

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

TACIANA DURÃO LEITE CALDAS

**CAMINHOS PERCORRIDOS PELA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE/PE, NO COMBATE AO
ANALFABETISMO FUNCIONAL DE 2013 A 2016**

JUIZ DE FORA
2018

TACIANA DURÃO LEITE CALDAS

**CAMINHOS PERCORRIDOS PELA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE/PE, NO COMBATE AO
ANALFABETISMO FUNCIONAL DE 2013 A 2016**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Gaudereto Lamas

JUIZ DE FORA

2018

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Caldas, Taciana Durão Leite.

Caminhos percorridos pela educação de jovens e adultos na Rede Municipal de Ensino do Recife/PE, no combate ao analfabetismo funcional de 2013 a 2016 / Taciana Durão Leite Caldas. -- 2018.

189 f.

Orientador: Fernando Gaudereto Lamas

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2018.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Analfabetismo Funcional. 3. Políticas Públicas. 4. Programas. 5. Projetos e Ações. I. Lamas, Fernando Gaudereto, orient. II. Título.

TACIANA DURÃO LEITE CALDAS

**CAMINHOS PERCORRIDOS PELA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE/PE, NO COMBATE AO
ANALFABETISMO FUNCIONAL DE 2013 A 2016**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito para defesa no Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 17 de Janeiro de 2018.

Prof. Dr. Fernando Gaudereto Lamas.

Profa. Dra. Luciana da Silva de Oliveira

Profa. Dra. Daniela Fantoni de Lima Alexandrino

AGRADECIMENTOS

A quantidade de vezes em que pensamos que não aguentaremos o repuxo, leituras, trabalhos, avaliações e a escrita da dissertação são grandes. Então, surgem forças para concluirmos as atividades e não sabemos de onde elas vêm. A agenda das atividades profissionais, de repente, sem explicação, se ajusta às nossas atividades acadêmicas e conseguimos dar conta do profissional e do acadêmico sem saber como conseguimos. Assim, sem dúvidas, os agradecimentos ao plano divino não devem ser desprezados, pois só dele vem a explicação para a quantidade de coisas que conseguimos executar, com qualidade, em tão pouco tempo.

Mas a participação e conclusão de um mestrado, o ajuste na realização de atividades profissionais e acadêmicas, se traduzem numa eterna ausência de nossa presença no dia-a-dia de nossos familiares. Eles merecem nossos agradecimentos pela paciência, não apenas por suportar nossa ausência, mas também nossos eternos desabafos nos momentos de angústia quando achamos que não conseguiremos concluir essa árdua jornada.

Em especial, agradeço aos meus filhos, Priscyla Durão L. Caldas, João Felipe Durão L. Caldas e à minha mãe, Olga Maria D. Leite, pois além de tudo, são minha fonte de grande orgulho, inspiração e força nessa caminhada. Mas, apesar de incomum, agradeço também a meu ex-marido Frederico de L. Caldas, que sempre foi um incentivador e admirador de minha trajetória profissional.

À Secretaria Municipal de Educação do Recife, que ao formar o convênio com o PPGP, nos deu a oportunidade de aquisição de uma grande gama de conhecimentos, melhorando nossa prática diária nos espaços em que atuamos na Rede Pública.

No espaço profissional, não posso esquecer-me de agradecer à duas pessoas que acreditaram em mim e incentivaram o meu ingresso no mestrado, que são Leila Loureiro e Elizabeth Medeiros. Cada uma com seu perfil, serviram de fonte de inspiração e exemplo, traduzidos em grande admiração pela vida profissional que construíram.

Meus companheiros de trabalho, Maria do Rosário Leite, Lúcia Ferraz e Bruno Oliveira, que seguraram a barra enquanto eu me afastava para realizar estudos, pesquisa de campo e a escrita da dissertação.

E, finalmente à minha ASA, Amélia Gabriela Thamer Miranda e ao meu orientador Fernando Gaudereto Lamas, ambos apresentaram para mim que a escrita de um trabalho acadêmico pode ser suave, sem a austeridade que normalmente nos é apresentada diante de uma produção acadêmica.

A todos mencionados e não mencionados que fizeram parte de minha caminhada, influenciando direta ou indiretamente na conclusão desta etapa profissional, muito obrigada.

O analfabetismo é um estado visto como vergonha: "Não para o país, mas para o analfabeto, como esclarece Freire: "Pedro não sabia ler. Pedro vivia envergonhado[...] Pedro agora sabe ler. Pedro está sorrindo". (FERRARO, p. 79-80, 2010)

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão apresentado nessa pesquisa busca responder à seguinte questão: quais as ações desenvolvidas pela RMER, nos Anos Iniciais e Finais da EJA, de 2013 a 2016, prepararam os professores para o combate ao analfabetismo funcional com vistas a atender a meta 9 do PNE. Para tanto a pesquisa foi fundamentada a partir das características do pensamento Freireano, com vistas numa reflexão acerca da alfabetização, letramento e analfabetismo funcional com foco na modalidade, e a EJA como política pública, analisada nos âmbitos nacional e municipal. Os eixos teóricos estudados perpassaram os temas letramento e alfabetização para o combate ao analfabetismo funcional, políticas públicas na EJA do Recife com foco no analfabetismo funcional e formação, formadores e professores na RMER. A pesquisa Qualitativa, embasada pelos eixos teóricos teve como percurso metodológico um Estudo de Caso, da Divisão de Educação de Jovens e Adultos – DEJA da Rede Municipal de Ensino do Recife, e utilizou-se como instrumentos: questionários para professores dos anos iniciais e finais da modalidade, entrevistas semi-estruturadas aplicadas aos profissionais que ministram formação aos professores da modalidade. Realizou-se também uma pesquisa documental que investigou documentos oficiais, municipais e nacionais, confrontando-os com os depoimentos sobre a execução de Políticas Públicas, Programas e Projetos que aconteceram de 2013 a 2016 desenvolvidos na Rede Municipal de Ensino do Recife para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Nesta perspectiva analisamos qual ou quais delas teve um rebatimento positivo na preparação dos professores para o combate ao analfabetismo funcional com vistas a cumprir a meta 9 do PNE. E a partir dos achados de pesquisa foi sugerido um plano de ação, ao final da pesquisa com vistas a concretizar o objetivo aqui elencado.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Analfabetismo Funcional; Políticas Públicas; Programas; Projetos e Ações.

ABSTRACT

This dissertation was developed in the context of the Professional Master's in management and evaluation of education (PPGP) from the center of public policies and evaluation of education of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The case of management presented in this study seeks to answer the following question: what are the actions developed by RMER, in the early years and the end of the EJA, from 2013 to 2016, prepared teachers for the fight against functional illiteracy, with a view to meet the goal 9 of the PNE. For both the research was founded on the basis of characteristics of Freireano thought, with a reflection on the literacy, literacy and functional illiteracy with focus on modality, and YAE as public policy, analyzed in national and municipal level. The theoretical axes studied perpassaram the themes literacy and literacy for the fight against functional illiteracy, public policies in the EJA of Recife with focus on functional illiteracy and training, trainers and teachers in the RMER. The qualitative research, supported by the theoretical axes had methodological path as a case study, the division of Youth and Adult Education - DEJA the municipal teaching network of Recife, and it was used as instruments: questionnaires for teachers of early years and the end of the modality, semi-structured interviews applied to professionals who deliver training to teachers of the modality. It also held a documental research that investigated official documents, local and national, confronting them with the testimonies about the implementation of public policies, programs and projects that occurred from 2013 to 2016 Developed by the municipal teaching network of Recife for the modality of Educating Young People and Adults. In this perspective we analyze what or which of them had a positive dipping in the preparation of teachers for the fight against functional illiteracy, with a view to fulfill the goal 9 of the PNE. And from the findings of research was suggested a plan of action, to the end of the research with a view to achieving the goal here listed.

Keywords: Education for young people and adults; functional illiteracy; Public Policies; programs; projects and actions.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Alguns dados sobre o Processo Fórum EJA Recife – 04 a 07 Out/2011. Participação Individual no Evento	39
Figura 02	Organograma da Secretaria de Educação da Rede Municipal de Ensino do Recife	46
Figura 03	Organograma da Gerência Geral de Educação Integral e Anos Finais – GGEIAF	48
Figura 04	Calendário das Formações para a EJA, mês de Abril/2017	49
Figura 05	Calendário das Formações para a EJA, mês de Maio/2017	87
Figura 06	Dados de Matrícula – Ano de referência 2017	88
Figura 07	Sugestão de Organograma para a EJA na RMER	145
Figura 08	Sugestão de Organograma para as divisões DAIEJA E DAFEJA	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Políticas Públicas desenvolvidas para a EJA em Recife entre 2010 a 2016	40
Quadro 2	Trilha 5: Formação Continuada para os Professores da Educação de Jovens e Adultos	43
Quadro 3	Distribuição da EJA nos anos iniciais e finais do ensino fundamental da RMER	46
Quadro 4	Definição no campo semântico das palavras circundantes a palavra Alfabetização	51
Quadro 5	Trilha 5: Formação Continuada para os Professores da Educação de Jovens e Adultos	62
Quadro 6	Formador docente na EJA	73
Quadro 7	Horário semanal das formações da Fase I – EJA	80
Quadro 8	Formação dos professores entrevistados – cursos de graduação	81
Quadro 9	Formação dos professores entrevistados – cursos de especialização	88
Quadro 10	Formação dos professores entrevistados – cursos de mestrado e doutorado	89
Quadro 11	Formação dos professores entrevistados – cursos de mestrado e doutorado	90
Quadro 12	Tempo de Docência na RMER dos professores entrevistados	91
Quadro 13	Tempo de docência na EJA - 0 a 2 anos - relacionado ao tempo de docência na RMER	91
Quadro 14	Tempo de docência na EJA - 2 a 5 anos - relacionado ao tempo de docência na RMER	93
Quadro 15	Tempo de docência na EJA - 5 a 10 anos - relacionado ao tempo de docência na RMER	93
Quadro 16	Tempo de docência na EJA - 10 a 20 anos - relacionado ao tempo de docência na RMER	94
Quadro 17	Conceitos mais utilizados pelos professores da Fase I, que responderam ao questionário sobre o que eles	

	entendem por interdisciplinaridade	95
Quadro 18	Professores que participaram de formação cujo tema foi Interdisciplinaridade	97
Quadro 19	O que o professor entrevistado entende sobre as relações e diferenças entre os conceitos de Alfabetização e Letramento?	99
Quadro 20	O que os professores entrevistados, da Fase I, responderam sobre as semelhanças e diferenças entre Alfabetização e Letramento	99
Quadro 21	Horário semanal das formações da Fase II – EJA	100
Quadro 22	Formação Inicial dos professores da Área de Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias...	101
Quadro 23	Quantas vezes cada componente curricular foi trabalhado nos projetos aplicados pelos professores entrevistados da Área de Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental	102
Quadro 24	Definição de Interdisciplinaridade defendida pelos professores da Fase II nas Áreas de Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Ciências Humanas e suas Tecnologias Linguagens e Códigos e suas Tecnologias	111
Quadro 25	O que os professores entrevistados, da Fase II, da área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, responderam sobre as semelhanças e diferenças entre Alfabetização e Letramento	114
Quadro 26	Quantas vezes cada componente curricular foi trabalhado nos projetos aplicados pelos professores entrevistados da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental	118

Quadro 27	Relação entre as respostas sobre Formação em Letramento e Projetos realizados com foco em letramento para a EJA, aplicados pelos docentes entrevistados para Ciências Humanas e suas Tecnologias	126
Quadro 28	O que os professores entrevistados, da Fase II, da Ciências Humanas e suas Tecnologias, responderam sobre as semelhanças e diferenças entre Alfabetização e Letramento	128
Quadro 29	Quantas vezes cada componente curricular foi trabalhado nos projetos aplicados pelos professores entrevistados, na etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental da EJA	133
Quadro 30	O que os professores entrevistados, da Fase II, da área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, responderam sobre as semelhanças e diferenças entre Alfabetização e Letramento	135
Quadro 31	Principais achados de pesquisa	141
Quadro 32	Dificuldades encontradas diante do organograma de atuação da modalidade	143
Quadro 33	Composição da equipe de Formadores da DFPEJA	150
Quadro 34	Dificuldades encontradas diante da ausência de um Programa de Formações que atendam as especificidades da Educação de Jovens e Adultos	152
Quadro 35	Plano de Ação Educacional para as Ações sugeridas na Pesquisa	157

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	População analfabeta em 1940 – valor absoluto e percentual	28
Tabela 2	Quantidade de turmas do PBA entre 2005 e 2011	30
Tabela 3	Educação de Jovens e Adultos no Recife: Matrícula Inicial por Dependência Administrativa.	34
Tabela 4	Dados do PROJOVEM no Município do Recife – 2005 a 2016	36
Tabela 5	Atendimento no Programa Lição de Vida – Prefeitura Municipal de Recife/PE – 2004 A 2013	37
Tabela 6	Matriz Lógica da Educação de Jovens e Adultos na RMER	51
Tabela 7	Matriz Lógica das turmas Moduladas da Educação de Jovens e Adultos na RMER	52
Tabela 8	Série Histórica da taxa de Alfabetização da população de 15 anos ou mais (%) – Brasil, Pernambuco e Recife	57
Tabela 9	Indicadores de Alfabetização e Analfabetismo Absoluto no Brasil, em Pernambuco e no Recife de acordo com a meta 9 do PNE	61
Tabela 10	Total de professores da EJA da Fase II, por componente Curricular no município de Recife	103
Tabela 11	Quantidade de componentes ministrados pelos professores da Área de Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias	108
Tabela 12	Quantidade de professores da Área de Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, ministrando os componentes de Matemática e Ciências	108
Tabela 13	Tempo de ensino na RMER dos professores da Área de Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias	109
Tabela 14	Tempo de ensino na EJA dos professores da Área de Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias	110
Tabela 15	Professores da Área de Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias que assistiram formação sobre o tema	

	Interdisciplinaridade, associando ao tempo de ensino na Rede	111
Tabela 16	Relação entre as respostas sobre o tema Interdisciplinaridade dos docentes entrevistados da Área de Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias .	117
Tabela 17	Relação entre as respostas sobre Formação em Letramento e Projetos realizados com foco em letramento para a EJA, aplicados pelos docentes entrevistados para a Área de Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias	128
Tabela 18	Formação Inicial dos professores da área de Ciências Humanas e suas tecnologias	120
Tabela 19	Quantidade de componentes ministrados pelos professores da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.....	121
Tabela 20	Quantidade de professores da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, ministrando os componentes de História, Hist. do Recife, Geografia, ILT e Arte	122
Tabela 21	Tempo de ensino na RMER dos professores da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias	123
Tabela 22	Tempo de ensino na EJA dos professores da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias	123
Tabela 23	Professores da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias que assistiram formação sobre o tema Interdisciplinaridade, associando ao tempo de ensino na Rede	124
Tabela 24	Relação entre as respostas sobre o tema Interdisciplinaridade dos docentes entrevistados	124
Tabela 25	Relação entre as respostas sobre Formação em Letramento e Projetos realizados com foco em letramento para a EJA, aplicados pelos docentes entrevistados para Ciências Humanas e suas Tecnologias.....	126
Tabela 26	Formação Inicial dos professores da área de Linguagens e	

	códigos e suas tecnologias.....	129
Tabela 27	Quantidade de componentes ministrados pelos professores da área de Linguagens e códigos e suas tecnologias	130
Tabela 28	Tempo de ensino na RMER dos professores da área de Linguagens e códigos e suas tecnologias	131
Tabela 29	Tempo de ensino na RMER especificamente na EJA dos professores da área de Linguagens e códigos e suas tecnologias	131
Tabela 30	Professores da área de Linguagens e códigos e suas tecnologias que assistiram formação sobre o tema Interdisciplinaridade, associando ao tempo de ensino na Rede.....	132
Tabela 31	Relação entre as respostas sobre o tema Interdisciplinaridade dos docentes entrevistados.....	132
Tabela 32	Relação entre as respostas sobre o tema Letramento dos docentes entrevistados.....	134
Tabela 33	Planilha de custos para o organograma da EJA no município do Recife.....	146
Tabela 34	Planilha de custos com a implantação das divisões de EJA – DAIEJA e DAFEJA	148
Tabela 35	Planilha de Custos para contratação de novos professores	151
Tabela 36	Valor das Formações	156

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E EM RECIFE	23
1.1 Características do pensamento freireano para a EJA	23
1.2 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil – Os contornos de uma política pública.....	26
1.3 A Educação de Jovens e Adultos no Recife: Um breve histórico	33
1.3.1 A Gerência Geral de Planejamento e Monitoramento – GGPM	42
1.3.2 A Gerência Geral de Política e Formação Continuada- GGPFC	44
1.4 A EJA no contexto atual da rede municipal de ensino do Recife –RMER....	47
1.4.1 Estrutura da Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica na Gestão de 2013 a 2016, da Secretaria de Educação Municipal do Recife	47
1.4.2 A Gerência Geral de Educação Integral e Anos Finais – GGEIAF	49
1.4.3 Estrutura da Divisão de Educação de Jovens e Adultos- DEJA	50
1.4 PNE 2014 a 2024 - Meta 9 e o analfabetismo funcional	53
1.6 Analfabetismo funcional no Brasil e no Recife e a meta 9 do PNE.....	55
2 PERCURSO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS RELACIONANDO A ANÁLISE CONCEITUAL DE LETRAMENTO E ANALFABETISMO FUNCIONAL PARA ATINGIR A META 9 DO PNE	59
2.1 Eixos teóricos	60
2.1.1 Alfabetização ou letramento?	60
2.1.2 Políticas Públicas na EJA do Recife: com foco no analfabetismo funcional....	70
2.1.3 Formação, formadores e professores da RMER	72
2.2 Percurso metodológico	77
2.3 Análise das entrevistas semi-estruturadas realizadas com os formadores	79
2.4 análise dos questionários dos professores	86
2.4.1 Análise dos questionários dos professores FASE I	89
2.4.2 Análise dos questionários dos professores FASE II	101
2.4.3 Análise dos questionários dos professores das áreas de Matemática e suas tecnologias e área de Ciências da Natureza e suas tecnologias.....	106
2.4.4 Análise dos questionários dos professores da área de Ciências Humanas e suas tecnologias	120

2.4.5 Análise dos questionários dos professores da área de Linguagens e Códigos e suas tecnologias	139
3 CAMINHOS PARA COMBATER O ANALFABETISMO FUNCIONAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA RMER	140
3.1 O PAE	141
3.2 Proposição de organograma para a modalidade	169
3.3 Proposição de um programa de formações que atendam as especificidades da Educação de Jovens e Adultos	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS	160
APÊNDICES	172
ANEXOS	166

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a luta da inclusão social pela educação é antiga. E a educação se torna o mais eficaz instrumento que viabiliza, através do conhecimento, a conquista da melhoria de vida, em qualquer objetivo que o cidadão queira alcançar. É notório e urgente que a sociedade moderna exija cada vez mais habilidades e competências, para que o cidadão acompanhe as transformações através do impacto das tecnologias que, por sua vez, reclama este conhecimento para que um homem consiga se posicionar diante dos desafios de uma sociedade globalizada.

