti do Paraná	Esta pesquisa apresenta uma análise sobre a organização do trabalho pedagógico na educação prisional, tomando como agentes da pesquisa os pedagogos que atuam no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos - CEEBJA Dr. Mário Faraco, instituição escolar que se encontra dentro do Sistema Penitenciário do Estado do Paraná, em Piraquara. Analisar como acontece a organização do trabalho pedagógico na educação prisional frente às diversas atribuições assumidas pelos pedagogos

FONTE: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). SIMAS, SÁ (2018).

O levantamento demonstrou que pesquisas centradas no trabalho cotidiano escolar realizado pelos pedagogos na EJA são muito escassas. Foram identificados aproximadamente 20 (vinte) registros cujo foco entrecruzam a “Educação de Jovens e Adultos e a ação do pedagogo”. Há que ressaltar que nem todas estas pesquisas identificadas se debruçaram sobre estudos vinculados à atuação do pedagogo na modalidade EJA Fase I.

2.3 LÓCUS DA PESQUISA

Os dados mapeados no que tange à situação educacional de demanda e oferta da Educação de Jovens e Adultos – Fase I e o quantitativo de lotação e atuação de pedagogos nessa modalidade na RMC, dados obtido por meio do contato com as Secretarias Municipais de Educação da RMC. Tal mapeamento permitiu definir quais municípios e a quantidade de escolas e sujeitos (pedagogos) participantes da pesquisa empírica considerando a problemática da pesquisa.

O campo empírico investigado contou com a participação de (03) três municípios da Região Metropolitana de Curitiba (RMC). Tais municípios foram definidos como participantes da pesquisa a partir do seguinte critério: municípios que apresentassem, no ano de 2016, número de pedagogos superior a um (01) na EJA e com igual quantidade de escolas atendidas. Constatou-se que dentre os municípios da RMC, somente 03 municípios atendiam ao critério definido. Tais municípios serão identificados numericamente como: município 01, município 02 e município 03. O município 01 apresenta 03 pedagogos e 03 escolas; o município 02 apresenta 03 pedagogos e 03 escolas e o município 03 apresenta 06 pedagogos e 06 escolas.

A definição de tais municípios pautou-se naqueles que apontavam atuação e lotação de pedagogos em suas escolas de EJA e os profissionais desses respectivos municípios foram convidados a responder os questionários da fase exploratória empírica buscando investigar mais detidamente sobre seus saberes, fazeres e práticas em seu contexto e prática pedagógica, constituindo o perfil identitário do pedagogo nessa modalidade.

O estudo exploratório previu utilização de questionário para a coleta de dados que objetivavam uma aproximação inicial à problemática pesquisada contribuindo, dessa forma, para empreender na sequência da pesquisa investigativa, uma entrevista semiestruturada com maior legitimidade. O questionário deste estudo preliminar foi composto de questões distribuídas em diferentes campos investigativos: Campo Investigativo 1 – Identificação profissional e de formação acadêmica dos pedagogos atuantes na educação de jovens e adultos. Campo Investigativo 2 – Atuação profissional: especificidade epistemológica e profissional do pedagogo na organização escolar.

2. 3.1 Reconhecendo a Região Metropolitana de Curitiba

Criada em 1973, constituída inicialmente com 14 municípios, a Região Metropolitana de Curitiba (RMC) é hoje é composta por 29 municípios e apresenta pelo censo IBGE (2010) mais de 3,2 milhões de habitantes, concentrando 30,86% da população do Estado do Paraná. É a segunda maior região metropolitana em extensão (16.581,21Km²) e oitava em termos populacionais do Brasil.

Segundo a Lei Estadual n. 139/2011(PARANÁ, 2011), contemplam a Região Metropolitana de Curitiba os seguintes municípios: Adrianópolis, Agudos do Sul, Almirante Tamandaré, Araucária, Balsa Nova, Bocaiúva do Sul, Campina Grande do Sul, Campo do Tenente, Campo Largo, Campo Magro, Cerro Azul, Colombo, Contenda, Curitiba, Doutor Ulysses, Itaperuçu, Fazenda Rio Grande, Lapa, Mandirituba, Piên, Pinhais, Piraquara, Quatro Barras, Quitandinha, Rio Branco do Sul, Rio Negro, São José dos Pinhais, Tijucas do Sul e Tunas do Paraná.

A taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade apresentada nos dados do IBGE (2010) apontam que na Região Metropolitana de Curitiba (RMC) o analfabetismo atinge uma população de 123.890 habitantes, o que representa aproximadamente 3,8% da população paranaense. Essas taxas se apresentam com variações entre os municípios, apresentando menor taxa percentual de 2,1% em Curitiba, indo até 18,2% em Tunas do Paraná, município que apresenta o índice mais elevado, como se pode observar no QUADRO 2.

A média nacional e estadual de analfabetismo das pessoas acima dos 15 anos ou mais, em 2010, apontada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) foi de 9,6% e de 6,2% respectivamente.

Assim, dentre os 29 municípios que integram a RMC, é possível identificar que 21%, ou seja, 6 (seis) municípios apresentam percentuais superiores aos da média nacional de analfabetismo na população com 15 anos ou mais de idade. E que, 45%, ou seja, 13 (treze) municípios apresentam percentuais superiores aos apresentados à média estadual de analfabetismo com taxas de analfabetismo na população com 15 anos ou mais de idade, identificados (*) no QUADRO 2, abaixo. A concentração populacional dos municípios que se encontram acima da média nacional e estadual podem ser identificadas com concentração superiores a 50% nas áreas rurais, como se observa no QUADRO 2 nos municípios de Tunas do Paraná, Cerro Azul, Adrianópolis, Doutor Ulisses, Bocaiúva do Sul, Agudos do Sul, Tijucas do Sul, Quitandinha e Mandirituba.

QUADRO 2: TAXA DE ANALFABETISMO 15 ANOS
OU MAIS E POPULAÇÃO TOTAL, URBANA E RURAL REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA

	MUNICÍPIO	%	POPULAÇÃO TOTAL DO MUNICÍPIO	URBANA	RURAL
1	Tunas do Paraná *	18,2	6256	2792	3464
2	Cerro Azul *	17,7	16938	4808	12130
3	Doutor Ulysses *	17,3	5727	929	4798
4	Adrianópolis *	16,8	6376	2060	4316
5	Itaperuçu *	10,8	23887	19956	3931
6	Rio Branco do Sul *	10,4	30650	22045	8605
7	Campo do Tenente *	9,0	7125	4194	2931
8	Bocaiúva do Sul *	9,0	10987	5128	5859
9	Agudos do Sul *	8,8	8270	2822	5448
10	Tijucas do Sul *	8,5	14537	2285	12252
11	Quitandinha *	7,1	17089	4887	12202
12	Mandirituba *	6,6	22220	7414	14806
13	Almirante Tamandaré *	6,6	103204	98892	4312
14	Campo Magro	6,1	24843	19547	5296
15	Campina Grande do Sul	6,0	38769	31961	6808
16	Lapa	5,6	44932	27222	17710
17	Contenda	5,0	15891	9231	6660
18	Piraquara	5,0	93207	45738	47469
19	Quatro Barras	4,7	19851	17941	1910
20	Colombo	4,6	212967	203203	9764
21	Campo Largo	4,5	112377	94171	18206
22	Balsa Nova	4,5	11300	6870	4430
23	Fazenda Rio Grande	4,4	81675	75928	5747
24	Piên	4,2	11236	4523	6713
25	Araucária	3,5	119123	110205	8918
26	Rio Negro	3,5	31274	25710	5564
27	São José dos Pinhais	3,4	264210	236895	27315
28	Pinhais	3,3	117008	117008	-
29	Curitiba	2,1	1751907	1751907	-

FONTE: SIMAS, SÁ (2016). Adaptado (IBGE, 2010).

O mapeamento do quantitativo de profissionais lotados na função de pedagogos pode ser identificado nos dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Contudo, para os

objetivos da presente pesquisa foi necessário um teor de detalhamento que identificasse profissionais atuando especificamente na EJA/FASE I e, para tanto, efetivou-se contato telefônico com representantes das Secretarias Municipais de Educação dos 29 (vinte e nove) municípios da RMC. Tais contatos ocorreram durante os meses de setembro a novembro de 2016, sendo elaborado o QUADRO 3 que apresentará a identificação quantitativa de escolas e pedagogos EJA/Fase I:

QUADRO 3: QUANTITATIVO DE ESCOLAS QUE OFERTAM EJA FASE I E LOTAÇÃO DE PROFISSIONAIS NA FUNÇÃO DE PEDAGOGOS, NA RMC, EM 2016.

	MUNICÍPIO	Nº ESCOLAS	Nº PEDAGOGOS
1	Adrianópolis	0	0
2	Agudos do Sul	0	0
3	Almirante Tamandaré	3	2
4	Araucária	6	6
5	Balsa Nova	1	0
6	Bocaiúva do Sul	0	0
7	Campina Grande do Sul	0	0
8	Campo Largo	4	1
9	Campo Magro	2	1
10	Campo do Tenente	1	1
11	Cerro Azul	1	1
12	Colombo	10	1
13	Contenda	1	1
14	Curitiba	61	10
15	Doutor Ulysses	0	0
16	Fazenda Rio Grande	2	1
17	Itaperuçu	0	0
18	Lapa	1	1
19	Mandirituba	1	1
20	Piên	1	1
21	Pinhais	3	3
22	Piraquara	3	3
23	Quatro Barras	1	1
24	Quitandinha	1	1
25	Rio Branco do Sul	1	1
26	Rio Negro	0	0
27	São José dos Pinhais	14	1
28	Tijucas do Sul	0	0
29	Tunas do Paraná	0	0

FONTE: SIMAS, SÁ (2016). Adaptado (SEMED DA RMC, 2016).

Tais dados indicam que a oferta da modalidade EJA – Fase I, ocorre em 20 (vinte) municípios da RMC ou seja, em 69% dos municípios. Sendo indicados a lotação de 38 (trinta e oito) profissionais atuando na função de pedagogos na modalidade de EJA/Fase I. Em 09 (nove) municípios, 31%, não há oferta da modalidade EJA/Fase I. Em 01 (um) dos municípios da RMC ainda que se apresente a oferta da modalidade EJA/Fase I, não há lotação de profissional na função de pedagogo.

Observa-se que as políticas públicas de atendimento da EJA/Fase I na RMC apresentam-se de forma desigual. Nota-se que em alguns municípios ela apresenta-se institucionalizada, contemplando escolas e profissionais em suas políticas educacionais. Em outros municípios, porém, ainda que apresentem elevados percentuais de analfabetismo como demonstrado no QUADRO 2, não contemplam o atendimento da EJA/Fase I em seus sistemas educacionais ou políticas públicas, o que por sua vez reflete a ausência de centralidade dessa modalidade educativa nas políticas em curso (PAIVA, 2003).

A partir deste mapeamento foi possível definir o critério de participação na pesquisa empírica que será detalhada a seguir.

2.4 PROFISSIONAIS INVESTIGADOS / SUJEITOS DA PESQUISA

2.4.1 Identificação profissional e de formação acadêmica dos profissionais que atuam na função de pedagogos na EJA – Fase I

Este campo de investigação da pesquisa empírica buscou compreender quem são os pedagogos atuantes na EJA – Fase I, identificando tempo de atuação em educação, tempo de atuação como pedagogo, regime de trabalho e perfil acadêmico.

2.4.2 – Regime de trabalho

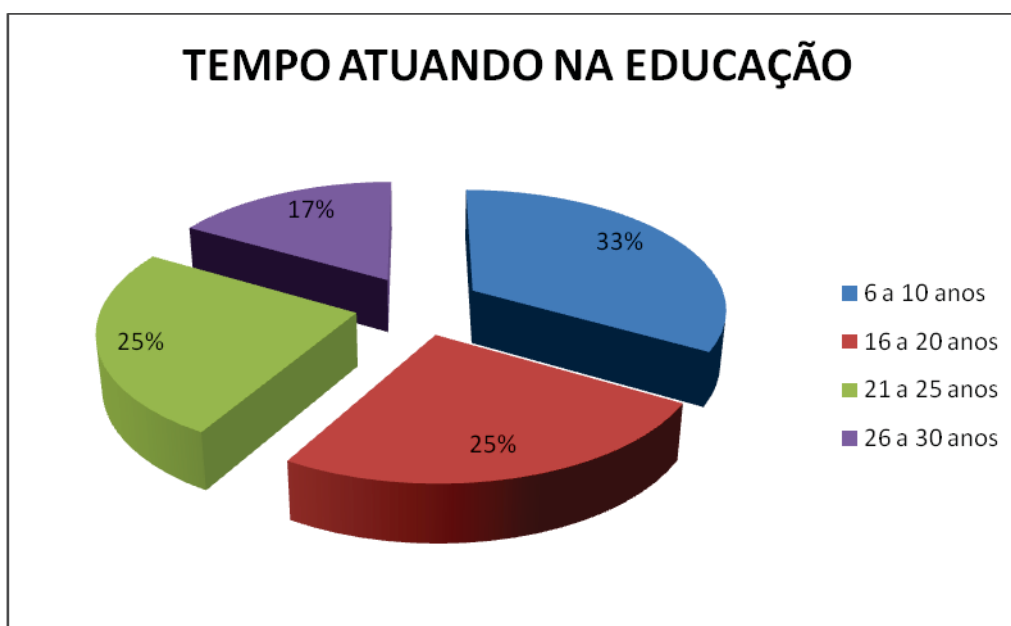
Os participantes dessa pesquisa apontaram se no questionário como sendo profissionais estatutários dos municípios da RMC que compõem essa pesquisa, ou seja, 100% indicaram serem profissionais concursados na Rede Pública Municipal de Ensino. Contudo, não foi possível identificar se estavam lotados especificamente

para atendimento na EJA ou apresentavam regime de trabalho na EJA esporádica sob demanda. Dentre os 12 pesquisados, um apontou atuar na função de pedagogo da EJA tanto na Fase I como na Fase II.

2.4.3 Tempo de atuação em educação

Dentre os pedagogos entrevistados, todos apresentam tempo de atuação superior a 5 anos, conforme Gráfico 1, sendo: 33% atuando entre 6 e 10 anos, o que representa 04 profissionais; 25% entre 16 e 20 anos, o que perfaz 03 pedagogos em igual quantitativo percebido atuando entre 21 a 25 anos, 25%. Se considerarmos outros 02 profissionais atuando entre 26 a 30 anos, 17%, pode-se constatar que a maioria ou 8 (oito) dos profissionais pesquisados (67%) está trabalhando há mais de 16 anos na área educacional .

GRÁFICO 1 – TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO



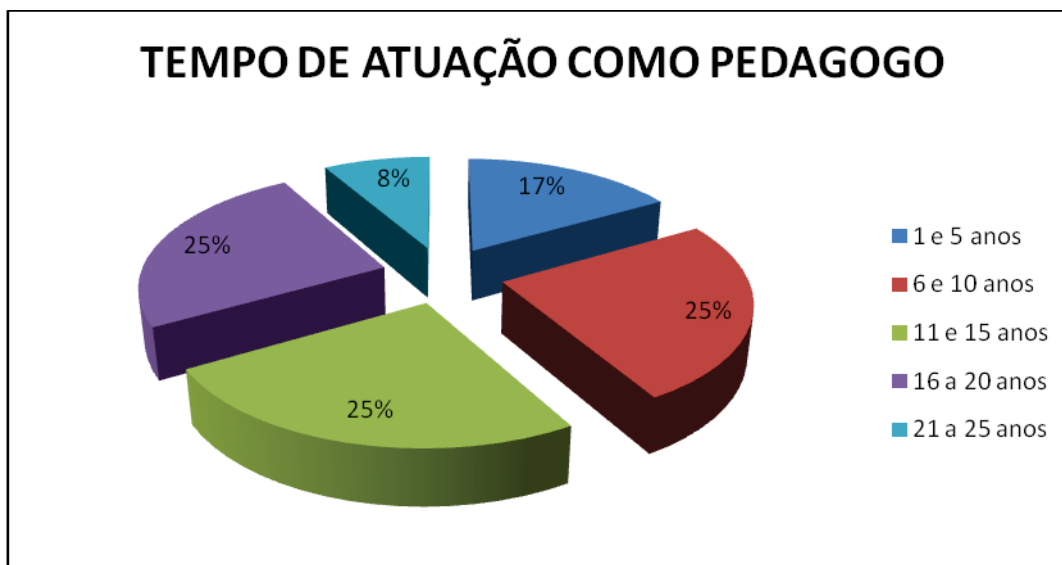
FONTE: Elaborado SIMAS, SÁ (2017).

2.4.4 Tempo de atuação na função de pedagogo

No que se refere à atuação como pedagogos, Gráfico 2, a maioria dos entrevistados (67%) apresenta tempo de até 15 anos, sendo: 17% atuando entre 1

e 5 anos, o que representa 02 profissionais; 25% entre 6 e 10 anos, o que perfaz 03 pedagogos; atuando entre 11 a 15 anos, somam também 03 pedagogos, 25%. E dos demais, 03 profissionais atuam entre 16 a 20 anos, 25%, e 1 de 21 a 25 anos, representando 8%.

GRÁFICO 2 – TEMPO ATUANDO NA FUNÇÃO DE PEDAGOGO



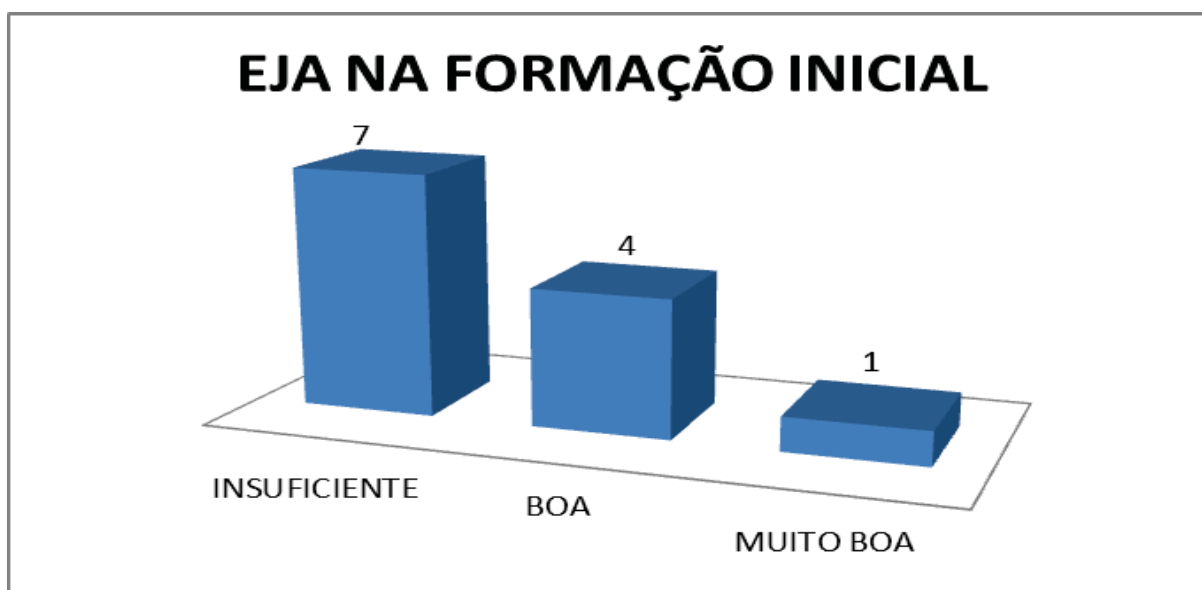
FONTE: SIMAS, SÁ (2017).

2.4.5 – Perfil Acadêmico

Quanto à formação inicial, 92% dos sujeitos participantes desta pesquisa indicaram graduação em Pedagogia, ou seja, 11 profissionais e 8% apontou ser formado em Letras/Inglês, ou 01(um) profissional. Sendo que 04 profissionais, ou 33%, indicaram formação realizada em universidade pública e 08 profissionais, ou 67%, apontaram formação inicial realizada em instituição privada.

Quando questionados sobre a preparação oferecida em seu curso superior para o desempenho como profissional da EJA, conforme Gráfico 3, 59% dos pesquisados consideram Insuficiente a preparação oferecida pelo curso superior que frequentaram para o seu desempenho na EJA, o que representa 07 profissionais; 33 %, ou 04 profissionais, consideraram Boa e 01 indicou como Muito Boa, 8%.

GRÁFICO 3 – PREPARAÇÃO E ESTUDO SOBRE EJA NO ENSINO SUPERIOR



FONTE: SIMAS, SÁ (2017).

A metade dos sujeitos participantes da pesquisa, evidenciam que as questões vinculadas à EJA ocupou espaço insuficiente no percurso de suas formações iniciais denotando que não foram asseguradas a discussão das especificidades da EJA ou desenvolvimento de atividades com foco nesta modalidade. Em relação à continuidade de sua formação acadêmica, todos os pedagogos que participaram deste estudo exploratório, ou seja, 100% indicaram ter realizado ao menos uma especialização, Pós-Graduação Lato sensu. Não houve registro de indicação de formação Stricto sensu, mestrado ou doutorado. Foram apontados conforme Quadro 04, os seguintes cursos:

QUADRO 04: IDENTIFICAÇÃO DE CURSOS REALIZADOS EM PÓS GRADUAÇÃO LATU SENSU

Gestão e Coordenação Escolar Pedagógica	4
Psicopedagogia e Educação Especial	1
Educação Matemática	1
Liderança e Gestão do Espaço Escolar	2
Educação de Jovens e Adultos	1
Coordenação Pedagógica	2
Alfabetização e Letramento	1

FONTE: SIMAS, SÁ (2017).

2.5 - ATUAÇÃO PROFISSIONAL: ESPECIFICIDADE EPISTEMOLÓGICA E PROFISSIONAL DO PEDAGOGO NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Buscou-se com as demais questões do questionário investigar elementos da ação educativa, dos saberes e modos de ação da organização prática do pedagogo em seu cotidiano escolar. Numa perspectiva de compreensão ao que é peculiar e inerente às suas práticas educativas e que conforme aponta Libâneo (2012) do que seja específico da atividade profissional do pedagogo num mundo em mudança e que diga respeito às formas pelas quais as práticas sociais formam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e ético dos indivíduos e recuperem a significação social da atividade pedagógica.

A análise preliminar desse conjunto de ações será pautada a partir do indicativo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE) quanto às dimensões que devem ser observadas pelo pedagogo em sua atuação profissional, aqui compreendido como o responsável pelo planejamento, organização e articulação do processo pedagógico escolar que como tal, compreende as dimensões: Dimensão Epistemológica, Política e Profissional.

A essas dimensões de análise, será acrescida a Dimensão Relacional considerando a pesquisa realizada por Tulio (2015) a qual trata sobre a identidade do pedagogo fortemente imbricada também nas questões que envolvem as relações interpessoais na escola.

Ao considerar que a especificidade do trabalho do pedagogo escolar ocorre envolta e constituída por saberes, conhecimentos, atitudes, valores, cultura e num cotidiano complexo em que se traduzem os processos educativos cabe ao pedagogo, segundo Franco (2002) atuar como mediador, articulador, organizador, integrador e formador.

A relevância do papel formador do pedagogo no desenvolvimento docente foi caracterizada pelas autoras Placco e Almeida (2011, p.7) que realizaram uma pesquisa na qual apontaram as funções: articuladora e transformadora como competências do pedagogo.

Segundo estas autoras, o pedagogo, chamado por elas de coordenador pedagógico apresenta importante papel articulador no que tange ao aspecto formativo docente, como se pode observar como segue:

Entendemos que compete ao Coordenador Pedagógico articular o coletivo da escola, considerando as especificidades do contexto e as possibilidades reais de desenvolvimento de seus processos; formar os professores, no aprofundamento em sua área específica e em conhecimentos da área pedagógica, de modo que realize sua prática em consonância com os objetivos da escola e esses conhecimentos; transformar a realidade, por meio de um processo reflexivo que questiona as ações e suas possibilidades de mudança, e do papel/compromisso de cada profissional com a melhoria da Educação escolar.

Garrido (2008) também reforça esse papel formador presente nas funções do pedagogo uma vez que ao organizar processos formativos de reflexão destinados aos sujeitos docentes sobre suas práticas docentes, pode contribuir para a tomada de consciência desses profissionais sobre o campo específico da educação no qual atuam.

Os pedagogos da pesquisa apontaram sua posição sobre a função do pedagogo na Educação de Jovens e Adultos, conforme o QUADRO 5.

QUADRO 05: FUNÇÃO DO PEDAGOGO NA EJA

A função do pedagogo deve ser o de <u>articulador</u> e <u>organizador</u> do fazer pedagógico na escola.	Pedagogo 4
Ser <u>mediador</u> no ambiente escolar, na comunidade, com os alunos, professores, direção, e demais profissionais da escola e principalmente no processo de ensino e de aprendizagem.	Pedagogo 7

FONTE: SIMAS, SÁ (2017).

Ao investigar sobre a dimensão profissional do pedagogo nas ações exercidas junto aos professores, direção, estudantes, comunidade e Secretaria Municipal da Educação as questões apresentadas na pesquisa buscavam identificar como têm sido mediados os processos pedagógicos, como tem sido estabelecido e articulado os vínculos entre escola/comunidade/sociedade.

Em relação às ações que exercem na escola junto à equipe docente, as respostas apresentadas no QUADRO 6, indicaram que:

QUADRO 06: ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO JUNTO AOS DOCENTES

Orientam e acompanham semanalmente a elaboração e execução do planejamento e da avaliação do trabalho pedagógico escolar	67%
Acompanham o planejamento curricular auxiliando na elaboração de estratégias adequadas de ensino, procedendo à sua avaliação contínua.	84%
Coordenam e orientam os processos de seleção e utilização de materiais didáticos e tecnológicos.	100%
Promovem o estudo, avaliação e realimentação, junto à direção e ao coletivo da escola, do Projeto Político Pedagógico e da Proposta Curricular da EJA, sempre que necessário.	84%
Planejam, realizam e avaliam os processos de formação continuada em serviço, possibilitando momentos de estudo, planejamento, reflexão e compartilhamento das experiências	67%

FONTE: SIMAS, SÁ (2017).

Para Libâneo (2004) a assistência pedagógico-didática junto aos professores administrando situações de aprendizagens e mediando as práticas docentes evidencia-se como uma das principais atribuições do pedagogo. Ações cuja finalidade encontra sentido na aprendizagem dos alunos, no auxílio, na construção e administração de situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos.

Tal questão apresentou-se com unanimidade nos apontamentos apresentados. A unanimidade dos pedagogos entrevistados indicou a assistência pedagógica e didática aos professores como principal e relevante função de seu trabalho. O reconhecimento e receptividade dos professores deste aporte é compreendido pelos pedagogos como uma sinalização da valorização ou não ao seu trabalho, quando afirmaram que:

“Os professores com os quais trabalho buscam minhas contribuições e sugestões na construção de estratégias diferenciadas e materiais diversificados” (PEDAGOGO 6); “Acompanho os processos avaliativos e metodológicos e à medida que identifico limites e dificuldade percebo o interesse dos professores em ouvir novas formas de trabalhar conteúdos específicos” (PEDAGOGO 11); “Vejo receptividade na relação dialógica com meus professores. Trabalhamos em equipe, em conjunto” (PEDAGOGO 1). “Não me sinto reconhecido, ainda encontro resistência em alguns profissionais” (PEDAGOGO 7).

A totalidade dos pedagogos pesquisados considerou essencial que os professores que atuam na EJA deveriam apresentar perfil adequado ao atendimento dessa modalidade. Dentre as características apresentadas e desejáveis os

pedagogos indicaram: “Competência técnica e humana sendo aquele profissional acolhedor, ouvinte, responsável, sensível, envolvido com causas sociais” (PEDAGOGO 3); “O profissional que compreenda a diversidade, estimule os alunos, valorize o aluno enquanto pessoa”(PEDAGOGO 1); “Que realize ensino significativo e metodologia de acordo com a especificidade da modalidade” (PEDAGOGO 5).

O trabalho do pedagogo segundo Perrenoud (1993) é uma profissão relacional complexa. Além de constituir-se na e pela dialogicidade entre sujeitos, é uma relação pessoa-a-pessoa, construída na base da compreensão, do respeito, da mobilização, das trocas e do compartilhar. Em relação às condições interpessoais produtivas e facilitadoras dessas relações: o pedagogo precisa saber ouvir, apresentar alto grau de empatia e generosidade. Tulio (2015) aponta na sua investigação que, a dimensão relacional, se constitui como uma dimensão que sustenta a identidade do pedagogo escolar uma vez que a relação pedagógica é uma relação humana, permeada de conflitos de ideias, instada ao diálogo, de contradições, antagonismos e complementaridades.