Para atender a um público que por motivos diversos não teve a oportunidade de acessar ou concluir sua escolarização na idade prevista, foi criada a Educação de Jovens e Adultos – EJA, que trata de uma modalidade de ensino que garante a oferta educacional no nível básico ao público jovem, adulto e idoso com a função de atender a essa grande dívida pública com esses cidadãos contudo, apesar de grandes avanços conquistados, os desafios ainda são extensos.

Sobre os avanços conquistados pela modalidade, não se pode deixar de mencionar a conquista do alcance de sua legalidade trazendo para o público alvo a garantia de um direito público subjetivo, retirando-lhes os atributos de assistencialismo¹. Dessa forma, tal política vem sendo incentivada pelo poder público e sua principal tarefa é fazer valer o previsto na Constituição Federal de 1988 – CF88, Art. n° 208, inciso I, que vem garantir o acesso e a permanência ao ensino fundamental a todos.

[...] O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para aqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1988, p. 160) (Grifo da autora).

Para tanto, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional - LDB (Lei n°9.394/96) vem defini-la, no Art. 37, como uma modalidade de ensino que “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou à continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, p. 30).

¹ A EJA já foi entendida como educação de base, com desenvolvimento comunitário, outorgando-lhe um caráter assistencialista. Apenas com a redemocratização do Brasil e a promulgação da Constituição Federal de 1988 que as portas se abrem para assegurar a inclusão dos direitos e garantias do Jovem e Adulto com pouca ou nenhuma escolaridade no ensino fundamental gratuito.

Também não podemos deixar de destacar que a LDB vem potencializar a modalidade com o termo Educação, substituindo a denominação Ensino Supletivo por Educação de Jovens e Adultos. Tal reconhecimento vem trazer vários benefícios para a modalidade, principalmente, a necessidade de adequação do currículo à situação do jovem e adulto brasileiro.

Quando falamos de avanços, estamos falando de uma busca por reconhecimento e melhorias para a modalidade desde meados de 1950 e 1960 - quando o educador Paulo Freire idealizou e depois construiu seus princípios teóricos a partir do Serviço Social da Indústria - Sesi de Recife/PE, passando pelas diretrizes do Movimento de Cultura Popular – MCP.

Foram, basicamente, 30 anos até que a CF88 garantisse o direito a este público que vem percorrendo uma trajetória histórica cheia de lutas iniciadas com maior empenho, na região Nordeste, mais precisamente, em Recife, município a que se destina esta pesquisa.

O enfoque a essas questões será dado numa seção específica, onde debateremos as características do pensamento freireano, sem deixar de mencionar, brevemente, como tudo começou.

Apesar desses avanços, do reconhecimento legal, a maior preocupação com a modalidade é o Analfabetismo Funcional. Sabemos que o índice de analfabetismo absoluto diminuiu entre a população com mais de 15 anos de idade de 23,1% em 1982 para 8,3% em 2014 (NACIF *et al.*, 2016, p. 96).

Contudo, no Brasil, atualmente, ainda existem 41,5 milhões de brasileiros com 18 anos ou mais, classificados como analfabetos funcionais, segundo os dados das Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios - PNAD de 2014, e 1,6 milhão são jovens entre 15 e 17 anos analfabetos funcionais, além de termos 2,8 milhões que não concluíram o Ensino Fundamental (NACIF *et al.*, 2016).

Corroborando com o que já fora mencionado, o Censo da Educação Básica, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, entre 2007 e 2014, registrou a queda de 4,6% de média anual nas matrículas da EJA (NACIF *et al.*, 2016). O que não é benéfico, para um país que passa por um período de bônus demográfico, ou seja, um período em que o número das pessoas que estão em idade economicamente ativa é maior do que as pessoas que são dependentes economicamente. Nacif (*et al.*, 2016), argumentam que o quinquênio

entre 2020 e 2025 seria a maior abertura da janela de oportunidades para o Brasil. Cabe destacar que:

A Constituição Federal de 1988 assegura a todo cidadão o direito do acesso à escola. A Meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE), em vigência desde 2014, busca garantir esse direito e estabelece que todos os jovens de 15 a 17 anos devem estar na escola em 2016. Segundo o indicador calculado pelo Todos Pela Educação, a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE), a taxa de atendimento não apresentou um crescimento constante, apesar de a porcentagem ter aumentado nos últimos 10 anos. Em 2014 a média nacional atingiu a marca de 82,6%, ou seja, em números absolutos, aproximadamente 8,2 milhões de jovens estavam na escola e pouco mais de 1,7 milhão se encontrava fora do sistema educacional. A taxa de atendimento oscilou durante os últimos 4 anos. De 2009 a 2013, a taxa teve um crescimento de 0,9 pontos percentual, e no ano seguinte (de 2013 a 2014) diminuiu em 0,7 pontos. Esse ritmo irregular da taxa de atendimento para jovens de 15 a 17 anos revela que, a ser mantido esse comportamento, a Meta 3 não deverá ser cumprida em 2016. (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2016, s/p)

Ou seja, se a meta 3 não está sendo cumprida desde 2014 e a EJA (que deveria receber os alunos) registrou a queda de 4,6%, de média anual nas matrículas, é possível destacar que, provavelmente todos esses jovens, em idade economicamente ativa, estão fora da escola, sem formação e sem escolarização e são analfabetos funcionais em potencial. Dessa forma, o país que não prepara sua população de 15 anos ou mais, não estará apto a melhorar economicamente.

Para que o país esteja apto para melhorar economicamente, cada indivíduo precisa ter sua formação plenamente constituída e consubstanciada em valores sociais, políticos e culturais construídos ao longo da vida, pois a baixa escolarização dos adultos, também compromete a escolarização das crianças, e compromete o presente por meio das consequências sociais, econômicas, culturais e políticas.

Entende-se, então, que não é só para melhorar o poder econômico de uma nação que o avanço intelectual de um indivíduo deve ser desenvolvido de forma satisfatória ao longo de sua vida, mas, principalmente, para que qualquer cidadão se reconheça como ser pensante e possa escolher, e direcionar sua trajetória conforme sua vontade, reconhecendo e defendendo seus direitos em igualdade de condições de qualquer pessoa na sociedade.

Por tudo o que foi exposto, percebe-se a importância das políticas públicas para a EJA, assegurando um ensino atrativo e que supra as necessidades

educacionais e profissionais desses sujeitos, para que eles procurem a escola e lá permaneçam. De acordo com os dados, é vislumbrada a necessidade de políticas públicas educacionais que venham a contribuir para a redução do analfabetismo funcional com foco no conceito e nas ações de letramento para pessoas com 15 anos ou mais de idade.

Este tema se revela de grande importância para mim² porque, desde 2010, faço parte do quadro de profissionais técnicos em pedagogia na Divisão de Educação de Jovens e Adultos – DEJA, na Secretaria de Educação da Rede Municipal do Recife – RMER. Ou seja, estou a oito anos atuando como técnica e atuei três anos como professora de artes visuais da modalidade. Nos onze anos trabalhando com a modalidade, em contato com docentes, discentes, coordenadores, gestores de escola, gestores da secretaria de educação (somos os representantes do Estado que mais se aproximam dos estudantes que estão na sala de aula, no chão da escola), percebo que muito pouco se avançou no sentido de oferecer o direito à educação, assegurado no Brasil pela nossa Constituição Federal e pela LDB.

Para colaborar com a proposição de ações que possam ter êxito, visto que consideramos os índices de analfabetismo funcional na EJA um dos problemas mais sérios que circunda a modalidade colocado aos gestores educacionais do município de Recife esta pesquisa se propõe a analisar e descrever quais as ações desenvolvidas pela RMER, nos Anos Iniciais e Finais da EJA, de 2013 a 2016, preparam os professores para o combate ao analfabetismo funcional com vistas a atender a meta 9 do PNE. A meta 9 refere-se a Alfabetização e Analfabetismo Funcional de Jovens e Adultos, ela orienta a:

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2014, s/p)

E segundo o site do Observatório do PNE (2016) a taxa de analfabetismo funcional de uma população com 15 anos ou mais em Recife, em 2013 era de 15,6%, em 2014 era de 13,7% representando um total de 422.901 mil pessoas

² Durante o texto escolhemos tratar da minha trajetória profissional utilizando a descrição na primeira pessoa do singular, entretanto para a escrita corrente passamos a utilizar a primeira pessoa do plural o que convém as orientações de nossa norma culta.

analfabetas funcionais no município, e em 2015 a taxa volta a subir para 14,3%, correspondendo a 453.142 mil analfabetos funcionais.

Considera-se este um expressivo número de pessoas que precisam ter seus direitos de cidadania garantidos, justifica-se o esforço empreendido para esta pesquisa e constata-se, através dos indicadores que não há estabilidade no indicador do analfabetismo funcional, durante o período temporal que se desenvolve esta pesquisa, pelo contrário, apresenta-se um decréscimo na taxa entre 2013 e 2014 e um acréscimo de 2014 para 2015.

Dessa forma, o problema que norteia a presente pesquisa é: verificar quais as ações desenvolvidas pela RMER, nos Anos Iniciais e Finais da EJA, de 2013 a 2016, preparam os professores para o combate ao analfabetismo funcional com vistas a atender a meta 9 do PNE.

Para refletir sobre o problema acima proposto inicia-se o capítulo 01, ressaltando as características e um pouco da trajetória construída da grande obra de Paulo Freire, que como grande estudioso da modalidade abriu os caminhos para que se refletisse sobre o que hoje chamamos de EJA. Em seguida, apresenta-se ao leitor a EJA como política pública, sua origem e seus contornos que derivam de ações, projetos e programas são apresentados no capítulo 1 com a função de entender como se chegou à defasagem do analfabetismo funcional que se apresenta na meta 9 do PNE 2014 a 2024.

Ainda no capítulo 1 após a descrição dos dados nacionais referentes à modalidade, apresenta-se a EJA no contexto da RMER entre 2013 a 2016. Aborda-se sobre as gerências e divisões que atendem ou relacionam-se de alguma forma com a DEJA. Finda-se o primeiro capítulo com dados de atuais do analfabetismo funcional no Brasil, em Pernambuco e no Recife, relacionando os dados com a meta 9 do PNE.

No segundo capítulo temos a discussão dos eixos teóricos que permeiam os temas do letramento e alfabetização para o combate ao analfabetismo funcional, como também as políticas públicas na EJA e no Recife com foco no analfabetismo funcional, neste último tema o leitor terá uma explicação do que são e qual a classificação dos tipos de políticas públicas existentes no Brasil.

Diante do que se propõe a pesquisa busca-se levantar as ações que a RMER efetivou para preparar o professor para combater o analfabetismo funcional, nesse íterim não poderíamos deixar de abordar como eixo teórico o tema formação de

professores. Portanto, tal eixo tratada formação em si, dos formadores e professores na RMER.

O percurso metodológico também foi apresentado no segundo capítulo de forma mais detalhada. Mas adianta-se que a presente pesquisa trata-se de um estudo de caso utilizando-se o qualitativo. Para a coleta de dados utilizou-se de pesquisa documental, bem como a aplicação de questionários e entrevistas semi-estruturadas a professores e formadores da modalidade. Nesse capítulo, foram realizadas as análises dos questionários aplicados aos docentes que atuam na modalidade e das entrevistas semi-estruturadas realizadas com os formadores que ministram formação para os referidos docentes, lembrando que temos professores e formadores participantes da pesquisa atuando tanto nos anos iniciais como nos anos finais da modalidade.

Feita a análise dos dados sobre o período estudado a partir da fundamentação teórica, apresenta-se um Plano de Ação Educacional para modalidade diante dos achados da pesquisa - capítulo 3. O plano de ação sugere um novo organograma para a modalidade, propostas voltadas para um programa de formação continuada para os docentes, com vistas a que atender as especificidades da modalidade.

Espera-se que este trabalho possa trazer novas perspectivas ao leitor, bem como a RMER na intenção de ajudar a alavancar as ações para a modalidade, fazendo com que a visão sobre a modalidade seja ampliada, as metas sejam alcançadas e principalmente que nossos estudantes possam conquistar o seu lugar na sociedade sempre com uma perspectiva de melhoria de vida, com condições de crescer galgando todos os espaços que ele quiser conquistar.

1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E EM RECIFE

Neste capítulo, busca-se apresentar elementos necessários para o entendimento de quais temas dialogam com a formação da modalidade EJA, nas dimensões histórica, e pedagógica trazendo a origem do pensamento freireano e suas características.

Em seguida, apresenta-se brevemente a Educação de Jovens e Adultos, incluída no contexto nacional, como política pública educacional, sua inserção na sociedade como modalidade para atender ao preceito constitucional que prima pelo amplo direito público subjetivo à educação.

Na sequência, apresenta-se a realidade recifense, focando nas políticas públicas educacionais que atenderam essa modalidade entre 2013 a 2016, visando o combate ao analfabetismo funcional, de acordo com a necessidade desse público, em resposta à legislação federal.

Busca-se dessa forma situar o leitor, demonstrando como a modalidade está inserida no contexto e na estrutura organizacional da Secretaria de Educação.

1.1 Características do pensamento freireano para a EJA

Enquanto educador do mundo, Paulo Freire tem sua obra gestada para aqueles que mais necessitam, iniciando um paradigma pedagógico que nasce na América Latina, nas décadas de 1950 e 1960, e se posiciona extremamente atualizado.

Constata-se na obra de Freire a importância das organizações populares na composição dos programas destinados a jovens e adultos e a força de seu pensamento, apresentando grande enfoque na arte e na cultura, subsidiando a leitura de mundo, antecedendo sempre a leitura da palavra. E, como disse Paulo Freire em sua carta aos professores:

A forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo está, de um lado, na não negação da linguagem simples, "desarmada", ingênua, na sua não desvalorização por constituir-se de conceitos criados na cotidianidade, no mundo da experiência sensorial; de outro, na *recusa* ao que se chama de "linguagem difícil", impossível, porque desenvolvendo-se em torno de conceitos abstratos. Pelo contrário, a forma crítica de compreender e

de realizar a leitura do texto e a do contexto não exclui nenhuma das duas formas de linguagem ou de sintaxe. Reconhece, todavia, que o escritor que usa a linguagem científica, acadêmica, ao dever procurar tornar-se acessível, menos fechado, mais claro, menos difícil, mais simples, não pode ser simplista. (FREIRE, 2001, s/p).

Essa forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura de mundo estabeleceu o diferencial para os jovens e adultos no método de alfabetização de adultos e fundamentou intelectuais, artistas, a juventude e o povo num mesmo organismo que foi o Movimento de Cultura Popular - MCP, pensado nos anos 1950, gerado em 1960 e registrado em cartório em 1961, cujo ideal era:

Conscientizar as massas através de linhas de ação diversificadas: núcleos de cultura popular; meios informais de educação, alfabetização e educação de base; imprensa, teatro, cinema; esportes; artes plásticas e artesanato; dança; canto e música popular; ensino elementar e pesquisa. (SALDANHA, 2001, p. 14).

Observa-se que várias dimensões do conhecimento são envolvidas através das linhas de ação. E que não apenas a educação formal era levada em consideração, visto que várias modalidades artísticas e dos esportes estavam envolvidos, além do ensino à distância com as chamadas escolas radiofônicas. Ainda conforme Saldanha:

Em menos de três anos de existência o MCP contava com 201 escolas, com 625 turmas; 19.646 alunos, entre crianças, adolescentes e adultos; uma rede de escolas radiofônicas; um centro de artes plásticas e artesanato; 452 professores e 174 monitores – ministrando o ensino correspondente ao Ensino Fundamental, Supletivo, Educação de Base e Educação Artística; uma escola para motorista – mecânicos; cinco praças de cultura – onde eram levados ao povo: bibliotecas, teatros, cinema, tele-clubes, música, orientação pedagógica, jogos infantis, educação física; o Centro de Cultura “Dona Olegarilha”- onde se desenvolveram as práticas iniciais do “sistema Paulo Freire”, círculos de cultura; galeria de arte e grupo teatral. (2001, p. 15)

Em 1964, com o golpe militar, Freire é forçado a deixar o Brasil, e então ele luta ao lado de camponeses no Chile, aceita um convite para lecionar na Universidade de Harvard nos EUA, trabalha no Conselho Mundial das Igrejas Cristãs em Genebra/Suíça por onde teve experiência com países africanos. Como afirmam Steck, Redin e Zitzoski:

Trabalhou até 1979 com essa organização a partir da qual participa de inúmeros projetos de alfabetização de adultos e assessorias aos ministérios de educação em diferentes países que buscavam romper com uma cultura da dominação e, dessa forma, apostavam em uma educação libertadora. (STECK et al., 2010, p. 02).

Em retorno ao Brasil, em 1979, com a anistia política, lança-se na busca de uma nova inserção na universidade brasileira em um período de redemocratização e sofre, em seu retorno vários pré-conceitos, mas enfrenta os desafios que lhe dão possibilidades para além da academia quando assume a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo onde surge o debate sobre a gestão escolar, o planejamento pedagógico, organização curricular, alfabetização e avaliação todos estes temas na perspectiva da Escola Cidadã.

Segundo Streck, *et al*, em Freire (2010, p.17-20), a principal característica do pensamento freireano é a ousadia epistemológica, no qual o autor busca inovar não repetindo as estruturas do pensamento de tradição filosófica. Traz a realidade do oprimido para dialogar com os instrumentos de “análise de reflexão teórica”, visando à construção de uma educação humanista-libertadora, partindo do universo existencial concreto do povo e construindo o desafio dialógico-crítico, para então impingir as transformações sociais necessárias, buscando uma vida digna, principalmente, para aqueles que mais sofrem com a opressão ou exclusão.

As características do pensamento freireano, segundo os autores citados, são permeadas pelo engajamento político, Freire denuncia a sofisticação das formas de opressão e destaca a importância de um processo educativo humanizador. O pensar esperançoso é outra característica de sua obra (Streck *et al*, 2010), a importância dessa característica se dá pela distinção do pensar certo e o pensar ingênuo. Neste raciocínio, o “pensar certo é crítico e esperançoso, diante do futuro”, não se desvincula das condições históricas que desumanizam, mas reforça o valor do sonho, que pode “tornar-se uma realidade por ser uma utopia possível” (FREIRE, 2010. p. 24).

A última característica, segundo os autores citados, é: Freire e a atualidade, pois sua obra inspira processos educativos em várias partes do mundo. O pensamento freireano, influência na filosofia e na teologia da libertação de várias práticas educativas e sociais em diversas áreas.

Por esta característica, não poderíamos deixar de trazer tal perspectiva para nosso trabalho, principalmente com o peso de que Freire foi o idealizador da

modalidade EJA. A partir do SESI em Recife/PE, Freire desenvolve um método de alfabetização (tema relevante de nosso trabalho), aplicado inicialmente em programas de alfabetização no nordeste brasileiro.

O pano de fundo destes programas abarca todas as características de sua obra já mencionadas, eles são elaborados a partir de um processo educativo que promove a consciência crítica do estudante e por consequência a consciência política envolvendo a intenção de uma transformação social. Sendo assim, a educação compreendida como uma concepção político-pedagógica para as classes populares vem a ser o pivô do processo educativo configurando-se a partir da década de 1960.

O pensamento freireano inspira esta pesquisa na medida em que tentamos perceber como a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que vem de um processo de exclusão, concretiza o sonho da escolaridade para cada jovem, adulto e idoso, em oposição ao desafio da opressão social, e tornando realidade o que seria um utopia para esses estudantes.

Após um breve histórico do pensamento freireano - precursor dos fundamentos metodológicos para atuar com o analfabetismo na Educação de Jovens e Adultos, passa-se na próxima seção a descrever como a modalidade surgiu e cresceu no Brasil, seus principais dados e sua base legal.

1.2 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil – Os contornos de uma política pública

No Brasil, as pessoas que não concluíram o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio na idade apropriada, por motivos diversos, são os jovens, adultos e idosos que na sua diversidade de valores, costumes e estilos de vida constroem a identidade da Educação de Jovens e Adultos - EJA, modalidade da educação básica que foi gestada para acolher esse público e lhe garantir o direito à educação.

O público da EJA possui especificidades a serem atendidas, tais como: material didático adequado, o mesmo não deve ser reaproveitado do ensino fundamental regular. A reavaliação nos processos avaliativos, que devem ser diversificados. A inclusão digital, que nem sempre se torna acessível ao turno noturno nas escolas. Como também, a importância de que o profissional atuante nesta modalidade de ensino possua formação específica.

A EJA é uma modalidade de ensino que visa atender à Constituição Federal de 1988, mais especificamente o artigo 208, inciso I e IV, e na LDB nº 9.394/96 que a EJA vem a ser considerada como modalidade da educação básica.

Ainda na LDB, nº 9394 de 1996, existe a reafirmação da institucionalização da modalidade EJA substituindo a denominação Ensino Supletivo por Educação de Jovens e Adultos, alterando o termo Ensino pelo termo Educação. É importante lembrar também que, pela LDB, a idade para certificação baixou de 18 anos para 15 anos, no Ensino Fundamental, e de 21 anos para 18 anos, no Ensino Médio.

A “V Conferência Internacional Para a Educação de Adultos” (CONFITEA), em 1997, enfatiza que:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. (UNESCO, 1997, p.1).

O parecer CEB, nº: 11/2000, de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, atribui a esta modalidade de ensino as funções de reparação a um direito estabelecido pela Constituição Federal. A EJA possui uma função de equalização a fim de garantir uma redistribuição e alocação, visando a uma maior igualdade na distribuição de bens e, finalmente, a função qualificadora, no sentido de atualização de conhecimentos durante toda a vida.

Temos também a resolução nº 3, de 15 de junho de 2010 (BRASIL, 2010), que institui diretrizes operacionais para a EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos; idade mínima e certificação nos exames; e Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida por meio da educação a distância.

Após a consolidação da EJA como modalidade, percebe-se que no Brasil, a história da educação para os jovens e adultos avança com as políticas públicas educacionais descrevendo um percurso de lutas e alguns progressos a começar pela década de 1940, cuja população urbana da EJA era vista apenas como mão de obra especializada que levaria seu país à industrialização.

Nessa década tínhamos mais da metade da população analfabeta como apresenta a tabela abaixo. Vale considerar também que não existiam até então políticas públicas sistematizadas para as especificidades da modalidade.

Tabela 1: População analfabeta em 1940 – valor absoluto e percentual

Ano	Tx Analfabetismo	População Total	População Analfabeta ³
1940	54,5%	41.236.315	22.473.791

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do IBGE - Pnad (2000 – 2009)

Observa-se que 22.473.791 era o número de analfabetos absolutos, que representavam 54,5% da população total.

Existiam os Centros de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes e o *Movimento de Educação de Base* (MEB) a partir de 1961 que, com o golpe militar em 1964, foram reprimidos, seus dirigentes perseguidos e seus ideais censurados. Como observa Romanelli:

Evidentemente, não podemos deixar de perceber que, mesmo com os avanços obtidos com a LDB de 1961, esta continuou a refletir as contradições sociais brasileiras, fruto do forte embate ideológico entre “pioneiros” e conservadores, que culminou com a limitação “da autonomia do Estado para exercer a função educadora e o da distribuição de recursos para a educação (ROMANELLI, 1999, p. 187).

Fundou-se, então, o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL⁴, em 1967. Em seguida, a promulgação da Lei Federal nº 5692, 1971, que reformulou as diretrizes de ensino para os antigos 1º e 2º graus – hoje Ensino Fundamental e Médio – e implantou o Ensino Supletivo. Porém, após 15 anos de existência, o MOBRAL atravessou, no início da “Nova República”, uma séria crise e é extinto através do Decreto 91.980, de 25/11/85, sendo substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar.

Em outubro de 1988, foi promulgada a nova Constituição Federal, a qual incorpora como princípio que toda e qualquer educação visa ao pleno exercício da

³Dado calculado pela autora a partir dos dados da taxa de analfabetismo e do total populacional fornecidos pela fonte especificada na base da tabela – Pnad 2000.

⁴ O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Fundação MOBRAL) foi criada pela Lei Nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967, sua organização foi aprovada através do Decreto Nº 62.484 de 29 de março de 1968 e seu lançamento à sociedade brasileira ocorreu em 8 de setembro de 1970. Em 25 de novembro de 1985 através do Decreto Presidencial Nº 91.980, a Fundação MOBRAL, tem seus objetivos redefinidos e sua denominação alterada para Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos Fundação EDUCAR) (PAIVA, 1973)

cidadania e sua qualificação para o trabalho. Com a aprovação da nossa Carta Magna, torna-se direito público subjetivo do cidadão e obrigação do Estado a garantia da vaga e oferta do ensino fundamental, independentemente de idade. Para atender a este objetivo, o Art. 211 distribui responsabilidades e estabeleceu o Regime de Colaboração entre as três esferas de governo.

Em 1990, foi extinta a Fundação Educar e anunciado o Programa Nacional de Alfabetização (PNAC), que previa a construção participativa do Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, indicado na Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (Jomtien/ Tailândia).

Já em 1996, é aprovada a nova LDB, na qual a Educação de Jovens e Adultos ocupa a Seção V e o Art. 37 ratifica o texto da CF, quando indica que “A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1988).

E em 1997, o MEC edita uma Proposta e a distribui para todas as secretarias estaduais e municipais de educação e segundo o portal do MEC:

No desempenho de suas competências, o CNE iniciou, em 1997, a produção de orientações normativas nacionais, visando à implantação da Educação Básica, sendo a primeira o Parecer CNE/CEB nº 5/97, de lavra do conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset. A partir de então, foram editados pelo Conselho Nacional de Educação pareceres e resoluções, em separado, para cada uma das etapas e modalidades. (BRASIL, 1997, s/p).

Dentro das ações da reforma educativa, promovidas pelo governo federal, está a elaboração das diretrizes curriculares nacionais, e a Educação de Jovens e Adultos é “contemplada” com este feito, tendo em maio de 2000 sido aprovado o Parecer nº 11/2000, do conselheiro Jamil Cury, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e a respectiva Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que junto à Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro da Educação de Jovens e Adultos, formam um conjunto de documentos que orientam, junto a outros que serão citados, os debates, as pesquisas e as práticas no campo da EJA até a presente data.

Durante o período acima citado, observa-se que os programas não se prolongaram como o MOBREAL, que perdurou durante 18 anos, este vigorou durante a ditadura motivo, pois era a única opção tratada como política pública para

alfabetização de adultos, oferecida pelos governantes da época. Como exemplo, temos a Fundação Educar que teve a duração de apenas 5 anos. E nesses 20 anos (1980 até 2000), apesar da descontinuidade das políticas públicas, percebe-se um avanço no amparo legal à modalidade que passa a ser respeitada, pelo menos pela força da lei.

O Recomeço – Supletivo de Qualidade (Fazendo Escola) – foi um programa criado pelo MEC, em 2001. Seu objetivo era apoiar os municípios e estados com baixo IDH, em especial do Norte e Nordeste do país, a promover o ensino fundamental de jovens e adultos. A partir de 2003, recebeu a denominação de Fazendo Escola e foi progressivamente estendido a todas as regiões do país, com destinações conforme o déficit educativo local. Em 2007, foi suspenso por suas ações passarem a ser financiadas pelo Fundeb.

Em 2003, se criou a Secretaria Especial de Erradicação do Analfabetismo – SEEA, no âmbito do MEC, que lançou mais um programa de alfabetização, o Programa Brasil Alfabetizado – PBA - criado também em 2003 para universalizar a alfabetização de brasileiros de 15 anos ou mais, e reestruturado, em 2007, pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Embora estivesse voltado para todo o território Nacional, com atuação prioritária nos 1,1 mil municípios com taxas de analfabetismo acima de 35%, teve prioridade de atendimento aos analfabetos da região Nordeste, que concentra 90% dos municípios com altos índices de analfabetismo, e os jovens de 15 a 29 anos.

Tabela 2: Quantidade de turmas do PBA entre 2005 e 2011

Ciclo	Zona Turma	Número de Turmas
2005	Rural	43.205
2005	Urbana	64.369
2006	Rural	39.019
2006	Urbana	59.290
2007	Rural	52.586
2007	Urbana	44.955
2008	Rural	62.590
2008	Urbana	38.054
2009	Rural	99.686
2009	Urbana	48.347
2010	Rural	94.886
2010	Urbana	34.287
2011	Rural	39.418
2011	Urbana	15.763

Fonte: SBA (2012).

Em 2005, tivemos os programas Escola de Fábrica e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM. O primeiro consiste no aporte de recursos do governo federal para abertura de salas de aula em empresas e destina-se à capacitação profissional de jovens de 16 a 24 anos que não concluíram o ensino básico, provenientes de famílias de escassos recursos.

O PROJOVEM foi lançado pelo o Governo Federal, no âmbito da Secretaria Nacional de Juventude. Instituído em 2005, destina-se à elevação de escolaridade de jovens entre 18 e 24 anos (inclusive aqueles com necessidades educativas especiais), sem vínculo empregatício formal, qualificação profissional; inclusão digital e ação comunitária. Abrange as capitais e demais regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes, mediante convênios com administrações públicas dos entes federados.

O ano de 2009 merece destaque pela a realização da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA). Conferência que envolveu os países-membros da UNESCO, agências das Nações Unidas, agências multilaterais e bilaterais de cooperação, organizações da sociedade civil, setor privado e aprendizes de todas as regiões do mundo. A CONFINTEA VI teve como tema *Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida* e foi realizada em cooperação com o governo brasileiro, em Belém do Pará, de 1º a 4 de dezembro de 2009.

Essa conferência teve como objetivo debater e avaliar as políticas implementadas em âmbito internacional para essa modalidade de educação e traçar as principais diretrizes que nortearão as ações neste campo. Como fruto desse encontro, foi produzido o documento marco da ação de Belém, no qual encontram-se recomendações e diretrizes que permitem ampliar o referencial na busca de uma educação de jovens e adultos mais inclusiva e equitativa.

No ano seguinte, em 2010, após sete anos de sua implementação, no âmbito federal, ocorreu a integralização das matrículas da Educação de Jovens e Adultos no Fundeb, ocasionando uma repercussão em todo território nacional. A partir daí, devido à integralização das matrículas e a EJA sendo financiada pelo Fundeb, é possível hoje, observar a proliferação de iniciativas de EJA geridas em diferentes instâncias de governo e precariamente articuladas entre si, que dentre outras iniciativas, podem, muitas vezes, se sobrepor, trazendo sérios prejuízos. Todavia, segundo o PNAD (2013):

O analfabetismo recuou em todas as regiões do Brasil e faixas etárias no País. A taxa de analfabetismo caiu de 8,7% em 2012 para 8,3% em 2013, considerando a população com 15 anos ou mais. Se a comparação for estendida para os últimos 10 anos, verifica-se avanço ainda mais significativo: a taxa diminuiu de 11,5% em 2004 para 8,3% em 2013. Os dados integram a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) de 2013, divulgada nesta quinta-feira, 18, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, 2014, s/p).

Observa-se que a constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização da Educação de Jovens e Adultos, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo.

Tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação das especificidades da modalidade com os sistemas de ensino, destacando-se, particularmente, gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular e processos de participação, que influenciam sobremaneira nas questões pedagógicas relacionadas ao analfabetismo funcional que está em 27%, em 2015, segundo o Observatório do PNE, o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa. Cabe esclarecer que este Indicador, Analfabetismo Funcional – INAF “mensura os níveis de analfabetismo funcional da população brasileira entre 15 e 64 anos de idade englobando zonas rurais e urbanas de todas as regiões do país [...]” (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2016).

O Instituto Paulo Montenegro identifica o indivíduo alfabetizado funcionalmente cuja capacidade de leitura, escrita e cálculo foi desenvolvida, enquanto o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE caracteriza o indivíduo analfabeto funcional, quando esse possui menos de quatro anos de estudos completos. Portanto, as taxas entre as duas organizações não são as mesmas, tendo o Instituto Paulo Montenegro 17,1% de analfabetos funcionais no Brasil, em 2015. E segundo o IBGE, temos em 2015 7,2% de analfabetos funcionais no Brasil.

Embora o analfabetismo absoluto tenha regredido sensivelmente, segundo dados do IBGE, através do Boletim “Projecto Principal de Educação en América Latina e el Caribe”, de 1993, “na América Latina, a UNESCO ressalta que o processo de alfabetização só se consolida de fato para as pessoas que completaram

a 4ª série. Entre aquelas que não concluíram esse ciclo de ensino, tem-se verificado elevadas taxas de volta ao analfabetismo” (IBGE, 1993).

Portanto, concluí-se esta seção que se intitula “A Educação de Jovens e Adultos no Brasil – os contornos de uma política pública” com a percepção da grande necessidade dos gestores federais, estaduais e municipais em assumirem, efetivamente a EJA em todas as suas especificidades como modalidade, pois como posto, ela está instituída como política pública para aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade correta e têm como objetivo a inserção dos jovens e adultos na sociedade de forma plena, podendo usufruir de sua escolaridade em prol da construção de sua cidadania.

Assim, após a apresentação do panorama nacional, passa-se à descrição do panorama da modalidade no âmbito municipal.

1.3 A Educação de Jovens e Adultos no Recife: um breve histórico

O conteúdo do texto desta seção versa sobre quais as ações, projetos, programas e políticas públicas educacionais aconteceram para a modalidade, na REMER, que focaram o analfabetismo funcional? Apesar desta pesquisa ter o recorte temporal de 2013 a 2016, serão citados dados de anos anteriores a esse período, visto que algumas ações iniciaram antes do período estudado.

Antes que a CF/88 assegurasse o acesso daqueles que não concluíram sua escolaridade no tempo certo, a Rede Municipal de Ensino do Recife oferecia cursos de suplência para pessoas adultas, como Supletivo para os anos finais e o programa Tecendo o Saber para os anos iniciais. A modalidade só foi organizada a partir da LDB de 1996 e só em 2001 foi escrita uma proposta pedagógica que organizava a estrutura da modalidade para a REMER, posta em prática a partir de 2002, apresentando toda a orientação curricular para a modalidade.