O QUADRO 7 identifica os elementos que tem interferido no contexto que vivenciam na EJA: evasão, projeto político pedagógico, metodologia, concepção de educação, interconexão com setores da escola e organização estrutural de EJA, resultou em:

QUADRO 07: ELEMENTOS INTERFERENTES NA EJA

NÍVEIS	ELEMENTOS INTERFERENTES NA EJA
Alta relevância	A evasão escolar dos sujeitos educandos na EJA são decorrentes dos encaminhamentos do processo pedagógico escolar.
Baixa relevância	Identificam que não há necessidade de mudança de concepção da EJA apresentada na Proposta Pedagógico Curricular em meu município.
Alta relevância	Estabelecem relação entre melhoria no rendimento de aprendizagem dos educandos e a diminuição da evasão afetos à consistência e à coerência com os interesses e especificidades dos educandos na proposta pedagógica da EJA.
Alta Relevância	Apontam que o trabalho desenvolvido na EJA na escola onde atuam corresponde à concepção que acreditam em educação.
Alta relevância	Indicam que há vínculo da EJA com os demais setores da escola.
Alta relevância	Compreendem que a organização do atendimento da modalidade EJA em seu municípios (modo presencial, horário ofertado, organização temporal das etapas, etc.) não atende as expectativas e necessidades de formação pretendidas pelos alunos da EJA.

FONTE: SIMAS, SÁ (2017).

Ao serem questionados sobre questões desafiadoras no desempenho e realização de suas funções, 50% dos pedagogos apresentaram demandas de políticas públicas preconizadas na Constituição Federal e na LDB, porém, não atendidas como a questão da inclusão dos alunos com necessidades especiais na EJA. Dentre os apontamentos apresentados sobre o tema, afirmaram que:

A efetiva aprendizagem dos alunos especiais que buscam a EJA é extremamente desafiadora, pois não há acompanhamento e nem encaminhamento de nenhum setor para estes alunos (PEDAGOGO 12). Não há formações continuadas que auxiliem o professor ou pedagogo e sinto que isto tem refletido em minha atuação profissional, sinto que não estou preparado para orientar o trabalho dos professores sobre a inclusão (PEDAGOGO 2). São muitas inclusões, estudantes com dificuldades de aprendizagem acentuadas e diferentes, o que torna o planejamento algo complexo (PEDAGOGO 7). Gostaria que os alunos de inclusão tivessem acompanhamento em escolas especiais e/ou clínicas, e que fossem compartilhada orientação quanto à melhor forma de conduzir o processo de aprendizagem destes alunos (Pedagogo 9). Busco, junto com a direção da escola, apoio da Secretaria de Educação, pedindo orientação ao setor de Educação Especial que acompanhava estes alunos anteriormente, no ensino regular (PEDAGOGO 6). A proposta pedagógica da EJA não dá conta de atender o aluno com necessidades especiais, porém, eles e suas famílias enxergam na EJA a única forma para que possam continuar os estudos (PEDAGOGO 1).

A legislação brasileira reconhece a EJA como modalidade de ensino que apresenta possibilidades de ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social das pessoas com deficiência (BRASIL, 2008).

Na mesma direção, o documento proposto em 2009, durante a IV Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada no Brasil, sinalizou, dentre outros aspectos que:

A educação inclusiva é fundamental para a realização do desenvolvimento humano, social e econômico. Preparar todos os indivíduos para que desenvolvam seu potencial contribui significativamente para incentivá-los a conviver em harmonia e com dignidade. Não pode haver exclusão decorrente de idade, gênero, etnia, condição de imigrante, língua, religião, deficiência, ruralidade, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento (UNESCO, 2009, p. 15).

A atual concepção de educação especial amplia sua abrangência e possibilidades de inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto geral da educação. Contudo, percebe-se ao analisar elementos presentes

na fala dos pedagogos que ainda há necessidade de discussão quanto ao tema de forma a avançar na organização educacional inclusiva. Ações de formação continuada foram apontadas pelos pedagogos da pesquisa como oportunidades de se conhecer estratégias, metodologias e recursos diferenciados para que o sujeito educando participe do espaço escolar e das atividades propostas em sala de aula. Denota-se em tais denúncias e demandas que a educação em uma perspectiva inclusiva precisa da articulação e parceria com os profissionais da educação especial no sentido do suporte necessário para garantir efetivação das aprendizagens dos sujeitos educandos com deficiência.

Outro desafio apontado pelos pedagogos (50%) trata sobre a problemática da evasão na EJA e a necessidade de uma ação permanente e sistematizada da gestão escolar identificando os fatores que tem levado à evasão, de forma a diminuir tal questão. O Pedagogo 7 comentou que: “esta ação deve envolver e dialogar com todos da escola, principalmente com os educandos, na busca por uma educação de qualidade para todos”.

Em relação às ações que exercem na escola junto aos estudantes no QUADRO 8, as respostas indicaram que:

QUADRO 08: ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO JUNTO AOS ESTUDANTES

AÇÕES DE GESTÃO	FREQ.
Acompanham o rendimento e os registros da aprendizagem dos educandos (as).	100%
Realizam o processo de classificação e reclassificação de educandos, conforme a legislação vigente.	84%
Acompanham a frequência escolar dos estudantes promovendo ações preventivas á evasão.	84%

FONTE: SIMAS, SÁ (2017).

Há que ressaltar que foram apresentadas outras ações de sua atuação pedagógica cotidiana junto aos alunos. Os pedagogos informaram sobre: a atuação na resolução de conflitos na escola (8%); a relação dialógica permanente entre o pedagogo e os estudantes; o incentivo à persistência e apoiando da superação das dificuldades de aprendizagem (33%).

Quando questionados sobre quem são os sujeitos que buscam a EJA, os pedagogos/as na sua maioria reconheceram como sendo: sujeitos que não tiveram condições de estudar no tempo certo; não estudaram quando criança; alunos com dificuldades de aprendizagem, evadidos ou com múltiplas reprovações; sujeitos que

vivenciaram o fracasso escolar no ensino regular; aqueles que buscam o ingresso no mercado de trabalho. A partir deste perfil a maioria dos pedagogos (67%) apontou seu papel na escola na relação junto aos estudantes como sendo o de: “incentivador, mediador, motivador, solucionador de conflitos, guardião da ordem” (Pedagogo 3). “Organizador de estratégias de aprendizagem e no acompanhamento da coerência entre áreas” (Pedagogo 8).

Em relação às ações que exercem na escola junto à direção, as respostas apresentadas, conforme QUADRO 09, indicaram que:

QUADRO 09: ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO JUNTO À DIREÇÃO

AÇÕES DE GESTÃO	FREQ.
Elaboram e implementam, em conjunto, o plano de ação da unidade.	67%
Elaboram e implementam, em conjunto, o plano de formação continuada dos professores.	33%
Organizam e coordenam, em conjunto, reuniões pedagógico-administrativas e as reuniões de pais.	33%
Coordenam, em conjunto, o conselho de classe, definindo, com os demais participantes do conselho, os encaminhamentos pedagógicos necessários para a garantia do direito à educação.	100%
Definem, em conjunto, estratégias e ações de resgate aos alunos evadidos.	84%

FONTE: SIMAS, SÁ (2017).

Quando questionados os/as pedagogos/as sobre a forma como percebem a contribuição do gestor/diretor para que o pedagogo exerça suas funções, constatou-se um elevado índice de 67% de insatisfação. A justificativa é de que não há uma contribuição efetiva do gestor/diretor para que eles/elas possam exercer adequadamente suas funções. Acrescentaram ainda: à ausência de respaldo, de parceria, de acompanhamento, de suporte, e de autonomia das ações do pedagogo. Quatro pedagogos (33%) apontaram a carência dos gestores/diretores em relação à compreensão do funcionamento e das características da modalidade EJA. Revela-se aqui um dado importante para a política de formação de gestores/mantenedoras e das universidades.

Aqui cabe refletir que a organização pedagógica da escola é uma ação de articulação, de organização coletiva, de gestão escolar participativa e mobilizadora de atuação conjunta de forma a envolver direção, sujeitos docente, discentes e comunidade escolar nas decisões voltadas aos objetivos da escola e que atendam essencialmente à qualidade dos processo de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO,

2003). Tal processo deve ser sustentado no diálogo e na alteridade e não pode prescindir da participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, respeitando as normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia, de que todos os sujeitos da escola terão amplo acesso às informações.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba apontam a Gestão Democrática do processo pedagógico como um dos princípios para a educação, pois:

[...] ao efetivar um ensino de qualidade, instrumento de emancipação, a instituição escolar assume a responsabilidade social em formar integralmente seus estudantes. Desse modo, o desenvolvimento de práticas pedagógicas democráticas é parte da construção de um sistema político que respeita os direitos individuais e coletivos de todos os cidadãos. Isso ocorre por meio de ações pautadas nos conceitos de cooperação, participação, autonomia, cultura, diversidade e inclusão que possibilitarão a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (CURITIBA, 2010, p. 44-45).

Em relação às ações que exercem na escola junto à comunidade escolar, as respostas apresentadas no QUADRO 10, indicaram que:

QUADRO 10: ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO JUNTO À COMUNIDADE ESCOLAR

RELAÇÃO ESCOLA X COMUNIDADE	FREQ.
Identificam as características sócio-econômica-culturais da comunidade na qual a unidade educacional está inserida, propondo formas de atuação que qualifiquem o processo pedagógico	100%
Asseguram ações de articulação com os órgãos públicos competentes	67%

FONTE: SIMAS, SÁ (2017).

Com o intuito de identificar como tem ocorrido aprofundamento de sua formação, considerando a EJA como contexto nos espaços de discussão dos processos de formação continuada e seus reflexos subsidiando o seu trabalho pedagógico na escola: 67% dos pedagogos acreditam que a formação continuada promovida pela mantenedora tem auxiliado no enfrentamento das questões profissionais e pedagógicas na escola argumentando que:

Os cursos oferecidos auxiliam e subsidiam muito em minha prática, pois, realizam levantamento preliminar e consideram este levantamento e as indicações apontadas pelos profissionais como de maior necessidade de

aprofundamento (PEDAGOGO 8). As indicações de intervenções recebidas para questões enfrentadas em meu cotidiano e discutidas nos cursos de formação continuada tem me auxiliado a construir um repertório de conhecimento para atuar na EJA (PEDAGOGO 1).

Dentre os 33% que afirmaram que os cursos oferecidos pela mantenedora não têm auxiliado no seu desenvolvimento profissional ou atuado nos enfrentamentos das questões pedagógicas cotidianas, observou-se nos pronunciamentos dos pedagogos que:

Há escassez de cursos de formação continuada específicos para pedagogos e de acervo bibliográfico em EJA nas escolas (PEDAGOGO 2). Na falta de formação específica para as questões enfrentadas pelos pedagogos da EJA, oriento nas questões que afligem o trabalho dos professores baseada em minha experiência na EJA, afinal já estou na EJA a quase 11 anos (PEDAGOGO 6). Apesar dos cursos ofertados considerarem o cotidiano da escola, são escassos em razão das inúmeras demandas e desafios que enfrentamos no cotidiano (PEDAGOGO 5).

Percebeu-se pelos relatos que a identidade da maioria das pedagogas participantes desta pesquisa tem se constituído com o saber da experiência, em sua prática cotidiana, na formação continuada. Uma vez que sinalizaram anteriormente possíveis limites decorrentes da formação inicial com insuficiente conhecimento teórico ou prático sobre EJA. A formação continuada que nem sempre se articula às reais necessidades dos fazeres educativos é aqui apresentada pelos sujeitos pesquisados tomando por base a prática cotidiana do pedagogo na escola e da razão da organização do trabalho pedagógico. Indicaram ainda ser necessário avanço na oferta de qualificação em serviço deixando de ser pontual ou eventual. Entenderam que há a necessidade de que seja uma ação formativa planejada, continuada e permanente de formação, organizada em torno das necessidades da prática e na reflexão crítica sobre as dificuldades enfrentadas. A mobilização dos saberes de sua experiência podem ajudá-los na construção de sua identidade profissional do pedagogo, conferindo-lhe significado de autoria uma vez que aqueles partem de suas angústias, anseios, saberes, história de vida.

3. EVOLUÇÃO HISTÓRICA, SOCIAL E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: TRAJETÓRIAS E CONCEPÇÕES.

A educação de jovens e adultos abarca um diverso e plural processo de práticas e ação educativa formais, não formais e informais, sistemáticas e assistemáticas, realizadas em diferentes espaços como: os familiares, de convívio cultural e social, religiosos, em ambientes de trabalho, em ambientes escolares, em outros espaços que não o escolar, vinculados a finalidades específicas como educação profissional e laboral, desenvolvimento de comunidades, formações culturais diversas podendo, também, tanto apresentar-se enquanto um campo de estudo quanto área de educação prática.

Esse entendimento conceitual quanto à educação de jovens e adultos consta apresentado na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA, 1997), realizada em Hamburgo (Alemanha), no ano de 1997, a qual aponta:

Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, graças aos quais as pessoas cujo entorno social considera que adultos desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos reorientam a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos e baseados na prática (UNESCO, 1997, p. 7).

Em razão dos objetivos pretendidos na presente pesquisa, optou-se pela historicização dos processos sistemáticos de escolarização de jovens e adultos no Brasil. Pretende-se ressaltar o desenvolvimento histórico da educação de jovens e adultos, as reformas, legislações e programas implementados no decorrer da história educacional, incluídos acordos e documentos internacionais com impactos à EJA em nosso país, observados em contexto amplo social, político, econômico, cultural e histórico.

Ao mesmo tempo, pretende-se estabelecer reflexões acerca das concepções, ideias e pensamentos que a orientaram em cada momento de sua trajetória, facilitando a compreensão dos pressupostos, dos princípios, das referências, das finalidades e dos objetivos da EJA ao longo da história da educação brasileira. Pretende-se, ainda, neste traçado vinculá-la ao seu contexto amplo e sua

repercussão e influência nas práticas sociais, buscando possível identificação do sentido e lugar atribuído à EJA no sistema educacional do país.

Segundo Paiva (2006) constituída em contextos históricos as concepções apresentam temporalidade, espacialidade, multidimensionalidade, em movimento permanente do fazer e desfazer das ações dos sujeitos ao pensar e transformar o mundo.

Sobre esta questão, no Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CBE) n. 011/2000 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, o relator Carlos Roberto Jamil Cury (2000) observa que:

Toda a legislação possui atrás de si uma história do ponto de vista social. As disposições legais não são apenas um exercício dos legisladores. Estes, junto com o caráter próprio da representatividade parlamentar, expressam a multiplicidade das forças sociais. Por isso mesmo, as leis são também expressão de conflitos sociais e podem fazer avançar ou não um estatuto que se dirija ao bem coletivo (BRASIL, 2000, p. 12).

A complexidade presente nas implementações legais nem sempre são percebidas plenamente e nem garantem que as mudanças ocorram, pois será sempre influenciada pelas mudanças e processos de transformação social, política, econômica, cultural dentre outras que ocorrem na sociedade. Mas, importa delineá-las em razão do percurso da educação de jovens e adultos no contexto mais amplo desvelando muitas das questões vivenciadas nos diferentes momentos e contextos históricos, dos temas e problemas que estiveram em sua base.

Na presente pesquisa, o entendimento de educação de jovens e adultos será delineado e integrado ao fenômeno educativo brasileiro com o objetivo de compreendê-la e identificá-la como parte do processo que buscou a democratização e ampliação de oportunidades educacionais no país.

Tal perspectiva apresenta-se corroborada pelos autores Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001, p. 10) ao afirmarem que:

Quando se adotam concepções mais restritivas sobre o fenômeno educativo, o lugar da educação de jovens e adultos pode ser entendido como marginal ou secundário, sem maior interesse do ponto de vista da formulação política e da reflexão pedagógica. Quando, pelo contrário, a abordagem do fenômeno educativo é ampla e sistêmica, a educação de jovens e adultos é necessariamente considerada como parte integrante da história da educação em nosso país, como uma das arenas importantes

onde vêm se empreendendo esforços para a democratização do acesso ao conhecimento.

Pode-se afirmar que a Educação é um direito fundamental, universal e inalienável de todo ser humano. Na sociedade brasileira, fazer valer este direito para jovens e adultos vem se constituindo num processo de idas e vindas, lutas e movimentos, anseios e organização, e ainda que não resolvida sua garantia plena, o processo histórico educacional tem uma caminhada na busca de condições e compromisso político para tal.

Uma das formas em que esse cenário pode ser compreendido consta representada pela “negação de direito” (GADOTTI, 2002, p. 21). Essa questão impactou na forma como a EJA vem se inserindo na perspectiva educacional global e orgânica no contexto da história da educação brasileira e que influenciou em grande medida para sua conceitualização e fundamentação na legislação educacional brasileira, nos documentos, nas diretrizes curriculares, nos percursos dos movimentos sociais, nas políticas e nas ações nacionais e internacionais.

A compreensão identitária da EJA, ainda em curso, delineada enquanto processo de busca da democratização de oportunidades educacionais a milhões de brasileiros impedidos de participarem no mundo letrado de forma competente, excluídos de processos mais amplos de participação social segundo Haddad (1998, p.10) permite circunstanciá-la na superação das marcas de negação de direito, preconceito, exclusão e visão assistencialista. A educação de jovens e adultos compreendida na presente pesquisa parte de sua integração no processo social global e democrático da educação no país. Sobre a interrelação da EJA no processo de ampliação democrática, Paiva (1991, p. 150) argumenta que:

À mercê dos cenários que mudam, a EJA luta e resiste pelo espaço de existir/não existir: ser/não-ser, em busca da constituição de um lugar de direito para se fazer a humanidade de muitos homens e mulheres, que desde muito jovens vivem destituídos do direito, negado convictamente pelos dirigentes em muitos governos do mundo, convincentemente justificando iniquidades das escolhas políticas.

Marcas da desigualdade no acesso aos sistemas de educação pública do país atingiram um elevado contingente populacional brasileiro, como se pode observar na TABELA 1 elaborada a partir dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no período de 1900 a 2015.

TABELA 1 – ANALFABETISMO NA FAIXA DE 15 ANOS OU MAIS BRASIL - 1900/2015
População de 15 anos ou mais

Ano	Total (milhões)	Analfabeta(milhões)	Taxa de Analfabetismo %
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6
2010	143.066	13.933	9,6
2015			8,2

FONTE: IBGE, BRASIL (2010).

A partir de tais dados pode-se afirmar que em pouco mais de um século houve diminuição significativa dos dados absolutos de analfabetismo em níveis percentuais, porém, devem ser vistos sob a ótica do que estes dados estatísticos representam. Eles tratam de pessoas, de um elevado número de cidadãos brasileiros, jovens e adultos, sem acesso aos sistemas de educação pública, persistindo a distribuição desigual e não equitativa de oportunidades educativas.

Dados que se apresentam ano a ano, com uma leve diminuição em seus indicadores, como demonstra a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada em 2015, e divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015), comparando-se indicadores, conforme QUADRO 11:

QUADRO 11 – ANALFABETISMO NA FAIXA DE 15 ANOS OU MAIS, BRASIL - 2011/2015

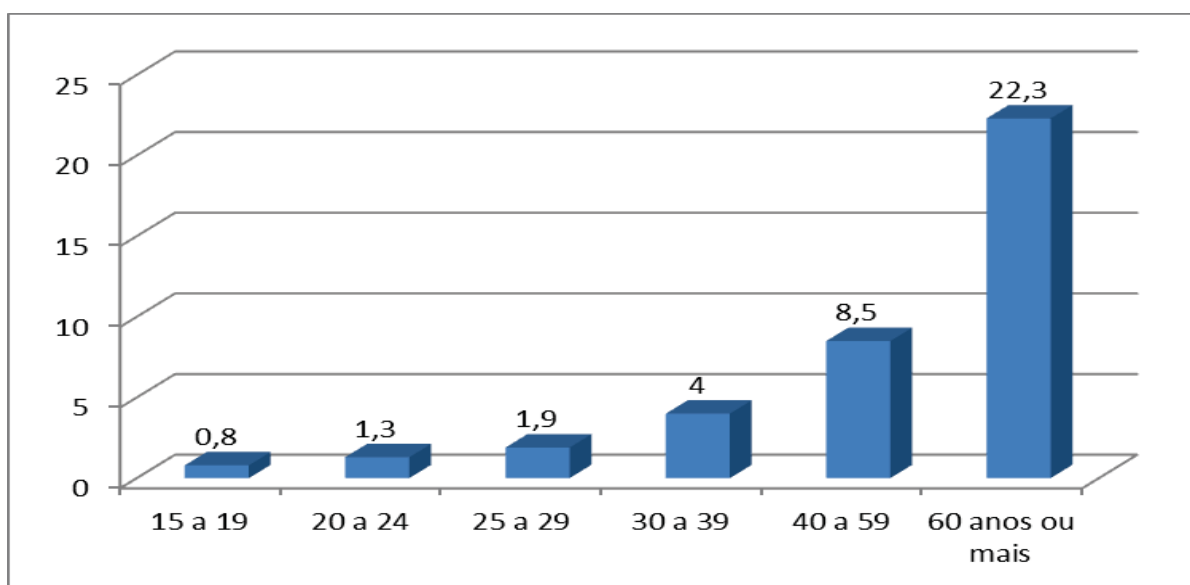
	2011	2012	2013	2014	2015
Tota-l	8,6	8,7	8,5	8,3	8,0
Homens	8,8	9,0	8,8	8,6	8,3
Mulheres	8,4	8,4	8,2	7,9	7,7

FONTE: IBGE, Pnad 2015.

Ainda que se note uma redução de 1,6% em relação a 2010, a taxa de 8,0% de analfabetismo no Brasil indicada no Quadro 12 representa mais de 12,9 milhões de brasileiros analfabetos, jovens e adultos, em situação de exclusão educacional.

Os indicadores da taxa de analfabetismo, segundo grupos de idade, demonstram que à medida que a idade avança, eleva-se o percentual do número de cidadãos que durante um tempo significativo de suas existências permanecem sem o direito à educação garantida. No GRÁFICO 4 é possível perceber este aumento à medida que a idade avança, atingindo 22,3% entre as pessoas de 60 anos ou mais em 2015. Para a faixa imediatamente anterior, de 40 a 59 anos de idade, a taxa foi menor que a metade da observada para o último grupo etário (8,5%) e, entre os mais jovens, de 15 a 19 anos de idade, não chegou a alcançar 1,0% (Gráfico 4).

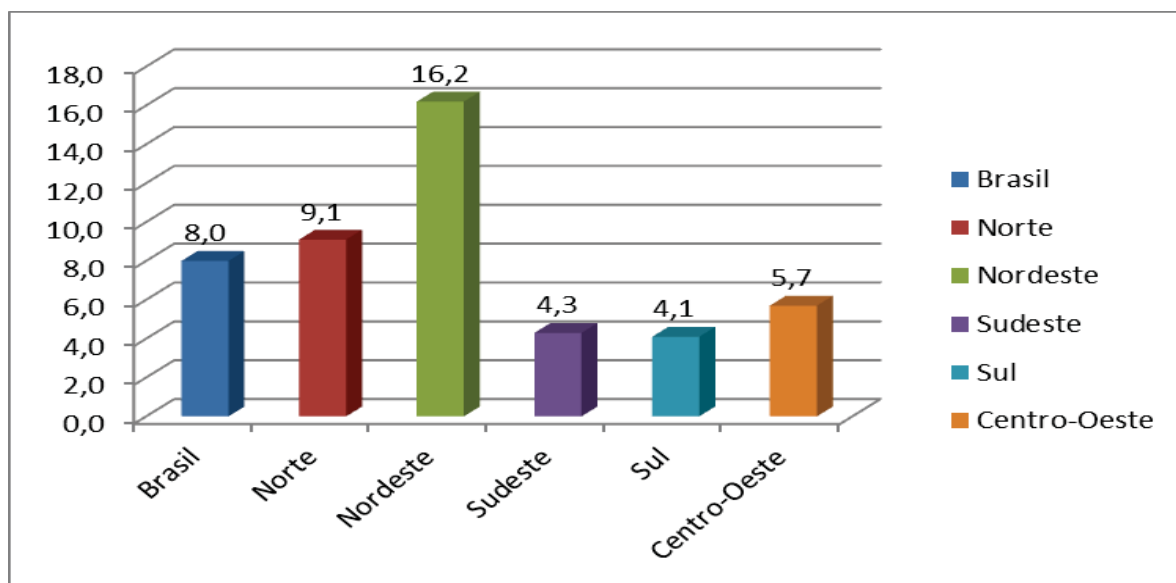
GRÁFICO 4: TAXA DE ANALFABETISMO DAS PESSOAS DE 15 ANOS OU MAIS DE IDADE, SEGUNDO OS GRUPOS DE IDADE – BRASIL, 2015.



FONTE: IBGE, Pnad, 2015.

No País, a proporção de analfabetos de 15 anos ou mais de idade apresenta disparidade regional, conforme GRÁFICO 5, onde se pode observar que apresentaram as maiores diferenças no percentual de analfabetos a Região Norte (9%) e a Região Nordeste (16,6%).

GRÁFICO 5: TAXA DE ANALFABETISMO DAS PESSOAS DE 15 ANOS OU MAIS DE IDADE, SEGUNDO AS GRANDES REGIÕES – BRASIL, 2015.



FONTE: IBGE, Pnad, 2015.

O cenário torna-se agravado quando observado o percurso educacional dos jovens e adultos, o qual apresenta alarmante situação de descontinuidade. Se somados, analfabetos absolutos e funcionais, estes compreendidos pelas pessoas de 15 anos ou mais de idade com menos de 4 anos de estudo, apontado em 17,1% em 2015, totaliza-se aproximadamente 41 milhões de pessoas (IBGE, Pnad, 2015).

Inegavelmente, a constituição histórica da EJA apontará que parte desse delineamento resulta da perspectiva de EJA abordada a partir de programas emergenciais e campanhas, realizadas de maneira marginal, isolada, desvinculada do sistema educacional em sua totalidade. De sua compreensão a partir de fundamentos teóricos diversificados, com discursos e práticas não unificados ou integrados. Apresentará momentos importantes de protagonismo com os movimentos sociais se mobilizando na busca pela justiça social, equidade e democracia, que afetarão de alguma forma as poucas mudanças no âmbito das políticas públicas.

Na tentativa de se estabelecer uma historicização da educação de jovens e adultos no Brasil em conexão com a conjuntura, contexto e cenário geral educacional do país, se desvela uma parte da complexidade envolvida na realidade social, política e cultural. Ao identificar elementos de relação, de conflitos e de contradições se desvela também o pensamento pedagógico, as concepções e as

perspectivas contidas nas legislações, nas intencionalidades dos programas e nas políticas públicas educacionais emanantes e apresentadas ao longo de mais de cinco séculos de história posterior à chegada dos portugueses.

Coadunando com o pensamento de Arroyo (2006) cabe aos pesquisadores o compromisso de mostrarem e recuperarem a história rica e dinâmica da educação de jovens e adultos num esforço de captar suas pluralidades.

3.1 CONCEPÇÕES AO LONGO DA HISTÓRIA BRASILEIRA

Para tratar o desenvolvimento histórico da educação de jovens e adultos elucidando aspectos históricos fundamentais e significativos o presente estudo delimita-se em quatro partes. Inicialmente abarca o período colonial, império e primeira República, destacando acontecimentos que antecederam a consolidação de um sistema público elementar no país. Na sequência, se apresenta os anos 40 até o golpe militar de 1964, contemplando o processo de redemocratização do Estado, período em que a educação de adultos se integra à articulação da universalização da educação elementar. Destaque para os movimentos de educação popular inspirados no pensamento de Paulo Freire. Entrecruza-se a problemática social e educacional na proposta de alfabetização de adultos conscientizadora. Em seguida, o período da ditadura militar que no âmbito da educação de adultos incidirá forte repressão aos movimentos sociais, criando o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Por último, segue focalizado o surgimento da nova República, seguindo para a Reforma educacional na última década do século XX até os dias atuais, com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

3.1.1 Do Período Colonial à Primeira República

Na história educacional do Brasil o período colonial (1500-1822) contempla ação cultural e educativa assistemática realizada pela Companhia Missionária de Jesus atendendo inicialmente adultos e crianças indígenas, depois os escravizados e posteriormente atendendo os filhos dos colonizadores nas escolas jesuíticas. À população adulta era realizada ação educativa que abrangia um caráter muito mais religioso que educacional.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759 pelos portugueses, ações educativas no campo da educação de adultos somente serão encontradas no Período Imperial (1822-1889). A organização do ensino pós-jesuítas será restrito a filhos dos colonizadores (brancos e masculinos), excluindo-se populações indígenas, negros e mulheres. A identidade da educação brasileira vai assumindo as iniciais marcas da exclusão e elitismo, restringindo o acesso ao conhecimento a camadas mais abastadas (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A Constituição Imperial de 1824, primeira do Brasil, apresentará a educação sob o termo instrução primária constando a questão de gratuidade e estendendo-a enquanto direito a todos os cidadãos, conforme Artigo 179. Ainda que incluísse os adultos, a estrutura social vigente considerava cidadão apenas uma parcela da população, livre ou liberta, com posses econômicas estando excluídos os negros, indígenas e grande parte das mulheres. O acesso à leitura e à escrita era tido como desnecessário e inútil para tais segmentos sociais (BRASIL, 2000).

Uma ressalva importante dessa Constituição é indicada por Haddad e Di Pierro (2000) e diz respeito ao inicial intento legal em se apontar a educação no campo dos direitos legais, ainda que distante da prática e consolidação.

Um Ato Adicional promulgado em 1834 irá delegar a responsabilidade pela educação básica às Províncias, dos governos regionais. Desta forma, o ensino primário ao longo dos próximos cem anos não será objeto de nenhuma atenção especial por parte do governo federal.

Ao final do período do Império, os dados de recenseamento brasileiro datado de 1872, apresentavam percentual de 82,3% da população acima de 5 anos sem acesso à leitura e à escrita (BRASIL, 2008).

No início da Primeira República (1889-1930) as oportunidades institucionais de acesso à escolarização se apresentavam em situação de ausência, escassez e de dificuldade. Alguns cursos noturnos para adultos de “instrução primária” eram propostos por associações civis autônomas..

Uma nova Constituição é promulgada em 1891, num contexto de desenvolvimento urbano industrial na qual interessava uma população adulta que dominasse as técnicas de produção, sendo imprescindível o domínio da leitura e escrita. Seu Artigo 70, parágrafo 2º, condiciona-se a possibilidade de voto aos alfabetizados, como forma de mobilizar os analfabetos a buscarem por sua vontade, os cursos de primeiras letras. Instaurava-se a concepção de federalismo que

promoveria a descentralização da educação escolar para o Estado – em continuidade ao processo promovido pelo Ato Adicional de 1834 – com o papel de desenvolver a educação obrigatória, designando à União uma maior atuação no ensino secundário e superior e retira-se do texto constitucional a referência à gratuidade da instrução.

Nos anos 20 do século XX, índices do IBGE apontavam que no país, 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta, inspirando movimento popular e de educadores em prol da ampliação do número de escolas e voltado ao estabelecimento de condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos. Neste período destaca-se a realização da Conferência Interestadual de 1921, no Rio de Janeiro, convocada pela União para discutir o problema do analfabetismo e das competências dos Estados e União. Desta, resultou a instauração do Decreto n. 16782 A, de 13 de janeiro de 1925 implantando a criação de escolas noturnas voltadas para os adultos, conforme Artigo 25, com duração de um ano, as quais não lograram sucesso.

Os anos 30 do século XX foram marcados por intensa disputa ideológica no campo político, econômico e educacional. No âmbito educacional as divergências ocorrem entre o movimento conhecido como Escola Nova que reúne intelectuais liberais, socialistas e comunistas, e de outro lado, em torno de um projeto conservador de renovação educacional, católicos e conservadores. A disputa concentra-se, basicamente, na obrigatoriedade e gratuidade para todos do ensino elementar; no currículo escolar laico e na coeducação dos sexos.

Esse período caracterizou-se pelo processo de desenvolvimento urbano-industrial no Brasil que redefiniu o papel do Estado na economia e influenciou na configuração e exigências educacionais (VENTURA, 2001).

As iniciativas que se delinearão em relação à educação de jovens e adultos serão influenciadas por movimentos sociais e políticos como a Revolução de 30 e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 32. Segundo Libâneo (2000) o movimento dos Pioneiros teve o mérito de fazer constar na lei brasileira o direito de todos à escola pública, laica e gratuita.

A Constituição de 1934 também previa no seu Artigo 150 a elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE). Foi elaborado nos anos de 1936 e 1937 e possuía um título voltado para o ensino supletivo a ser exercido em todo o país com

o obrigatório atendimento e acesso educacional para os adultos. Todavia, não chegou a ser votado, devido à instituição do Estado Novo em 1937.

Somente em 1962 é que será implementado o primeiro Plano Nacional de Educação, na vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 4.024/61, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) e aprovado pelo hoje extinto Conselho Federal de Educação (CFE).

Para Saviani (1999, p.5) ideia de Plano Nacional de Educação na nossa primeira LDB ficou reduzida a “instrumento de distribuição de recursos para os diferentes níveis de ensino”.

O Estado Novo emanará uma nova constituição, outorgada em 1937, deslocando a noção de direito para a de proteção e de controle centralizado e autoritário (BRASIL, 2000, p. 18). Determinou como de competência privativa da União o delineamento das bases e diretrizes educacionais destinadas à infância e juventude (Artigo 15), novamente alijando a trajetória de escolarização de adultos do acesso aos processos escolares.

A insuficiente expansão do ensino elementar e as medidas de nacionalização do ensino intensificarão o analfabetismo com o abandono de muitas crianças dos espaços escolares, causado pelo fechamento de escolas coloniais e das que ministravam aulas em língua estrangeira.

3.1.2 Anos 40 do século XX até o golpe militar de 1964

O crescente processo de industrialização no Brasil implicou educar jovens e adultos em processos de alfabetização e de qualificação para o trabalho. Segundo Paiva (2006), a década de 1940, com seu caráter desenvolvimentista exercerá papel fundamental na história da educação de jovens e adultos.

Iniciada numa conjuntura mundial de pós-guerra, a década de 40 com a estruturação urbano-industrial, foi marcada pela redemocratização nacional e redefinição do papel do Estado. Sob pressão de organismos internacionais, que apontavam o analfabetismo como causa dos atrasos à economia do país, iniciou-se processo de modificação do quadro educacional (VENTURA, 2001).

A partir da necessidade de qualificação e diversificação para o trabalho, a educação de adultos passa a receber atenção e iniciativa governamental, como a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) – Decreto n. 4958

de 14 de novembro de 1942 (BRASIL, 1942), esse período foi marcado pelo início da institucionalização, regulamentação e implementação da EJA pela União. Paiva (1983, p. 22) reitera esse caráter de marco relevante na educação de adultos quando diz que:

A criação do FNEP em 1942, cujo funcionamento inicia-se somente em 1946, pode ser considerada marco propulsor de uma política pública de educação de adultos, reconhecida dentro do espectro da instrução básica popular. A relevância se referenda através da dotação de 25% dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, destinada especificamente à alfabetização e educação da população adulta analfabeta.

Beisiegel (1982, p. 177) afirma que na década de 1940 delineou-se espaço específico da educação de jovens e adultos com ideias, leis e iniciativas cogitando-se uma educação para todos os adolescentes e adultos analfabetos. Ventura (2001, p. 92) aponta que a educação de base ganha impulso, concebida e implementada em programas de massa, em consonância com os projetos de desenvolvimento que prevaleciam no país.

Ao final dos anos 40 e início dos anos 50 do século XX, a população brasileira maior de 18 anos era constituída por aproximadamente 55% de analfabetos. Com a volta do regime democrático no Brasil, após a 2ª Guerra Mundial, a Constituição de 1946 (BRASIL, 1946), apresentou no Artigo 166 a educação enquanto direito de todos e o Artigo 167 apontava a gratuidade do ensino primário oficial para todos.

De acordo com o Decreto-lei n. 8.259, promulgado a 2 de janeiro de 1946, o ensino primário ficava dividido em ensino primário fundamental e o ensino primário supletivo. Para Romanelli (1999) a criação do ensino primário supletivo foi fundamental para a diminuição das taxas de analfabetismo ao longo das décadas de 40 e 50 do século XX. Além de ser mais adequada à realidade brasileira e aos anseios dos educadores, resgatou parte das ideias pedagógicas presentes no “Manifesto dos Pioneiros”.

A partir de 1947 são lançadas campanhas de alfabetização em massa e nacionais de iniciativa oficial envolviam a participação popular. Constituídas em paralelo ao sistema regular de ensino, realizadas de forma isolada e não articulada à continuidade dos estudos visavam a conclusão do ensino fundamental,

“preparadoras de recursos humanos para as tarefas da industrialização, modernização da agropecuária e ampliação dos serviços”. (VENTURA, 2001, p.125).

Dentre elas destaca-se a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), coordenada por Lourenço Filho, em 1947 e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), voltada para a região nordeste, 1952, ambas extintas em 1963.

Segundo Soares (2008) as críticas à ineficiência dessas campanhas foram apresentadas no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, que contou com a participação de Paulo Freire. Tais críticas ressaltavam a falta de métodos e ausência de conteúdos da especificidade adulta, ausência de formação docente específica, tempos e programas inadequados, introduzindo discussões sobre diversidade regional e aparatos metodológicos no âmbito da EJA.

Na ocasião Freire defendia que “pela educação, o homem torna-se *sujeito do* e não *objeto do* processo educativo, princípio da formação da consciência crítica, de formação para autonomia política” (FREIRE, 1987, p. 45).

Nos anos 60, segundo Romão (2001, p.35), uma corrente de pensamento educacional brasileiro emergirá proveniente dos movimentos de cultura popular embasados pelos princípios de educação defendidos por Paulo Freire, a qual constituía uma proposta de alfabetização de adultos com o sujeito e não para o sujeito. Tais movimentos marcados pelo compromisso de expansão da escola primária e da alfabetização de adultos, trazido pelo Plano Nacional de Educação de 1962 (BRASIL, 1962), oficializado pelo Decreto n. 53.886/64 (BRASIL, 1964) divulgava em âmbito nacional o sistema de alfabetização de Paulo Freire e favoreceu outras experiências educativas e culturais com as camadas populares.

Dentre essas experiências de educação popular, registra-se o Movimento de Educação de Base (MEB), 1961, desenvolvido pela igreja católica; Campanha de Alfabetização (1962) criada pela União Nacional de Estudantes (UNE); Experiência de Alfabetização de Adultos pela abordagem pedagógica proposta por Paulo Freire, 1963, em Angicos, no Rio Grande do Norte. Para Fávero (2013) o processo educativo neste período era visto como emancipador, de conscientização política popular, de compreensão político-pedagógica da educação das classes populares com incentivo ao engajamento a um projeto de transformação social.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4024/61(BRASIL, 1961) reconheceu a educação como direito de todos e no Título VI, capítulo II, ao tratar do ensino primário diz no Artigo 27:

O ensino primário é obrigatório a partir dos 7 anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento (BRASIL, 1961, p.6).

A educação de adultos apareceria no Artigo 99, no qual se previa aos maiores de 16 anos a obtenção de certificados de conclusão do curso ginásial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos sem observância de regime escolar e aos maiores de 19 a obtenção de conclusão de curso colegial. Tais exames e certificações poderiam ser realizados por estabelecimentos oficiais e escolas privadas, autorizadas pelos Conselhos e Secretarias de Educação.

Nesta LDBEN se mantém a educação como direito de todos no Artigo 168, alterado por Emenda Constitucional em 1969 que previa a extensão da escolarização obrigatória e gratuita dos sete aos quatorze anos.

3.1.3 Ditadura militar

A partir do golpe militar de 1964 se instaurou no Brasil um novo regime político, totalitário e ditatorial. Decorrendo ruptura com os ideais de educação de direito e fechando os canais de participação na esfera pública e de representação. Foram extintos os movimentos de base, predominando a preocupação com a educação como propulsora do progresso técnico e imputando ao analfabetismo e ao déficit educacional as causas dos entraves que dificultavam investimentos e avanços à economia brasileira.

A industrialização necessitava de mão-de-obra de forma crescente e tal fato atingirá a educação, que estaria voltada ao mercado de trabalho, buscando o desenvolvimento do país com contingente de mão de obra escolarizada. O analfabetismo era abordado enquanto mazela, vergonha nacional, um problema a ser enfrentado como dever pelo sujeito analfabeto, num movimento em que se desconsiderava toda a complexidade do fenômeno do analfabetismo. Brasileiros que aos dezessete anos de idade fossem identificados no recrutamento militar como

ainda analfabetos, eram obrigados a alfabetizarem-se, conforme a Lei n. 5400/68 (BRASIL, 1968).

Uma nova constituição é promulgada, a Constituição de 1967. O governo federal (militar) implementou para a escolarização de jovens e adultos algumas iniciativas centralizadoras como: a Cruzada da Ação Básica Cristã (Cruzada ABC) e depois, permanecendo em ação paralela ao sistema de ensino, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), pela Lei n. 5379 de 1967 (BRASIL, 1967). Com investimento público oficial e proposta pedagógica influenciada pela educação tecnicista, perspectiva centralizadora e com material didático próprio e massificado para todas as regiões do país, oficializou-se o ensino supletivo.

Enquanto campanha de massa buscava instituir um movimento permanente de alfabetização e semiprofissionalização de adolescentes e adultos por meio da organização de comissões municipais responsáveis pela execução direta das atividades e supervisionada de forma centralizada em âmbito nacional. Conectando a ideia de educação à de desenvolvimento econômico, “o Mobral serviu também ao papel político de ser instrumento de controle ideológico das massas” (PAIVA, 1990, p.11). Críticas, desde apontamentos sobre a falsidade dos resultados divulgados quanto ao sentido e objetivo de sua linha de ação, acompanharam a atuação do MOBRAL até sua extinção em 1985.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4024/61 (BRASIL, 1961) foi considerada pelos orgânicos do capital internacional e empresariado local “demasiadamente humanista e apontada como incapaz de responder às exigências do desenvolvimento do país”. (VENTURA, 2001, p.147)

Em 1971 foi sancionada uma nova LDB a Lei n. 5692 (BRASIL, 1971) que alterou a estrutura da educação escolar brasileira, institucionalizando o ensino supletivo com bases legais específicas, em capítulos e artigos próprios.

O texto da Lei especificava que o ensino supletivo era destinado a suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tivessem seguido ou concluído em idade própria, o qual abrangia o processo de alfabetização, aprendizagem, qualificação e atualização. O Parecer 699/72 (BRASIL, 1972) do Conselho Nacional de Educação (CNE), com relatoria de Valnir Chagas, regulamentava o ensino supletivo, diferenciando-o do ensino regular básico e do secundário, destacando suas funções de “suplência”, suprimento, aprendizagem e qualificação.

Segundo Di Pierro (2000) o ensino supletivo era visto como reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência, sendo compreendido numa perspectiva compensatória de educação de jovens e adultos. Esse entendimento indicaria a existência de uma idade apropriada para se aprender e recuperação de aprendizagens não realizadas, com aligeiramento e aceleração do processo escolar, o que refletia na organização do trabalho pedagógico com jovens e adultos pois conforme apontado por Di Pierro (2005, p. 1118):

Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural.

Na busca pela equalização social, os esforços na concepção compensatória se concentraram na reposição do que faltou, sem uma retomada ou reformulação da ação pedagógica, sem a necessária compreensão da natureza específica do fenômeno educativo (SAVIANI, 2012). Ao pautar-se, portanto, na retomada e reposição daquilo que não foi realizado, restrito à compensação de uma escolarização mal sucedida no passado no passado se desconsiderava, como destacam Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p.89), as necessidades atuais e vindouras de formação, as múltiplas necessidades formativas que essas pessoas têm no presente e terão no futuro.

Apesar das expectativas de democratização e de universalização da escola pública na década de 80, manteve-se a descontinuidade das políticas educacionais com escassez de recursos e precariedade da educação pública.

3.1.4 Da Reforma educacional na última década do século XX até os dias atuais

A década de 1990 do século XX, para Saviani (2012) combinava um antagônico discurso de reconhecimento e importância da educação com redução dos investimentos na área. Esse retrocesso incluiu apelos à iniciativa privada e às organizações não governamentais, numa tentativa de transferir a responsabilidade do estado em relação à educação. Nas políticas destinadas à EJA ocorreu a extinção da Fundação Educar que havia sucedido o MOBREAL, em 1986 e do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (BRASIL,1990), desencadeado e

encerrado em 1990 com o objetivo de mobilizar a sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos.

No contexto internacional, o ano de 1990 foi declarado como Ano Internacional da Alfabetização pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtiem, na Tailândia. Financiada pela UNESCO, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Banco Mundial, evento no qual se explicitou a realidade do analfabetismo numa abordagem global. Dele resultaria a necessidade apontada de ampliação do conceito de educação básica, indicando ações coordenadas a partir de reformas educacionais, nos diferentes países em desenvolvimento.

Segundo Haddad & Di Pierro (1999) ainda que tenha referenciado compromissos focalizando a EJA, como metas de redução de taxas de analfabetismo, expansão dos serviços de educação básica e capacitação de jovens e adultos, as ações das políticas implementadas restaram direcionadas à universalização do ensino fundamental de crianças e adolescentes.

No Brasil, a reforma educacional brasileira realizada nos anos finais dos anos 90, efetivada por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.9.394/96 (BRASIL, 1996) ainda que apresentada em discursos oficiais, com o propósito de garantir a oferta de educação básica para todos, priorizava financiamentos e ações para estudantes de 7 a 14 anos.

Na Lei n.9.394/96 (BRASIL, 1996) a EJA aparecerá na norma legal nos Artigos 37 e 38, passando a ser designada como uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, com especificidade própria.

No mesmo ano, a Emenda Constitucional n. 14/1996 (BRASIL, 1996) suprimiu a obrigatoriedade em se oferecer ensino fundamental aos que a ele não tiveram acesso na idade própria. A norma vetou a contabilização das matrículas no ensino fundamental nos cursos de EJA para fins de repasse de recursos do então criado Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Nesse contexto constituiu-se um movimento social de resistência no campo da educação de jovens e adultos: os Fóruns de EJA. Inicialmente constituídos pelas discussões à V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA),

realizada em julho de 1997, em Hamburgo, Alemanha e, posteriormente, apresentando atuação na busca de responsabilização do poder público e da sociedade com a educação como direito.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) por meio da Resolução CNE/CEB n. 1, de 05 de julho de 2000 (BRASIL, 2000) normatizou a educação de jovens e adultos em todas as modalidades e serviu de referência para o Parecer CNE/CEB n. 11, de 07 de julho de 2000 (BRASIL, 2000) que instituirá as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

Para o relator Carlos Roberto Jamil Cury, do Parecer CNE/CEB n. 11/2000 (BRASIL, 2000), a perspectiva de EJA enquanto modalidade deve ser compreendida como um avanço, pois segundo ele “ao suprimir a expressão ensino supletivo, embora o mantendo para os exames, esta LDB buscou recuperar e ampliar a noção de direito ao Ensino Fundamental estendendo-o aos adultos, direito público subjetivo” (BRASIL, 2000, p. 29). Ressaltando-se a EJA como direito, a ideia de compensação é substituída por reparação e equidade. Ao ser instituída como modalidade de ensino, eliminaria, também, uma visão de externalidade, anteriormente vivenciada pela EJA enquanto ensino supletivo, possibilitando a instauração de caracterização própria à EJA, deixando de apresentar função de suprir, compensar a escolaridade perdida.

No Parecer CNE/CEB 11/2000 (BRASIL, 2000) serão apresentadas três funções básicas da EJA: reparação, equalização e qualificação. A reparação configurada como oportunidade de acesso ao direito à educação; a equalização efetivaria a oferta da EJA e a qualificação estaria relacionada com a tarefa de levar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida. A função qualificadora é destacada como função e sentido permanente da EJA.

Em que trate do aprender durante toda a vida, independentemente de idade ou da época da vida no Parecer CNE/CEB n.011/2000 (BRASIL, 2000), o relator Cury (2000, p.12) assim comenta:

[...] jovem ou adulto, em qualquer idade e em qualquer época da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito (BRASIL, 2000, p. 12).

Ainda no Parecer CNE/CEB n. 11/2000 (BRASIL, 2000), ao comentar sobre os índices de analfabetismo no Brasil, o relator Cury aborda sobre a improbabilidade de, naquele momento, haver imediata efetivação do direito ao acesso e permanência na escola, apontando, porém, que a nova concepção de EJA poderia indicar caminho “se e somente houver escolas em número bastante para acolher todos os cidadãos brasileiros e se desta acessibilidade ninguém for excluído” (BRASIL, 2000, p. 66). Em janeiro de 2001, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e, a partir de compromisso estabelecido no Fórum Mundial de Educação (Senegal, Dakar, abril/2000), foi sancionado o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 10.172/2001 (BRASIL, 2001). O referido Plano Nacional de Educação aderiu à concepção de educação continuada ao longo da vida, mas priorizando a atenção ao direito público subjetivo dos jovens e adultos ao ensino fundamental público e gratuito, enunciou metas para a EJA a serem implementadas em cooperação entre as esferas governamentais e a sociedade civil organizada.

Entre 2003 e 2006 implementaram-se programas, projetos e iniciativas de EJA, geridos em diferentes instâncias governamentais e pouco articulados, como: o Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o Programa Brasil Alfabetizado, o Programa Fazendo Escola e o Exame Nacional de Certificação de Competências. Estruturadas enquanto ações emergenciais e desvinculadas da educação básica, voltadas à ampliação de mecanismos de certificação, relativos à conclusão do Ensino Fundamental e à formação profissional não foram alcançaram as metas prioritárias à EJA previstas no PNE, apesar de intenso engajamento de estados e municípios fato apontado por Di Pierro (2010).

Em dezembro de 2009, o governo brasileiro sediou em Belém do Pará a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, convocada pela UNESCO, precedida no ano seguinte pela Conferência Nacional de Educação realizada em Brasília, de 28 de março a 1º de abril de 2010 (BRASIL, 2010). No âmbito da EJA foram discutidas questões de isonomia de financiamento e a definição de idade mínima para ingresso na EJA, a qual o CNE acabou por estabelecer como idades mínimas de ingresso nas etapas do ensino fundamental e médio, em 15 e 18 anos respectivamente.

A efetivação do direito à escolarização básica a todos os cidadãos, independentemente de sua faixa etária, expressa ainda um desafio, pois a educação escolar fundamental está contida na ampliação das oportunidades de desenvolvimento para todas as pessoas ao longo da vida.

Um desafio que trata da urgente questão em se consolidar o direito à educação em qualquer idade e a qualquer tempo, de forma institucionalizada e contínua, sem reduzir a EJA à alfabetização, mas, que ao mesmo tempo garanta acesso as oportunidades educativas. Exigindo atenção à continuidade de estudos, à ampliação do acesso às tecnologias da comunicação e informação, às oportunidades de qualificação profissional.

Ao delinear este breve histórico da evolução da EJA no Brasil buscou-se compreender o processo, a trajetória que a constituiu e, na qual também foi constituidora nas múltiplas dimensões da sociedade (econômica, cultural, social, política e educacional).

Na próxima seção, pretende-se identificar algumas das características que distinguem a EJA vinculadas às implicações sociais, políticas e culturais.

3.2 CARACTERÍSTICAS SOCIAIS, POLÍTICAS E CULTURAIS DA EJA

A partir do delineamento sobre a trajetória na qual vem se consolidando a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil, a proposição que segue pretende tecer reflexões sobre as características sociais, políticas e culturais da EJA. Em face da diversidade histórica de terminologias, concepções e perspectivas afetas à EJA, importa buscar elementos que elucidem a compreensão de suas características e perspectivas nos dias atuais. Seus aspectos singulares, sentidos, significados e dimensões e os novos desafios sociais, ecológicos, políticos e culturais com os quais este campo de práticas se conforma. Procura-se reconhecer, a partir da contemporaneidade, suas abordagens e conceitos multidimensionais.

No Quadro 12, são apresentadas algumas conceitualizações que indicam determinados modos de conceber e entender a EJA, apontadas tanto em documentos legais e/ou delineadas por alguns pesquisadores da Educação de Jovens e Adultos:

QUADRO 12 – CONCEITOS SOBRE A EJA

Diretrizes Curriculares para a EJA - Parecer CEB/CNE n. 11/2000	Categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas, representando uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas (BRASIL, 2000, p.5).
Haddad e Di Pierro (2000)	Conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p. 108).
Lima <i>et al.</i> (1988)	Campo de práticas multifacetado que inclui áreas de intervenção tão variadas quanto a alfabetização, a formação, inicial e contínua, o aperfeiçoamento, a reciclagem, a animação, sociocultural e comunitária, o desenvolvimento comunitário, a intervenção socioeducativa e a educação política, entre outras (LIMA <i>et al.</i> , 1988).
Castro, Guimarães; Sancho (2007)	Conjunto amplo de ações educativas, configurado por variáveis como a natureza dos objetivos das ações educativas, as características dos sujeitos envolvidos naquelas ações (as formas da sua inscrição na sociedade, na economia e na própria educação), e as condições contextuais em que as ações educativas têm lugar (CASTRO; GUIMARÃES; SANCHO, 2007, p. 66)
Di Pierro (2001)	A educação de jovens e adultos abarca processos formativos diversos, onde podem ser incluídas iniciativas visando à qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e um sem número de questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar. Além disso, mesmo quando se focalizam os processos de escolarização de jovens e adultos, o cânone da escola regular, com seus tempos e espaços rigidamente delimitados, imediatamente se apresenta como problemático (DI PIERRO, 2001, p.58)
Santos Silva (1990)	Campo específico que designa práticas sociais educativas ou de investigação, com características próprias, suscetíveis de uma delimitação temporal, geográfica e institucional e também de práticas sistematizadas de reflexão de novos conhecimentos. A educação compreende a totalidade dos processos educativos que estão presentes ao longo de toda a vida. (SANTOS SILVA, 1990, p.28)
Plano Nacional de Educação – Lei n. 13.005 (2015)	[...] Mas não basta ensinar a ler e escrever. Para inserir a população no exercício pleno da cidadania, melhorar sua qualidade de vida e de fruição do tempo livre, e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho, a educação de jovens e adultos deve compreender, no mínimo, a oferta de uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2015, p.50).

(COMISSÃO EUROPEIA, 2000)	Prática que inclui a <i>aprendizagem ao longo da vida</i> , a aquisição e renovação de competências pelos indivíduos na sociedade do conhecimento, a avaliação dos resultados da aprendizagem, o desenvolvimento de métodos de ensino e aprendizagem eficazes para uma oferta que responda às necessidades do mercado de emprego e a importância de prover oportunidades de aprendizagem tão próximas quanto possível dos adultos-aprendentes (COMISSÃO EUROPEIA, 2000, p. 4).
CONFINTEA VI - Brasília: UNESCO, 2010	Engloba todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, ou as redireccionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade (UNESCO, 2010, p. 5).

FONTE: SIMAS, SÁ (2017).

Ao analisar tais conceitualizações apresentadas sobre a Educação de Jovens e Adultos é possível percebê-la, ora justificada e relacionada à perspectiva de modalidade escolar, ora num entendimento de educação ao longo da vida. Muito dessa ampliação do conceito de educação de jovens e adultos para além da escola, reconhecendo a dimensão educativa de outros espaços de convívio social, era princípio também apresentado pelos movimentos sociais. Esse princípio já se encontra incorporado em alguns dispositivos legais: nos artigos 1º e 34 da LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) e no Parecer n. 5/97 (BRASIL, 1997) do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre a Educação Fundamental.

A considerar-se o sentido da EJA na construção de conhecimentos por toda a vida, em educação permanente, parte de um princípio base o qual trata sobre o caráter de incompletude do ser humano e da importância da educação nesse processo. Na humanização, conscientização, reconstrução crítica do mundo, de abertura e aprendizagem permanentes. Conhecimento enquanto processo e fenômeno sempre em curso, em marcha, assim como a realidade do ser humano e suas manifestações culturais (PINTO, 1979).

Nesta perspectiva de educação permanente a referência é a vida, as necessidades sociais, as aprendizagens contínuas envolvendo linguagem, tecnologias da informação e da comunicação, o fazer ético, dentre outros. Não estariam simplificadas às necessidades e possibilidades de aprendizagem produtivas, mas consolidadas para uma educação integral.

Coadunada com uma visão mais ampla de Educação, direito fundamental, universal e inalienável de todo ser humano, compreendida no conjunto dos processos, influências, estruturas, ações, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano (LIBÂNEO, 2002).

Decorre, portanto, a compreensão de que os processos de aprendizagens não devem se situar na preparação para as exigências do mundo do trabalho e, sim, no enriquecimento intelecto-cultural do indivíduo, sujeito de experiências, pensamentos, desejos e afetos. A educação situada no processo de constituição do sujeito ativo e consciente das possibilidades de interpretação, criação e transformação de uma realidade a cada dia mais complexa.

O entendimento de EJA como processo de educação ao longo da vida envolve a valorização de outros tempos de educação para além do tempo escolar, ressignificando a educação a qualquer tempo vida. Envolve o fortalecimento de uma sociedade educativa ao interrelacionar sistema formal e não formal. Envolve ainda o conceito de educação permanente (cf. FAURE *et al.*, 1972), percebida como processo educativo que coexiste com a própria vida dos adultos, o qual o acompanhará em seu percurso do “aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos” (DELORS *et al.*, 1996, p. 77).

Nos conceitos denota-se uma lógica de educação centrada prioritariamente em aspectos vinculados a produtividade e empregabilidade, assumindo um conceito de valor de mercado da educação.