Faz-se necessário informar que a modalidade não existia, na Rede, com a estrutura organizacional que ora se apresenta. Esta estrutura só foi organizada a partir de 2002, e desde então, a distribuição das turmas da modalidade é a mesma dividida em anos iniciais e anos finais, sendo os anos Iniciais chamados de Fase I e os Anos Finais de Fase II.

As Fases I e II são compostas de turmas chamadas de módulos. Os módulos I, II e III fazem parte da chamada Fase I, anos iniciais. Já os módulos IV e V compõem a fase II, chamado de anos finais da EJA.

Em 2004, a modalidade estava ligada a Gerência de Educação de Jovens e Adultos – GEJA, e duas grandes ações aconteceram para atender o público jovem, adulto e idoso; são elas: o Programa Brasil Alfabetizado – PBA, de âmbito federal, visando o analfabetismo absoluto, que em Recife o PBA, passou a ser chamado de Programa Lição de Vida – PLV, e a grande matrícula de EJA nas turmas regulares na época estava voltada para os módulos de I a IV com objetivo de diminuir a população com baixa escolaridade na cidade do Recife.

Tabela 3: Educação de Jovens e Adultos no Recife: Matrícula Inicial por Dependência Administrativa

Ano/Dependência	Total	Município	Estadual	Privada
2005	27.750	13.431	12.691	1.628
2006	27.958	13.040	13.582	1.336
2007	26.973	12.881	13.299	793
2008	28.966	15.174	13.020	772
2009	30.186	14.164	15.209	813
2010	26.951	11.719	14.571	661
2011	20.818	9.987	10.427	404
2012	21.470	11.960	9.024	486
2013	18.671	9.693	8.534	444
2014	17.287	8.846	7.954	487

Fonte: BRASIL – PNE. 2016

Na tabela 3 é possível observar que, em 2005, a REMER atendia a 13.431 mil estudantes o que, na época, só foi possível com a implantação do PLV (cuja meta para aquele ano era de atender a 8.000 estudantes), pois não havia espaço físico, nem professores suficientes para absorver toda a demanda de estudantes.

Tal instância deslocou turmas de alfabetização atendidas pelas escolas, para outros espaços e turnos variados cujos professores eram chamados de alfabetizadores populares.

A intenção do PLV/PBA era que as escolas absorvessem seus estudantes nas turmas regulares da modalidade, orientada pela RESOLUÇÃO/CD/FNDE (BRASIL, 2005) nº 23, 08 de junho de 2005, retificada em 13.10.2005, no seu Art. 25º, que fala do acompanhamento do programa.

Parte das turmas de alfabetização passaram para o PLV, possibilitando a ampliação do atendimento das pessoas que estavam sendo alfabetizadas de forma

muito rudimentar devido a estrutura de espaço físico e recursos humanos. Por isso aconteceu uma ampliação das turmas dos módulos I, II, III, pois possibilitou mais espaço físico nas escolas.

O gerente da GEJA, do período de 2004 a 2007, revelou, através de entrevista em forma de conversa informal, as preocupações que rondavam a gerência, naquela época: garantir articulação da continuidade das turmas de alfabetização com educadores populares com as turmas regulares da modalidade na Rede e mantê-las existentes e ampliadas durante o processo dos anos iniciais do ensino fundamental, nos módulos I a IV, e ampliar o atendimento dos módulos IV e V, “porque atendiam a um número muito pequeno de pessoas que concluíam os anos iniciais do ensino fundamental” (GESTOR DO PERÍODO DE 2004 A 2007, conversa em 26 de setembro de 2016).

Escolas que só trabalhavam com os Módulos dos Anos Iniciais foram convidadas a trabalhar também com os módulos dos Anos Finais. Para tanto, foi criada uma ação chamada Módulos IV e V. E como era uma ação específica que pudesse atender pessoas dos Anos Finais de escolarização, foi utilizado o programa PROJOVEM, que embora fosse um programa gestado pelo gerente da GEJA (por isso, fez com que o mesmo se aproximasse das ações da EJA), estava lotado, diretamente, no gabinete do prefeito.

Apesar de todo o esforço da equipe que atendia a modalidade não há registros do impacto na rede a partir da implementação do programa.

Outro programa que acontecia no Recife era o PROJOVEM, que foi firmado nos termos do Convênio nº 83.9002/2005, a partir do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e o Município do Recife, objetivando apoiar, com assistência financeira suplementar, ações do Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM. Na edição 94, de 20 de agosto de 2005, do Diário Oficial do município do Recife, a Portaria nº 2129, de 19 de agosto de 2005, é designada uma equipe para a primeira edição do PROJOVEM e que, entre 2013 a 2016, período em que se desenvolve esta pesquisa, tivemos apenas duas edições como apresentado na tabela 04.

Tabela 4: Dados do PROJOVEM no Município do Recife – 2005 a 2016

	Edição: 2005 - 2008 (14 EDIÇÕES)	Edição: 2008 - 2010	Edição: 2010 - 2011
META	15.600	6.511	6.511
MATRICULADO	17.459	12.043	7.963
APROVADO	8.240 (47,20%)	2.565 (21,30%)	1.891 (23,75%)

	Edição: 2012 - 2013	Edição: 2013 - 2015	Edição: 2015 - 2017 (Em Andamento)
META	2.250	2.250	1.750
MATRICULADO	2.188	1.418	1.356
APROVADO	569 (26%)	281 (19,8%)	Elevar o índice para 35% (475 Concluintes)

Fonte: SEMEWEB - DIORE- PROJOVEM URBANO. (2016)

Pode-se notar que nas duas primeiras edições a duração era de três anos, nas quatro últimas, a duração passa a ser de apenas dois anos.

Nas três primeiras edições, o número de matriculados era maior que o número das metas, que são o número de estudantes que deveriam ser minimamente matriculados no programa, e nas três últimas edições o número de estudantes matriculados era menor que a meta pretendida. Observa-se que o número de estudantes aprovados não chegou a 50% em nenhuma das edições.

O PLV e o PROJOVEM permaneceram no município durante todos os anos em que esta pesquisa investigou com exceção do PLV, que segundo o quadro abaixo, não aconteceu durante o ciclo de 2007 e 2008, e no ciclo de 2015 a 2016, no qual o atendimento foi suspenso devido a questões de ajustes no ministério da educação por mudança de governo.

Tabela 5: Atendimento no Programa Lição de Vida – Prefeitura Municipal de Recife/PE – 2004 A 2013

ANO	ALFABETIZANDOS CADASTRADOS	TURMAS ALFABETIZADORES
2003/2004*	8.302	385
2004/2005*	2.968	143
2005/2006*	2.323	159

2006/2007*	2.016	122
2007/2008*	-	-
2008/2009**	4.859	205
2009/2010**	2.453	178
2010/2011**	1.594	114
2011/2012**	1.903	130
2012/2013**	1.676	121
2013/2014/2015**	1.383	106
2015/2016***	-	-

Fonte: DIORE – Prefeitura do Recife.(2016)⁵

Faz-se necessário esclarecer que os dois programas aconteceram em períodos que são chamados de ciclos. O PROJOVEM possui um ciclo de três anos e o PLV um ciclo de dois anos.

Outra ação que repercute no analfabetismo funcional, sendo executada na GEJA, entre 2005 a 2012, foi a escolha do livro didático para as turmas regulares. O recurso vinha - e ainda vem - do governo federal. A GEJA tinha uma equipe específica que se responsabilizava por esta demanda, sempre a partir de um colegiado com a equipe pedagógica, envolvendo diversos professores e representantes das diversas escolas.

As formações para professores da modalidade é outra ação importantíssima para se pensar em analfabetismo funcional e apesar de não termos definição exata de quantos técnicos compunham a equipe da então GEJA. A formação de professores e o acompanhamento às escolas era, sistematicamente, de sua responsabilidade, ocorrendo sempre a cada quinzena, por RPA no horário de trabalho do professor e, normalmente nas sextas feiras. Quem ministrava essas formações era a equipe técnica.

Um exemplo dessas formações está em uma CI. n° 51, de 13 de dezembro de 2016, divulgada no Diário Oficial (RECIFE, 2015b) do município, na edição 139 em 16 de dezembro de 2006, no Extrato de Convênio n°142 em 28 de Abril de 2006,

⁵ * Dados registrados na Divisão de Educação de Jovens e Adultos – SE/Recife.

** Dados retirados do Sistema Brasil Alfabetizado (SBA/MEC).

*** Recife não realizou adesão ao programa.

onde os convenientes são Município do Recife/Secretaria de Educação, Esporte e Lazer e Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Federal de Pernambuco - Fade/UFPE e o convênio trata-se de uma ação de formação por meio do curso “Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética” e da Oficina de Jogos de Alfabetização.

O referido convênio não informa em qual etapa e modalidade de ensino deveria atuar o professor que participasse desta formação. Presume-se que era uma ação para todos os profissionais atuantes, na alfabetização de adultos. Os professores contemplados, com a formação, da EJA ministravam aulas nos módulos I, II, e III. Estas formações não só atendiam aos professores da REDE, bem como dos coordenadores de grupo que possuíam regência de classe, durante um turno e no outro como coordenadores pedagógicos.

Aconteciam também formações gerais para toda a Rede, com profissionais contratados para trabalhar junto com a equipe técnica, como as parcerias entre a SEEL, então Secretaria de Educação Esporte e Lazer, com grupos e Universidades, como a UFPE, o NUPEP e a Universidade Federal de Alagoas, quando de uma formação para construção do material didático.

A partir de 2010, o gestor, desse período da GEJA, criou uma equipe forte para dar atendimento às turmas regulares da EJA. Já não se tinha contato com o PROJOVEM. Este nunca esteve lotado na GEJA e o PLV ficou com apenas uma pessoa contratada responsável por atuar com o programa. Toda a equipe técnica foi afastada das demandas desses dois programas. Deixando para as técnicas pedagógicas as responsabilidades com acompanhamento e formação de professores.

A equipe estava formada por 21 técnicas, em sua maioria pedagogas. Essas não tinham formação específica na modalidade EJA, algumas desconheciam por completo a fundamentação legal e teórica específicas para a modalidade. As técnicas passam por formação, para conseguir ministrar formação para os professores.

A questão positiva dessas formações é que os técnicos pedagógicos possuíam um elo com o professor nessa formação e dessa forma ajudava no acompanhamento aulas desses docentes para entender até que ponto o que era ministrado nas formações acontecia de verdade nas aulas. Entretanto, o acompanhamento dos professores aconteceu de forma rudimentar, pois o processo

precisava de mais tempo para que amadurecesse, e foi interrompido em apenas um ano e meio de iniciado. E, contudo isso, não há registros oficiais sobre o impacto dessas formações para os estudantes.

Durante o ano de 2011, a equipe foi orientada, pelo gestor da GEJA, a implantar o chamado 1º Fórum de EJA da Rede Municipal do Recife. Conforme notícia divulgada em Diário Oficial do Recife, de 06 de outubro de 2011, na Edição 116, a prefeitura divulga que o fórum foi composto por professores, estudantes e gestores escolares da EJA, além de representantes da sociedade civil. Esse fórum aconteceu durante 03 dias, em outubro do mesmo ano. No primeiro dia, aconteceu a abertura do evento pelo então prefeito da cidade do Recife.

O fórum foi um espaço que objetivava dialogar sobre problemas e avanços da modalidade, com a representatividade dos alunos, professores e gestores que atuavam com a EJA na escola. Apresentou uma problematização com os representantes da Secretaria de Educação e de Movimentos Sociais, criando um processo de discussões, de acordo com os problemas locais, sendo um veículo importante na formulação de políticas públicas. Numa ação de suma importância para discussão da qualidade do ensino, especialmente para se discutir o Analfabetismo Funcional.

Figura 1 – Alguns dados sobre o Processo Fórum EJA Recife – 04 a 07 Out/2011. Participação Individual no Evento

Segmento	05/10	06/10	07/10
Estudante	72%	75%	63%
Professor(a)	63%	74%	66%
Gestor(a)	67%	50%	30%
SEEL	5%	5%	1%
Instituições parceiras	1%	1%	
Movimentos Sociais			

Fonte: SEEL - DIRETORIA GERAL DE ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE (2011).

Observa-se, na figura 1, que os estudantes nos apresentaram com mais de 60% de participação em todos os dias do evento, enquanto os gestores das escolas iniciaram a participação com um pouco mais de 60%, caindo pela metade no último dia. A equipe da Secretaria de Educação, bem como os Movimentos Sociais, tiveram 1% de comparecimento durante os dois primeiros dias e no último não há registro de representatividade.

Este foi o único ano que o referido fórum municipal aconteceu, embora tenhamos representatividade nos fóruns metropolitano, estadual e nacional. No Anexo 2, apresentamos um documento que corresponde a proposta de metodologia para este fórum noticiado acima.

O quadro 11 apresenta de forma bem resumida as Políticas Públicas desenvolvidas para a modalidade que aconteceram entre os anos de 2010 a 2016. Com o objetivo de facilitar a visualização da execução dos programas, projetos e ações desenvolvidos na EJA, de acordo com sua temporalidade.

Quadro 1: Políticas Públicas desenvolvidas para a EJA em Recife entre 2010 a 2016

Políticas Públicas desenvolvidas para EJA – Recife.	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
PROGRAMAS FEDERAIS							
PBA	X	X	X	X	X	X	
PROJOVEM	X	X	X	X	X	X	X
Livro Didático			X		X		
PROGRAMAS E AÇÕES MUNICIPAIS							
Formação para Técnicos Pedagógicos	X	X	X	X	X	X	X
Formação para Professores	X	X	X	X	X	X	X
Escrita da Política de Ensino do Recife		X	X	X			
Programa de Correção de Fluxo Travessia Recife						X	X
AÇÕES DA DEJA							
Cine EJA		X	X				
EJA a Caminho da Arte		X	X	X			
Fórum EJA		X	X				

Fonte: elaboração da autora, a partir de relatórios e documentos da DEJA – 2010 a 2016.

Pelo quadro 01, observa-se que, dentro do período pesquisado, o PBA teve duração de 5 anos, enquanto o PROJOVEM está instituído há seis anos. Já o livro didático é escolhido de três em três anos, sendo que a última escolha foi em em 2014.

Nos seis anos pesquisados no que se refere aos programas municipais, não houve interrupção das formações oferecidas, para os técnicos pedagógicos e professores. Fato que dá subsídios para que se entenda como e por que o resultado dos índices de avaliação atual se apresenta.

Importa ressaltar que a política de ensino foi escrita entre 2011 a 2013 e sua aplicação teve início a partir de 2014. O programa de correção de fluxo destinado à aceleração da escolaridade, no caso dos anos finais do ensino fundamental teve seu primeiro ciclo de 2015 a 2016, iniciando um novo ciclo entre 2017 a 2018.

Várias ações de responsabilidade da antiga GEJA acontecem entre os anos de 2011 a 2013. Como exemplo, o projeto EJA a Caminho da Arte. O Fórum EJA, um local de discussões sobre dificuldades e fragilidades da modalidade no município, também não apresentou evidências de discussões sobre analfabetismo funcional e/ou letramento.

Entre 2013 a 2016, não foram registradas ações desenvolvidas especificamente pela atual DEJA, pois a nova gestão municipal não apresentou perspectivas de investimentos humanos e financeiros, na modalidade durante esse período, que se apresentou conturbado.

De todos os programas realizados pela RMER, entre 2010 e 2016, o PBA e as formações de técnicos e professores são os que mais se aproximam de nosso objeto de pesquisa, pois ambos tratam da formação de professor, cujos temas ligados ao analfabetismo e ao letramento, assim como, para os docentes do PBA nas suas formações inicial e continuada.

O convênio do PBA só foi renovado no município no segundo semestre de 2017, tornando-se inviável uma pesquisa de campo nas formações do referido programa, devido ao cronograma para a defesa, que deveria ser seguido. Sendo assim, optou-se por realizar a pesquisa de campo nas formações para professores da EJA na RMER (dados apresentados no segundo capítulo), para verificar se ocorreu ou ocorrem formações que preparem os professores para o combate ao analfabetismo funcional.

Na sequência apresenta-se as duas gerências a qual a modalidade passou a estar submetida, pois a partir de 2013, a GEJA passou a ser uma divisão, chamada a partir de então de DEJA – Divisão de Educação de Jovens e Adultos - a equipe relatada até então foi desfeita, o monitoramento e acompanhamento pedagógico ficou responsável pela GGPM – Gerência Geral de Planejamento e Monitoramento - e as formações pela GGFP – Gerência Geral de Formação Pedagógica.

1.3.1 A Gerência Geral de Planejamento e Monitoramento - GGPM.

As técnicas da DEJA não realizam mais o acompanhamento nas escolas, a equipe ficou resumida, e a gerência foi criada com a função de efetuar este acompanhamento, chamado de monitoramento e que acontece em todas as etapas e modalidades por toda a rede de ensino. Sendo assim, não pode-se perceber como estava concebido este planejamento e monitoramento entre 2014 e 2015.

Foram chamados 56 Técnicos de Monitoramento Pedagógico Escolar – TMPE para visitar 308 unidades escolares da Educação Infantil, todo o Ensino Fundamental de 9 anos e a EJA. Normalmente, eles precisam visitar 5 escolas por semana, uma escola para cada dia da semana ou seja, eles visitam todas as suas escolas 4 vezes por mês.

As diversas funções dos técnicos da GGPM passam, dentre outras, por: monitorar as ações de (re) aprendizagens e intervenções realizadas; entrega e a necessidade de livros didáticos aos estudantes; desenvolvimento de atividades previstas no cronograma dos programas de estágios, por orientar o funcionamento dos programas e projetos (da Rede e da Unidade Educacional); viabilizar o funcionamento dos espaços pedagógicos; observar e fazer intervenção diante das atividades, nas salas de aula, sempre que forem autorizadas. Além de verificar o preenchimento de conteúdos e pareceres, no diário online, na perspectiva pedagógica e esclarecer dúvidas e/ou dificuldades acerca das práticas pedagógicas, contribuindo com sugestões de atividades e projetos, analisando a necessidade e a utilização dos livros didáticos em sala e elaborando estratégias para suprir o déficit, quando houver.

Na EJA, há um total de 13 técnicos para visitar 321 turmas. Como cada técnico tem que visitar uma escola por dia e cada técnica(o) deveria visitar quatro vezes, no mês, a mesma escola, conclui-se que há 65 escolas com turmas de EJA sendo atendidas e não temos técnicos suficientes para todas as escolas/turmas.

Não existe nenhum critério na escolha de atendimento às escolas, tais como a escola que possui um alto índice de violência durante a noite, uma escola que esteja com altos índices de evasão ou ainda escolas que tenham um desempenho fraco na leitura e escrita dos estudantes. A escolha das escolas é feita mediante a vontade/necessidade do(as) técnico(as).

Para orientar a visitação das TMPE, elas foram organizadas em quatro eixos: o Eixo dos Estudantes, dos Programas e Projetos, da Coordenação Pedagógica e finalmente o do Professor.

Quadro 2 – Planejamento Mensal do Técnico de Monitoramento Pedagógico Escolar (TMPE)

Semana 1	<p style="text-align: center;">Eixo: Estudante</p> <ul style="list-style-type: none"> • Monitorar as ações de (re) aprendizagens e intervenções realizadas no sentido de garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes abaixo da média e/ou dificuldades de aprendizagem em turmas do Ciclo de Alfabetização, dos 4.º e 5.º anos, dos Anos Finais e da EJA. • Monitorar a entrega e a necessidade de livros didáticos aos estudantes, no sentido de garantir a efetiva utilização dos mesmos em sala de aula. • Desenvolver as atividades previstas no cronograma dos programas de estágios, nas unidades envolvidas.
Semana 2	<p style="text-align: center;">Eixo: Programas e Projetos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Monitorar o funcionamento dos programas e projetos (da Rede e da Unidade Educacional) estimulando: - a participação efetiva e qualitativa dos estudantes nos projetos e programas; - a distribuição e utilização dos materiais pedagógicos da Unidade e/ou distribuídos pela Secretaria de Educação; • o funcionamento dos espaços pedagógicos; • a elaboração de estratégias que subsidiem os professores na utilização desses espaços. • Desenvolver as atividades previstas no cronograma dos programas de estágios, nas unidades envolvidas.
Semana 3	<p style="text-align: center;">Eixo: Coordenação Pedagógica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Monitorar o plano de ação dos Coordenadores Pedagógicos (contribuindo na elaboração, acompanhando a efetivação das ações); • Acompanhar e observar os elementos de atuação dos Coordenadores Pedagógicos: perfil, relação coord. x gestor, coord. x professor; • Orientar e mediar junto à Gestão Escolar, o fluxo de recolhimento e entrega de livros didáticos, a fim de garantir LD para todos. • Desenvolver as atividades previstas no cronograma dos programas de estágios, nas unidades envolvidas.
Semana 4	<p style="text-align: center;">Eixo: Professor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observar e intervir nas salas de aula sempre que for autorizada a sua presença; • Verificar o preenchimento de conteúdos e pareceres no diário on line, na perspectiva pedagógica; • Esclarecer dúvidas e/ou dificuldades acerca das práticas pedagógicas, contribuindo com sugestões de atividades e projetos; • Verificar a necessidade e a utilização dos livros didáticos em sala, elaborando estratégias para suprir o déficit, quando houver. • Desenvolver as atividades previstas no cronograma dos programas de estágios, nas unidades envolvidas.

Fonte: GGPM.(2016).

Acredita-se que a TMPE desenvolva um papel de fundamental importância no tocante à relação/comunicação entre escola e Secretaria de Educação, além de poder orientar no Plano de Ação dos coordenadores, sugerindo ações voltadas para o letramento. Observa-se, então, a necessidade de as TMPE e os coordenadores das escolas receberem as mesmas formações que os docentes.

Na próxima seção, será descrito como aconteciam as formações para os docentes através de uma Gerência Geral de Política e Formação Continuada, a GGPFPC.

1.3.2 A Gerência Geral de Política e Formação Continuada- GGPFPC.

Segundo a Instrução Normativa – IN, nº13/2015, da Secretaria de Educação do Município de Recife a GGPFPC, a Gerência foi criada com os objetivos de:

- I - identificar e suprir a necessidade da RMER por formação de profissionais da educação;
- II - adequar a formação às novas demandas sociais e exigências legais;
- III - promover a valorização dos profissionais da educação, mediante ações de formação que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
- IV - contribuir para a excelência da formação dos profissionais da educação;
- V - orientar a gestão pedagógica;
- VI - promover a melhoria da qualidade de ensino da educação básica;
- VII - contribuir para assegurar níveis proficientes de desempenho escolar;
- VIII - promover uma ação educativa reflexiva e cooperativa pautada nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser.” (RECIFE, 2015, s/p)

Segundo a referida IN, a criação da GGPFPC está respaldada considerando o que preceitua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, no seu Título VI, dos Profissionais da Educação, em seu Art. 61, parágrafo único, quando salienta a necessidade de formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica; bem como, a necessidade de aperfeiçoamento permanente dos professores da educação básica.

Além de estimular a qualificação profissional dos docentes, garantindo melhores níveis de proficiência no desempenho escolar, a GGPPF também tem um importante papel que é de disciplinar a Política Municipal de Ensino do Recife, de modo a nortear as práticas formativas nas diferentes etapas e modalidades de ensino da Educação Básica ofertadas pela Rede.

A GGPPF também ministra formação durante os turnos noturnos na Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife Professor Paulo Freire – EFAER. Apresenta-se um quadro 05 com as temáticas utilizadas para as formações.

Em 2011, iniciaram as primeiras discussões sobre a nova política de ensino da Rede. Precisando de uma atualização na política de ensino que datava de 2002, em 2011 engrenam as primeiras discussões dos eixos e princípios norteadores da política. Em 2014, a escrita da nova política de ensino é publicada em cadernos o primeiro deles com o título de Caderno de Fundamentos Teórico-Methodológicos. Todas as etapas de ensino e modalidades da educação tiveram seu caderno publicado e todos eles seguiam três eixos: Escola Democrática, Meio Ambiente e Tecnologia.

Para cada eixo foram construídos alguns princípios, por exemplo, para o eixo Escola Democrática temos os princípios: A diversidade na escola Democrática, para tanto são trabalhadas as “Relações Étnico-Raciais”, a “Orientação Sexual: desejos, comportamentos e identidades sexuais” e a “Justiça de Gênero na Escola”.

Para o eixo Meio Ambiente, o princípio é “Meio Ambiente e Educação: construindo a cidadania ambiental e planetária” e, finalmente, para o eixo Tecnologia, o princípio é “O desafio de lidar com as Tecnologias da Informação e Comunicação na Escola”.

Após a publicação dos cadernos da Política de Ensino do Recife, constituiu-se uma equipe de formação, dividida por etapas de ensino, e esta equipe por sua vez construiu as formações a partir de temática.

As temáticas foram nomeadas de Trilhas, com o objetivo de nortear as formações de acordo com os eixos da Política de Ensino da Rede, a partir da solicitação dos professores e o olhar dos formadores. Em 2016, as formações foram pautadas segundo as trilhas abaixo.

Quadro 3: Trilha 5: Formação Continuada para os Professores da Educação de Jovens e Adultos

MÊS	Temáticas/2016	Carga horária
FEVEREIRO/2016	Planejamento	5h/a
MARÇO/2016	Integração e inclusão: diferentes conceitos e práticas	5h/a
ABRIL/2016	Ler e escrever: compromisso de todas as áreas do conhecimento	5h/a
MAIO/2016	Avaliação na EJAI: desafios e perspectivas	5h/a
JUNHO/2016	O uso das tecnologias no ensino e na aprendizagem da EJAI	5h/a
AGOSTO/2016	Corporeidade, gênero e diversidade	5h/a
SETEMBRO/2016	Educação inclusiva: dimensão sócio, cultural e política	5h/a
OUTUBRO/2016	Matemática e linguagem: a matemática no mundo de hoje	5h/a
NOVEMBRO/2016	Educação para as relações étnico-raciais e a diversidade sociocultural do público de EJAI	5h/a
DEZEMBRO/2016	Educação patrimonial e territorialidade e planetariedade ambiental.	5h/a
SUBTOTAL		50h/a
MÊS	Temáticas/2017	Carga horária
FEVEREIRO/2017	Planejamento, uma ação coletiva Liderança e motivação	5h/a
MARÇO/2017	Avaliação e registros de aprendizagens; O estudante de EJAI e a sua motivação para a aprendizagem	5h/a
ABRIL/2017	Relações Étnico-Raciais e Relações de Gênero: uma discussão necessária na EJAI	5h/a
MAIO/2017	Jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e/ou protetivas; Violência doméstica e resolução de conflitos	5h/a
JUNHO/2017	Educação ambiental e práxis educativa	5h/a
AGOSTO/2017	Leitura não tem idade; Ler, contextualizar e fazer em arte A importância da tecnologia na produção e conservação de alimentos e no cultivo do solo	5h/a
SETEMBRO/2017	Organização do tempo e do espaço O mundo do trabalho	5h/a
OUTUBRO/2017	Educação em sexualidade: encontros possíveis e desejáveis O ensino da língua e a competência discursiva	5h/a
NOVEMBRO/2017	Direito à profissionalização, ao trabalho e à renda O envelhecimento na sociedade contemporânea	5h/a
DEZEMBRO/2017	Gêneros literários e o patrimônio cultural brasileiro Direitos humanos e cidadania	5h/a
SUBTOTAL		50h/a

Fonte: GGPFP. (2016)

De forma superficial, observa-se que nenhuma das temáticas de formação para os professores da EJA, apresentadas no quadro 3, estão relacionadas diretamente com aos conceitos de analfabetismo funcional e letramento.

Esta pesquisa “Caminhos Percorridos pela Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino do Recife/PE, no Combate ao Analfabetismo Funcional

entre 2013 a 2016”, teve os dados apurados da pesquisa de campo apresentados na seção seguinte.

Lembrando que se visitou a antiga EFAER, atualmente Escola de Formação de Educadores do Recife – EFER, durante as formações dos professores para a coleta das informações através de entrevistas com os formadores e questionários aplicados aos professores.

Após a apresentação da estrutura da Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica na Gestão de 2013 a 2016, da Secretaria de Educação Municipal do Recife passemos a tratar do contexto atual da modalidade situada na RMER.

1.4 A EJA no contexto atual da rede municipal de ensino do Recife - RMER

Este item trata da estrutura organizacional da Secretaria de Educação do Recife, no âmbito da Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica, durante o período de 2013 a 2016, entendendo que poderá ser imputada a essa Secretaria Executiva a responsabilidade de, ao menos, 7 (2014 a 2020) dos 10 anos para o cumprimento da meta 9 do PNE.

O PNE em vigência iniciou em 2014 e terminará em 2024. A atual gestão assumiu em 2013 e após a sua reeleição seu mandato expirará em 2020, quatro anos antes da orientação para o cumprimento da redução de 50% das taxas de analfabetos funcionais pelo PNE.

É necessário descrever como a Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife – REMER está organizada, para entender qual a repercussão de seu contexto, e esse contexto poderá estar influenciando positiva ou negativamente a modalidade, de forma que sejam viabilizadas ações para redução do analfabetismo funcional pela equipe técnica que atua com a EJA.

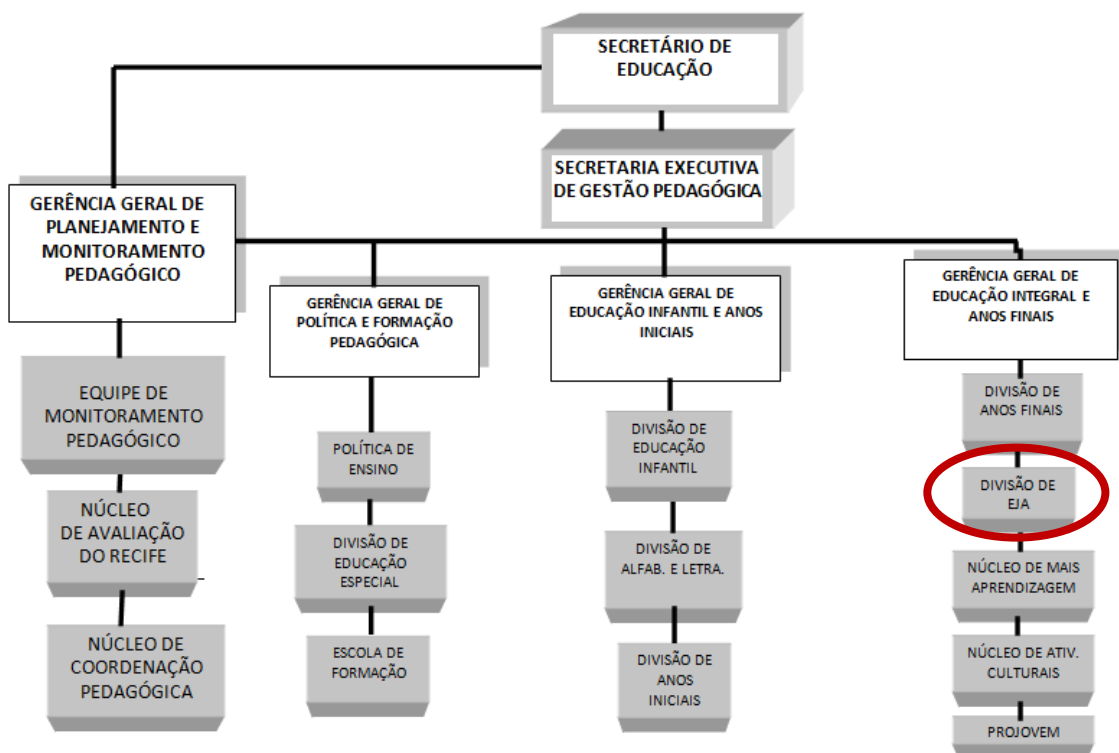
1.4.1 Estrutura da Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica na Gestão de 2013 a 2016, da Secretaria de Educação Municipal do Recife

Para um melhor entendimento do contexto da modalidade, na Rede Municipal de Ensino do Recife, apresentamos, primeiramente, o organograma da Secretaria de Educação – SE. Subordinada a ela temos: a Secretaria Executiva de Gestão

Pedagógica – SEGEP e a Gerência Geral de Planejamento e Monitoramento Pedagógico – GGPMP.

Outras três gerências subordinadas diretamente a SEGEP e a GGPMP e, das três só a Gerência Geral de Política e Formação Pedagógica – GGFP e a Gerência Geral de Educação Integral e Anos Finais - GGEIAF - que, aliás, a EJA está diretamente subordinada – atuam diretamente, cuidando de assuntos específicos da EJA.

Figura 02: Organograma da Secretaria de Educação da Rede Municipal de Ensino do Recife



Fonte: Secretaria de Educação – Prefeitura do Recife (2016).

Observa-se então, que a Divisão de Educação de Jovens e Adultos - DEJA está subordinada a Gerência Geral de Educação Integral e Anos Finais, que por sua vez, subordina-se a Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica. A DEJA perde a autonomia que possuía, deixando de ser Gerência de Educação de Jovens e Adultos – GEJA, passando a ser classificada como Divisão de Educação de Jovens e Adultos - DEJA.

Conseqüentemente uma Divisão tem menos autonomia e poder de decisão do que uma Gerência. Enquanto Gerência de EJA, o seu gestor teria como única responsabilidade gestar a modalidade e seu poder de decisão viria logo abaixo do

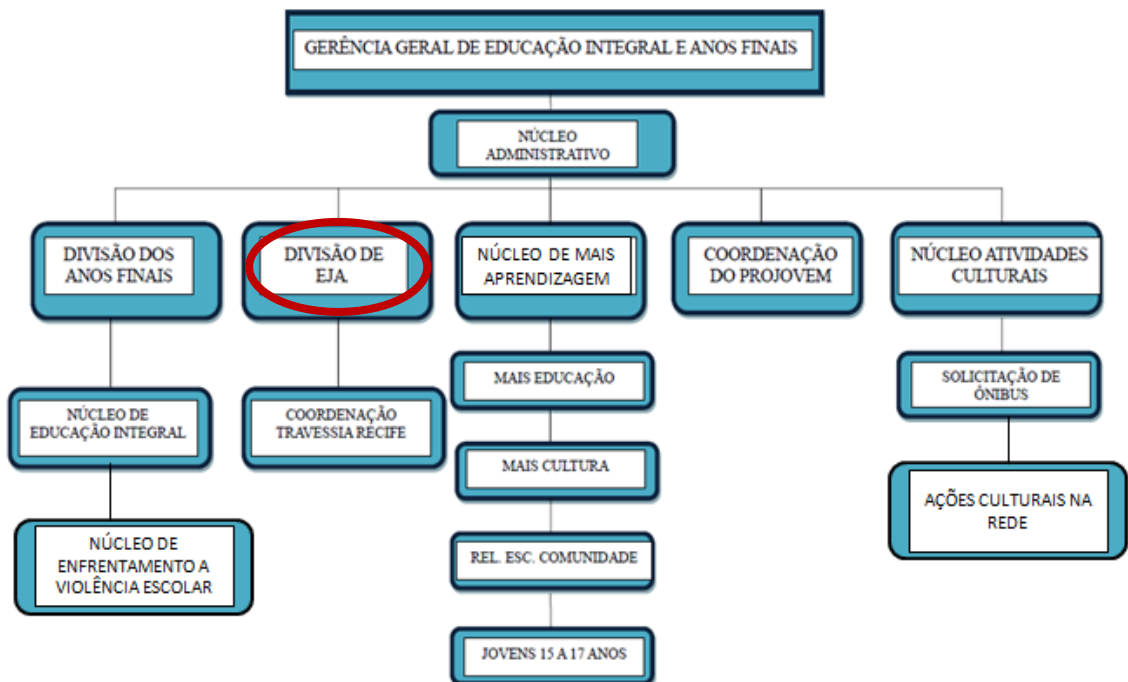
secretário de educação. O plano de ação para o alcance das metas e as estratégias seria pensado apenas para a EJA com uma equipe atuando especificamente na modalidade.