Embora a educação de jovens e Adultos se integre à visão ampliada de educação ao longo da vida, no Brasil, consta preconizada na LDB n. 9.394/96 como uma modalidade de ensino que prioriza ações de escolarização formal voltada àqueles que não concluíram a educação básica ou sequer se alfabetizaram. Assim justificada, em razão do déficit educacional e voltada à eliminação do analfabetismo, conforme apontado no documento MEC/Inep Avaliação PNE 2001-2008, Volume 2, Modalidade EJA:

Na política pública educacional, dado o quadro de analfabetismo, é preciso atuar em quatro frentes: (a) na oferta de educação de jovens e adultos (EJA), incluindo desde os processos iniciais de alfabetização, à garantia de ensino fundamental, médio e profissional, para os jovens e adultos; (b) na garantia de qualidade no ensino regular, para evitar o analfabetismo das novas gerações; (c) na adoção de estratégias pedagógicas adequadas à faixa etária de 15 a 17 anos para o atendimento de jovens que se encontram fora da escola, sem conclusão dos níveis fundamental e médio, bem como a inclusão de profissionalização para esse grupo social; d) no estabelecimento de parâmetros de qualidade para a oferta, acompanhamento e avaliação da EJA, inclusive sob a forma de educação à distância (BRASIL, 2009, p.319).

Os pontos elencados apontam em direção à defesa e à democratização da educação como direito, prevista na Constituição Federal desde 1934 e corroborada pela Constituição de 1988, apresenta a questão indiscutível do direito de cursar todas as etapas da educação básica, devendo estar garantida pelo Estado tal possibilidade a todos os alunos que passam pelas classes de alfabetização.

Indicam também para o atendimento à complexidade diferencial com que devem ser tratadas as estratégias pedagógicas, a formação docente específica para a EJA, um trabalho pedagógico e processos que considerem as particularidades do ensino de jovens e adultos, tanto da diversidade cultural, do mundo de trabalho, quanto da necessidade de metodologias e currículos adequados.

Assim, as conceitualizações embora aparentemente se apresentem em campos distintos e contraditórios, são complementares na medida em que se percebe que a educação de jovens e adultos exige um equacionamento que vai além de uma perspectiva puramente educacional. A perspectiva da aprendizagem ao longo da vida pode representar esse caminho em direção ao desenvolvimento humano e da construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Ainda que para tal, não se possa perder de vista o que apontam Castro, Guimarães; Sancho (2007) quando afirmam que:

Para que a educação de adultos aconteça ao longo da vida, ela terá que ser considerada como um direito, acompanhado por medidas que favoreçam o seu exercício, de modo a permitir uma cidadania informada e tolerante, a autonomia, o sentido de responsabilidade, o reforço da capacidade de fazer face às transformações da economia, da cultura e da sociedade, a coexistência, a tolerância e a participação consciente e criativa, condições para que as pessoas assumam o seu destino e da sociedade e possam enfrentar os desafios que se lhes colocam (CASTRO; GUIMARÃES; SANCHO, 2007, p. 71).

Uma educação de jovens e adultos comprometida com o humano, embasada na defesa dos princípios da educação como direito de todos e no direito à educação ao longo da vida, tecendo-a na ética e compromisso público. Um compromisso de formação de cidadãos democráticos estabelecido em novas relações entre escola e sociedade gerando oportunidades educacionais mais amplas e diversificadas para os diferentes segmentos da população (BRASIL, 2006).

3.3 CARACTERÍSTICAS DA MODALIDADE EJA

Nesta seção, busca-se identificar características que distinguem a EJA enquanto campo pedagógico específico, considerando particularidades que devam configurar a sistematização e a organização curricular; as práticas escolares; a constituição da atuação docente; a atuação do pedagogo e seus campos de conhecimentos e saberes teórico-metodológicos.

A constituição de um campo pedagógico da Educação de Jovens e Adultos apresenta particularidades que segundo Ribeiro (1999) implica a existência de um conjunto de práticas e saberes minimamente articulados em torno dos princípios, objetivos e outros elementos comuns.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA tem representado hoje, uma nova possibilidade de acesso ao direito à educação. Desde a Constituição de 1988 ela se tornou um direito de todos os que não tiveram acesso à escolaridade e de todos aqueles que tiveram eventualmente acesso num momento de suas vidas, mas não puderam completar sua escolaridade básica.

Há que se reconhecer quem são esses sujeitos de direito a que essa educação se destina – seu perfil, sua história, sua cultura e as suas trajetórias de vida; identificar quais suas necessidades de aprendizagem – seus anseios, seus projetos e suas possibilidades; sua necessidade de sobrevivência diante do mundo do trabalho, considerar as especificidades do modo de aprender e do modo de ensinar, de mobilizá-los nesse processo e fundamentalmente compreendê-la à luz de uma visão ampliada de educação ao longo da vida.

A aprendizagem ao longo da vida é apontada por Di Pierro (2005) como um fator de desenvolvimento pessoal, um direito de cidadania, uma responsabilidade coletiva e uma condição de “participação dos indivíduos na construção de

sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis” (DI PIERRO, 2005, p.1119).

Haddad (2000) aponta que até os anos 80, o perfil que dominou as classes de educação de jovens e adultos era a população adulta e idosa sem passagem anterior pela escola. A inclusão do termo “jovem” foi legitimada a partir da inclusão na LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996) nesse período, jovens de origem urbana com passagem escolar anterior, porém, com marcas de insucesso e evasão passam a integrar o grupo de sujeitos/educandos da EJA. Nessa lei consta apontada a necessidade de a escola conhecer esta juventude: seus anseios, metas de futuro, seus problemas, suas críticas à sociedade e como se apropriam dos bens culturais próprios de seu tempo.

Hoje, a população que procura os cursos para jovens e adultos apresenta-se com uma diversidade de características, tais como: de gênero, de geração, de etnia, de vivência, de origem rural, de origem urbana, de participação no mundo do trabalho, entre outras, bem como, em relação a diferentes motivações para o retorno aos estudos. Essa heterogeneidade constitui-se a qualidade e a dificuldade no trato da EJA. A heterogeneidade enriquece o processo coletivo de construção de conhecimentos e desafia os profissionais da Educação, notadamente, o/a pedagogo/a na organização do trabalho pedagógico exigindo uma capacidade de articulação e de flexibilização curricular, o que nem sempre é percebido, discutido ou analisado pelos profissionais que atuam com a EJA.

A importância da identificação e reconhecimento da diversidade humana, em toda sua complexidade sociocultural, subjetividade e múltiplas identidades, nos sistemas educacionais consta também apontada no Parecer CEB n. 04/98 – Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998, p.5):

O reconhecimento de identidades pessoais é uma diretriz para a Educação Nacional, no sentido do reconhecimento das diversidades e peculiaridades básicas relativas ao gênero masculino e feminino, às variedades étnicas, de faixa etária e regionais e às variações sócio/econômicas, culturais e de condições psicológicas e físicas, presentes nos alunos de nosso país. A magnitude da importância da Educação é assim reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano: o singulus, o civis, o socius ou seja, a pessoa em suas relações individuais, civis e sociais.

É preciso considerar ainda, a esse respeito, que muitos jovens estão retornando à escola depois de um período recente de sucessivos fracassos,

podendo apresentar, às vezes, uma relação conflituosa com as rotinas escolares, o que demanda a reconstrução de um vínculo positivo com a escola.

Ainda neste mesmo sentido, muitos educandos adultos, quando voltam a estudar, trazem modelos internalizados de escola, constituídos durante suas vivências escolares e esperam que as atitudes de seus professores sejam próximas a esses modelos, geralmente, advindas do modelo de escola tradicional. É fundamental ajudar os educandos à necessária ruptura com esta visão limitadora de escola e auxiliá-los na reconstrução de uma imagem diferente, tanto de escola e de aprendizagem quanto de si mesmos, promovendo a autonomia intelectual e a postura de sujeitos ativos.

Às características plurais e heterogêneas da população atendida na EJA cabe acrescer o reconhecimento de seus conhecimentos e experiências acumuladas ao longo da vida. Essas questões são destacadas pelo relator Carlos Roberto Jamil Cury, no Parecer CNE/CBE n. 11/2000 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000), quando aborda sobre a composição da população na EJA:

Composto por um contingente plural e heterogêneo de jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativas de (re) inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência, que tiveram a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno à busca do direito ao saber. Outros são jovens provindos de estratos privilegiados e que, mesmo tendo condições financeiras, não lograram sucesso nos estudos, em geral por razões de caráter sociocultural (BRASIL, 2000, p. 33).

Assumir as experiências dos jovens e adultos no processo de aprendizagem implica considerá-las como “um processo que corresponde, ao longo da sua vida, ao processo da sua autoconstrução como pessoa” (CANÁRIO, 1999, p. 109). Aprendizados resultantes das lidas e situações desafiadoras da existência, nas necessidades e exigências cotidianas e em seus processos de interação entre sujeitos, objetos, símbolos, significados, visões de mundo as quais possibilitaram desenvolver experiências, vivências e significados.

Tais questões dizem respeito e encontram-se diretamente vinculadas ao aspecto da ação docente na EJA. Ao tratar-se sobre a formação docente para a EJA, Moll (2004) destaca que sujeitos docentes, se constituirão professor de adultos, em aproximações que permanentemente devem transitar entre saberes constituídos e legitimados no campo das ciências, das culturas e das artes, e saberes vivenciais. Reitera-se uma questão anteriormente apresentada por Freire (1975) quando

afirmava que o ponto de partida na construção do conhecimento é sempre a vivência do jovem e adulto, que dará sentido ao conhecimento, em interações promovidas e caracterizadas pela dialogicidade e conscientização (FREIRE, 1975).

Outro aspecto vinculado à especificidade da educação de jovens e adultos, segundo Oliveira (1999) trata-se primordialmente da especificidade cultural, a qual extrapola uma questão etária ou um recorte cronológico. O contexto cultural do sujeito educando da EJA deve ser a ponte entre o seu saber e o que a escola pode proporcionar. Os agentes educativos ao reconhecerem as especificidades dos jovens e adultos da EJA; sua diversidade de perfil sócio-econômico; sua etnia, seu gênero; sua localização espacial; seus desafios; seus limites podem configurar modos próprios de funcionamento, organização dos saberes, organização do tempo, organização do espaço escolar, da participação institucional na EJA indicadas por Arroyo (2005). Constituindo assim uma identidade própria à EJA, sem que isto represente concessões ou desqualificação do processo de ensino e de aprendizagem.

Ao se considerar tais necessidades além de alicerçar o objetivo de assegurar-lhes o direito às condições de ingresso e de permanência nos processos de escolarização, evita processos de desinteresse, de conflitos e o fracasso que muitas vezes levam a altos índices de evasão na EJA – Fase I.

Outro desafio que se estabelece na EJA- Fase I inclui o retorno e a volta à escola. Há necessidade de que a oferta de vagas seja permanente e a qualquer tempo na escola; que as salas de aula sejam mais próximas possíveis da residência dos estudantes ou do local de trabalho. É preciso reconhecer-se as sazonalidades do trabalho do jovem/adulto e suas dificuldades, esforços e luta para que continue na escola e prossiga seus estudos.

Como tornar possível que a escola realize em seu projeto político pedagógico um projeto de socialização da juventude e do mundo adultos sem práticas sociais excludentes? Como a escola que oferta a modalidade de EJA pode direcionar-se para uma formação que considere o indivíduo em sua singularidade e, ao mesmo tempo, que opere de modo a situá-lo criticamente no conjunto das relações sociais em que vive?

Uma das principais funções educativas da escola é proporcionar aos indivíduos reflexões sobre o mundo em que vivem, possibilitando-lhes conhecê-lo para poderem agir sobre ele com consciência crítica e efetividade e, para tanto, faz-

se necessário rever até que ponto a escola tem oferecido ferramentas para que jovens e adultos questionem sua cultura? Como tem se constituído as práticas escolares nessa modalidade de ensino? Para formar sujeitos críticos da cultura de seu tempo, a escola por meio dos conteúdos escolares deve promover a reflexão da cultura imediata e da cultura mais ampla, desenvolvendo o pensar mais elaborado e crítico da cultura de seu tempo.

Formar sujeitos críticos da história, da política, da economia sugere competência docente, a qual se ampara num processo contínuo de desenvolvimento, no qual o educador, no cotidiano do seu trabalho, possa realizar o exercício consciente de sua prática social pedagógica. Como deve ser a atuação do pedagogo nessa complexa tarefa? Que pressupostos tem norteado a ação dos pedagogos na organização do trabalho pedagógico na EJA? Como implementar um programa de formação em serviço de modo a atender as necessidades didático-pedagógicas dos professores que possibilite atenderem à função da escola?

O pedagogo escolar ao realizar seu papel mediador, articulador e organizador do trabalho pedagógico deve, segundo Libâneo (2002), precisa considerar imprescindível sua atuação junto aos professores no processo de aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização da classe), na análise e na compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos.

Na medida em que o pedagogo - na rotina de funcionamento da escola - revise criticamente sua atuação através do processo de ação, reflexão, ação, analisando e reorientando seu saber-fazer, ampliam-se as possibilidades de aperfeiçoamento contínuo de sua competência mediadora. Uma atuação, conforme afirma Marques (2006), pautada no permanente refletir criticamente sobre sua realidade buscando respostas às suas indagações, suscitado a entender e melhor realizar as tarefas nas quais se empenha. Ampliando assim suas possibilidades em realizar uma mediação pedagógica transformadora voltada à emancipação humana.

Falar de escolarização de jovens e adultos pressupõe falar de escola. Termo que pode ser entendido como instância de mediação entre os significados, sentimentos, condutas da comunidade social e desenvolvimento de novas gerações, um entrecruzar de diferentes culturas (PEREZ-GOMEZ, 2001).

Libâneo (1998b) aponta que a escola é espaço essencial de produção do conhecimento na sociedade contemporânea, cuja proposta formativa deva

contemplar: a formação integral do indivíduo para viver em uma sociedade tecnológica, científica e informacional, os meios para desenvolver as capacidades cognitivas (aprendizagem); a formação para a cidadania e a formação ética.

Em sua função educativa, a escola deve intencional e sistematicamente, favorecer nos indivíduos o desenvolvimento da conscientização sobre si, sobre sua cultura, socialização, sua participação na complexa vida cultural, seus significados e configurações.

Ao compreender-se a função educativa da EJA há que se considerar que o projeto de escolarização de jovens e adultos, hoje, deve ser construído a partir do compromisso com a formação humana integral e de acesso ao saber. Ademais, necessita-se perceber que se constitui num processo de escolarização contraditório e complementar diante complexas relações humanas e sociais. Constituído em fundamentos críticos e criativos necessários à construção de processos mais justos e igualitários. Para Osório (2006) há necessidade em se discutir sobre a questão do saber científico trabalhado nos processos de educação na EJA, considerando que deva partir da compreensão dos sujeitos educandos sobre tais saberes articulando-os às vivências problematizadas destes sujeitos, voltadas à busca da superação emancipatória.

De tal forma que os indivíduos possam, permanentemente, refletir criticamente, agir com responsabilidade individual e coletiva colaborando para que todos tenham direito a uma vida digna e justa. Um projeto que considere o indivíduo em sua singularidade e, ao mesmo tempo, opere de modo a situá-lo criticamente no conjunto das relações sociais em que vive. A função do pedagogo e dos professores deve estar voltada à essa intencionalidade, ou seja, na formação de sujeitos críticos da história, da política, da economia, enfim, da cultura de seu tempo. O processo de socialização escolar precisará levar, por meio dos conteúdos escolares, à reflexão não só da sua cultura imediata (singular, própria, da comunidade, das aprendizagens do cotidiano) mas, acima de tudo, à cultura mais ampla, ou seja, a escola deve ampliar culturalmente o universo do aluno, por meio do desenvolvimento de modos de pensar cada vez mais elaborados, críticos, criativos e propositivos da cultura de seu tempo.

Envolvidos em práticas pedagógicas significativas, garantindo-lhes o acesso aos saberes em suas diferentes linguagens, despertando-lhes a oportunidade de continuidade da escolarização.

A função social da EJA deve reconhecer as pluralidades e multidimensionalidades humanas; mediação dos educandos e saberes enquanto instrumentos de transformação social; papel de socialização dos sujeitos agregando elementos e valores no processo de emancipação e afirmação de suas identidades culturais; conteúdos articulados à realidade considerando sua dimensão sócio-histórica, articulados ao mundo do trabalho, à ciência, as tecnologias; busca da melhoria da qualidade de vida, visão crítica a partir dos conteúdos; compreensão das dicotomias e complexidades do mundo do trabalho contemporâneo e do contexto global; busca de autonomia intelectual e moral; exercício de uma cidadania democrática.

O conhecimento e a cultura são produzidos no conjunto das relações sociais e a partir delas numa trama complexa ao longo do processo de construção da humanidade. Estes são resultantes da ação intencional do homem sobre a natureza, a sociedade humana diferencia-se das demais espécies na medida em que se torna capaz de criar e recriar a própria existência, desenvolvendo ideias e sistemas simbólicos complexos para significar toda a cultura produzida ao longo de sua trajetória. Na perspectiva do Pensamento Complexo (MORIN, 2000), a cultura pode ser definida pelo conjunto de hábitos, costumes, práticas, saberes, normas, crenças, ideias, valores e mitos transmitida geração após geração. Desta forma, pelas interações que ocorrem entre os indivíduos se produz a sociedade que retroage sobre a cultura e sobre os indivíduos, torna-os humanos, ou seja, os indivíduos produzem a sociedade e a sociedade produz os indivíduos.

Tais interações podem ser percebidas em todos os fenômenos da vida humana – naturais, físicos, sociais, educativos – sendo que ocorrem de modo especial pela educação, nos processos de formação do ser humano, homens e mulheres.

Morin (1997) afirma que todos os indivíduos, enquanto cidadãos do mundo tem o direito de estar suficientemente preparados para se apossar dos instrumentos da realidade cultural na qual se encontram inseridos. A partir desse entendimento, os saberes a serem mediatizados nos processos de formação com os sujeitos educandos da EJA deveriam centrar-se em posições a torná-los pessoas capazes de compreender seu papel na mudança de seus ambientes e no desenvolvimento do país, numa perspectiva que assume como valor fundamental o interesse coletivo na melhoria de todas as pessoas.

Para que o conhecimento trabalhado na escola sirva de base à formação que se pretende é fundamental que ele produza significados, isto é, contribua para atribuição de sentido às experiências vividas pelos alunos, bem como propicie novas experiências, privilegiando a pesquisa, a descoberta, a cooperação, os trabalhos em grupo, etc. Na escola, se realizará a ampliação e inclusão cultural, por meio de um processo de pensar a totalidade, no tempo, no espaço, pensando os limites da cultura e propondo avanços, superações.

Educar alguém é introduzi-lo, iniciá-lo, numa certa categoria e atividades que se considera como dotadas de valor, não no sentido de um valor instrumental, de um valor enquanto meio de alcançar outra coisa (tal como o êxito social), mas de um valor intrínseco, de um valor que se liga ao próprio fato de praticá-las (como se vê, por exemplo, no caso da arte); ou ainda é favorecer nele o desenvolvimento de capacidades e de atitudes que se considera como desejáveis por si mesmas, é conduzi-lo a um grau superior (mesmo que esta superioridade seja apenas relativa) de realização. (FORQUIM, 1993).

3.4 PONTUAÇÕES SOBRE LEGISLAÇÃO FEDERAL E A EJA

A Educação no Brasil é compreendida, atualmente, enquanto direito público subjetivo do cidadão na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), a Educação é apresentada em seu Artigo 205 indicando que:

A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1989, p. 99).

No que tange à legislação educacional brasileira em específico, consta integrada por um conjunto de leis, resoluções, portarias, decretos e atos que normatizam, regulamentam e organizam a estrutura do sistema educativo. Ela compõe diversos acordos internacionais e convenções nas quais o Brasil é signatário.

A educação escolar brasileira em seus sistemas de ensino e organização deve atender e obedecer ao estabelecido, tanto na Constituição Federal como nas até as leis específicas da educação como: na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, no Plano Nacional de Educação, nos pareceres, nas resoluções dos órgãos normativos dos sistemas (Conselhos de Educação), nas diretrizes estaduais, municipais, dentre outros. Fundamentada no direito subjetivo do sujeito enquanto cidadão cabe ao Estado fornecer a educação escolar a todos que dela necessitem a qualquer tempo.

Dentre o ordenamento jurídico educacional brasileiro, interferem e focalizam as especificidades da Educação de Jovens e Adultos os seguintes documentos:

- Constituição Federal de 1988(BRASIL, 1988);
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 9.394/96 (Artigos 37 e 38) e suas regulamentações;
- Resolução CNE/CEB n.001/00 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000), Parecer CEB n. 11/00 Diretrizes Curriculares de EJA (BRASIL, 2000);
- Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01), no Plano de Desenvolvimento da Educação, nos Compromissos e acordos internacionais;
- Resolução CNE/CEB n. 003/2010- Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2010) nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

Ao analisar-se o conteúdo de tais documentos, alguns apontamentos suscitam reflexões relevantes à presente pesquisa e sob os quais seguem algumas considerações.

Na Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 1º, a nação brasileira é reconhecida como uma República Federativa sendo formada pela união de Estados, Municípios e Distrito Federal (BRASIL,1988). Com base nesse reconhecimento se realiza a distribuição de competências e atribuições legislativas entre os integrantes do sistema federativo, permitindo legislar conjuntamente sobre algumas matérias, entre elas, as educacionais. Assim, as ações educacionais, incluídas as afetas à Educação de Jovens e Adultas, contam com legislação, normas e orientações federais, estaduais e municipais.

Em termos de legislação educacional nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN ou LDB) é considerada como lei maior da educação. E estabelece as diretrizes para a organização educacional nacional explicitando os

dispositivos próprios e competências nos âmbitos federal, estadual e municipal além das normas gerais para todos os sistemas de ensino, níveis e etapas. Na história educacional brasileira constam promulgadas apenas duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: a LDB n. 4024, datada de 20 de dezembro de 1961 e a LDB n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, em vigência.

Enquanto lei máxima da educação, referência jurídico-legal da educação brasileira contemporânea, a LDB é também uma referência conceitual do tema da educação, apresentando em seu texto as concepções que norteiam e fundamentam as diretrizes educacionais do país.

No que trata sobre a distribuição de ações atribuídos aos municípios a responsabilidade pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental, e aos estados os encargos do Ensino Fundamental e Médio. O governo federal tem a responsabilidade pelo Ensino Superior e por algumas escolas técnicas de nível médio, atuando também na redistribuição dos recursos e coordenação e indução de políticas educacionais dos outros níveis de governo.

A LDB Lei n. 9.394/1996 (BRASIL,1996) apresenta como princípios norteadores a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a garantia de padrão de qualidade, a valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

A partir de tais princípios e fundamentada no princípio da aprendizagem ao longo da vida configura a Educação de jovens e adultos como modalidade constitutiva e integrada da Educação Básica, tendo apresentado substituição do termo Ensino Supletivo, que constava na lei anterior, pelo termo Educação de Jovens e Adultos. Tal alteração tem sido considerada por alguns autores como sendo de ampliação conceitual em razão da abrangência do termo educação. Sobre essa questão Soares (2002, p. 12) aponta que:

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo "ensino" se restringe à mera instrução, o termo "educação" é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação.

Contudo, contraditoriamente ao longo dos demais artigos utiliza-se o termo supletivo, como apontado no Artigo 38, quando aborda sobre a manutenção de

cursos e exames supletivos como forma a habilitar prosseguimento de estudos em caráter regular. Aqui, é possível evidenciar referência a uma concepção de suplência, pois os cursos e exames a que se referem não estariam vinculados aos processos pedagógicos sistemáticos continuados. A elucidação sobre o compromisso pretendido a partir da formação dos sujeitos na modalidade EJA, será apresentado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) n. 11 e a Resolução n. 1, elaborados no ano de 2000 (BRASIL, 2000) que fixaram Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, regulamentando aspectos apresentados na LDB para a EJA.

Neste documento de referência obrigatória para a educação formal são definidos os objetivos da EJA. Estabeleceu idade mínima para inscrição na modalidade, bem como, apresenta a modalidade comprometida com a aquisição de conhecimentos, com o desenvolvimento de capacidades, habilidades, competências, valores necessários ao exercício dos direitos e do controle de seus destinos. Aponta para possibilidades de equidade e da inclusão social; para a possibilidade da redução da pobreza e da construção de sociedades justas, solidárias e sustentáveis.

Nesta Resolução a idade mínima para ingresso na educação de jovens e adultos ficou delimitada aos 14 (catorze) anos para a etapa Fundamental do ensino, e estabeleceu a faixa etária de 17 (dezessete) anos para ingresso no Ensino Médio. Para certificação de conclusão as idades foram estabelecidas em 15(quinze) anos completos e 18(dezoito) anos completos, respectivamente.

Outro documento normativo de referência e exigido pela Constituição Federal de 1988 é o Plano Nacional de Educação (PNE) no qual se apontam diretrizes e metas decenais para a educação a serem implementadas em ações integradas dos poderes públicos. Tais diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação devem assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades. Haddad (2001) afirma que o Plano Nacional da Educação (PNE) é um instrumento considerado peça-chave de política educacional do país orientando as ações do poder público nas esferas da União, estados e municípios. Desde 1988, foram elaborados e aprovados o PNE Lei 10.172, de 2001 (BRASIL, 2001) e o PNE Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014).

No que concerne à EJA, o Plano Nacional de Educação (PNE) coloca em destaque a elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos de modo

a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo até 2024; a erradicação do analfabetismo absoluto e redução em 50% (cinquenta por cento) da taxa de analfabetismo funcional até 2024; e a oferta da Educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional, em no mínimo, vinte e cinco por cento das matrículas de educação de jovens e adultos.

3.5 PONTUAÇÕES SOBRE A LEGISLAÇÃO ESTADUAL E A EJA

O ordenamento jurídico básico do Estado do Paraná consta da Constituição do Estado, promulgada em 5 de outubro de 1989 prevê sua responsabilidade em legislar sobre educação e ensino com atuação prioritária no ensino fundamental e médio. A Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), por meio de seu Departamento de Educação de Jovens e Adultos é designada para atuar na garantia do acesso, permanência e na certificação dos processos de alfabetização e escolarização da população jovem, adulta e idosa paranaense.

Em 2006 a SEED/PR publicou as Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos visando orientar na organização curricular das escolas paranaenses que ofertam a EJA. O referencial desse documento indicava a intenção de atender ao perfil dos educandos jovens, adultos e idosos. Eram apontados como sujeitos de conhecimento e aprendizagem; de sua história e condição socioeconômica; sua posição nas relações de poder; sua diversidade étnico-racial; territorial; geracional e cultural, dentre outras. Considerando este perfil e a concepção de currículo como processo de seleção da cultura, apontava os eixos cultura, trabalho e tempo como articuladores para a Educação de Jovens e Adultos.

A Deliberação do Conselho Estadual de Educação n. 012/99 (PARANÁ, 1999) apontava que na Educação de Jovens e Adultos deveria oferecer o Ensino Fundamental ou Médio para os que a ele não tiveram ou perderam acesso na idade própria prevendo que o sistema de ensino do Estado do Paraná poderia realizar cursos e exames supletivos do Ensino Fundamental e Médio.

Os cursos de escolarização de jovens e adultos na rede pública estadual do Paraná atendem determinações nacionais (Constituição Federal, LDB n.9.394/96, PNE, Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA) e determinações emanadas pelo Conselho Estadual de Educação(CEE/PR), resoluções e instruções normativas da

Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR) e o Plano Estadual de Educação (PEE-PR) Lei n. 18.492, de 24 de junho de 2015 (PARANA, 2015).

O ensino fundamental EJA fase II e o EJA ensino médio estão divididos em quatro etapas, tendo cada uma delas a duração de um semestre. No Ensino Fundamental – Fase II, o estabelecimento escolar adota como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais e a matriz curricular contempla disciplinas da base nacional comum (PARANÁ, 2005).

A matrícula é realizada nas disciplinas, com avaliação do processo e frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária prevista para cada disciplina, do ensino Fundamental e do Ensino Médio (PARANÁ, 2006). Outros significativos detalhamentos para as ações da EJA no Paraná a serem atendidas constam normatizados nas seguintes deliberações:

- Deliberação CEE/PR 004/99 (PARANÁ, 1999): Estabelece normas para criação, autorização para funcionamento, reconhecimento, renovação de reconhecimento, verificação, cessação de atividades escolares de estabelecimentos de ensino fundamental e médio, e experiência pedagógica do Sistema Estadual de Ensino do Paraná.
- Deliberação 005/10(PARANÁ, 1999): Estabelece Normas para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Médio do Sistema de Ensino do Paraná.
- Deliberação n. 07/1999 – CEE/PR (PARANÁ, 1999), que dispõe das Normas Gerais para Avaliação do Aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção de Alunos, do Sistema Estadual de Ensino, em Nível do Ensino Fundamental e Médio;
- Deliberação n. 012/99 (PARANÁ, 1999) - Normas para a Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental e Ensino Médio;
- E Deliberações n. 011/99 (PARANÁ, 1999), 008/00 (PARANÁ, 2000), 014/99 (PARANÁ, 1999), 015/99(PARANÁ, 1999).