1.4.2 A Gerência Geral de Educação Integral e Anos Finais – GGEIAF

Como no item anterior apresenta-se abaixo o organograma da GGEIAF, gerência que a Divisão de Educação de Jovens e Adultos está subordinada. Esta gerência tem a função de administrar as ações e programas que envolvam a etapa dos Anos Finais e da EJA, bem como implantar o sistema de Escola de Tempo Integral - atualmente, na Rede, existem seis escolas e todas são de anos finais.

O núcleo administrativo da GGEIAF fica responsável por Elaborar/Encaminhar – (Ofícios e CI); entrada e saída de Documentos; atendimento ao público interno e externo; monitoramento de ponto; envio do mapa de faltas; e-mail da Gerência; acompanhamento de Processos GGEIAF.

Figura 3: Organograma da Gerência Geral de Educação Integral e Anos Finais – GGEIAF



Fonte: Secretaria de Educação – Prefeitura do Recife (2016).

Observando a figura 3 acima, pode-se ter uma dimensão de quão asoberbada está a GGEIAF com a lotação de duas divisões, dois núcleos e a coordenação do PROJovem.

Em cada um desses núcleos e divisões há subdivisões, todas com necessidades e assuntos diversos, onde a GGEIAF precisa responder por elas. Observa-se o quanto a modalidade de EJA perde autonomia e espaço de atuação, quando passa a ser divisão DEJA, durante 2013 a 2016, ficando sem uma equipe de acompanhamento, sem equipe de formadores, sem plano de ação, sem metas a serem atingidas, muito menos estratégias elaboradas para serem cumpridas.

A DEJA fica apenas com a responsabilidade da implantação e gestão de um programa de correção de fluxo (não atende à concepção da modalidade, que não é correção de fluxo) e as turmas regulares desenvolvidas na Rede.

1.4.3 Estrutura da Divisão de Educação de Jovens e Adultos- DEJA

Antes de apresentarmos a estrutura da DEJA, responsável pela modalidade no município do Recife, é interessante lembrar que o parecer nº 11, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA foi publicado em Diário Oficial em de 10 de maio de 2000, e dois anos após, a RMER organiza a estrutura das turmas para a modalidade.

Desde 2002, a distribuição das turmas da modalidade é a mesma dividida em Anos Iniciais e Anos Finais, sendo os anos Iniciais chamados de Fase I e os anos finais de Fase II.

As Fases I e II são compostas de turmas chamadas de módulos. Os módulos I, II e III fazem parte da chamada Fase I, anos iniciais. Já os módulos IV e V compõem a Fase II, chamado de Anos Finais da EJA.

Na Fase I, as chamadas turmas moduladas são formadas por estudantes dos módulos I, II e III, todos na mesma turma. A formação dessas turmas acontece devido à pequena quantidade de estudantes dos módulos I, II e III que procuram a escola, inviabilizando a abertura de uma turma de cada módulo, para que esses estudantes não se evadam, forma-se então, as turmas moduladas.

Quadro 4: Distribuição da EJA nos anos iniciais e finais do ensino fundamental da RMER

Ensino Fundamental					
FASE I			FASE II		
Anos Iniciais			Anos Finais		
MÓDULO I	MÓDULO II	MÓDULO III	MÓDULO IV	MÓDULO V	

Fonte: DIORI - DEJA (2016).

Em 2016 a Divisão de Ordenamento de Rede – DIORI informou a existência de 321 turmas e 8.450⁶ estudantes do ensino fundamental conforme a tabela abaixo:

Tabela 6: Matriz Lógica da Educação de Jovens e Adultos na RMER

RPA'S: Regiões Político Administrativas.		EJA		
		Módulos I a III	Módulos IV e V	Subtotal
		NOITE	NOITE	NOITE
RPA 1	T	12	6	18
	A	249	211	460
RPA 2	T	24	10	34
	A	595	440	1035
RPA 3	T	50	28	78
	A	946	957	1903
RPA 4	T	27	17	44
	A	658	518	1176
RPA 5	T	34	22	56
	A	745	782	1527
RPA 6	T	55	36	91
	A	1221	1128	2349
TOTAL	T	202	119	321
	A	4414	4036	8450

T= Turma / A = Alunos. Fonte: SEMEWEB – DIORE (2016).

De acordo com a tabela 06, os 8450 estudantes estão distribuídos em 131 escolas, sendo 82 com Fase I, 8 com Fase II e 38 escolas com turmas das duas fases, segundo os dados da DIORE.

⁶ Dados fornecidos em Maio de 2016, pela Divisão de Ordenamento da Rede - DIORE.

Entre 2005 a 2012, havia 21 técnicas, na então Gerência de Educação de Jovens e Adultos – GEJA, todas responsáveis pelo acompanhamento das turmas, e pela formação dos professores.

Em 2016, o quadro da DEJA estava composto por uma chefia com sua vice e mais cinco técnicas e há duas pessoas nas funções administrativas da divisão, ou seja, são 09 pessoas trabalhando para 321 turmas. Observa-se a total ausência de estrutura para acompanhar e intervir pedagogicamente nas turmas e na formação dos professores. A modalidade ficou abandonada neste período.

Entre 2013 a 2016, foram criadas as “Gerências Gerais: uma de Planejamento e Monitoramento”, e outra de Formação Continuada para os professores, ambas as gerências tomaram para si o Planejamento e o Monitoramento das turmas da modalidade, bem como a Formação dos Professores, motivo pelo qual o número de técnicas foi reduzido de acordo com o mencionado acima, deixando-as com o mínimo de contato com as escolas.

Vale salientar que as técnicas do planejamento e monitoramento, apesar de serem professoras da área de educação não estudam sobre as especificidades da modalidade.

Atenção para as turmas moduladas! Essas não aparecem no quadro da matriz lógica enviada pela DIORE, porque não são legalizadas. Por não existir amparo legal a RMER não pode legalizar turmas multi seriadas, entretanto essas turmas são um recurso utilizado pela gestão no intuito de atender a demanda de quantidade de estudantes insuficientes para que sejam formadas turmas regulares, assim para que os estudantes não deixem de estudar essas turmas são formadas.

Porém este paliativo deveria ser utilizado por pouco tempo, sendo necessário urgência na elaboração e planejamento de alternativas para que essas turmas deixem de existir.

Tabela 7: Matriz Lógica das turmas Moduladas da Educação de Jovens e Adultos na RMER

REGIÕES POLÍTICO ADMINISTRATIVAS RPA`S	TURMAS MODULADAS	
RPA 1	TURMAS	9
	ALUNOS	167
RPA 2	TURMAS	12
	ALUNOS	263
RPA 3	TURMAS	20
	ALUNOS	367

RPA 4	TURMAS	14
	ALUNOS	326
RPA 5	TURMAS	18
	ALUNOS	319
RPA 6	TURMAS	31
	ALUNOS	589
TOTAL	TURMAS	104
	ALUNOS	2.031

Fonte: SEMEWEB – DIORE (2016).

A tabela 7 apresenta-nos 104 turmas moduladas das 321 no total das Fases I e II. Chega a aproximadamente um terço do total de turmas, como também temos quase um terço do total (8450) de estudantes da EJA nessas turmas. Com relação à Fase I, há 202 turmas, ou seja, mais da metade são turmas moduladas, e 4414 alunos na Fase I, também chegando próximo da metade do número de estudantes.

Chama-se atenção para as implicações pedagógicas resultantes de estudantes analfabetos absolutos, junto com estudantes que já sabem ler e escrever, além do grande número de alunos especiais nas turmas que requerem uma atenção especial.

O professor sozinho tem que atender a vários alunos com níveis de leitura e escrita diferentes, elaborar exercícios e aulas para todos os níveis. Sabe-se, conseqüentemente, da necessidade do acompanhamento individual. Situação no mínimo questionável, não da competência e do empenho do professor, mas da eficácia no processo da aprendizagem.

Após os esclarecimentos sobre o surgimento da modalidade, sua situação no Brasil, e em Recife, apresenta-se agora um reflexão sobre a meta 9 do PNE.

1.5 PNE 2014 a 2024 - Meta 9 e o analfabetismo funcional

O atual PNE foi instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014, com vigência de dez anos, indo até 2024. Suas diretrizes constam em seu Art. 2º:

I - Erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – melhoria da qualidade de educação; V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais éticos em que se fundamenta a sociedade; VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em

educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX – valorização dos (as) profissionais da educação; X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014, s/p) (Grifos da autora).

Todas as diretrizes citadas atingem a educação básica, entretanto como nosso foco de pesquisa é a EJA, os itens I e V tratam especificamente da erradicação do analfabetismo e a formação para o trabalho. É importante destacar, ainda, que em seu Art. 4º o PNE diz que:

[...] as metas previstas no Anexo desta Lei deverão ter como referência a Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios – PNAD, o censo demográfico e os censos nacionais da educação básica e superior mais atualizado, disponíveis na data da publicação desta Lei (BRASIL, 2014, s/p).

Ou seja, a citação acima, aponta a maior parte dos indicadores que também serão utilizados nesta pesquisa como referência para nossas análises, e não podemos deixar de tratar do monitoramento das metas e estratégias para que se possa averiguar o cumprimento de cada uma delas, e a responsabilidade, para tanto, se apresenta no Art. 5º que recai sobre o Ministério de Educação e sobre o Conselho Nacional de Educação – CNE, pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal além do Fórum Nacional de Educação.

Outra questão é a atuação em regime de colaboração entre a União, Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Sabe-se da grande importância deste regime de colaboração tratada no Art 7º, entretanto o texto não direciona nenhum inciso orientando para as especificidades da Educação de Jovens e Adultos.

A elaboração dos Planos de Educação em cada Estado ou Município, e sua adequação em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE, também é assunto tratado no Art. 8º da referida Lei. Porém mais uma vez, sente-se falta da EJA a modalidade não está inclusa em nenhum inciso que apresente garantias assegurando um atendimento às suas necessidades específicas de identidade, diferentemente da Educação Especial, que, enquanto modalidade recebe esta atenção.

Por isso presta-se atenção a meta 9 deste PNE que estabelece:

[..] elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5%(noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015, e até o final de vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2014, s/p). (Grifo da autora)

O foco dessa pesquisa está na redução no analfabetismo funcional na Rede Municipal de Recife. Observa-se que tem na descrição de cada estratégia do PNE determinações que asseguram, dentre outras coisas, a garantia de oferta gratuita, continuidade na escolarização, benefícios de transferência de renda, realização de exames diagnósticos, busca da compatibilidade da jornada de trabalho com a de oferta de ações de alfabetização, atendimento aos estudantes da modalidade, oferecendo alimentação, saúde (oftalmológico) e transporte por meio de programas suplementares, implementação de programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta e, finalmente, considerar políticas públicas de jovens e adultos para inclusão dos idosos.

Há que se considerar que a meta 9 do PNE é uma orientação para o país do que se precisa alcançar relacionado ao analfabetismo na EJA, porém percebe-se que a maioria das estratégias que o governo apresenta garante a oferta, e oferece benefícios para que os estudantes permaneçam num enfrentamento que é sua escolarização. Entretanto a qualidade da educação e do processo de ensino e aprendizagem para o combate ao analfabetismo funcional não é evidenciado nas referidas estratégias, o que dificulta a resolução do caso de gestão estudado nesta pesquisa. A partir do exposto, apresenta-se os dados acerca da situação do analfabetismo funcional no Recife, relacionando-o à meta 9 do PNE.

1.6 Analfabetismo funcional no Brasil e no Recife e a Meta 9 DO PNE

Apesar do foco desta pesquisa ser o Analfabetismo Funcional da EJA no Brasil e, em Recife, entende-se a importância de apresentar os dados de nosso estado Pernambuco, na tentativa de enriquecer a pesquisa. Faz-se necessário a análise dos índices de alfabetização e analfabetismo que no caso é o absoluto.

Tabela 8 – Série Histórica da taxa de Analfabetismo Funcional da população de 15 anos ou mais (%) – Brasil, Pernambuco e Recife

		VALOR EM (%)	VALOR ABSOLUTO
2001	BRASIL	27,3	3.372.672
	PE	37,6	2.101.979
	Recife	21,5	534.010
2002	BRASIL	26	32.511.400
	PE	36,6	2.096.441
	Recife	20,9	5.377.63
2003	BRASIL	24,9	31.797.252
	PE	35	2.045.118
	Recife	20,9	543.677
2004	BRASIL	24,4	32.298.954
	PE	33,3	1.977.700
	Recife	19,6	513.402
2005	BRASIL	23,5	31.801.476
	PE	32,4	1.962.650
	Recife	18,1	482.365
2006	BRASIL	22,3	30.714.180
	PE	31	1.893.454
	Recife	16,9	459.653
2007	BRASIL	21,8	30.550.708
	PE	30,9	1.945.197
	Recife	16,8	466.079
2008	BRASIL	21	30.086.520
	PE	28,6	1.817.226
	Recife	15,9	446.209
2009	BRASIL	20,4	29.593.530
	PE	28	1.820.631
	Recife	14,7	421.516
2010	BRASIL		
	PE		
	Recife		
2011	BRASIL	20,4	30.502.518
	PE	28,4	1.918.115
	Recife	17,3	512.693
2012	BRASIL	18,3	27.790.792
	PE	26,3	1.797.965
	Recife	15,4	463.029
2013	BRASIL	18,1	28.353.456
	PE	24,5	1.732.183
	Recife	15,6	476.725
2014	BRASIL	17,6	28.028.834
	PE	23,9	1.708.320
	Recife	13,7	422.901

Fonte: Elaborado pela autora, dados do Observatório PNE -2016.

De acordo com a tabela 8, observa-se que as taxas de Analfabetismo Funcional do Recife, no decorrer dos anos, são sempre menores em relação às

taxas do Brasil, entretanto ainda tem-se um alto índice de pessoas com 15 anos ou mais sem o domínio total dos códigos de leitura e escrita em condições de letramento.

De acordo com os valores absolutos de 2014, em Recife, apenas um único município, com suas 422.901 pessoas de 15 anos ou mais analfabetas funcionais, correspondem a aproximadamente 24,7% das pessoas com 15 anos ou mais analfabetas funcionais de Pernambuco que totaliza 1.708.320 pessoas com 15 anos ou mais. Ou seja, das 1.708.320 pessoas com 15 anos ou mais, analfabetas funcionais em Pernambuco, aproximadamente 24,7% são recifenses.

A tabela abaixo apresenta uma relação entre os índices – federal, estadual e municipal – de analfabetismo absoluto e funcional, relacionados com a meta 9 do PNE.

Tabela 9 – Indicadores de Alfabetização e Analfabetismo Absoluto no Brasil, em Pernambuco e no Recife de acordo com a meta 9 do PNE

	BRASIL	META 2024	PERNAMBUCO	META 2024	RECIFE	META 2024
Taxa de Analfabetismo Absoluto 2014	8,3%	100%	14,8%	100%	6,7%	100%
Taxa de Analfabetismo Funcional 2014	17,6%	8,8%	23,9%	11,9%	13,7%	6,85%

Fonte: Elaborado pela autora, dados do Observatório PNE - 2016.

A partir da tabela 09, pode-se inferir que Recife precisa reduzir sua taxa de analfabetismo funcional em 6,85% para que consiga atingir a meta 9 do PNE, 1,95% a menos que o Brasil.

Em relação a Pernambuco, percebe-se que se a meta recifense - 6,85% - fosse atingida, cobririam mais do que a metade da meta do estado, que é de 11,9%. Por isso, a necessidade da parceria entre os entes federativos. Um depende do outro para a obtenção do cumprimento de qualquer que seja a meta a ser alcançada.

Além da parceria interfederativa, precisa-se pensar nos atores que lidam diretamente com os estudantes. Será que eles entendem a necessidade de combater o analfabetismo funcional? Será que eles sabem as diferenças entre alfabetização e letramento? Será que sua prática pedagógica tem como um dos

objetivos o letramento? Será que esses docentes recebem formação sobre letramento?

As metas do PNE não serão atingidas caso os gestores não entendam do que se trata e formulem políticas públicas educacionais para que se alcancem essas metas. Questiona-se, então: será que a equipe de formação está ciente da importância de formar os professores que atuam na modalidade? Será que há formação voltada para instrumentalizar os professores com práticas de letramento? Como os profissionais, que trabalham com a modalidade, em especial os formadores e professores, estão sendo preparados para atuar no combate ao analfabetismo funcional?

No intuito de responder a esses questionamentos, no capítulo 2 apresenta-se os dados coletados na EFER - Escola de Formação de Educadores do Recife.

2 PERCURSO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS RELACIONANDO A ANÁLISE CONCEITUAL DE LETRAMENTO E ANALFABETISMO FUNCIONAL, PARA ATINGIR A META 9 DO PNE

No capítulo 1 foi apresentado o caso de gestão, sendo pontuados os dados do analfabetismo funcional em Recife, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos nas dimensões histórica e pedagógica, a origem e as características do pensamento freireano, tão importantes para este público, como também, conceitos e definições de palavras que envolvem o tema do Analfabetismo.

Com o objetivo de descrever os projetos, programas e ações voltados para o analfabetismo funcional, da modalidade no município do Recife, houve a criação de um relato sobre os projetos, programas e ações que ocorreram na RMER.

O resgate histórico na origem da concepção da modalidade, um resgate das ações desenvolvidas pela RMER entre 2013 e 2016, além de um resgate conceitual também compõem o capítulo 01. Todos esses resgates foram importantes para a contextualização do cenário em que surgem as políticas públicas educacionais, tanto a nível nacional como a nível municipal, para atendimento da EJA.

Sabe-se que nossa maior motivação surge a partir dos dados de analfabetismo funcional no Recife e, por necessidade de entendimento de como os textos legais referentes à modalidade estão, ou não, sendo cumpridos, no que diz respeito à redução de 50% da taxa de analfabetismo funcional até 2014, como previsto pela meta 9 do PNE, a questão problema em que se baseia a presente pesquisa é: quais as ações desenvolvidas pela RMER, nos Anos Iniciais e Finais da EJA, de 2013 a 2016, preparam os professores para o combate ao analfabetismo funcional com vistas a atender a meta 9 do PNE?

No intuito de responder a esse questionamento, busca-se analisar e descrever quais as ações desenvolvidas pela RMER, nos Anos Iniciais e Finais da EJA, de 2013 a 2016, preparam os professores para o combate ao analfabetismo funcional com vistas a atender a meta 9 do PNE e, o capítulo 2 apresenta a fundamentação para a busca do entendimento de quais destas ações, projetos e programas desenvolvidos de 2013 a 2016, contribuíram ou contribuem para a redução do analfabetismo funcional.

Composto por três seções o capítulo 2 tem a primeira seção composta pelos eixos de análises, sendo eles: Letramento e Alfabetização; Políticas Públicas na EJA

do Recife; Formação, Formadores e Professores da RMER. Na segunda seção será apresentado o percurso metodológico da pesquisa de campo, as hipóteses motivadoras, suas confirmações ou novas hipóteses.

Na terceira e última seções, apresentaremos os achados da pesquisa, realizado por meio de entrevistas semi-estruturadas com os formadores dos docentes na Rede e questionários aplicados a professores da RMER.

2.1 Eixos teóricos

2.1.1 Alfabetização ou letramento?

Para o embasamento teórico, faz-se necessário precisar as diferenças conceituais entre os termos letramento e alfabetização. Os aportes teóricos para a pesquisa deram-se através de leituras de artigos da Magda Soares, Freire, Ferraro, Balem e Vera Massaragão Ribeiro.

Dando andamento às reflexões e após discorrer sobre as características da obra do pensador Paulo Freire, no capítulo 1, há necessidade do esclarecimento quanto ao sentido de algumas palavras como: alfabetizar, alfabetizado, analfabeto, analfabetismo, alfabetismo, letrado, letramento, tão estudadas no campo semântico da linguística para uma conceituação social. Para tanto, encontra-se no Dicionário Paulo Freire organizado por Streck et al., em 2010, toda a fundamentação sobre alfabetização que se refere ao contexto do MCP.

E, ainda Borges, diz que Freire, em *Cartas para Cristina*⁷, destaca os seguintes pontos que “ancoram uma compreensão crítica da educação” (FREIRE, 1999, p. 163, apud BORGES, 2017, p. 31):

- A alfabetização é um ato de conhecimento, de criação e não de memorização mecânica.
- Os(as) alfabetizadores(as) são sujeitos do processo de alfabetização.
- A alfabetização deve partir do universo vocabular, pois deste retiram-se os temas.
- Compreender a cultura enquanto criação humana, pois homens e mulheres podem mudar através de suas ações.
- O diálogo é o caminho norteador da práxis alfabetizadora.

⁷ Cristina era uma amiga de Paulo Freire, com a qual ele se correspondia enquanto estava exilado.

- Leitura e escrita não se dicotomizam, ao contrário, se complementam e, se combinadas, o processo de aprendizagem fará parceria com a riqueza da oralidade dos(as) alfabetizandos(as). (FREIRE, apud BORGES, 2017, p. 53)

Ferraro (2017), reflete sobre o verbete Analfabetismo ele diz que Freire em suas obras, nunca chama os educandos de analfabetos e sim de alfabetizandos, o que deve à sua relevância teórica, política e principalmente pedagógica da severa crítica de Paulo Freire aos sentidos que foram atribuídos ao termo Analfabetismo nos anos 1960.

Sentidos esses que, segundo o autor, originaram-se dos debates travados no final do Império, na Câmara e no Senado, devido à introdução do voto direto no Brasil, excluindo os analfabetos do direito do voto, Ferraro (2017) apresenta um inventário de:

Seis significados atribuídos ao termo analfabetismo (erva daninha, enfermidade, chaga, incapacidade, pouca inteligência e preguiça): A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma “erva daninha” – daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo” -, ora como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada” e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta como a manifestação da “incapacidade” do povo, de sua “pouca inteligência”, de sua “proverbial preguiça”. (FERRARO, 2017, p. 39)

Ferraro (2017, p. 39) diz que Freire adiciona a este primeiro inventário uma “visão messiânica”, para a qual o analfabeto seria “homem perdido”, que precisaria ser salvo. Para tanto ele precisaria ser “enchido” por palavras, meros sons milagrosos, que lhe são presenteadas ou impostas pelo alfabetizador”, e este alfabetizador, muitas vezes não tem consciência da política de uma campanha de alfabetização.

Numa visão nutricionista, Ferraro (2017, p. 40), que denuncia mais três distorções sobre o analfabetismo são elas:

Segundo a qual o analfabetismo seria uma situação de fome ou sede, e os analfabetos, seres sedentos ou famintos, o que explicaria inclusive o caráter humanitarista de certas campanhas latino-americanas de alfabetização [...]. (FERRARO, 2017, p.40)

Uma segunda distorção denunciada por Freire é aquela em que o analfabetismo é um estado visto como vergonha: "Não para o país, mas para o analfabeto. Como esclarece Freire: "Pedro não sabia ler. Pedro vivia envergonhado[...] Pedro agora sabe ler. Pedro está sorrindo" Ferraro (2017, p.40).

E a última distorção, é a "natural inferioridade" dos analfabetos. Todas elas são construídas ao longo dos anos por uma sociedade dominante, carregando um caráter ideológico, que Freire nos orienta em relação a uma adequada educação libertadora.

Então Ferraro (2017, p. 140), coloca que para Freire (2001b, p. 18), "o analfabetismo não é nem uma 'chaga', nem uma 'erva daninha a ser erradicada', nem tão pouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma situação social", Ferraro (2017, p.40).

Apresentam-se as distorções e significados atribuídos pela sociedade que geram os equívocos a partir da conceituação de Paulo Freire para as palavras Alfabetização e Analfabetismo, e como foi dito toda a discussão acima surge sobre a concepção do MCP, em um período em que segundo Ferraro, destaca que o analfabetismo atingia a "1/3 da população com 10 anos ou mais no Brasil (32,9% de analfabetos em 1970)" (2010, p. 141).

Os índices do analfabetismo absoluto⁸ têm diminuído ao longo do tempo. A preocupação dos governos tem sido transferida para o analfabetismo funcional, essa preocupação vinda dos governos retrata basicamente a elevação da qualidade na produção do capital humano do país, dessa forma, surgem novas nomenclaturas e, com elas, novos conceitos. Trazemos as definições, no campo semântico da linguística, das palavras que circundam a palavra Alfabetização, como: alfabetizar, alfabetizado, analfabeto, analfabetismo, alfabetismo, letrado, iletrado e letramento.

Para que consigamos um panorama geral da discussão em torno dessas palavras, construímos um quadro, apresento a seguir, com estes significados e nos apoiamos em Soares (2012, p. 16) que revela a discussão no campo semântico.

⁸ Segundo o site do observatório do PNE, em 2001 o Brasil tinha 12,4% de analfabetos, em números absolutos são 15.100.566 de pessoas com mais de 15 anos sem saber ler e escrever. Em 2015 esse número baixou para 12.865.873 milhões de pessoas com mais de 15 anos analfabetas, percentualmente chegou-se a 8%. Disponível em: < <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/9-alfabetizacao-educacao-jovens-adultos/indicadores>) acesso em 11/02/2018.

Quadro 5 – Definição no campo semântico das palavras circundantes a palavra Alfabetização

Palavra	Prefixo (Significado)	Sufixo (Significado)	Significado segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.
Analfabetismo	- a(n) - Negação	- ismo - Modo de proceder	Estado ou condição de analfabeto.
Analfabeto	- a(n) - Negação	_____	Que não sabe ler nem escrever ou quem vive num estado ou condição de não saber ler ou escrever.
Alfabetizar - Alfabetizado	_____	- izar – Tornar, fazer com que.	Ensina a ler e escrever – Aprendeu a ler e a escrever.
Alfabetização ou Alfabetizado	_____	- ção – Forma substantivos indica ação.	Ato de ensinar a ler e escrever. Que sabe ler e escrever.
Alfabetismo	_____	- ismo – Modo de proceder	Estado ou qualidade de alfabetizado.
Letrado	_____	_____	Versado em letras, erudito.

Fonte: SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3ª Ed. Belo Horizonte. MG. Editora Autêntica. 2012. p. 16. Elaboração da autora.

O quadro 5 nos oferece uma visão geral de alguns significados que podem ser atribuídos ao conceito de alfabetização. Para se entender o conceito de alfabetização, se faz necessário compreender que o estado ou a condição em que se encontra o indivíduo é imprescindível para caracterizarmos o processo de alfabetização.

Nesse sentido, Soares (2012) afirma que há pessoas que ao aprenderem a ler e escrever conseguiram utilizar a leitura e a escrita em práticas sociais, adquirindo outro estado ou condição que repercutiram nestas práticas.

Outra reflexão importante tratada ainda por Soares (2012), atenta, para um interessante fato: de que as palavras mais utilizadas no nosso vocabulário são as que denotam negação como Analfabetismo, Analfabeto, em detrimento das que denotam afirmação como Alfabetismo. Fato este que enfoca para questões sociais importantes, e nos leva à seguinte indagação: quando precisaremos utilizar o antônimo da palavra analfabeto?

É interessante constatar que o antônimo da palavra Analfabeto não existe. Refletindo melhor: o antônimo de Analfabeto (que não sabe ler nem escrever ou quem vive num estado ou condição de não saber ler ou escrever.), não poderia ser alfabetizado, pois este substantivo “nomeia apenas aquele que aprendeu a ler e a

escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (SOARES, 2012, p. 19).

Entende-se que saber ler ou escrever, apenas, não é suficiente para enfrentarmos uma nova realidade individual de construção do cidadão com repercussão no social, com solicitação de outras respostas ao uso da tecnologia do aprender a ler e escrever, dessa forma chega-nos a seguinte indagação: os conceitos de alfabetização e letramento dizem a mesma coisa?

Observamos que não mencionamos a palavra letramento no quadro 1. Segundo Soares (2012), a palavra letramento chegou ao vocabulário da Educação na década de 80, e refletimos que sua utilização surge junto com as discussões em torno da universalização do ensino. Nas quais a sociedade percebe a necessidade da escolarização de todo e qualquer cidadão. Esta mesma sociedade necessita de outro estado e de outra condição para que o cidadão se torne parte integrante dela em toda sua completude.

Para Soares (1996), a palavra letramento tem um conceito cujo sentido foi cunhado a partir da palavra de língua inglesa *LITERACY*, etimologicamente vem do latim *littera* (letra), com sufixo – *cy*,

Ao pé da letra o inglês *literacy*: letra - do latim *littera*, e o sufixo – mento, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em ferimento, resultado da ação de *ferir*). Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 1996. p.16)
(Grifo da autora)

Não podemos deixar de chamar atenção para que a apropriação não acontece apenas na escrita, evidentemente a leitura também é protagonista desse conceito.

A palavra letramento não tem seu sentido relacionado com as palavras letrado e iletrado. Segundo Soares (2012, p. 32), “letrada = uma pessoa erudita, versada em letra (letras significando literatura, línguas)” e sobre a pessoa iletrada ela esclarece que é “uma pessoa que não tem conhecimentos literários, que não é erudita; analfabeta ou quase analfabeta”. Dessa forma,

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser *alfabetizado*, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado (atribuindo a essa palavra o sentido que tem *literate* em inglês). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna *alfabetizada* – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna *letrada* – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever - é *analfabeta* – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é *alfabetizada*, mas não é letrada, não vive o estado ou a condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (SOARES, 2012, p. 36)

Na citação acima, fala-se da pessoa que é alfabetizada e letrada, e da pessoa alfabetizada que não é letrada, pois não vive o estado e a condição de quem sabe ler e escrever, não pratica a leitura e a escrita, entretanto ainda podemos fazer inferência nas nossas reflexões sabendo que uma pessoa pode ser analfabeta e de certa forma letrada, pois se esta pessoa:

[...] vive em um meio que a leitura e a escrita tem presença forte, se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas em que outros leem para ele, se dita as cartas para que um alfabetizado as escreva [...] (SOARES, 2012, p. 24)

A pessoa envolvida no mundo da leitura e da escrita não pode ser considerada analfabeta por não ter aprendido a ler e a escrever, de alguma forma ela penetrou no mundo do letramento, está se utilizando de práticas sociais da leitura e da escrita, mesmo que com ajuda de terceiros numa fase inicial e rudimentar.

Entende-se que Alfabetização é o ato de ensinar e de aprender a ler e a escrever a palavra está apoiada numa ação de aprender a ler e escrever. Enquanto Letramento diz de uma fase posterior a fase da alfabetização, a fase em que o cidadão exerce o estado ou a condição de uma pessoa que aperfeiçoa, constantemente, sua leitura e escrita investindo em práticas sociais podendo, inclusive, ultrapassar vários níveis de letramento.

É importante atentar que não foi ao acaso que a palavra Letramento vem a surgir no cenário educacional. É entendido que, desde o Brasil Colônia, nosso país precisa alfabetizar seus cidadãos. Na medida em que o analfabetismo é reduzido

sensivelmente, essa necessidade diminui e visualiza-se uma nova perspectiva de atender a um público que deixava as instituições educacionais, sabendo ler e escrever, porém não conseguia atender às expectativas de uma sociedade grafocêntrica, ao ponto de continuar em situação de marginalidade social e econômica.

Concluiu-se que, não é o bastante o indivíduo estar alfabetizado, ele precisa alcançar competências da utilização da leitura e da escrita, nas práticas sociais diárias, para que assim a sociedade possa reverter o quadro de marginalidade.

Em seguida realizou-se uma comparação entre os conceitos dos autores estudados, atribuídos aos termos alfabetização e letramento, com os conceitos utilizados pelas instituições que nos fornecem dados oficiais que geram os índices de analfabetismo funcional.

Com o IBGE, através do Censo Demográfico e nas Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios – PNAD, adquire-se dados que visam diagnosticar, orientar e reorientar políticas públicas educacionais além de servirem de referência para trabalhos como este.

Recentes estudos guiam para uma nova perspectiva sobre essa temática. Com esse novo olhar chega-nos as seguintes indagações: os conceitos de alfabetização e letramento dizem a mesma coisa? Podem-se utilizar os dados das pesquisas acima mencionadas, como outras, também oficiais, para tratar de letramento?

A partir de Soares, como já estudado, pode-se dizer que, o fato de aprender a ler e escrever repercute no social, no cultural, nas questões políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas, quer individualmente ou no grupo social em que o indivíduo atua. Seu estado ou condição se transforma em todos os aspectos acima citados.

Como resposta ao primeiro questionamento acima, conclui-se que alfabetização e letramento são conceitos que se imbricam e não querem dizer a mesma coisa. Os estudos nos apontam a alfabetização traduzida na aquisição do sistema de leitura, escrita e algébrico, o que geralmente acontece na escola. E o letramento ultrapassa estes limites da mera escolarização repercutindo nas condições em que os cidadãos se portam e se posicionam criticamente na sociedade através do uso social do sistema de leitura, escrita e algébrico, podendo ser estendido, entre outros, para o uso da oralidade.

A segunda questão é: pode-se utilizar os dados das pesquisas acima mencionadas, como outras, também oficiais, para tratar de letramento? Antes da

resposta a esta questão, é preciso discutir acerca do que vem a ser analfabetismo absoluto e analfabetismo funcional.

O indivíduo que se enquadra no estado ou condição de analfabeto não exerce plenamente seus direitos de cidadão, sendo marginalizado pela sociedade, que por sua vez, diante dos avanços tecnológicos, exige cada vez mais habilidades e competências deste cidadão para que seja reconhecido em seu grupo social.

Como já estudado em Frago (1993, p. 15), podemos entender que ninguém é analfabeto absoluto, considerando que não se tenha nenhum conhecimento sobre coisa alguma, porém para os dados oficiais, é considerado analfabeto absoluto o indivíduo que não domina a tecnologia da leitura e da escrita, e sobre o analfabetismo funcional.

De acordo com, Ribeiro, também já estudada nesta seção, a definição de Analfabetismo Funcional nos países com a educação básica universalizada “o conceito pôde servir para problematizar tanto a qualidade e a adequação do ensino oferecido pela escola, quanto para postular o valor da educação não-formal e da educação continuada” (2016, p. 04-05). Na América Latina, a expansão da educação básica se deu a partir das décadas de 1970 e 1980, portanto:

[...] o termo pôde servir também de referência para caracterizar a situação de uma grande parte da população que, apesar de ter tido acesso à escola, não conseguiu completar a educação básica, seja pela precariedade do ensino oferecido, seja pela precariedade das condições socioeconômicas a que se encontrava submetida. (RIBEIRO, 2016, p.05)

Os conceitos também provocam interpretações contrárias na perspectiva ideológica, visto que, no Seminário Internacional de Persepolis, promovido pela Unesco, em 1975, Street identifica o antagonismo entre as interpretações da mesma definição.