Ao realizar-se esta breve retrospectiva histórica da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná, procurou-se identificar que o ensino para jovens e adultos teve início com o ensino supletivo seriado na década de 80. Na sequência com os Centros de Estudos Supletivos (CES), hoje denominados Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJAs) os quais mantêm espalhados em diversas regiões do estado o atendimento descentralizado de EJA,

realizado pelos Postos Avançados dos CEEBJAs (PACs). Na década de 90 projetos de escolarização são implementados em unidades socioeducativas e penitenciárias, e são estabelecidos convênios com Organizações Não-Governamentais (ONGs) para atender aos jovens e adultos no meio urbano, rural e indígena.

Os sujeitos/educandos na EJA vem se constituindo ao longo dos anos por aqueles/as que não tiveram e/ou perderam a oportunidade de acesso à escola na idade própria; pelos sujeitos que cursaram séries do ensino fundamental mas tiveram que abandonar a escola; por aqueles que acumularam reprovações ao longo do ensino fundamental os quais por encontrarem-se em defasagem de idade foram, em muitos casos, pressionados pelo ensino regular a optarem pelo curso noturno.

3.6 PONTUAÇÕES SOBRE A LEGISLAÇÃO MUNICIPAL E A EJA

O Brasil, nos termos do art. 1º e do art. 18 da Constituição Federal (BRASIL,1988), estabeleceu a sua organização político-administrativa prevendo o exercício do poder local por suas unidades federativas. O município é uma dessas unidades federativas com responsabilidade e poder local devendo, organizar e produzir leis de interesse, suplementar a legislação federal e estadual, quando for o caso, e exercer os controles de gestão.

Essa estruturação ocorreu a partir da lei orgânica municipal, elaborada sob os princípios e preceitos da Constituição federal e dos estados, indicando as competências do poder executivo e do poder legislativo, bem como, determinando as diretrizes locais para as políticas de desenvolvimento econômico, social, ambiental e urbano.

Em conformidade com a Constituição do Estado do Paraná e com a Lei Orgânica dos municípios acerca dos objetivos inerentes à educação cabe aos municípios atuação prioritária no ensino fundamental e na educação infantil. Devem, os municípios, elaborar Plano Municipal de Educação (PME) em consonância com as diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE).

No que tange à presente pesquisa, observou-se que todos os municípios que integram esta investigação – Pinhais, Piraquara e Araucária, elaboraram seus Planos Municipais de Educação nos quais apontaram suas responsabilidades e garantia de oferta de EJA.

A autonomia e estabelecimento de normatividade própria permite aos municípios definirem em proposta municipal para a EJA, em conjunto sistemático, sequencial e orientado, a organização de cursos, estrutura, duração, matrículas e funcionamento. Tal proposta deve ser elaborada em consonância com os documentos legais da área da educação, desde a Constituição de 1988 e da LDB n. 9394/96, respeitadas as orientações e diretrizes nacionais, com destaque para as diretrizes curriculares nacionais da EJA, bem como outros documentos de caráter infraconstitucional e toda a legislação municipal que trata das garantias para acesso, permanência e qualidade de ensino dessa modalidade.

Sobre a ação de relevância local dos municípios com a educação de jovens e adultos, Moll (2006, p. 23) aponta que:

O papel fundamental que o poder local pode desempenhar neste processo, avançando em relações que permitam a ampliação da esfera pública, sem levar ao descomprometimento governamental, pode estar relacionado à leitura do universo dos sujeitos da educação de jovens e adultos, para além de sua designação como dados estatísticos anônimos (MOLL, 2006, p.23).

Embora alguns municípios venham assumindo uma participação crescente na promoção da EJA ainda que em maior incidência no primeiro segmento do ensino fundamental, percebe-se que um significativo número de municípios da RMC de Curitiba sem quaisquer encaminhamentos de políticas para essa modalidade. Os poucos que assumiram em suas políticas públicas, foram elaborados projetos municipais institucionalizados voltados às especificidades da EJA, o que pode ser compreendido como compromisso com a EJA e seus sujeitos. Espera-se que tais compromissos sejam de fato assumidos e garantidos na defesa da educação como direito de todos interligado ao direito à educação ao longo de toda vida.

4. A IDENTIDADE DA PEDAGOGIA

Tudo ocorreu ao mundo...
Precisamos tirar o pó de nossas reflexões e reinventar nossa profissão.
FRANCO (2002, p. 119).

Considero impossível conhecer as partes enquanto partes sem conhecer o todo,
mas, não considero menos impossível
a possibilidade de conhecer o todo sem conhecer singularmente as partes.
(MORIN, 2005, p. 103).

O presente capítulo pretende analisar aspectos e elementos que caracterizam a identidade da Pedagogia, aqui defendida como campo de conhecimento específico sobre a Educação e, assim, estabelecer relações com a identidade e o papel do pedagogo. O pedagogo escolar é um especialista em educação escolarizada que direciona sua ação educativa à articulação do contexto escolar; à unidade do trabalho escolar e aos seus processos político-pedagógicos. Profissional que apresenta uma atuação diferenciada do professor ainda que vinculado às práticas docentes. Posteriormente, busca-se evidenciar especificidades à atuação do pedagogo escolar atuante na Educação de Jovens e Adultos, identificando a sua atuação profissional em face das definições legais, sociais e políticas demandadas à EJA.

4.1 A IDENTIDADE DA PEDAGOGIA – TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO

Ao incursionar pelo campo de estudo da Pedagogia buscando compreender sua identidade epistemológica, a identidade do profissional pedagogo e o que caracteriza sua atividade profissional empreende-se um processo teórico-investigativo de estudo e reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo em sua complexidade. Adentra-se ao amplo campo da educação, sobre a teoria e prática da educação, tendo como objeto de estudo as práticas educativas.

A questão central da Pedagogia, segundo Libâneo (2013) remete à contribuição para a formação de pessoas, a formação humana:

O papel da Pedagogia é promover mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem das pessoas, visando ajudá-las a se constituírem como sujeitos, a melhorar sua capacidade de ação e as suas competências para viver e agir na sociedade e na comunidade. (LIBÂNEO, 2013, p.2).

Ela diz sobre o sentido de educar os indivíduos e o caminho a ser empreendido, sobre as mediações de saberes e os modos de agir. Pela Pedagogia se pode empreender uma reflexão sobre as finalidades da educação em relação à prática educativa, formulando orientações para a prática a partir dela mesma em ação, ou como indica Schmied-Kowarzik (1983): a Pedagogia é uma ciência *da* e *para* a prática educativa.

A defesa da Pedagogia como ciência da educação, voltada aos elementos e questões que contribuem para o entendimento e aprofundamento investigativo sobre o fenômeno educacional pode ser encontrada nos estudos de Libâneo (2008); Libâneo e Pimenta (1999); Pimenta (1996); Franco (2008); Franco, Libâneo e Pimenta (2007) e Sá (1997, 2000, 2012). Tais autores, porém, não consideram a Pedagogia como sendo a única ciência que tem a educação como objeto de estudo.

A Pedagogia é campo de conhecimento ao mesmo tempo em que é uma diretriz orientadora da ação educativa (LIBÂNEO, 2001). É âmbito de estudo da educação – fenômeno humano múltiplo (social, político, cultural, epistemológico, antropológico, filosófico, psicológico, dentre outros). Integrando, para tal, conhecimentos e processos de outras ciências, de outros campos científicos que a auxiliem nos desvelamentos perspectivados à prática educativa.

É a pedagogia que pode requerer para si a investigação do campo educativo propriamente dito, como também de seus desdobramentos práticos, e com isso constituir-se em conhecimento integrador dos aportes das demais áreas. (LIBÂNEO, 2002, p. 67).

Como fenômeno da prática social, a educação na sociedade contemporânea tem se apresentado em práticas pedagógicas as mais diversificadas (informais, não formais e formais). A Educação é um fenômeno imprescindível de humanização dos seres humanos em seu conviver social. É o alicerce para o desenvolvimento e estruturação do sujeito (FREIRE, 1989), em cujo processo estão imbricados os aspectos: biológicos, cerebrais, espirituais, lógicos, linguísticos, culturais, sociais, históricos, vinculados à vida humana e à relação social (MORIN, 1996).

Sacristán e Pérez Gomez (1998, p. 13) entendem o processo de educação em razão da constituição da condição humana e assim se posicionam:

[...] posto que as aquisições adaptativas da espécie às peculiaridades do meio não se fixam biologicamente nem se transmitem através da herança genética, os grupos humanos põem em andamento mecanismos e sistemas externos de transmissão para garantir a sobrevivência das novas gerações de suas conquistas históricas. [Este processo de aquisição por parte das novas gerações das conquistas sociais](#) – processo de socialização – costuma denominar-se genericamente como processo de educação.

Ao que, Saviani (2003) complementa afirmando que pela atividade educativa se produzirá direta e intencionalmente a humanidade em cada indivíduo, tornando possível identificar elementos culturais produzidos pelo coletivo dos homens, histórica e culturalmente, a serem assimilados pelos indivíduos de maneiras as mais adequadas. Assim se constitui o objeto da educação.

Um instigante aspecto sobre a educação é apontado por Morin (2014), nela se encontra a possibilidade do indivíduo regenerar-se permanentemente. Em tal premissa é possível compreender que a educação é um processo movente, permanente, de ação transformadora a qual se configura em um dos instrumentos que possibilita novas oportunidades ao ser humano, sejam de inserção social, de promoção da ética, da solidariedade, da diversidade, da responsabilidade e do compromisso com a vida que se faz pelas relações indivíduo, sociedade e natureza.

E aqui se encontra um pouco o sentido de educar pessoas, propalado por Libâneo e comentado no início deste capítulo. O conhecimento deve estar voltado à formação para a cidadania, à humanização sócio-cultural-antropológica, ou seja, educação compreendida como:

[..] uma prática social humana, cuja finalidade é possibilitar às pessoas se realizarem como seres humanos, partícipes do processo civilizatório, dos bens historicamente produzidos e dos problemas gerados por esse mesmo processo. Ela realiza essa finalidade pela mediação dos conhecimentos, da cultura, dos valores, dos modos de agir, por processos comunicacionais, implicando a apropriação e produção de saberes numa perspectiva crítica que tem por base o interesse emancipatório da sociedade (FRANCO, LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p.74).

Pela educação os fenômenos complexos da realidade podem ser apreendidos, como apontam Sá; Carneiro e Luz (2013):

A Educação tem por finalidade promover o desenvolvimento da inteligência dos educandos, para se tornarem aptos a raciocinar sobre os objetos de estudo com base nas categorias de contexto, do complexo e do multidimensional dentro da concepção global; pois é dessa maneira que aprenderão a (re) ligar os saberes e ter condições de compreender as questões sobre o mundo e de intervir nele, criteriosa e responsavelmente, na prevenção e solução de problemas. (SÁ; CARNEIRO; LUZ, 2013, p.163).

À organização escolar coube o papel definido pela sociedade de educar as novas gerações transformando o senso comum em ato científico. Franco (2003, p.85), afirma que pela Pedagogia é possível transformar: “[...] o senso comum pedagógico, a arte intuitiva presente na práxis, em atos científicos, sob a luz de valores educacionais, garantidos como relevantes socialmente”.

O ato intencional da humanização plena nos sujeitos humanos envolve aspecto sociocultural e antropológico, que segundo Sá (2012, p. 108) pode ser compreendido como:

[...] um processo que visa preparar as novas gerações, no caso da escola, para garantir o acervo histórico, científico e cultural da sociedade, mas, ao mesmo tempo, alicerçar processos democráticos e, por consequência, processos de fortalecimento da cidadania multidimensional. A escola deve preparar o homem/mulher para os enfrentamentos da vida; para a sobrevivência da espécie; para a compreensão do outro, do diferente, da diversidade, num processo onde se impõe o diálogo permanente com a diferença (diferente) para podermos manter a unidade. [...] mobilizar constante e permanentemente para o Conhecimento, para a Pesquisa, para a aventura de conhecer, de aprofundar a compreensão sobre o Homem, a Natureza e a Sociedade. A escola deve se comprometer com a crítica e ao mesmo tempo ser autocrítica.

Caberá à organização escolar a responsabilidade sociocultural de instrumentalização das novas gerações quanto aos saberes, práticas, ideias, valores éticos e estéticos, do conhecimento científico que as auxiliará a atuar para a vida, para o trabalho. A prática social de educar pode ser compreendida como um modo de fazer, em um determinado lugar e em determinado tempo, a construção de argumentos validados pela interação de sujeitos (HARACEMIV; ZANETTI, 2014). Mas, também, compreende formar para o exercício da cidadania, pautada na premissa de construção de uma sociedade democrática e justa. A escola é apontada por Morin (2005) como sendo uma instituição complexa, tecida e entretecida pela multidimensionalidade humana de e em um dado contexto societário, tensionada por contradições, antagonismos e complementariedades.

No que diz sobre a função social da escola Precoma (2001, p. 13) aponta que:

A escola – rede de relações – traz à tona a tensão entre os projetos pedagógicos e políticos, ora divergentes, ora consensuais entre si, construindo diversas formas de organização do trabalho pedagógico. Essa trama de relações faz saltar aos olhos, muitas vezes, as aprendizagens significativas dos alunos e dos educadores. Outras vezes, aprendizagens mecânicas e repetitivas. Num movimento constante entre os avanços e retrocessos entre o novo e antigo, entre as mudanças e permanências entre o “ser”, o “estar sendo” e o “vir a ser”.

Concebida como espaço e lugar de direitos humanos, a escola pode e deve exercer papel contributivo para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária, sendo também ser espaço e lugar de aprender e exercitar a humanização, como afirmam Sá; Carneiro e Luz, (2013):

A escola é um espaço privilegiado na vivência de interações complexas que aproximam e unem as diversidades, as diferenças dos sujeitos, num movimento dialógico que contempla a complementaridades, antagonismos e tensões. É o espaço e lugar onde os educadores dialogam uns com os outros – seus pares e educandos – numa relação de convivência, de acolhimento e de compreensão. (SÁ; CARNEIRO E LUZ, 2013, p. 168).

A partir de objetivos específicos de estudo da compreensão da realidade educacional, distintos e frequentemente conflitivos é a Pedagogia, como teoria e prática da educação (SCHMIED-KOWARZIK, 1983) que oferecerá reflexão sobre as práticas educativas e para a ação educativa, como definido por Mialaret(1991):

A Pedagogia é uma reflexão sobre as finalidades da educação e uma análise objetivo de suas condições de existência e de funcionamento. Ela está em relação direta com a prática educativa que constitui seu campo de reflexão e análise, sem, todavia, confundir-se com ela. (MIALARET, 1991, p.9).

Sua natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e prática da formação humana, abarcando uma diversidade de práticas educativas incluindo-se as práticas escolares. A perspectiva científica da Pedagogia permite refletir sistematicamente sobre as práticas educativas, esclarecê-la e orientá-la além de elaborar teorias e ações transformadoras dos sujeitos, instituições e práxis.

Sá (2000, p. 177) ao definir a identidade da Pedagogia afirma que:

A Pedagogia é uma ciência aplicada da e para a Prática Educativa, compreendendo aqui as escolares e não escolares. Reveste-se de um discurso próprio, constrói suas próprias categorias de análise do fenômeno

educativo a partir das contribuições de outras ciências que não se debruçam sobre os processos de formação humana, porém, não se confunde com os saberes científicos elegidos por aquelas.

Sobre a questão de que o discurso pedagógico possa conter aportes de diversas ciências humanas, Sá (2000), se posiciona destacando relevante as contribuições da Sociologia, História, Antropologia, Psicologia, Informática, Comunicação, dentre outras, uma vez que à luz do Pensamento Complexo o todo (o discurso pedagógico) não deva e nem possa ser confundido com as partes (contribuições das demais ciências). O que leva a depreender que à Pedagogia importa compreender os princípios que irão permitir a ela integrar as informações das demais Ciências, examinando as teorias por elas elaboradas, articulando-as, integrando-as e contextualizando-as em seu conjunto de saberes.

Posicionamento também defendido por Franco (2008, p. 41):

Continuo considerando que a ciência da educação pode agregar conhecimento de outras áreas sem perder sua identidade ou fragmentar seu objeto, desde que mantenha definido seu olhar especificamente sobre o fenômeno educativo e que se utilize dos conhecimentos aceitos por outras ciências de forma crítica, por meio de filtros pedagógicos e de reconstrução de seu universo conceitual (e não de substituição).

Compreendida enquanto produtora de conhecimento científico sobre a realidade educativa, sobre a produção de saberes pedagógicos, sobre o fenômeno educativo, Franco (2012, p. 172) indica que “a Pedagogia pode ser considerada como uma prática social que procura organizar/compreender/transformar as práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas educacionais”.

A Pedagogia enquanto campo científico precisa, portanto, produzir e organizar sínteses e conceitos sobre o conhecimento pedagógico e sobre a práxis educativa – a serem observados sempre sob o caráter de provisoriedade, transitoriedade – contemplando saberes articulados de outras áreas e ciências.

A compreensão da cientificidade da Pedagogia para Franco, Libâneo e Pimenta (2007) está intrinsecamente vinculada ao esclarecer reflexivamente a especificidade do fenômeno educativo, a prática social da educação, reconhecendo que teoria e prática sejam indissociáveis na Pedagogia. Quando se afirma que Pedagogia é campo teórico-investigativo, afirma-se que ela seja reflexão teórica baseada nas práticas educativas e sobre elas, investigando objetivos sociopolíticos e meios organizacionais e metodológicos que irão viabilizar os processos formativos

em contextos socioculturais específicos (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999), aliada à responsabilidade social crítica ou político-crítica dos agentes educativos.

Como afirma Libâneo (2002) a ação pedagógica empreende uma direção, um rumo às práticas educativas, uma direção explícita que a configurará como prática social emancipatória dirigida pedagogicamente e que a diferenciará dos demais processos educativos, produzindo conhecimento pedagógico. Para que tal produção aconteça, é necessário se estabelecer um método de trabalho, como indica Sá (2012):

Pedagogia considerada como uma ciência que estuda a Educação do Homem necessita de um Método que lhe possibilite a elaboração de um conhecimento pedagógico, entendido este como um conhecimento sistematizado, científico. Para conhecer é preciso que sejamos capazes de distinguir, separar, analisar, comparar e depois estabelecer as relações, as inter-relações e a contextualização. (SÁ, 2012, p.100).

Os fundamentos pedagógicos que tecem e dão sentido à prática pedagógica vão se fazendo e refazendo pela interpretação dos sujeitos nela envolvidos. A investigação sistemática da realidade educativa é uma exigência profissional, epistemológica e política para a atuação crítica e autocrítica do pedagogo.

A Pedagogia postula ser reconhecida como um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua complexidade e historicidade orientadora da ação educativa. Ou, como sintetiza Libâneo (2001):

[...] a Pedagogia, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico profissionais, investiga a realidade educacional em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação. Ela visa o entendimento, global e intencionalmente dirigidos, dos problemas educativos. (LIBÂNEO, 2001, p. 10).

A Pedagogia se constituiu compromissada com a escola na responsabilidade de democratização social, cumprindo significativo papel na busca e na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e emancipatória.

4.2 PAPEL DO PEDAGOGO ESCOLAR

Pode-se afirmar que a escola, na sociedade contemporânea, apresenta-se como uma instituição complexa que realiza um papel social de transmissão e

apropriação do conhecimento historicamente acumulado de forma sistematizada e organizada a seres humanos em desenvolvimento.

A escola se constitui como um espaço que possibilita apropriação histórica e cultural dos saberes, pela mediação e prática de diferentes agentes educativos – professores, alunos, pedagogos, profissionais técnicos, comunidade –, espaço onde o conhecimento científico permitirá o entendimento da realidade social e o desenvolvimento das capacidades cognitivas, de ações mentais. Sendo um dos agentes educativos que participa desse processo pedagógico escolar, o pedagogo é um profissional compreendido como um prático-teórico da ação educativa que realiza ação articuladora da teoria com a prática, a partir de sua própria ação. (HOUSSAYE, 2002). Um profissional que deve constituir uma ação inovadora e em consonância com as demandas da sociedade na qual se encontra inserido.

Ante uma realidade sociocultural múltipla, complexa e multifacetada assim também se evidencia o universo escolar. Entretido em meio a permanentes mudanças e visões constituídas nas relações entre educação, sociedade e cultura. Atuando nessa realidade educativa e imerso nos múltiplos desafios do dia a dia escolar encontra-se o pedagogo escolar. Nem sempre compreendido (mas como tal o deveria ser) como o profissional cuja prática está voltada à necessária busca da explicitação e da compreensão das intencionalidades sociais e coletivas afetas à prática social educativa e que tem como objeto de trabalho o processo pedagógico escolar e não escolar.

O profissional cujo trabalho pedagógico busca investigar e compreender a complexidade do universo educativo, em uma ação pautada sobre o conhecimento pedagógico, os processos pedagógicos. Profissional que deva empreender atuação e compromisso profissional vinculado, em especial aos que atuam na educação pública, às intencionalidades que dizem sobre a direção de sentido à prática pedagógica pretendida democrática e emancipatória.

A atuação do pedagogo dá-se em meio a um contexto específico, determinado pelas políticas públicas, condições de trabalho, delimitações legislativas, normativas municipais, territorialidades, percursos formativos limitadores, dentre outros aspectos. Sua ação cotidiana não pode prescindir da reflexão, pesquisa e crítica permanentes como forma a permitir a compreensão da condição da escola, dos fatores que condicionam os processos pedagógicos e as implicações das questões anteriormente citadas na organização de sua prática

pedagógica. Seu exercício profissional soma-se à ação diversa e conjunta realizada pelos demais segmentos e agentes educativos que, coletivamente, atuam na concretização e êxito dos complexos processos pedagógicos.

A centralidade das atividades do pedagogo encontra-se no trabalho pedagógico. O trabalho pedagógico deste profissional vincula-se a questões enfrentadas no cotidiano educacional, de onde é possível partir a busca por se situar e definir qual seja seu papel nesse contexto. O papel do pedagogo escolar encontra-se vinculado às questões que dizem sobre os processos mediados na ação educativa e na interação entre os sujeitos que a realizam e vivenciam os processos da escolarização contemporânea.

Mobilizado por esse repensar permanente e contínuo, haja vista a complexidade do fenômeno com o qual se encontra imerso – o campo de conhecimento pedagógico e seus processos, demandam do pedagogo uma base de formação as quais dizem respeito à sua identidade. Identidade que pode ser compreendida enquanto um conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa, de um estudo, de um campo de conhecimento (FERREIRA, 1975). No caso do pedagogo, sua formação consta (ou deveria constar) integrada ao curso de Pedagogia de forma a permitir o estudo do fenômeno educacional em seus diferentes enfoques e dimensões, à compreensão do que seja conhecimento pedagógico.

Tal questão remete diretamente a uma necessária reflexão quanto à formação do pedagogo na atualidade. O Curso de Licenciatura em Pedagogia que desde 1939 tem tido alterações legislativas em sua estrutura e objetivos, é hoje regulamentado no Brasil pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, conforme os Pareceres CNE/CP n. 5/2005 e n. 3/2006, e a Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006). Tal documento tem colocado na docência a centralidade da formação do pedagogo, suscitando intensas discussões e debates. Dentre os autores que tem apresentado argumentação contrária a tal centralidade encontramos em Libâneo (2006) a justificativa de que tal centralidade impacta na definição da identidade do pedagogo atrelada e reduzida à docência das séries iniciais.

Segundo ele, a Pedagogia e o exercício profissional do pedagogo devem ser compreendidos enquanto campo teórico investigativo da educação e de atuação profissional o que se configuraria mais amplo que a docência. Ao pedagogo caberia

aprofundamento quanto às teorias pedagógicas, a pesquisa pedagógica e o exercício de atividades pedagógicas específicas, dentre outras.

Saviani (2008) também apresenta ponderações sobre o tema destacando que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia são restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a Pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. [...] (SAVIANI, 2008, p. 67).

Quando não se explicita ou se reconhecer a identidade da Pedagogia como ciência que produz teoria sobre educação, estruturada a partir e em função da prática educativa, torna-se passível a não compreensão de que seu campo teórico incida sobre a natureza e a função peculiar das relações de ensino, das especificidades das formas de organização do trabalho pedagógico. Para Libâneo (2013) quanto mais os pedagogos forem capazes de definir o específico da Pedagogia, tanto mais fácil será definir sua identidade profissional.

Como profissional formado no curso de Pedagogia, o pedagogo é, segundo Libâneo (2008), o agente educativo a dar significado à Pedagogia, pois, ele atuará nas várias instâncias da prática educativa, lidando com seus fatos, estruturas, contextos e situações, enfim, organizando o trabalho pedagógico. Tal tarefa é desafiadora considerando que não há fórmula pronta ou receita a ser seguida à solução para cada dilema da realidade escolar, em razão da complexidade da educação, da pluralidade de fundamentos e concepções pedagógicas do campo educacional, suas diferentes interpretações no âmbito das práticas pedagógicas, dentre outras.

A ação do pedagogo não pode ser delineada como um trabalho meramente técnico, pois o fazer pedagógico ultrapassa a sala de aula (PIMENTA, 1988). O que permite compreender que sua tarefa não pode ser resumida a um trabalho apenas técnico, mas envolto e também implicado por enfrentamentos, incertezas, limites identificados em sua prática profissional.

O atendimento às demandas e aos desafios enfrentados no exercício profissional do pedagogo justifica uma formação inicial específica e especializada no campo do conhecimento pedagógico – conceitos, teorias, instrumentos e princípios pedagógicos – envolvidos nos processos de educação escolar, sistematizados e constituídos cientificamente.

No campo da Formação de Professores, o importante conceito Desenvolvimento Profissional tem sido problematizado e defendido por Silvestre (2017) na perspectiva de que os estágios curriculares, etapa obrigatória da formação inicial de licenciados, atuem fortalecendo as bases para o processo de desenvolvimento profissional, dependendo da forma de organização e metodologia com que sejam desenvolvidos. Para tanto, indica que devam ser considerados nessa organização e metodologia aspectos que envolvam: o conceito de desenvolvimento profissional docente; a racionalidade crítica como base da formação; a questão da unidade teoria e prática e a qualidade da parceria entre a instituição formadora e a escola pública. Sendo que estes devam estar associados a fatores profissionais, considerando que a docência é uma prática social, que se dá em um contexto específico, margeado por inúmeros determinantes.

A dimensão profissional, política e epistemológica são apontadas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 1992) como referências para a formação do educador brasileiro. Esta concepção de formação do educador aliada à dimensão relacional, contribuição dos estudos de Tulio (2015) tornam-se referências para esta investigação. Ao abordar a dimensão relacional, Tulio (2015) defende que a relação pedagógica é uma relação humana reveladora de amorosidade, permeada de conflito de ideias, contradições e antagonismos, instados à dialogicidade. O ser humano pela comunicação dialógica relacional vai fazendo a História e a Cultura, transformando o mundo e a si mesmo enquanto um ser-em-comunicação, num lugar concreto de vivência resultando das interferências do local e global que as identificam e nele se relacionam e com sujeitos de ambientes de vivência. Sua atuação não se dá isoladamente. A natureza da organização escolar se desenvolve a partir do trabalho coletivo e, portanto, sua ação necessita constituir-se em ação em meio a relações de interação permanente entre os agentes educativos escolares.

Em relação às dimensões presentes na prática do pedagogo escolar, Sá; Carneiro e Luz (2013) explicitam que a dimensão epistemológica compreende a busca, a intervenção pertinente e qualificada, por meio de um método investigativo, pelo qual o pedagogo intervém, interfere no processo pedagógico escolar a fim de a escola possa efetivamente cumprir seu papel formativo social, científico, político e cultural. A dimensão profissional revela-se na clareza de seu papel dentre os diferentes agentes. Sua atuação profissional reveste-se de um compromisso técnico

e pedagógico com a função social da escola. A dimensão política contempla seu compromisso com a formação do cidadão pautada em princípios dialógicos, do respeito à cooperação, colaboração e solidariedade. Se a educação é sempre um ato político, o pedagogo tem também uma ação política.

Endlich e Sá (2017) pautam seus estudos à luz do Pensamento Complexo e ajudam a compreender que tais dimensões precisam ser compreendidas por meio do princípio sistêmico-organizacional uma vez que o processo de interação entre as partes (as diferentes ações da atuação do pedagogo) faz emergir necessidades que modificarão o todo (a prática pedagógica, a atuação do pedagogo). O todo está contido nas partes e as partes estão contidas no todo, as quais estão em permanente inter-retro-ação (MORIN, 2005). As dimensões: epistemológica, profissional, política e relacional, encontram-se integradas e em diálogo permanente entre si, na prática do pedagogo. Ao estabelecer um diálogo entre a Pedagogia com os pressupostos epistêmicos do Pensamento Complexo, Sá (2012), aprofunda a reflexão sobre a multidimensionalidade caracterizadora da atuação do pedagogo escolar. A atuação do pedagogo prevê a reflexão do fenômeno educativo escolar observado, descrito, interpretado e analisado contemplando sempre as relações entre as questões da escola, da particularidade com as dimensões complexas do contexto social, econômico, tecnológico, científico, cultural e político contemporâneo.

Placco (1994) afirma que a ação do pedagogo traz subjacente um saber fazer, um saber ser e saber agir em movimento de dialogicidade consciente, crítica e de esforço reflexivo coletivo o qual denota a participação de múltiplos agentes. E em razão dessa ação científica sobre a práxis educativa de buscar compreendê-la e explicitá-la será exigido do pedagogo o ato de mediar, com sua ação, o trabalho pedagógico com os conhecimentos científicos, culturais, tecnológicos, filosóficos, artísticos e políticos. Quanto ao espaço reservado à formação dos profissionais da educação - inicial e continuada - Precoma (2001) enfatiza que estes devam constituir-se na Universidade pública. Com foco na articulação e diálogo envolvendo as múltiplas relações que constituem a sociedade, o conhecimento, a educação e a tecnologia.

Freire (1997) aponta que as indagações, buscas, pesquisas são inerentes à natureza da prática docente e pedagógica. A escola, em especial a escola pública, se configura como espaço que convive com a contradição. Pela ação mediadora do pedagogo os processos de organização dos segmentos escolares encontram

possibilidade de contínua reflexão e conscientização, voltadas intencionalmente à humanização da formação dos sujeitos.

Encontra-se em Franco (2002, p. 12) uma abordagem dos aspectos que dizem sobre as atribuições do pedagogo na organização do trabalho escolar, percebido em toda a complexidade que tais processos demandam à ação do pedagogo, assim evidenciadas:

[...] que seja o mediador de processos administrativos e pedagógicos, quer na gestão, supervisão, orientação, acompanhamento e avaliação de projeto político pedagógico da unidade escolar, bem como estabelecendo e articulando as vinculações da escola com a comunidade e sociedade. - que seja o organizador privilegiado do campo de conhecimento da Pedagogia e interlocutor preferencial nas articulações e construções coletivas com ciências afins; - profissional empenhado na busca de respostas à construção de práticas educativas inovadoras que cumpram seu papel social na humanização dos cidadãos; - integrador dos demais espaços educativos com o espaço escolar na busca de uma nova lógica educacional capaz de reconduzir a representação de ensino como transmissão de informação para concepções que priorizem a articulação dialética entre ser, saber e construir novas configurações de existência; - profissional enfim, envolvido com a construção da profissionalidade docente, na busca de condições políticas e institucionais favorecedoras de novas e significativas relações sociais desejadas pelo coletivo.

Placco e Souza (2008, p.32) destacam dentre algumas das funções atribuídas ao pedagogo:

[...] garantir a interlocução permanente e constante com o grupo; observar as ações e condutas de cada sujeito no cotidiano; ter clareza sobre o tempo e o movimento de cada um, ou seja, os diferentes ritmos, que são privados e singulares; buscar integrar a proposta de formação desse coletivo com a realidade da escola e as condições de trabalho dos docentes; valorizar a formação continuada na própria escola; incentivar práticas curriculares inovadoras; estabelecer parceria com o aluno, incluindo-o no processo de planejamento; criar oportunidades para o professor integrar a sua pessoa à escola; estabelecer parceria com o professor. Propiciar situações desafiadoras a alunos e professores e investir em sua própria formação.

A atuação do pedagogo dá-se num complexo contexto de pluralidade e diversidade, a instituição escolar, e ocorre com outros sujeitos, interagindo e imprimindo suas influências em todo o espaço educativo e perpassado por limites, possibilidades e enfrentamentos cotidianos. É fundamental que o pedagogo compreenda a complexidade organizacional da escola de forma que possa planejar os processos de organização dos segmentos escolares e organizar o trabalho pedagógico. Independente da modalidade em que atue, sua ação envolve coordenar

e intervir no global da escola, indagar e refletir sobre os aspectos fundamentais do contexto educacional.

Pautando suas ações nos conhecimentos da teoria pedagógica e da didática, de forma que as práticas escolares, as práticas de ensino incidam plenas do aspecto pedagógico-didático, atendendo o configurado no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia, nas práticas reflexivas, investigativas, diagnósticas realizadas em conjunto com o professor vinculadas ao ensino e aprendizagem e aos processos e práticas de avaliação, tendo como foco o que os alunos aprendem, como aprendem e o que fazem com o que aprendem.

A ação do pedagogo configura-se em ação orientadora, interlocutora, mediadora, articuladora e formadora do cotidiano escolar implicada a um conjunto de ação coletiva. Como destaca Veiga (2005):

[...] as relações de trabalho, no interior da escola, deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico. [...] propiciando a construção de novas formas de relações de trabalho, com espaços abertos à reflexão coletiva que favoreçam o diálogo, a comunicação horizontal entre os diferentes segmentos envolvidos com o processo educativo [...] (VEIGA, 2005, p. 31).

Ao considerar-se que as práticas pedagógicas no cotidiano escolar encontram-se inseridas de todo um esforço coletivo, com a participação de múltiplos agentes educativos, o pedagogo deve estar atento de que estas práticas sejam plenas de sentido e que tenham direção. A dinâmica do trabalho e prática pedagógica desenvolvida pelos pedagogos pressupõe, portanto, que este esteja organizado abarcando a escola como um todo, numa movente relação articulada de interdependência entre os sujeitos e os elementos que a integram. Sobre tal questão Precoma (2001) enfatiza que:

Se o processo educacional constitui-se como objeto da ciência pedagógica, caberá ao pedagogo: estudar, investigar, participar e interferir, no sentido de construção e não de imposição no processo e investigação e socialização deste campo, constituindo-se como sujeito desta prática. (PRECOMA, 2001, p. 146).

Compreendendo a complexidade organizacional da escola cabe ao pedagogo planejar os processos de organização dos segmentos escolares e organizar o trabalho pedagógico. Independente da modalidade em que atue, sua ação envolve sempre coordenar e intervir no global da escola, indagar e refletir

sobre os aspectos fundamentais do contexto educacional. Sobre esta questão Pimenta (2009, p. 09):

[...] o trabalho do pedagogo é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço, visando subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver suas atividades.

A dimensão formativa é assim apresentada por Placco, Almeida e Souza:

[...] no que se refere à dimensão formativa, as atribuições do pedagogo se fundamentam em: promover a articulação da equipe escolar para elaborar o projeto político-pedagógico da escola, mediar as relações interpessoais, planejar, organizar e conduzir as reuniões pedagógicas, enfrentar as relações de poder desencadeadas na escola, desempenhar sua prática atendendo à diversidade dos professores e das escolas, efetivar o registro escrito como forma de sustentar a autoria de seu papel na escola. Para tanto, saberes específicos são requeridos, além dos saberes da docência, embora ancorados neles, o que se reporta à necessidade de novas aprendizagens, tanto para o adulto professor como para o adulto coordenador. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 6).

No contexto escolar contemporâneo são significativas as atribuições conferidas ao pedagogo contemplando possibilidades de se oportunizar aos docentes, pela formação continuada, a transformação de suas práticas em novos conhecimentos, seja pelo exercício da reflexão sistematizada ou pelo constante acompanhamento conjunto dos resultados, e também pela contínua elaboração de estratégias para consolidação do profissionalismo coletivo.

Ações que demandam do pedagogo sempre um papel interlocutor e de mediador. Mediação que demanda um Método, uma escolha, um caminho que o oriente e o auxilie no processo de pensar o ato pedagógico de maneira sistematizada e o auxilie a produzir teoria dessas práticas refletidas, epistemologia dos fazeres e saberes que o permita ampliar possibilidades de outras e novas práticas. Permitindo que as ações reflexivas resultem em possibilidades criativas tanto para sua atuação como para os demais agentes educativos. Considerando que a natureza do saber e do fazer humanos pode ser configurada como práticas que se transformam constantemente, em face da realidade movente, o saber que se constrói sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Placco e Souza (2008, p. 32-33) afirmam que:

O coordenador pedagógico, ao prover formação aos professores, na escola, precisa atingir o âmbito pessoal, interno do professor, isto é, este deve promover mudanças em suas atitudes, em seus valores, em sua visão de mundo, de homem, de teoria, enfim, deve promover seu desenvolvimento

em todos os aspectos. A formação na escola, entendida como ações possíveis de parceria, de articulação, de formação, de informação, de ajuda e orientação entre professores e gestores gera ações que promovem a prevenção de muitas dificuldades e, portanto, possibilitam que o compromisso político da escola com a formação para a cidadania, de alunos e professores, seja alcançado.

Paulo Freire (2002) ressalta a necessidade da reflexão crítica sobre a prática educativa ponderando que sem essa reflexão, a teoria pode se tornar apenas discurso; e a prática, ativismo e reprodução alienada. Aquela se constitui num importante instrumento que contribui para nortear e evitar tal ativismo esvaziado de sentido necessário à prática escolar e o Projeto Político Pedagógico. Por meio deste se revelará a identidade da escola, se configurará a unicidade e coerência necessária ao processo educativo. Nele constará apontado tanto a especificidade metodológica como a especificidade técnica mas, principalmente, estarão explicitadas as questões das relações da instituição educativa com o contexto social (VEIGA, 2003). É um instrumento constituído em processo democrático e resultante do trabalho coletivo, o qual precisa contemplar as intenções e concepções de um projeto coletivo de sociedade e de educação almejados pelo coletivo escolar. Delineará a organização da escola como um todo de forma à consecução do projeto, tornando-se assim em instrumento da organização do trabalho pedagógico.

O pedagogo, por atuar nas várias instâncias da prática educativa, nos vários segmentos e em interação com os diferentes agentes escolares vinculados direta ou indiretamente aos processos de aquisição de saberes é o articulador do que consta expressado e definido coletivamente no Projeto Político Pedagógico, tornando sua atuação intencional na garantia de uma educação pública e emancipatória dos sujeitos.

Veiga (1995) quando aponta sobre o processo democrático inerente à definição do PPP o situa perpassado pela busca à superação dos conflitos, de eliminação das relações competitivas, corporativas e autoritárias. O pedagogo atua num repensar permanente das relações profissionais tecidas no chão da escola na perspectiva de estabelecer um caminho de permanente intercâmbio e cooperação, de construção de ação consciente e organizada, auxiliando a romper com isolamento dos agentes escolares na instituição educativa e mobilizando à participação de todos no ato de problematizar e compreender as questões postas pela prática pedagógica.

Imbricado ao reconhecimento e efetivação de seu papel como pedagogo vincula-se o reconhecimento da intencionalidade e especificidade do trabalho pedagógico pela comunidade escolar. Os fazeres pedagógicos não devem ser secundarizados pelo envolvimento do pedagogo com questões as mais diversas que ocorrem no dia-a-dia escolar as quais demandam ações de enfrentamento pelo coletivo dos agentes envolvidos na escola.

5. SABERES, FAZERES E PRÁTICA DO PEDAGOGO - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA INVESTIGAÇÃO DE CAMPO

Nos capítulos anteriores realizei uma revisão histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Procurei evidenciar seus aspectos legais, conceituais sobre a Educação de Jovens e Adultos estabelecendo diálogo envolvendo diferentes posicionamentos de autores distintos que, com seus estudos e contribuições, tem promovido debates que integram significativos esforços reflexivos em torno da identidade da Pedagogia, do papel do pedagogo e da atuação deste profissional na Educação de Jovens e Adultos.

Na sequência descrevo e procuro analisar os resultados da última e conclusiva fase de pesquisa de campo: a entrevista semiestruturada. Detalha-se a elaboração, a consecução, a organização e a respectiva análise de dados.

5.1 ETAPA FINAL DA PESQUISA EMPÍRICA: ENTREVISTA

A título de contextualização, na etapa inicial da presente investigação realizou-se um estudo exploratório com a aplicação de um questionário com a intenção de traçar um perfil dos sujeitos pedagogos atuantes na EJA/Fase I. O referencial para a elaboração do roteiro das entrevistas pautou-se na leitura das respostas obtidas nos questionários da etapa inicial e nas contribuições indicadas no processo de qualificação. Sua realização acurou o foco que se pretendia e gerou conhecimentos para o desenvolvimento da pesquisa em nível de mestrado.

A técnica de coleta escolhida para a etapa conclusiva foi a utilização de entrevista semiestruturada, embasada no entendimento de que esta favoreceria na descrição, na explicitação e na compreensão da complexidade do fenômeno investigado. Ao tornar possível a presença atuante da pesquisadora no processo de coleta de informações segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada é uma oportunidade de conversa face a face a qual permite ao entrevistado a possibilidade de falar mais livremente sobre o tema proposto, fornecendo dados que permitem mapear e compreender crenças, atitudes, valores e motivações em relação aos atores sociais e/ou contextos sociais específicos (MINAYO, 2008; CERVO; BERVIAN, 2007). A realização da entrevista semiestruturada foi definida visando levantar a percepção dos pedagogos em relação à sua prática pedagógica.

O foco das entrevistas pautou-se em: Quais são os saberes, fazeres e práticas, na visão dos pedagogos, atuantes na Educação de Jovens e Adultos – Fase I em escolas públicas da região metropolitana de Curitiba? Pretendeu-se nesta etapa, apreender os elementos que abarcam o objeto de pesquisa: saberes, fazeres e práticas dos pedagogos, explicitando o que estes declaram subjetivamente desenvolver em sua atuação segundo sua representação e sua percepção, bem como, identificando o trabalho pedagógico desenvolvido por estes profissionais no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos.

A busca em se compreender o real depreende sempre um esforço em garantir, o que aponta Gatti (1999), análise e consistência científico-explicativa. O qual também se vincula à consistência do método adotado, coerência envolvendo teoria e fato, lógica na defesa e sustentação que se dará acompanhada da parcialidade e provisoriedade da incerteza e que a permitirá ser recriada. Para a compreensão a propósito dos elementos envolvidos foi fundamental uma visão articulada, conjunta e reflexiva destes e de suas variáveis dependentes e independentes. Uma organização e uma análise objetiva/subjetiva dos dados, que mesmo apresentada sistematicamente, resulta influenciados por questões epistemológicas, teórico-metodológicas, e pela minha experiência de vida, valores e posicionamento perante a ciência e o contexto no qual estou situada.

Segundo Bogdan e Biklen (1991) na intenção de responder às demandas que afligem uma dada realidade, a investigação qualitativa ao incidir sobre diversos aspectos da vida educativa permite produzir um suporte teórico e procedimentos técnicos a fim de viabilizarem o estudo e a solução de problemas em diferentes perspectivas metodológicas.

Foi utilizada a entrevista como coleta de dados, por compreendê-la indicada para buscar informações sobre opinião, concepções, expectativas, percepções sobre objetos ou fatos. Triviños (1987, p. 146) aponta que a entrevista semi-estruturada tem como característica “apresentar questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa”. Por meio do foco principal colocado pelo investigador-entrevistador, novas hipóteses podem surgir a partir das respostas dos informantes. A ênfase no foco principal dependerá, para Manzini (1990/1991, p. 154), de um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Assim, há possibilidade de se realizarem outras perguntas buscando

compreender a informação que está sendo dada ou mesmo a possibilidade de indagar sobre questões momentâneas à entrevista, relevante àquilo que está sendo estudado.

A entrevista semiestruturada ao permitir coletar as representações, é também um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o entrevistado. Ainda que se tenha a clareza de que tais depoimentos sejam versões sobre fatos ou acontecimentos e que cada entrevista demonstre vivências singulares. Por meio da análise dos depoimentos, o significado atribuído pelos pedagogos à sua própria prática, aos seus fazeres e saberes serão tomados como objeto de estudo na presente investigação. Na análise da experiência pessoal e profissional apontada como parte cotidiana de sua ação, buscou-se reconhecer e anunciar como os pedagogos percebem e declaram sua ação desenvolvida. Ao mesmo tempo, identificando possíveis caminhos de avanços sempre almejados à Educação de Jovens e Adultos.

Consoante à natureza qualitativa definida para o percurso de investigação a continuidade do processo objetivou a escuta dos envolvidos (ANDRÉ, 1995), pela captação da percepção apresentada nos depoimentos dos sujeitos entrevistados de forma a permitir o aprofundamento das reflexões sobre a atuação do pedagogo escolar na modalidade EJA, com o intuito de responder o problema de pesquisa.

Pautando-se nos estudos de Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1999) que indicam necessária retomada e releitura dos questionários foi constatada a necessidade em se explorar de maneira mais aprofundada alguns depoimentos dentre as quais permitiriam elucidar mais adequadamente as percepções apresentadas. O referencial para a elaboração do roteiro das entrevistas considerou tanto as contribuições dos teóricos pesquisados na revisão de literatura, aspectos da configuração profissional do pedagogo apresentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e da formação de educadores para a EJA constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

O roteiro das entrevistas foi definido a partir de 14 questões (APÊNDICE 2) que contemplou inicialmente perguntas relativas ao tempo de atuação na educação e tempo de atividade na EJA como pedagogo.

Esta etapa do trabalho empírico delimitou-se a um grupo de 07 profissionais que atuam em 03 municípios da Região Metropolitana de Curitiba na função de

Pedagogo na Educação Básica municipal para Jovens e Adultos. Os critérios para a escolha das escolas e dos/as professores/as para a entrevista semiestruturada foram:

1. Escolas municipais da RMC com lotação de pedagogos que atendam à EJA – Fase I (séries iniciais do Ensino Fundamental);
2. Posicionamentos apresentados na etapa anterior (questionário) que trouxeram significativas reflexões, mas que ainda demandavam aprofundamento;
3. Pedagogos que na etapa inicial da investigação apresentaram respostas consideradas contributivas, seja pelo nível de detalhamento, seja pelas contribuições elucidativas ao problema de pesquisa;
4. Pedagogos com tempo diverso de atuação na EJA (tempo de serviço na EJA até 10 anos, até 20 e acima de 20 anos).

As entrevistas ocorreram no mês de fevereiro e março de 2018. Foram agendadas com antecedência, em ambiente adequado. Foram gravadas a partir do consentimento dos entrevistados e sem identificação na gravação de forma a preservar o anonimato dos participantes e dos locais de atuação.

Para consecução das entrevistas foram vencidas algumas dificuldades: mudança de lotação (de unidade escolar); incompatibilidade de horários para realizar a entrevista; pedagogos envolvidos em compromissos de formação continuada em suas secretarias de educação; resistências à conceder a entrevista demovidas apenas quando garantido anonimato da identificação tanto do nome do entrevistado como do município de origem. Dessa forma, na medida em que se apresentarem na presente pesquisa os conteúdos expressos de seus depoimentos, será utilizada uma denominação numérica de 1 a 7, e informação sobre a duração de cada entrevista realizada, como seguem identificados no GRÁFICO 06.

GRÁFICO 06 – IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS E DURAÇÃO



FONTE: SIMAS, SÁ (2018).

O tempo destinado às entrevistas totalizou 7 horas e 04 minutos e a duração média foi de 61 minutos por entrevista. Tendo sido realizada a transcrição literal das verbalizações de todos os discursos resultantes.

Dentre os 07 (sete) pedagogos entrevistados, todos informaram que realizaram especialização, Pós-Graduação *Lato Sensu*, tendo sido identificado apenas 01(um) profissional com especialização em Educação de Jovens e Adultos. Não houve registro de indicação de formação *Stricto Sensu*, mestrado ou doutorado. Dos pedagogos entrevistados, todos pertencem ao quadro próprio do magistério em seus respectivos municípios. Sendo 05 (cinco) lotados na EJA a partir do chamamento de concurso e 02(dois) com lotação suplementar temporária na EJA.

No QUADRO 13 segue os dados elencados sobre os sujeitos participantes da pesquisa, a partir de suas respectivas denominações de forma a resguardar o anonimato da identificação com detalhamento do tempo de atuação em educação e na EJA.

QUADRO 13 – SUJEITOS DAS ENTREVISTAS.

MUNICÍPIO	PEDAGOGO	TEMPO ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EJA
A	01	22	22
A	02	07	04
A	03	29	20
B	04	17	08
B	05	06	06
C	06	07	07
C	07	28	19

FONTE: Dados extraídos da entrevista e organizado por SIMAS, SÁ (2018).

A partir dos dados obtidos e apresentados no QUADRO 13 constata-se que 04(quatro) profissionais atuam a menos de 10 anos na EJA e 03(três) atuam há mais de 10 anos. O tempo de atuação em educação apresenta 03(três) pedagogos com menos de 10 anos e 04(quatro) pedagogos atuam há mais de 10 anos.

5.2 LEITURA ANALÍTICA DAS ENTREVISTAS

O processo de análise das entrevistas foi realizado intentando sempre a presença da lucidez orientada pelo problema de pesquisa e necessária a qualquer análise que se empreenda com vistas à compreensão da dinamicidade e da complexidade envolvidas nos fenômenos que englobam o campo educacional. Pautada no grau de frequência com que eram evidenciadas nos depoimentos analisados.

Neste trabalho de investigação, a demarcação a partir da qual se observaram e analisaram os dados empíricos, ainda que seja um esforço incompleto (Sousa Santos, 2000) Num contexto histórico em que prevalece a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, marcada pela subordinação

Segue o resultado da análise do material coletado durante a pesquisa empírica.

5.2.1 Ação do pedagogo no contexto da EJA: entretecendo seus saberes, fazeres e práticas

A partir das leituras e das releituras atentas e acuradas do conjunto das transcrições de cada uma das entrevistas realizadas foi possível identificar depoimentos significativos dos saberes, fazeres e práticas dos pedagogos no trabalho pedagógico com a EJA – Fase I.

Indubitavelmente nos saberes, fazeres e práticas cotidianas se efetiva a prática pedagógica do pedagogo escolar. Nas entrevistas foi possível depreender que esta prática é construída de fazeres que se revelam na/da reflexão, na/da tomada de decisão e na postura crítica ante seu trabalho; prática articulada no diálogo com a equipe escolar e voltado à busca de “soluções” para os dilemas enfrentados na atividade pedagógica e na organização do trabalho educativo no contexto escolar; prática que transita por diferentes segmentos e espaços da escola, com marcas de mediação e orientação às quais lhe exige diversos e multifacetados conhecimentos e saberes. Saberes que tem como base tanto a teoria apreendida nos cursos de formação inicial e continuada, quanto nos saberes adquiridos na experiência, nas vivências e nos compartilhamentos no cotidiano do ser Pedagogo. Numa ação que contempla uma prática coletiva, colaborativa e de dialogicidade com os demais agentes educativos, com os pais, com os educandos e com a comunidade.

Para o desempenho profissional e atendimento às demandas apresentadas pelo contexto escolar da EJA de forma a atender as atribuições à eles designadas, os (as) pedagogos (as) entrevistados (as) evidenciaram certas características relativas aos saberes necessários à sua prática pedagógica nas escolas.

O QUADRO 14 buscou categorizar os saberes que na percepção dos pedagogos (as) entrevistados (as) têm sido demandados ao pedagogo na EJA:

QUADRO 14 – SABERES DEMANDADOS AO PEDAGOGO DA EJA

IDENTIFICAÇÃO	SABERES DEMANDADOS
Pedagogo 1	Gestão da ação pedagógica e educacional, processos de ensino-aprendizagem e de relação interpessoal. Conhecimento sobre as teorias, as legislações que falam da educação de jovens e adultos, as formas de elaborar um planejamento docente, uma sequência didática, processos avaliação.
Pedagogo 2	Teorias que cercam a concepção de EJA, sua finalidade; integração dos conhecimentos técnico-pedagógicos às necessidades do trabalho pedagógico com a EJA. Saberes sobre a realidade, o contexto histórico, social, cultural; sobre as políticas educacionais e legislação.
Pedagogo 3	Como ocorre o conhecimento pelo adulto, como ele aprende, processo de ensino- aprendizagem na EJA. Currículo, proposta pedagógica, os processo de avaliação. Relações interpessoais, o diálogo e o relacionamento com o aluno e com a comunidade.
Pedagogo 4	Saberes da relação sobre pessoas, da sensibilidade de saber tratar o outro, de acolher, estar aberto ao heterogêneo. Sobre como mediar saberes e modos de agir para o desenvolvimento e aprendizagem dos jovens e adultos
Pedagogo 6	Saberes que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem na sala de aula, sobre a mediação docente/discente e como devem ser conduzidas as questões de ensino aprendizagem, tendo como foco o trabalho com jovens e adultos. Recursos, metodologias, procedimentos e estratégias planejadas para que o docente possa auxiliar na aprendizagem dos jovens e adultos.
Pedagogo 7	Saberes sobre as teorias pedagógicas, curriculares e didático-metodológicas. Saberes da gestão escolar compartilhada e democrática. Saberes sobre os conteúdos, as possibilidades interdisciplinares e de análise crítica da sociedade. Saberes sobre as diversas áreas e ciências como a neurociência, a sociologia, a psicologia e a Andragogia para entender como o adulto aprende e tantas outras.

FONTE: Depoimentos dos sujeitos entrevistados. Organizado por SIMAS, SÁ (2018).

A partir dos depoimentos apresentados pelos pedagogos entrevistados foi possível perceber a existência de um conjunto de saberes profissionais indissociáveis, ainda que distintos, os quais são mobilizados pelos pedagogos em suas atividades nas escolas e considerados necessários à atuação na EJA. Saberes constituídos por um complexo campo de conhecimentos que envolvem

teorias já sistematizadas e constituídas cientificamente, pelos saberes da experiência pessoal, aprimorados na formação continuada e na relação com o outro. Aquilo que Charlot (2004) apregoa como saberes a serviço da ação, demandados pela prática educativa e que desenvolve por sua vez, um saber prático. Saberes constituídos ao longo do processo de escolarização e de formação inicial, decorrentes da prática profissional e adquiridos ao longo da experiência profissional.

Apontaram que muitos de seus saberes resultaram de diversas vivências, experiências, ao longo de sua carreira profissional, o que pressupõe uma compreensão de que o desenvolvimento profissional se apresenta evolutivo, em continuidade, como resultado processual. Segundo apontado pelos pedagogos entrevistados não basta concluir o curso de Pedagogia para que o pedagogo seja capaz de colocar em prática todos os saberes específicos, teorias e procedimentos profissionais adequados.

Evidenciaram um posicionamento de que a atuação do pedagogo é de articulação e mobilização dos saberes os quais entendem necessários a serem empreendidos na organização do trabalho pedagógico. Como pôde ser observado na opinião apresentada pelo Pedagogo 4:

[...] confesso que não tem nada pronto, uma receita que vai lá e pega e resolve determinada situação ou problemática. A gente vai aos poucos relacionando todo o conhecimento pedagógico adquirido na formação e na vivência cotidiana, as teorias, a metodologia de ensinar e aprender, o conhecimento sobre os alunos adultos, do contexto dele, àquilo que vivenciei em minha trajetória pessoal e profissional. Geralmente pauto minhas intervenções ou tomo decisões de encaminhamentos as quais considero as mais adequadas, em coerência com tudo isso; às vezes não dá tempo refletir muito. [...] Recordo de outras situações similares, de alguma determinação legal e até do bom senso.

Romanowski (2007) afirma que esse processo permanente de elaboração realizado no enfrentamento dos problemas da prática profissional, resulta em saberes. Conceito também apresentado por Tardif (2000), que apresenta o saber como sendo algo de sentido amplo dado às competências, habilidades, atitudes: o saber, o saber-fazer e o saber ser. O pedagogo, portanto, não é apenas um técnico que realiza a gestão educacional, mas um profissional que constrói sua competência profissional na prática, constituída pelos: saberes múltiplos e heterogêneos construídos na trajetória profissional.

Para Pimenta (1993), a ação pedagógica requer competências específicas e mesmo reconhecendo que a ciência pedagógica não seja exclusiva dos pedagogos, afirma que:

[...] os conhecimentos pedagógicos têm sido desenvolvidos explicita, intencional e sistematicamente nos cursos de Pedagogia que formam pedagogo, a presença destes na Escola é imprescindível como forma de trazer os conhecimentos pedagógicos necessários para a Escola. Seja nas tarefas de administração – entendida como organização racional do processo de ensino e garantia da perpetuação deste nos sistemas, de forma a consolidar um projeto político-pedagógico de Educação Escola –, seja nas tarefas que colaborem com os professores no ato de ensinar de modo que os alunos aprendam. (PIMENTA, 1993, p. 81).

Tais questões auxiliariam o pedagogo a perceber como utilizar esse conhecimento nas diferentes situações, imprevistos e dilemas do cotidiano escolar na EJA. Deve realizar ação e reflexão, tomar sua própria ação e sua vivência como objeto de reflexão, de análise e de desenvolvimento profissional.

O pedagogo atuante na EJA mobiliza conhecimentos e um saber-fazer próprios, saberes curriculares, teóricos e disciplinares da formação profissional inicial, saberes da própria experiência e saberes tácitos, íntimos e pessoais. Saberes e práticas para coordenar o trabalho docente, compreendidos em sua dimensão epistemológica, política, profissional (ANFOPE, 1992) e relacional (TULIO, 2015). Franco (2001) assim se posiciona sobre o tema em relação à docência:

Os saberes da docência não podem se organizar no vazio teórico, o que lhes daria a concepção de aplicação tecnológica de fazeres. A prática docente que produz saberes precisa ser epistemologicamente assumida e isso se faz pelo seu exercício enquanto práxis, permeada por sustentação teórica, que fundamenta o exercício crítico-reflexivo de tais práticos. Esse conteúdo para a reflexão crítica é retirado dos fundamentos da ciência pedagógica; apenas tais fundamentos permitem a organização do círculo dialético teoria/prática versus prática/teoria, num processo transformador das práticas e das teorias; processo esse fundador dos saberes pedagógicos. (FRANCO, 2001, p.48).

Este entendimento aparece perspectivado pelos pedagogos quando denotam que muitos de seus conhecimentos e saberes resultam da mobilização reflexiva em face à complexidade das situações e problemas que vão enfrentando, nos contextos e nas intervenções nas quais interagem, enfim, no enfrentamento e na prática profissional.

Na EJA o pedagogo constrói os seus saberes na experiência, porém, denota-se que para o pleno exercício de seu papel de: mediador, articulador, formador e organizador do trabalho pedagógico, depende predominantemente de domínio teórico-didático mais aprofundado das questões educacionais e pedagógicas.

O pedagogo escolar deve necessariamente pautar sua ação a partir de uma formação pedagógica que lhe dê suporte, que sustente e respalde sua intervenção sem perder o foco que é a ação educativa, a prática pedagógica promovendo o processo de ensino e de aprendizagem. Do que decorre o domínio dos procedimentos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem às demais atividades educativas que ocorrem na escola, estejam ligadas ou não diretamente com as da sala de aula. Sua atuação prescinde, portanto, de uma sustentação teórica tanto na prática calcada nos saberes constituídos, quanto numa base teórica-científica como pode ser observado na percepção do Pedagogo 7:

[...] para melhor realizar e organizar o trabalho pedagógico o pedagogo na EJA necessita mobilizar muitos saberes, e também nas intervenções que realiza em situações imprevisíveis que surgem no dia-a-dia, no cotidiano escolar. É uma diversidade teórica e de saberes tanto sobre as teorias pedagógicas, as teorias científicas das diversas áreas e ciências como a neurociência que tanto nos auxilia na alfabetização e letramento, a sociologia, a psicologia e a Andragogia para entender como o adulto aprende e tantas outras.

O cotidiano escolar demanda do pedagogo da EJA saberes pedagógicos e científicos em diferentes situações educativas. A ação de cada pedagogo ainda que singular se expressa de forma orgânica, pois, compreende conhecimentos produzidos tanto no campo da Pedagogia como pelas demais Ciências, afirma Vasconcellos (2006). Situações que exigem deste profissional conhecimento prático, da experiência, teórico e científico e do contexto educativo. Como se constata nas colocações apresentadas pelo Pedagogo 4.

Atuar na Educação de Jovens e Adultos exige uma atuação de muita singularidade. [...] Sou pedagoga do regular também, mas aqui, com os adultos tenho que considerar toda esta experiência de vida dos nossos alunos, tanto social como cultural.[...] para ajudá-los no processo de escolarização só mesmo sabendo sobre eles, sobre a minha comunidade e também conhecendo meu professor, contribuindo na mediação que realiza com o aluno[...] ir usando todo esse conjunto de informações com a bagagem de saberes, conhecimentos pedagógicos e experiência que tenho e oferecer indicativos de caminho no atendimento deste aluno adulto.

5.2.2 Formação inicial e permanente dos pedagogos da EJA

Questionados acerca de sua formação inicial e os imbricamentos no tocante aos estudos sobre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, os pedagogos entrevistados evidenciaram uma preocupante lacuna em seu percurso formativo inicial, como é possível visualizar no QUADRO 15:

QUADRO 15 – FORMAÇÃO INICIAL DOS PEDAGOGOS E A EJA

Pedagogo 1	Conclui o curso de pedagogia recentemente, em instituição particular, e o único contato que tive com a EJA foram algumas poucas horas de estágio obrigatório supervisionado . Constavam disciplinas optativas, porém, não as cursei. [...] Tenho aprendido a ser pedagoga da EJA na prática, na vivência cotidiana com os professores que já atuam de longa data no município com a EJA e nos cursos de formação que o município oferece.
Pedagogo 2	Na faculdade tive duas disciplinas que previa estudos sobre os fundamentos e a estrutura da Educação de Jovens e Adultos. [...] Ainda assim, tenho minhas dúvidas de que no curso de graduação em Pedagogia seja possível considerar todo o contexto e desafio que me cerca na EJA.
Pedagogo 3	Foram tantas as questões discutidas em minha formação sobre todas as modalidades, não foi possível aprofundar .
Pedagogo 4	Não, em minha formação inicial não tenho lembrança de ter estudado a EJA , também, já me formei há muito tempo atrás. Porém, sempre fui admiradora de Paulo Freire e comungo com muitos de seus posicionamentos. [...] Acredito na educação como caminho que ajude os alunos a compreender a realidade onde a pessoa possa agir no mundo
Pedagogo 5	Muito pouca coisa foi vista sobre a EJA no meu curso de Graduação . [...] quando vimos foi sobre a legislação e também tive de fazer o estágio obrigatório.
Pedagogo 6	Realizei uma disciplina optativa na época da faculdade que discutiu um pouco as questões da EJA. Acabamos lendo um livro de Paulo Freire e vimos a questão histórica. [...] percebo hoje, que ainda assim não cheguei preparada e conhecendo muito bem sobre o universo da EJA. Penso que os desafios do cotidiano deveriam ser vivenciados, integrados e refletidos ao mundo acadêmico durante a formação inicial .
Pedagogo 7	Na minha época de faculdade não tínhamos uma disciplina sobre a EJA , foram alguns fragmentos em Psicologia, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º e Didática Geral, foi muito pouco, frente aos desafios e necessidades que esta modalidade de ensino.

FONTE: Depoimentos dos sujeitos entrevistados. Organizado por SIMAS, SÁ (2018).

As declarações apresentadas dão indícios de que em sua maioria a formação inicial voltada à EJA tem sido precária, inexistente, apresentando uma

desconexão epistemológica e pragmática entre o mundo acadêmico e profissional (ARIAS, 2005). A maioria dos entrevistados (as) deixou claro que no seu percurso formativo deveria ter tido conhecimentos específicos sobre a EJA de forma a prepará-los (as) para enfrentarem de maneira mais adequada as complexas e variadas tarefas próprias da profissão no contexto de ensino formal de adultos. Indicaram que esse processo poderia articular a teoria e a prática, como instrumento pedagógico de formação, percebendo que os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial necessitariam estar integrados ao mundo profissional.

A EJA faz parte constitutiva do sistema regular de ensino que oferta a educação básica e demanda um corpo específico de conhecimentos. Tais conhecimentos no tocante à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, dizem respeito a um conjunto de conhecimentos e um saber-fazer próprios – saberes curriculares, teóricos e disciplinares – específicos que deveriam instrumentalizar a prática do pedagogo escolar.

Ainda que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia - Parecer CNE /CP n. 05, de 13 de dezembro de 2005 – conste preconizado que sejam discutidos em igual teor e aprofundados os saberes específicos que tangenciam as diferentes modalidades de ensino, por conseguinte, também a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Para Ribeiro (2014) estas questões têm efetivamente ficado à margem na formação do pedagogo e do professor, uma vez que a maior parte deste processo tem estado voltada para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme aponta Paiva (2005) ainda que em termos legais a modalidade EJA se apresente constituída por um campo curricular particular que requer especificidades em metodologias, estratégias de ensino-aprendizagem, materiais didático e organização espaço-temporal, de forma recorrente tem sido destinados muitos profissionais para atuar nessa modalidade sem que estes tenham recebido formação específica. O que foi evidenciado pelos pedagogos entrevistados quando trataram sobre a chegada de profissionais docentes iniciantes na EJA, conforme verbalizações apresentadas no QUADRO 16 a seguir:

QUADRO 16 – FORMAÇÃO INICIAL DOS DOCENTES E A EJA

Pedagogo 2	A principal dificuldade que percebo no professor iniciante na EJA é o desconhecimento das necessidades dos alunos atendidos na EJA. [...] é na formação em serviço que tento apoiá-lo, esclarecendo sobre as questões específicas de ensino e aprendizagem, colocando-o em contato com os demais professores já experientes, até que se familiarizem com esse cotidiano escolar.
Pedagogo 3	[...]desconhecem as questões próprias da EJA. Apresentam inúmeras dificuldade em constituir uma prática voltada às singularidades dos alunos adultos, infantilizam os alunos e muitas vezes não sabem aproveitar o que o aluno traz de bagagem. [...] trazem contudo, uma vontade de aprender que como pedagoga tenho que aproveitar.
Pedagogo 4	[...]chegam desconhecendo as especificidades da EJA que necessita considerar as diferenças em cada sujeito atendido, com suas identidades distintas, sua forma de aprender. [...] e como entendo que é a partir disto que suas intervenções pedagógicas terão ou não sucesso, tais questões devem ser pensadas e organizadas a partir deste olhar. [...]esta discussão é uma constante na formação continuada em nossa escola. [...] quando um docente chega, realizo todo um trabalho de inseri-lo e acompanhá-lo neste contexto. Penso que a forma como ele é acolhido e apoiado pelos profissionais mais experientes e com minha ação como pedagoga, intensificando e mobilizando a possibilidade do estudo, do diálogo, do compartilhar sobre a EJA fará toda a diferença.
Pedagogo 6	Uma grande dificuldade dos profissionais novos na EJA diz sobre o entendimento de que os processos educacionais de crianças e de jovens e adultos são diferenciados. [...] É importante que os professores percebam que há tal diferenciação, pois somente assim eles compreendem a importância de trazer o cotidiano do aluno, suas vivências, experiências de vida, ideias e histórias em integração com os componentes das diferentes áreas. E eles chegam sem nenhuma bagagem.
Pedagogo 7	Considero que faltou muito conhecimento que não foi discutido sobre a EJA na formação inicial, Alguns dos professores iniciantes nos chegam tentando adaptar o seu método e aproveitar os materiais utilizados no regular com crianças aqui na EJA. Sem perceber que na EJA cada aluno tem seu tempo e conhecimentos diferentes [...] cada aluno estará num nível de conhecimento e aprendizado diferente, o professor tem que saber se desdobrar para atender adequada a todos e da forma que o aluno deseja, precisa e merece para avançar.

FONTE: Depoimentos dos sujeitos entrevistados. Organizado por SIMAS, SÁ (2018).

Estas percepções revelam que o espaço ocupado pela EJA no percurso da formação inicial – tanto do pedagogo quanto dos docentes nas diferentes licenciaturas – não tem respondido suficientemente às principais demandas dos profissionais que atuam nessa modalidade, nem tampouco atendem às questões normativas a ela preconizadas.

Machado (2001) defende que seja necessária tanto uma formação inicial específica consistente como um trabalho de formação continuada que atenda às

demandas da educação de jovens e adultos de forma a que sejam desenvolvidos um ensino adequado a esse público. Segundo ela, há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantirem e ampliarem os espaços para discussão da EJA seja nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão. Freire (2006) afirma que a reflexão crítica sobre os saberes que são mobilizados na ação pedagógica são fundamentais e tornam-se uma exigência da relação teoria e prática, para assegurar que a teoria não se torne um discurso esvaziado de sentido, assim, compreende-se que isto deva ocorrer desde a formação inicial e se estenderá na formação continuada.

5.2.3 Papel formativo do pedagogo na EJA

Na análise das suas respostas que tratam do processo de formação continuada, os pedagogos evidenciaram suas percepções em relação ao papel potencialmente formador e mediador. Segundo apontaram é no processo de formação continuada dos professores que eles/elas tem conseguido estimular a reflexibilidade crítica dos docentes sobre as práticas pedagógicas nas escolas. Isto acaba reverberando e possibilitando aos seus educandos a compreensão do contexto social e de uma leitura de mundo mais ampla.

Entendem que a ação formativa que buscam desenvolver junto aos docentes tem propiciado o desenvolvimento profissional, uma vez que buscam pautar nessa atividade formativa em torno de aspectos cruciais enfrentados e formulados pelos docentes a partir de sua prática profissional. Muitas das questões exigem o revisitar de sua formação específica. Percebem que fundamentam e agem embasados em seus próprios saberes, diretrizes e orientações, como se pode observar na afirmação apresentada pelo Pedagogo 2:

A formação em serviço em nossa escola ocorre delineada com o gestor da escola, com o docente e está voltada para o desafio pessoal e profissional do meu professor. [...] as questões que são desafiadoras em nosso dia a dia, oportuniza que juntos possamos estudar, discutir e propor encaminhamentos embasados no estudo que conte com o apoio, as vivências e experiências de todos. [...] em inúmeras situações percebo um processo de avanço de minha própria prática e compreensão da EJA. Percebo que quando todos estão mobilizados e voltados às questões de nossa realidade, todos avançamos e o compromisso é assumido coletivamente.

A ação formativa do pedagogo sobre a prática pedagógica, qualificando e produzindo teorias, atuando na criação e proposições originais, criativas e delineadas coletivamente, tecendo referenciais diversos embasados em saberes, fazeres advindos das práticas o pedagogo da EJA vai constituindo o sentido do trabalho pedagógico. Como referenda Franco (2003) ao apontar como sendo papel do pedagogo a necessidade de orientar, esclarecer e conscientizar produzindo ações que transformem sujeitos, práxis e instituições.

Ao abordarem aspectos da formação continuada, os pedagogos entrevistados evidenciaram a compreensão de que sua prática se constitui em uma ação mediadora técnico-pedagógica a ser delineada no coletivo. Como se pode verificar na verbalização apresentada pelo Pedagogo 1:

Busco tecer uma prática e um caminho de aproximação, diálogo e troca com meu professor. Entendo a formação continuada como uma oportunidade de agirmos juntos na superação do que nos aflige.

Os termos evidenciados pelos demais pedagogos entrevistados indicaram que a sua ação do pedagogo na EJA tem se configurado de apoio ao docente:

“[...] prevemos conjuntamente um tempo de muita interação e diálogo” (Pedagogo 3); [...] “compartilhamos experiências, leituras e estudo que possam melhorar a ação docente em sala de aula”(Pedagogo 5); “[...]decidimos no grupo atividades significativas de projetos que envolvam todos os professores e alunos sobre um tema do nosso currículo” (Pedagogo 7) .

A partir destes aspectos pontuados denotam a compreensão de que sua ação formativa deveria pautar-se na vivência da reflexão e não na “prescrição”. Justificam esse direcionamento pautado em uma formação crítico-reflexiva junto aos os docentes da EJA, indo, portanto, para além da simples análise das práticas dos docentes, mas procurando sempre fundamentá-la. Entendem que a superação no trato infantilizado do adulto e nas práticas que desconsideram as especificidades da EJA passa pela ação formativa que favoreça o constituir de sujeitos partícipes e que permitam a compreensão do contexto social mais amplo e da relevância no ato de ensinar jovens e adultos.

Perceber como tem ocorrido essa intervenção do pedagogo no sentido de manter-se atualizado e mobilizar-se para sanar as ansiedades, as dúvidas e os progressos docentes na EJA, é algo a ser refletido. Pode-se inferir que os

pedagogos entrevistados concebem o seu papel formativo junto aos docentes como fundamental com a preocupação em diminuir o suposto déficit causado pela formação inicial dos docentes, principalmente, ao resolverem problemáticas com as quais convivem no cotidiano escolar.

Somente por meio de uma prática reflexiva, crítica e sistemática no/do processo educativo sobre a EJA adirão avanços ainda tão necessários a essa modalidade. Como afirma Pimenta (2011), o pedagogo necessita mobilizar os saberes adquiridos no curso de Pedagogia implicados na análise crítica e contextualizada da educação e do ensino como práxis social. Implica lançar mão de todos os saberes de sua formação teórica, científica, ética e técnica para desempenhar seu papel no estudo da teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas específicas. (PIMENTA, 2011, p. 72).

Outro aspecto tangenciado na formação continuada dos pedagogos remete à oferta de formação pelos municípios. Na percepção dos pedagogos entrevistados foram evidenciados importantes aspectos que demandam atenção pelos gestores nas Secretarias Municipais de Educação nos diferentes municípios. O QUADRO 17 evidencia aspectos de avanço e de possibilidades apresentadas pelos pedagogos entrevistados em relação à formação continuada ofertada pelos municípios.

QUADRO 17 – FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADA PELOS MUNICÍPIOS

ENTREVISTADO	ASPECTOS VALORIZADOS	ASPECTOS CRITICADOS
Pedagogo 1	Toda formação ofertada à EJA em nosso município é definida a partir da consulta antecipada aos profissionais [...] trazendo questões pertinentes e que indicamos como necessária e que não temos conseguido responder na formação realizada na escola.	Carga horária anual insuficiente (20h/30h).
Pedagogo 2	Pedagogo pode participar de toda formação destinada aos docentes [...] supre nossas dúvidas, permite esclarecer metodologias mais indicadas, recursos, ações inovadoras em áreas específicas e assim vamos ficando atualizados para melhor coordenar e apoiar as ações docentes.	Não há formação voltada ao pedagogo, especificamente. Na maioria das vezes são oferecidos cursos que tratam de assuntos gerais.

Pedagogo 3	Sem apontamentos.	Ocorre de maneira pontual, envolvendo tanto o professor e o pedagogo, com temas ligados às áreas do conhecimento, porém, os encontros não apresentam conotação de continuidade ou de aprofundamento das questões específicas que nos desafiam no cotidiano. Não é específica ou voltada à atuação do pedagogo na EJA. De curta duração, geralmente de caráter expositivo, com pouca participação do grupo.
Pedagogo 4	Sem apontamentos.	Definida e organizada sem envolvimento ou consulta aos profissionais da EJA [...] Não atendem nossa realidade e/ou necessidades da EJA. Nem as atuais e nem as vindouras, as que nos coloquem na vanguarda, auxiliando nossos docentes, educandos e comunidade para uma sociedade informatizada.
Pedagogo 5	Sem apontamentos.	Pouca oferta, esparsas e espaçadas. Desenvolvida com materiais adaptados, com formadores que se pautam no ensino fundamental ou no infantil. Não temos uma ação de formação voltada só para o pedagogo; não há o aprofundamento.
Pedagogo 7	Sem apontamentos.	Não atende a todos os profissionais de EJA, somos “encaixados” nas propostas ofertadas de formação do regular e os docentes dos cursos tentam transpor sugestão de atividades com adaptações para a EJA. Carga horária de formação reduzida.

FONTE: Depoimentos dos sujeitos entrevistados. Organizado por SIMAS, SÁ (2018).

A questão da quase inexistência da oferta de desenvolvimento profissional destinada especificamente aos pedagogos da EJA, indicado pela maioria dos entrevistados, agrava ainda mais o déficit em sua formação e amplia a lacuna deixada pela formação inicial.

As mantenedoras esperam que o pedagogo realize intervenção direta junto aos docentes, aos educandos da EJA e à comunidade; que atue enquanto formador do docente; que apresente capacidade comunicativa para melhorar as relações

entre alunos, docentes, pais, outros profissionais; que contribua na otimização dos processos de ensino e de aprendizagem na EJA. Mas, para que isso ocorra, que formação continuada a ele é oferecida?

Os pedagogos entrevistados apontaram que seu desenvolvimento profissional tem ocorrido de forma insuficiente, assistemática, ocasional e descontinuada ou que tem sido elaborada de forma generalizada e distanciada das reais necessidades do pedagogo atuante na modalidade da EJA. Isto tem reflexos na sua ação pedagógica no sentido de gerar “impotência” por não se constituir acreditada ou capaz de intervir como prática articuladora profissional.

Um significativo argumento atinente ao revisitar do aspecto organizativo das formações foi apresentado por um dos pedagogos entrevistados:

Considero significativo que o município realize um diagnóstico das nossas necessidades de estudo, atualização e aprimoramento, não só dos pedagogos, mas, consultando o coletivo de profissionais atuantes na EJA. Somente assim caminharíamos para um avanço e desenvolvimento profissional muito mais significativo para todos (Pedagogo 1).

Torná-los participantes ativos, aumenta o estabelecimento de relações interpessoais mais proíficas nas formações continuadas propostas pelos municípios aos profissionais da Educação de Jovens e Adultos.

A participação efetiva traz um significado da valorização dos sujeitos, de engajamento, de ressignificação do processo de formação continuada e permanente. Conforme afirma Zeichner (1993), analisar, opinar e refletir sobre a própria prática profissional, torna o indivíduo sujeito de sua própria ação. Torna possível um percurso formativo voltado à atuação fundamentada e engajada. No contexto geral, as colocações remetem à compreensão de desenvolvimento profissional e não apenas de formação pontual.

5.2.4 Enfrentamentos, exigências e dificuldades na EJA

Foi possível constatar a partir das percepções apresentadas nos depoimentos dos entrevistados uma série de desafios e dificuldades, os quais são indicados a seguir no QUADRO 18:

QUADRO 18 – DESAFIOS E DIFICULDADES NA EJA

Pedagogo 1	<ul style="list-style-type: none"> • questão da inclusão; • flexibilizar o tempo para alguns alunos se apropriarem dos conteúdos trabalhados; • flexibilizar o horário de atendimento da EJA tanto da entrada como da saída; • heterogeneidade dos sujeitos; • especificidade e organização da EJA; • formação docente.
Pedagogo 2	<ul style="list-style-type: none"> • constituir uma prática voltada às necessidades dos alunos atendidos na EJA.
Pedagogo 3	<ul style="list-style-type: none"> • o tempo exíguo previsto para efetivar o processo de alfabetização.
Pedagogo 4	<ul style="list-style-type: none"> • enfrentar a evasão escolar na EJA
Pedagogo 5	<ul style="list-style-type: none"> • material e recursos didáticos apropriados à educação de adultos;
Pedagogo 6	<ul style="list-style-type: none"> • a ausência de processos sistemáticos de formação continuada dos docentes; a ausência de discussões mais qualificadas no interior das instituições acerca da concepção; os elevados índices de evasão.
Pedagogo 7	<ul style="list-style-type: none"> • aproveitar no processo de ensino aprendizagem a realidade dos alunos.

FONTE: Depoimentos dos sujeitos entrevistados. Organizado por SIMAS, SÁ (2018).

Dentre as preocupações e dificuldades evidenciadas pelos pedagogos entrevistados, a questão da evasão escolar na EJA foi apontada com significativa frequência. Ainda que não tenham estabelecido relação direta entre as dificuldades apontadas, uma possibilidade que se entrecruza com a evasão trata da fragilidade pedagógica evidenciada pelos pedagogos entrevistados quando apontaram a dificuldade em considerarem os códigos culturais do aluno adulto, da cultura popular nas práticas educativas.

Aparentemente, a mediação entre os saberes científicos e o de senso comum deva ser um enfrentamento a ser realizado pelo pedagogo na mediação que realiza junto ao docente na EJA. Nas falas apenas apresentaram a situação preocupante da evasão, sem contudo indicarem qualquer ação diagnóstica que os permita identificar os possíveis motivos que tem gerado a evasão. A reorganização do tempo na EJA apareceu como outro dos desafios de sua atuação profissional.

5.2.5 O pedagogo da EJA em articulação com os segmentos e sujeitos envolvidos no trabalho pedagógico

A percepção evidenciada pelos pedagogos quanto aos sujeitos/segmentos que se encontram envolvidos na organização do trabalho pedagógico indicaram: alunos, professores, direção, funcionários e demais colaboradores; a comunidade escolar, a Secretaria Municipal da Educação, unidades escolares municipais e estaduais e diversos órgãos parceiros da Educação Municipal.

Denota-se uma compreensão de que seu papel compreende atuar como elo de articulação, aproximação e integração entre escola/comunidade.

O lugar que o pedagogo ocupa na EJA – Fase I mostra-se legitimado e reconhecido na percepção dos pedagogos entrevistados. Como se pode constatar pela fala apresentada pelo Pedagogo 3:

[...] percebo uma boa receptividade ao meu papel de pedagogo aqui na escola, tento estabelecer uma relação de respeito mútuo, de participação de todos. [...] Noto que a escola hoje é compreendida pelos alunos, pela comunidade, pelas famílias como um espaço democrático. Somos parte de um coletivo maior, meu alunado da EJA em grande maioria são os pais, avós, tios dos alunos do diurno. Que reconhecem a escola fazendo diferença na comunidade.[...] E assim sinto-me reconhecida e valorizada pelos professores no que desenvolvo com eles na escola. Temos enfrentado situações difíceis juntos. Sabem que podem contar comigo. Não nos acomodamos com as situações.

Em razão da natureza do trabalho pedagógico que realizam na escola, evidenciaram uma clara percepção que a confiança em seu trabalho vincula-se ao aspecto relacional, à disposição e ao conhecimento que demonstram quanto às demandas da EJA na contemporaneidade. Consideram tal reconhecimento pautado em ações permeadas pelo diálogo, pelo estabelecimento de relações éticas, afetivas e de confiança. Para Morin (2000) as interações que acontecem entre os indivíduos produzem a sociedade e esta retroage sobre os indivíduos. Uma vez que, indicaram que à medida que são identificados problemas nessa relação à busca e à proposição de alternativas de superação são constituídas e construídas pelo debate, pela consulta compartilhada de solução.

Ao considerarem a cultura, crenças, valores, recursos e exigências desse grupo atuam em prol de implementação de projeto educativo que atenda às necessidades comunitárias. Nesse sentido, os pedagogos afirmam que:

Pedagogo 1- [...] percebo que há uma relação de respeito e confiança tanto comigo, que sempre os atendo, como com os demais profissionais da escola. Pedagogo 5 -[...] entendo a comunidade como sendo os alunos e seus familiares. A percebo confiando e legitimando o meu trabalho, buscando e contando com minha atuação, por exemplo, quando se encontram preocupados não só com as questões vinculadas ao ensino, às dificuldades de aprendizagem ou de relação com o professor.[...] Contam comigo procuram nos mais variadas questões, seja para tratar sobre a segurança no entorno da escola, alguma outra dificuldade seja com o professor, com um colega. [...] O diálogo se faz presente em nossa relação e sabem que vou cobrar da direção e da secretaria de educação tudo que venha dar a condição para que prossigam focados nos estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa debruçou-se sobre as narrativas apresentadas pelos pedagogos atuantes na Educação de Jovens e Adultos – Fase I em escolas públicas da região metropolitana de Curitiba, a partir de suas percepções sobre seus saberes, fazeres e práticas. Esta é uma temática escassa de discussão no Brasil como se pôde confirmar com os resultados do levantamento bibliográfico realizado e apresentado neste estudo. De um total aproximado de cinco mil pesquisas que empreenderam discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos, pouco mais de vinte se debruçaram sobre os estudos afetos à atuação do pedagogo. Uma das hipóteses para essa pouca expressividade e produção de estudos que discute a ação do pedagogo na modalidade EJA pode ser atribuída a quase inexistência de lotação e atuação de pedagogos nas escolas que realizam o atendimento da EJA - Fase I (equivalentes aos anos iniciais do ensino fundamental). Foram identificados na investigação de campo apenas três municípios da Região Metropolitana de Curitiba que contam em seus quadros de lotação com o profissional pedagogo atuando direta e cotidianamente em escola com o atendimento da EJA na Fase I.

O pedagogo, profissional mediador do trabalho pedagógico da escola tem-se confrontado na prática da EJA – Fase I com desafios decorrentes de fragilidades em seus saberes teóricos e metodológicos específicos sobre aquela modalidade de ensino, resultantes, em certa medida, de “lacuna” na sua formação inicial que se estende ao longo de seu processo formativo continuado, com consequências em

sua prática pedagógica. Em suas percepções, os pedagogos manifestaram fragilidade teórica que, por certo, tem prejudicado seu fazer pedagógico na EJA.

Foi possível perceber que o pedagogo da EJA apresenta compreensão que seu trabalho deva ocorrer articulado com os diferentes segmentos e agentes educativos pautando-se a partir das especificidades da Educação de Jovens e Adultos. Especificidades afetas tanto às características, perfil, diversidade e contexto cultural dos grupos sociais dos sujeitos/educandos atendidos na EJA, quanto ao modo de aprender de jovens e adultos em razão de já possuírem conhecimentos práticos e concepções sobre a realidade. Essas especificidades ainda dizem respeito às necessidades de aprendizagens dos sujeitos educandos e as implicações dessas questões no currículo, nas metodologias, na organização dos tempos e espaços da escola de forma a tornarem a aprendizagem significativa e atenderem à complexidade que envolve a modalidade.

Ao mesmo tempo em que os pedagogos evidenciaram a compreensão de que sua atuação deveria pautar-se em relação a todas essas especificidades relativas à modalidade da Educação de Jovens e Adultos, sinalizaram, contudo, uma percepção de fragilidade e lacuna dessas questões em sua formação inicial. Segundo os entrevistados, as discussões sobre EJA em sua formação inicial apresentam fragilidades e lacunas. Segundo eles, essa lacuna tem sido suprida por uma contínua reflexão da prática e da teoria, na formação continuada realizada com os sujeitos docentes e demais agentes educativos no interior das escolas.

Ainda que considerem que na sua formação inicial tenha sido privilegiado questões teóricas básicas que tratavam do panorama pleno da educação, estas não deram conta das especificidades da EJA. Indicaram os pedagogos que é na prática profissional cotidiana, vivenciando a realidade escolar pública da Educação de Jovens e Adultos, na Região Metropolitana de Curitiba, que eles/elas tem se apropriado das especificidades dos jovens e adultos. Segundo eles, sua ação pedagógica articuladora ocorre em meio à dialogicidade junto aos educandos e aos docentes.

Apontaram ainda que os docentes que atuam na EJA apresentam também lacuna formativa em relação à modalidade de ensino. Os pedagogos entrevistados manifestaram uma clara compreensão de que precisam realizar um papel formativo e de apoio aos professores sem a experiência com a EJA de forma a promoverem o estudo e o aprofundamento considerados por eles como fundamentais para o bom

desempenho docente. Salientaram que seria necessária uma formação continuada embasada em teorias que fundamentam a EJA e em teorias pedagógicas sobre a juventude e vida adulta, aliadas à reflexão sobre a prática cotidiana. Destacaram que não observaram preocupação por parte das mantenedoras em relação à sua formação continuada.

Constatou-se que não há uma ação efetiva por parte das Secretarias de Educação em relação à sua formação continuada nos municípios que atuam que sobre a atuação do pedagogo na EJA. Não tem sido destinados estudos permanentes e continuados de forma a atenderem suas necessidades, seus desafios vivenciados e/ou discutirem conhecimentos necessários a essa modalidade.

Suas práticas pedagógicas e seus fazeres cotidianos na EJA, segundo eles, resultam a partir das escolhas teóricas que realizam embasados nos saberes pedagógicos de sua formação, nos saberes experienciais e no espaço coletivo de formação permanente que ocorre no interior das escolas privilegiando a discussão teoria e prática. Reconhecem como sendo fundamental que as questões apontadas a partir das escolhas teóricas caminhem em direção à concepção de educação de adultos preconizada nas diretrizes curriculares nacionais, estaduais, municipais e no projeto político pedagógico delineado coletivamente em sua unidade escolar. E que tais escolhas estejam atentas às inúmeras mudanças sociais, econômicas, culturais, políticas, científicas que tem marcado a sociedade atual.

Pode-se então afirmar que uma questão fortemente anunciada pelos pedagogos entrevistados diz respeito à lacuna percebida na formação inicial específica para a EJA. Ainda que na percepção dos pedagogos esteja indicada como geradora de insegurança em sua atuação cotidiana, em razão da variedade de demandas na área educacional as quais exigem lidar com situações complexas nas diferentes modalidades de ensino, a educação deve ser compreendida como um processo permanente durante toda a vida dos sujeitos. O trabalho formativo do pedagogo na formação continuada articulado às necessidades, especificidades e características da EJA será crucial para a superação de tais lacunas.

Ao mobilizar para a vivência nos processos formativos das discussões teóricas integradas às práticas, pela reflexão, teorização e apropriação crítica de conhecimentos evidencia-se a possibilidade de compartilhar múltiplos saberes de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional da EJA. A ação dos

pedagogos representa esta possibilidade de atuação crítica em dialogicidade com os demais segmentos da escola, promovendo estratégias reflexivas comprometidas com práticas educativas emancipatórias.

Ao examinar-se sob uma perspectiva mais aprofundada a atuação que os pedagogos entrevistados buscaram empreender na EJA é possível afirmar que há uma necessidade destes profissionais em constituírem uma identidade própria à modalidade. Isto foi percebido quando evidenciaram em suas narrativas que a abordagem da educação de adultos deveria partir das características dos sujeitos educandos, que deveriam ser atendidas e reconhecidas as especificidades e as necessidades demandadas por estes mesmos sujeitos.

A percepção em relação ao reconhecimento e legitimidade do trabalho que realizam, segundo os pedagogos (as) entrevistados (as) é compreendido fortemente vinculado ao compromisso e a competência com que organizam o trabalho pedagógico realizado na EJA, bem como, ainda, articulado aos espaços de reflexão sobre a prática pedagógica do professor na EJA.

Ao apontarem em suas reflexões sobre o trabalho pedagógico, compreendem-no a partir de princípios que tem fundamentado seus fazeres, saberes e práticas pedagógicas na EJA. Alegaram que tem se deparado com diferentes percursos, tempo de atuação, experiências e eventuais resistências e muito do que tem conseguido avançar tem sido pela prática da dialogicidade.

Uma questão percebida após a análise sobre as percepções dos pedagogos indica uma ausência de narrativa que discuta a atuação do pedagogo diante do processo de integração das tecnologias e mídias digitais no contexto da EJA. Em face dos enfrentamentos pedagógicos evidenciados em sua prática profissional, não houve qualquer menção sobre o tema, seja em prováveis tarefas realizadas pelos pedagogos apoiadas no uso de novas tecnologias, seja na implantação das tecnologias e mídias digitais nas salas de aula, na revisão curricular ou ainda como possibilidade na formação continuada, ampliando redes de experiências entre escolas ou de flexibilização permitida pela modalidade de formação à distância (EAD). O desenvolvimento científico e tecnológico tem gerado novas práticas sociais, configurando uma sociedade essencialmente informatizada. A implantação e o desenvolvimento da cultura digital deveria se constituir num desafio a ser considerado, também, na Educação de Jovens e Adultos.

Pode-se afirmar que na percepção dos pedagogos entrevistados há o reconhecimento de seu papel e de sua atuação na escola, seja pelos sujeitos educandos, pela comunidade e/ou pelos demais agentes educativos. Uma legitimidade, segundo eles, decorrente do reconhecimento de seu papel como profissional que tem organizado e auxiliado o processo de ensino e de aprendizagem na EJA, bem como, tem articulado espaços de reflexão sobre a prática pedagógica do professor.

O pedagogo é potencialmente o mediador do processo de formação continuada dos professores na EJA Fase I da Região Metropolitana de Curitiba. Apontaram que sua ação formativa tem estimulado a reflexibilidade crítica sobre as práticas pedagógicas possibilitando compreender o contexto social mais amplo e suas influências no ato de ensinar jovens e adultos. E como tal, assegurando para a plena consecução dos processos de ensino e aprendizagem, trabalhando nas relações interpessoais entre os sujeitos educandos, sujeitos docentes, gestores e demais agentes educacionais; organizando o trabalho educativo e pedagógico e orientando nas questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem.

Os saberes, fazeres e práticas do pedagogo na EJA Fase I se constituem em um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos singulares afetos à modalidade que compreendem desde a mediação realizada pelo docente com o aluno adulto; a mediação em relação aos conteúdos curriculares; com a formação continuada dos professores; em relação à didática; ao processo avaliativo da aprendizagem; à relação professor/aluno à organização do trabalho pedagógico. Os fazeres estão relacionados à mediação; ao acompanhamento; à inter-relação do trabalho pedagógico com a gestão; aos professores; aos pais; aos alunos; à comunidade e aos demais funcionários que compõem a organização escolar. Ao caracterizar-se os saberes, fazeres e práticas entende-se possível identificar os limites e as possibilidades da sua atuação, bem como, do que se espera da prática do pedagogo na EJA.

O pedagogo da EJA Fase I tem se alicerçado nos saberes da pedagogia, pois assim sugerem as evidências e dados coletados. A dinamicidade que o mundo contemporâneo imprime à vida dos sujeitos educandos, sujeitos docentes e dos próprios pedagogos prescindem de que sejam planejados espaços e ações institucionais, oportunizados pela Secretaria de Educação, que discutam o trabalho

realizado, os estudos e pesquisas realizados na academia e as próprias questões cotidianas desafiadoras e instigantes vivenciadas pelos profissionais.

Uma das funções compreendidas como primordiais pelos pedagogos entrevistados é promover a formação continuada em exercício dos professores, acrescida à função orientadora e articuladora do trabalho pedagógico a ser desenvolvido na escola. Vincularam tais ações ao que é proposto no Projeto Político-Pedagógico para o contexto da EJA, ou seja, vincularam a ação formativa afeta a seu papel aos fazeres que considerem as especificidades dos educandos e que segundo eles demandam um atendimento pedagógico diferenciado.

Dentre os resultados evidenciados a propósito da percepção dos pedagogos entrevistados pode-se indicar também a necessidade de que seja ampliado o acervo bibliográfico nas escolas sobre a temática da EJA no sentido de contribuir para a formação continuada dos sujeitos pedagogos e docentes atuantes na EJA. Acredita-se que tal ação contribuiria na construção de um repertório próprio e de aprofundamento de conhecimentos para atuação nessa modalidade e nível de atuação na EJA.

Ao fim da presente investigação pode-se afirmar que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que prescinde ainda de muitas conquistas no contexto das políticas públicas. Se por um lado seu reconhecimento como um direito público e subjetivo demonstre uma importante conquista histórica, de outro são colossais e contundentes os números que apontam a não garantia efetiva ao acesso da população jovem e adulta ao processo de escolarização. A universalização do acesso à educação básica e a redução dos índices de analfabetismo denunciam urgentes políticas educacionais a serem implantadas no Brasil. Observou-se na percepção dos pedagogos entrevistados a preocupação com a garantia do direito de acesso ao saber, direito que deva ser direito de todos.

Pode-se afirmar, por fim, que as implicações pedagógico-sociais da presente investigação, para além do fato de pretender contribuir com os estudos (escassos) sobre a atuação do pedagogo na Educação de Jovens e Adultos, desvelam inadmissíveis e perversos dados de analfabetismo ainda identificados em municípios que integram a Região Metropolitana de Curitiba. Sendo inconcebível que, cidades com índices acima de 18% de analfabetismo, ainda permaneçam sem o atendimento de EJA/Fase I e sem pedagogos atuando em EJA/Fase I. A Educação de Jovens e

Adultos tratada com intolerante descaso tanto nos processos de formação inicial como pelos gestores públicos.

Além disso, esta pesquisa desvelou saberes, fazeres e práticas do explicitando questões sobre a atuação do pedagogo atuante na EJA/Fase I, sua formação inicial, atuação na EJA, inserção profissional do pedagogo para atuar em EJA, a importância da formação continuada desencadeada pelo pedagogo no cotidiano da EJA e a importância dos gestores públicos se preocuparem mais com as políticas de formação continuada de pedagogos que atuam na EJA.

A centralidade de sua ação é pautada na organização do trabalho pedagógico, constituída numa perspectiva de construção de uma sociedade com desenvolvimento e justiça social, fundada num mundo mais digno, justo, democrático e humano para todos.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Gewandsznajder, F. **O método nas ciências naturais e sociais – pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Thomson, 2 ed., 1999.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos** – 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.19-50.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia**. Brasília: CNE, 2005.

_____. Constituição (1998). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado Federal, 1998.

_____. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado Federal, 1988.

_____. Constituição (1967). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, 1967.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

_____. Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília, DF, Senado Federal, 2001.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015.

_____. DECRETO n. 99.519, DE 11 DE SETEMBRO DE 1990. **Institui a Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania**. Diário Oficial da União, Brasília, 1990.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB 011/2000. Diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000.

_____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: **síntese de indicadores**, 2015. Rio de Janeiro: IBGE.

_____. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico**, 2010.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996-2004.**

BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos.** São Paulo: Ática, 1982.

BOGDAN, R.& BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos.** Porto: Porto Editora, 1991.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** 2 ed. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

CANÁRIO, R. **Educação de Adultos: um campo e uma problemática.** Lisboa: Ed. Educa, 1999.

CASTRO, R. V.; SANCHO, A. V.; GUIMARÃES, P. A. Mutações no campo da educação de adultos. Sobre os caminhos da formação dos educadores. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 63-81, 2007.

CERVO, A.L.; BERVIAN, P.A.; DA SILVA, R. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Pearson, 2007.

COMISSÃO EUROPEIA, 2000. **Documento de trabalho relativo a um memorando sobre educação e formação ao longo da vida**, SEC (2000)1832, 30 de Outubro de 2000.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Caderno Pedagógico – Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da Rede municipal de Ensino de Curitiba.** Curitiba, 2012.

_____. Secretaria Municipal da Educação. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos – Fase I.** Curitiba, 2012.

_____. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba.** Curitiba, 2006.

CURY, C. R. J. **A Educação escolar no Brasil: o público e o privado.** 2000.

DELORS, J.(org). **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, Brasília: MEC: UNESCO, 1996.

DI PIERRO, M.C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Caderno Cedes,** Campinas, SP, n. 55, p. 58-77, 2001.

DI PIERRO, M. C. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999.** 314 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo. 2000.

DI PIERRO, M. C. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Educação e Sociedade, São Paulo, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, especial out. 2005.

ENDLICH, E.; SÁ, R.A. As tecnologias e mídias digitais na escola e a ação do pedagogo sob o olhar complexo. In: GUÉRIOS, E.;PISKE, F.H.R;SOEK, A.M.; SILVA, E.J. **Complexidade e educação: diálogos epistemológicos transformadores**. Curitiba: CRV,p. 267-284, 2017.

FAURE, E. et al. **Aprender a ser - La educación del futuro**. Madrid: Ed. Cast. Alianza Editorial, S. A., 1972.

FÁVERO, O. (Org.). **A Educação nas Constituições Brasileiras**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

_____, O. ; FREIRE, P.: primeiros tempos. **Revista Em Aberto**, Brasília, v.26, n. 90, p. 47-62, jul./dez. 2013.

_____, O. Educação de Jovens e Adultos: Passado de Histórias; Presente de Promessas. In: FÁVERO, O, RIVERO, J. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina. Direito e desafios de Todos**. Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciência e a Cultura – UNESCO. Ed. Moderna, 2009, p.55-92.

FRANCO, M. A. S. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002,p. 99 - 127.

_____. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Papirus, 2003.

_____. **Pedagogia e prática docente**.1.ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

FORQUIN, J. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, M.F Quintal Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 47-62, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 2e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

GADOTTI, Moacir. A boniteza de um sonho: aprender e ensinar com sentido. **Abceducatio**, Ano III, n. 17, p. 30-33, 2002.

GATTI, B. A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **ECCOS, Revista Científica**, n.1, p. 17-41,1999.

GÓMEZ, P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HADDAD, S. A Educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: RIBEIRO, V. M. M. **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado das Letras: Ação Educativa, 2001, p. 191-199

_____. **Estado da arte da Educação de Jovens e Adultos**. 23ª reunião anual da ANPED. Caxambu/MG, 2000.

_____. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 106 – 122.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 108 - 130, 2000.

_____. Aprendizagem de Jovens e Adultos: avaliação da década da educação para todos. **Em Perspectiva**, São Paulo, vol.14, n.1, p. 29-40, jan./mar. 2000.

_____. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil**: contribuições para uma avaliação da década da educação para todos. Brasília: INEP/MEC, 1999.

HARACEMIV,S.A. ZANETTI, M.A. **Processo de ensino e aprendizagem na educação de jovens e adultos**. 2. ed. – Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância. Curso de Pedagogia. Magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 2014.

LESSARD-HÉBERT, M. et ali. **Pesquisa em Educação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

LIBÂNEO, J.C. Que destino darão à pedagogia? In: PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas.** Educar, Curitiba, n. 17, p. 3-26, Editora da UFPR, 2001.

_____. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissões docente. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Pedagogia: identidade e formação – O trabalho pedagógico nos Processos Educativos Não-Escolares.** Educar, n. 16, p. 171-180, Editora da UFPR: Curitiba, 2000.

_____. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática,** 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

_____. Identidade da pedagogia e identidade do pedagogo. In: Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, Ana Paula Cordeiro, Simone Ghedini Costa Milanez (org.). **Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. Cap. 1, p. 11-34.

_____. Perspectivas de uma pedagogia emancipadora face às transformações do mundo contemporâneo. **Revista Pensar a Prática,** Goiás, v. 1, p. 1- 22, jan./jun. 1998b.

LIMA, L. C.; (Coord.); ESTÊVÃO, M. L.; MATOS, L.; MELO, ALBERTO; MENDONÇA, M. A. **Documentos preparatórios III. Reorganização do subsistema de educação de adultos.** Lisboa: Ministério da Educação/Comissão de Reforma do Sistema Educativo, 1988.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. M. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos.** II Seminário Nacional. / Org. Maria Margarida Machado. – Brasília: SECAD / MEC, UNESCO, 2008.

MARQUES, M. O. **Pedagogia: a ciência do educador.** 3. ed. rev.– Ijuí : Ed. Unijuí, 2006.188 p. – (Coleção Mario Osorio Marques ; v. 5).

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento.** 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOLL, J. (org.) **Educação de Jovens e adultos.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Alfabetização Possível - Reinventando o Ensinar e o Aprender.** Porto Alegre: Mediação. 2006.

MORIN, E. **Meus filósofos.** 2. ed. Tradução Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2014.

MORIN, E. Complexidade e ética da solidariedade. In CASTRO, G. et. al. **Ensaio de complexidade.** Porto Alegre: Sulina, 1997, pág. 15 – 24.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** Tradução de Maria D. Alexandre e M. Alice Sampaio Dória. São Paulo: Bertrand Brasil, 1996.

OLIVEIRA, M. K. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 12, p. 59-73, set./out./nov./dez. 1999.

OSORIO, A.R. Educação permanente na sociedade do conhecimento. In: **Educação Permanente e Educação de Adultos.** Editorial Ariel, S.A. Horizontes Pedagógicos. Lisboa, 2003. P.13-64.

PAIVA, J; MACHADO, M. M.; IRELAND, T. (orgs.) **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea,** (1996-2004). Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

PAIVA, J.; MACHADO, M. M.; IRELAND, T. (Org.) – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

PAIVA, J. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 516- 566, set./dez., 2006.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adulto.** São Paulo: Edições Loyola, 1991.

_____. **Educação Popular e Educação de Adultos.** São Paulo: Loyola, v. 1. 1973.

_____. Desafios à LDB: Educação de Jovens e Adultos para um novo século. In: ALVES, Nilda (org.). **Múltiplas leituras da nova LDB.** Rio de Janeiro: Dunya, 1999.

_____. Anos 90: as novas tarefas da educação dos adultos na América Latina. In: **MEC-INEP-SEF/UNESCO. Encontro Latino-americano sobre educação de jovens e adultos trabalhadores** – Anais, Brasília, 1990, p. 21-40.

PARANÁ. **Lei Complementar n. 139, de 09 de Dezembro de 2011.** Diário Oficial do Estado. PR, nº. 8607 de 12 de dez. 2011.

PIMENTA, S. G. **Questões sobre a organização do trabalho na escola.** Idéias, São Paulo, v. 16, p. 78-83, 1993.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002.

POZO, J.I; MONEREO, C. [et al.]. **A prática de assessoramento educacional.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PLACCO, V. M. N. de S. ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L. T. de (Coord.). O Coordenador Pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Fundação Carlos Chagas. Estudos & pesquisas Educacionais.** São Paulo, Abril, p. 227-288, 2011.

PRECOMA, E.C.A. **Atuação dos pedagogos – entre olhares e provocações: uma análise sobre o trabalho realizado por uma orientadora educacional e uma supervisora escolar em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.** Dissertação de mestrado. Faculdade Estadual de Campinas, SP: 2001.

ROMANOWSKI, J.P. Formação e profissionalização docente. 3 ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

RIBEIRO, V.M.M. **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras.** Campinas: Mercado das Letras: Ação Educativa, 2001.

ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SÁ, R. A. de **A Construção do Pedagogo Superando a Fragmentação do Saber** uma proposta de formação. 1997. 155 f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997.

_____. **Pedagogia: identidade e formação o trabalho pedagógico nos processos educativos não-escolares.** *Educ. rev.* [online]. 2000, n.16, pp.181-191.

_____. **A cientificidade da pedagogia e os pressupostos do pensamento complexo.** *Educativa (Goiânia. Online)*, v. 15, p. 147-164, 2012.

SÁ, R.A.; CARNEIRO, S.M.M.;LUZ, A.A.. **A Escola e os sete saberes: reflexões para avanços inovadores no processo educativo.** *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 39, p. 159-169, jan./jun. 2013

SANTOS SILVA, A. **Educação de Adultos: Educação para o desenvolvimento.** Porto: Edições Asa, 1990.

SAVIANI, D. **A nova Lei da Educação: trajetórias, limites e perspectivas.** Campinas: Autores Associados,1997.

_____. **Escola e Democracia.** 42.ed.Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____.Sistemas de Ensino e Planos de Educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 69, 1999.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVESTRE, M. A. **Desenvolvimento profissional e estágios curriculares obrigatórios**. XIII Educere - Formação de professores, sentidos, contextos e práticas. Curitiba, 28 a 31 de agosto, 2017.

SOARES, L. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, L.J.G. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, V. M. M. **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado das Letras: Ação Educativa, 2001, p. 201-224.

SOARES, L.J.G. **A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais**. Revista Presença Pedagógica, v. 2, n.11, Dimensão, set/out 1996.

TULIO, J.M.C.F. **Identidade do pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental na Escola Pública**. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Conferência Mundial de Educação para Todos**. Jomtien, 1990.

_____.**Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro**. Conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburgo: Alemanha, 1999.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto Político- Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno CEDES**. Campinas, v. 23, n. 61, dez. 2003.

VENTURA, J. P. **O PLANFOR e a Educação de Jovens e Adultos**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro.

VIEIRA PINTO, A.. **Ciência e Existência: Problemas filosóficos da pesquisa científica**. 2a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

VIÑAO FRAGO, A. e ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa. 1993.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO

Prezado (a) Pedagogo (a),

Sou professora e pedagoga nas redes públicas de ensino e estou cursando o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação do Professor Dr. Ricardo Antunes de Sá. Estamos desenvolvendo uma pesquisa que tem como título: **Pedagogo da EJA – saberes, fazeres e práticas.**

A pesquisa tem como foco investigar o trabalho que os pedagogos (as) das redes de ensino público da região metropolitana de Curitiba vêm desenvolvendo junto à Educação de Jovens e Adultos. Sua contribuição é muito importante para podermos sistematizar conhecimentos sobre a atuação do pedagogo nesta modalidade de ensino.

Desde já agradecemos imensamente sua colaboração e colocamo-nos à disposição de V. S^a para quaisquer esclarecimentos.

Curitiba, 1º de setembro de 2016.

Prof.^a Raquel Rodrigues de Lima Simas
Mestranda

Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá
Orientador
Linha de Cultura, Escola e Ensino
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Federal do Paraná

O PAPEL DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SABERES, FAZERES E PRÁTICAS

Estudo Exploratório – Fase 1

PARTE 1: INSTITUIÇÃO/FORMAÇÃO

1 – Escolas/Instituições onde trabalha:

Instituição 1: _____

Tempo de trabalho : _____

Tempo na função de pedagogo: _____

Regime de trabalho: () concurso () PSS () Outro (especifique) _____

Modalidade/Nível de ensino em que atua: () EJA/Fundamental Fase I

() EJA/Fundamental anos finais () EJA/ Médio

Outro tipo de atividade na instituição: _____

Instituição 2: _____

Tempo de trabalho: _____

Tempo na função de pedagogo: _____

Regime de trabalho: () concurso () PSS () Outro (especifique) _____

Modalidade/Nível de ensino em que atua: () EJA/Fundamental Fase I

() EJA/Fundamental anos finais () EJA/ Médio

Outro tipo de atividade na instituição: _____

2 – Sua formação profissional:

Graduação em _____ Ano: _____

Instituição: _____

Especialização em _____ Ano: _____

Instituição: _____

Mestrado em _____ Ano: _____

Instituição: _____

Doutorado em _____ Ano: _____

Instituição: _____

2.1 – Há outras informações que deseja registrar quanto à formação ou atuação?

() Sim. Qual? _____

() Não.

PARTE 2: SOBRE A SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1 - Com relação às ações que exerce, assinale com X as afirmativas e categorias apresentadas que vão ao encontro de sua prática.

- **EQUIPE DOCENTE:**

() Orienta e acompanha semanalmente a elaboração e a execução do planejamento e da avaliação do trabalho pedagógico escolar.

() Acompanha o planejamento curricular auxiliando na elaboração de estratégias adequadas de ensino, procedendo à avaliação contínua do mesmo.

() Coordena e orienta os processos de seleção e utilização de materiais didáticos e tecnológicos.

() Promove o estudo, avaliação e realimentação, junto à direção e ao coletivo da escola, do Projeto Político Pedagógico e da Proposta Curricular da EJA, sempre que necessário.

() Planeja, realiza e avalia os processos de formação continuada em serviço, possibilitando momentos de estudo, planejamento, reflexão e compartilhamento das experiências.

- **ESTUDANTES:**

() Acompanha o rendimento e os registros da aprendizagem dos sujeitos educandos(as).

() Realiza o processo de classificação e reclassificação de sujeitos educandos, conforme a legislação vigente.

() Acompanha a frequência escolar dos sujeitos estudantes promovendo ações preventivas à evasão.

- **DIREÇÃO:**

() Elabora e implementa, em conjunto, o plano de ação da unidade.

() Elabora e implementa, em conjunto, o plano de formação continuada dos sujeitos docentes professores.

() Organiza e coordena, em conjunto, reuniões pedagógico-administrativas e as reuniões de pais.

() Coordena, em conjunto, o conselho de classe, definindo, com os demais participantes do conselho, os encaminhamentos pedagógicos necessários para a garantia do direito à educação

() Define, em conjunto, estratégias e ações de resgate aos sujeitos educandos evadidos.

- **EM RELAÇÃO À COMUNIDADE ESCOLAR:**

() Identifica as características sócio-econômica-cultural da comunidade na qual a unidade educacional está inserida, propondo formas de atuação que qualifiquem o processo pedagógico.

() Articula ações que permitam integração com os órgãos públicos e/ou outros que possibilitem encaminhamentos necessários e atendimentos específicos dos sujeitos educandos.

() Promove a participação dos sujeitos educandos e comunidade escolar no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da unidade efetivando a gestão democrática da educação, potencializando os diferentes espaços de participação.

2 - Marque com X indicando sua opinião sobre as questões apresentadas:

Opinião	Excelente	Muito Bom/Boa	Bom/Boa	Insuficiente
a. A preparação oferecida por seu curso superior para o seu desempenho como profissional da EJA foi...				
b. A formação continuada promovida pela sua mantenedora lhe auxilia no enfrentamento das questões profissionais e pedagógicas de forma...				

3 - Qual a função do pedagogo na Educação de Jovens e Adultos, hoje?

4 - Qual situação você considera mais desafiadora na EJA em seu cotidiano?

5 - Quem são os educandos (as) que buscam a EJA?

6 - Qual a relevância do seu papel na escola para esses educandos?

13 – Você considera que a oferta de atendimento da modalidade EJA (modo presencial, horário(s) ofertado(s), organização temporal das etapas, etc.) realizada em seu município, atende as expectativas e necessidades de formação pretendidas pelos alunos da EJA? Comente

14 - Há outros fatores que você gostaria de destacar e registrar sobre a atuação do pedagogo (a) hoje?

APÊNDICE 2 – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO
ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PEDAGOGOS

PARTE 1:

Tempo de atuação em Educação

Tempo de atuação na função de pedagogo na EJA:

PARTE 2: SABERES, FAZERES E PRÁTICAS DO PEDAGOGO NA EJA

1. O que o levou a definir/optar à atuação como pedagogo na Educação de Jovens e Adultos?
2. Em sua formação inicial você destacaria conhecimentos e/ou disciplina que tenha estudado sobre a Educação de Jovens e Adultos?
3. Qual sua percepção em relação às atribuições do pedagogo definidas pela sua Secretaria Municipal de Educação em relação à EJA? Comente e exemplifique.
4. Quais são suas atribuições/tarefas no cotidiano da escola em relação à sua atuação na EJA?
5. Quais são os conhecimentos e os saberes exigidos, necessários para que você possa atuar profissionalmente na EJA?
6. Qual sua percepção em relação às dificuldades encontradas pelos profissionais docentes que iniciam na EJA? Comente.
7. A formação continuada ofertada pelo seu município tem contribuído para sua atuação em relação às necessidades da EJA? Explique.
8. Como, de que forma, você realiza a formação continuada em exercício com seus professores que atuam na EJA? Explique.
9. Aponte as principais “dificuldades” que você vem encontrando no trabalho com a EJA?
10. Em relação à receptividade dos professores à sua função, como você a percebe?
11. Em relação à gestão da escola, como ela tem ou não lhe auxiliado (a) na sua atuação pedagógica na EJA?
12. Em relação à receptividade dos estudantes à sua função, como você a percebe?
13. Em relação à receptividade da comunidade à sua função, como você a percebe?

14. Qual/Quais são ou seriam suas expectativas em relação à Educação de Jovens e Adultos?