Para uns, a funcionalidade da alfabetização dizia respeito, principalmente, à formação de mão-de-obra apta a adaptar-se às exigências da modernização econômica, para outros, a funcionalidade deveria ser interpretada como adequação das iniciativas de alfabetização aos interesses da população pobre, oprimida ou marginalizada, devendo, nesse sentido, visar à transformação das estruturas políticas e econômicas e não à adaptação dos indivíduos a elas. (RIBEIRO, 2016, p.05-06)

A questão é que, segundo Soares (2004, p. 07), o índice de alfabetização era estabelecido no Brasil na década de 1940 pelo simples fato do indivíduo escrever o próprio nome.

Voltando a Ribeiro (2016, p. 05), ela aponta os limites que a própria UNESCO reconhece em estabelecer com precisão os índices qualitativos que permitissem comparações válidas nos níveis de alfabetismo, portanto, a Unesco sugeriu que tomassem como indicador do nível de alfabetismo de países ou de regiões um determinado número de anos de escolaridade, e como o papel da Unesco é de influência política e não de caráter científico, a escolha da quantidade de anos de escolaridade de cada país ficou a cargo das diferentes “metas educacionais consideradas como factíveis para os países, de acordo com seu nível de desenvolvimento socioeconômico” (RIBEIRO, 2016, p. 05).

Nas linhas anteriores, entende-se que o conceito de letramento é o conceito que mais se adequa ao que se concebe como um indivíduo que integra-se socialmente em sua comunidade, pois se apoderou de forma completa ao uso social da tecnologia da leitura e da escrita, e do cálculo também.

Diante da ausência de critérios bem definidos para uma avaliação qualitativa do letramento não existem indicadores oficiais precisos para o levantamento de dados que acompanhem o conceito de letramento.

Está posto um dilema, qual o conceito que os órgãos oficiais, que geram os indicadores de analfabetismo funcional, utilizam para nos fornecer números em que se baseiam não só as mais diversas pesquisas e estudos sobre o tema, como também todos os cálculos de investimentos nacionais para a criação de políticas públicas que atingem a modalidade?

Será preciso utilizar o conceito de Analfabetismo Funcional que segundo a definição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - Unesco):

[...] funcionalmente alfabetizada é a pessoa que pode participar de todas as atividades em que a alfabetização é necessária para o funcionamento efetivo do seu grupo e comunidade e também para lhe permitir continuar a utilizar a leitura, a escrita e o cálculo para seu próprio desenvolvimento e da comunidade. (BRASIL, 2014, p.14).

Compreende-se, nesse conceito, que a UNESCO admite a necessidade da utilização da leitura e da escrita para o desenvolvimento da pessoa e da

comunidade. Embora não especifique que desenvolvimento é esse, e nos faz acreditar que se trata de uma generalização do que é necessário para que um cidadão consiga transitar dignamente na sociedade. E Ribeiro (2016) coloca que a UNESCO assume não possuir dados qualitativos suficientes para que se possa construir uma análise correta para fundamentar pesquisas de caráter científico como esta.

Busca-se nas instituições que fornecem os indicadores oficiais para a sociedade, o seu referencial para atestar que um cidadão deve ser considerado analfabeto funcional. No IBGE (2016), o cidadão é considerado analfabeto funcional quando possui menos de quatro anos de escolaridade. Importante ressaltar que o PNAD é uma pesquisa executada pelo IBGE.

Em consulta ao site do Observatório do PNE (2016) encontra-se que o INAF foi criado em 2001, pelo Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa. Tal indicador mensura o analfabetismo funcional pela:

[...] proporção de analfabetos funcionais na população, definidos como as pessoas que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela dessas pessoas consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.). (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2016, s/p).

Observa-se que o indicador INAF se aproxima um pouco mais do conceito de letramento e, tomando como referência os dados do IBGE, é possível questionar: será que uma pessoa com quatro anos de escolarização está realmente alfabetizada funcionalmente? Será que não existem estudantes que possuem menos de quatro anos de escolarização e mesmo assim já estão alfabetizados funcionalmente?

Importante analisar que, segundo o IBGE, o processo de alfabetização só se consolida para as pessoas que concluem o 4º ou o 5º ano, nas turmas em que os estudantes estão na idade correta isso representa quatro anos de escolarização, ou seja, os anos iniciais do ensino fundamental.

Para as turmas da EJA, os anos iniciais do ensino fundamental acontecem em três módulos (I, II e III), que são divididos por anos, representando os 4 anos de escolarização dos estudante em idade regular, a supressão de um ano de ensino se dá na perspectiva de que os estudantes da modalidade já possuem uma bagagem cultural que supre os conhecimentos adquiridos nesse ano a menos de escolarização.

Para que os estudantes da EJA atinjam os quatro anos de escolaridade e não sejam considerados analfabetos funcionais será necessário que o estudante avance para os anos finais, a Fase II, cursando então o módulo IV.

Concluí-se que os avanços nos conceitos sobre alfabetização, analfabetismo e letramento não são acompanhados pelas instituições oficiais que fornecem dados para pesquisas como esta e é preciso pautar os dados a partir de algum indicador.

Utilizar-se-á os indicadores fornecidos pelas instituições como o IBGE, PNAD e o INAF, pois apesar de não se adequarem ao conceito de letramento, são os únicos indicadores oficiais que temos como parâmetro para ser utilizado em pesquisas como esta.

2.1.2 Políticas Públicas na EJA do Recife: com foco no analfabetismo funcional

Este eixo de pesquisa busca entender um pouco, sobre o que vem a ser políticas públicas. Como surgiram? Como se classificam?

E as políticas públicas surgem para assegurar os direitos instituídos constitucionalmente e é a partir do século XX que o Estado assume uma nova função devido ao adensamento e expansão da democracia que é a promoção do bem-estar social, Medeiros (2016).

Essa nova função vem requerer uma atuação diferenciada do Estado, principalmente nos problemas cotidianos da sociedade, visando à garantia dos direitos sociais estipulados pela Constituição Federal. Assim, Pessoa (2017, s/p) refere-se ao direito social como:

Os direitos sociais são aqueles que têm por objetivo garantir aos indivíduos condições materiais tidas como imprescindíveis para o pleno gozo de seus direitos, por isso tendem a exigir do Estado uma intervenção na ordem social que assegure os critérios de justiça distributiva, assim diferentemente dos direitos a liberdade, se realizam por meio de atuação estatal com a finalidade de diminuir as desigualdades sociais, por isso a possuir um custo excessivamente alto e a se realizar em longo prazo. (PESSOA, 2017, s/p)

Diante do conceito abordado, a Educação justifica-se como um direito social que de acordo com o Artigo 6º de nossa carta magna, é um direito humano fundamental, ocupando lugar de destaque, como um direito essencial para o

exercício da cidadania e indissociável ao ser humano. A educação é fator de construção para a existência da dignidade do ser humano.

E, para a garantia os direitos sociais, as políticas públicas emergem diante da necessidade de dar respostas a demandas específicas da sociedade. Segundo Tude (2010, s/p):

Políticas Públicas, tradicionalmente, compreendem o conjunto das decisões propostas geralmente por um ente estatal, em uma determinada área (saúde, educação, transportes, reforma agrária etc), de maneira discricionária ou pela combinação de esforços com determinada comunidade ou setores da sociedade civil. (TUDE, 2010, s/p)

Os instrumentos que constituem uma Política Pública são o planejamento, execução, monitoramento e avaliação, todos concatenados, utilizando a lógica da concepção de um plano que estabelece diretrizes, prioridades e objetivos gerais a se atingir em uma escala temporal geralmente longa. Como exemplo, podemos citar o PNE.

Em seguida ao plano a política pública, estabelece um programa que atende a objetivos gerais e específicos sempre a partir de um determinado tema, para um determinado público a partir de um conjunto institucional ou uma área geográfica. E finda com ações que visam o cumprimento de determinado objetivo específico estabelecido pelo programa, gerando a atividade que objetiva dar concretude à ação. Como, por exemplo, o tema desta pesquisa, que estuda as políticas públicas, cujas atividades viabilizam ações para atingir objetivos específicos determinados por programas que visem à redução do analfabetismo funcional em 50% até 2014, sabe-se que esse é um objetivo Geral do Plano Nacional de Ensino e refere-se a meta 9, com duração entre 2014 a 2024.

Entende-se que existe distinção entre as políticas públicas podendo ser elas de Estado e de Governo, apresentando Medeiros (2016). O quadro 6 facilita nossa compreensão:

Quadro 6: Distinção entre políticas de Estado e políticas de governo

Políticas de Estado	Políticas de Governo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Salvagam os direitos constitucionais ▪ Incorporadas à estrutura do Estado ▪ Demandam normatização específica ▪ Estão colocadas para além das mudanças ocorridas na transição de governos ▪ Demanda um projeto de longo prazo ▪ São efetivadas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refere-se a um plano, um programa ou uma ação desenvolvida pontualmente. ▪ Vigora durante um mandato governamental ▪ Estão ligadas estritamente a determinadas perspectivas políticas ▪ Não têm perspectiva de continuidade ▪ Projetos de prazos curtos e temporários

Fonte: Medeiros (2016), baseada em Santos (2012).

No quadro 6, percebe-se que as políticas de Estado salvagam os direitos sociais fundamentais e as políticas de governo dimensionam os projetos de governo com as garantias para atender a demandas pontuais sem perspectiva de continuidade.

Compreende-se que o PNE é uma política de Estado e nesta pesquisa analisa-se as políticas de governo que atendam a redução do analfabetismo funcional entre 2013 a 2016⁹ no município de Recife para o cumprimento da meta 9 do PNE. Sabe-se que, segundo a meta 9, os índices de analfabetismo funcional na atualidade estão precisando ser reduzidos em pelo menos 50% até 2024.

Entende-se que esse déficit é resultado de ações que deveriam ter sido desenvolvidas (ou foram mal desenvolvidas), ao longo dos anos desde que a modalidade surgiu no município, para que resultem os índices atuais. Por isso, percebe-se a importância em analisar as ações aplicadas para a modalidade e entender o que deve ser aperfeiçoado, o que deve ser modificado e o que deve ser implantado diferente do que já foi realizado.

2.1.3 Formação, formadores e professores da RMER:

As últimas três décadas, no Brasil, foram marcadas por momentos políticos que, segundo Alferes e Mainardes (2011), influenciaram na formação continuada dos professores. Entre elas, temos na década de 1970 a ditadura

⁹ Apesar do recorte temporal desta pesquisa ser de 2013 a 2016, como a maioria das ações realizadas neste período foram suspensas devido a ajustes na gestão, faremos a apresentação dos programas, projetos, ações e atividades desenvolvidas a partir de 2010, para que o leitor tenha uma noção do que foi, ou deixou de ser desenvolvido para a modalidade e principalmente se existiu foco em Letramento para jovens e adultos.

militar, na década de 1980 o movimento de democratização da sociedade e na década de 1990 os movimentos de globalização da cultura e economia, assim como o desenvolvimento tecnológico.

O investimento no desenvolvimento e na qualidade da formação continuada na década de 1990, e nos tempos atuais, deveria ter o intuito de complementar formação inicial, o que nem sempre acontece. A formação continuada deve valorizar e incorporar as questões que surgem da atuação do professor nas escolas, com base nas necessidades consideradas fundamentais relacionadas ao saber docente e ao seu fazer pedagógico. (SOUSA, 2016, p. 22)

Gatti, sobre a compreensão do conceito de formação continuada no Brasil:

[...] ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. (GATTI, 2008, p. 57, apud SOUSA, 2016, p.23).

Nos anos 1990, o desenvolvimento tecnológico e questões sobre a globalização da cultura exigem dos docentes novos procedimentos de estudo e trabalho. As universidades brasileiras reivindicam a formação inicial e continuada dos professores, e apesar de sua importância alertam que “muitas vezes, as práticas de formação acontecem desvinculadas de uma reflexão continuada sobre os problemas enfrentados nas escolas e até mesmo nas Secretarias de Educação” (ALFERES E MAINARDES, 2011, p. 03). Acrescentam ainda que, o que a Universidade julga ser relevante nem sempre o é, para as escolas no processo de formação e reflexão.

Percebe-se que, ao longo do tempo, a compreensão, e o fim a que se destinavam as formações dos professores no Brasil foi se modificando, sempre

ligado ao contexto econômico, político e social do país. E novos termos foram empregados no mesmo compasso das suas mudanças de concepção. Alferes e Mainardes fazem uma análise das formas de conceber esses termos.

[...] reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação contínua, educação continuada. Enquanto “reciclagem” referia-se a mudanças mais radicais para o exercício de uma nova função, ocasionando a implementação de cursos de formação continuada rápidos e esporádicos, “treinamento” tinha o foco voltado para a capacidade de o indivíduo realizar uma determinada tarefa através da modelagem de comportamento. O termo “aperfeiçoamento” significava tornar perfeito ou mais perfeito, ou ainda completar ou acabar o que estava incompleto, enquanto “capacitação” tinha uma conotação de tornar capaz e habilitar. A educação permanente, a formação contínua e a educação continuada foram descritas pela autora no mesmo bloco, visto que elas tratavam de colocar como eixo da formação continuada o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podiam auxiliar a construir. (ALFERES E MAINARDES, p. 05, 2011) (Grifos dos autores).

Observam-se diversas formas de compreensão na concepção das formações e Alferes e Mainardes (2011) destacam uma tendência em que as formações são elaboradas pelos órgãos públicos sem uma diagnose dos interesses dos professores. As formações são planejadas de acordo com as políticas públicas e com o que as equipes técnicas entendem como importante e necessária para os professores.

Ainda segundo Alferes e Mainardes (2011), a formação continuada a partir dos anos 1990 passou a ser influenciada pelas concepções de desenvolvimento profissional, professor reflexivo, professor pesquisador, “as orientações assumidas na formação de professores, ao longo da história, resultam das concepções de mundo, de homem, de educação, de escola e de ensino presentes nos currículos dominantes em cada época” (ALFERES E MAINARDES, 2011, p. 05-06).

A formação do professor reflexivo é defendida em detrimento de uma racionalidade técnica foi posta na década de 1970, eliminando “a complexidade do real, da vida dos sujeitos em determinado contexto, dos processos culturais e da consciência, transformando-se em uma teoria espontaneísta e empirista” (ALFERES E MAINARDES, 2011, p. 5).

Enquanto Ribas (citado por Alferes e Mainardes, 2011) defende as formações na perspectiva do professor reflexivo, Facci apresenta algumas facetas do professor

reflexivo dentre elas a supervalorização da subjetividade no trabalho docente. Chega-nos, então, outro conceito para as formações a do professor-pesquisador e segundo Alferes e Mainardes,

[...] os termos professor-reflexivo e professor-pesquisador são diferentes, porém explicitam a mesma coisa, ou seja, “a ideia de que a formação e o trabalho docente devem basear-se nas elucubrações sobre sua própria prática”. (p. 163) De acordo com a autora, a pesquisa realizada a respeito do denominado “professor-pesquisador” é uma pesquisa esvaziada de conteúdo teórico - científico – acadêmico. Constitui-se em uma pesquisa baseada nos saberes tácitos que, contraditoriamente, furtam-se à sistematização, servindo apenas para dar conta de demandas cotidianas. Sendo assim, segundo a autora, os professores são vistos como profissionais capazes de refletir (professor reflexivo) e, sobretudo, capazes de produzir conhecimentos sobre o seu trabalho (professor-pesquisador). (SOARES, 2008, *apud* ALFERES E MAINARDES, 2012, p. 07)

Entende-se, diante de tais discussões, que a perspectiva do professor pesquisador promete ter bons resultados, desde que ele possua uma visão ampliada de sua prática pedagógica imersa em dimensões sociais e políticas da educação e do contexto em que sua prática está inserida.

Com a universalização do ensino, os desafios que se seguem, segundo Alferes e Mainardes é que a “insistência em relação à questão da formação continuada deve-se ao fato de que a qualidade do ensino, bem como a eliminação do fracasso escolar, ainda não foram alcançadas” (2011, p.9).

Principalmente, por constatar-se que a qualidade do ensino não foi alcançado ainda e as políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores e seu impacto principalmente para alfabetizadores, são de grande importância para a melhoria da aprendizagem dos educandos.

Após a promulgação da CF de 1988 e a LDBEN, nº 9394/96, as formações continuadas tomaram maior vulto prevendo-se a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem que era oferecido nas escolas do país e as responsabilidades das formações continuadas foram redistribuídas entre municípios, estados e governo federal.

A RMER tem historicamente uma política de formação desde 1980, política essa desenvolvida ao longo dos anos, sempre passando por constantes

atualizações a última ocorreu entre 2011 e 2014, possibilita-se o estudo dos problemas e os desafios que envolvem o trabalho docente.

Perfazendo os caminhos que regulam a normatividade das formações na RMER, temos uma Lei Municipal, nº 16.520/99, dispondo um Plano de Cargos, Carreira e Remuneração – PCCR – do quadro efetivo do pessoal do Grupo Ocupacional Magistério da Rede de Ensino Público da Prefeitura do Recife, cujo Art. 34 trata da formação continuada em serviço e dispõe:

Art. 34 As capacitações profissionais dos integrantes do Grupo Ocupacional Magistério ocorrerão por promoção da Secretaria de Educação, ou por iniciativa do próprio interessado, em cursos de pós-graduação lato sensu, e stricto sensu nas instituições reconhecidas e credenciadas pelo Poder Público.

§ 1º A Secretaria de Educação oferecerá capacitação profissional, a todos os integrantes do G.O.M, na própria Rede de Ensino Público do Município do Recife. (RECIFE, 1999, s/p).

O Art. 34 garante a oferta da formação continuada a todos do Grupo Ocupacional de Magistério – GOM, através de um programa de valorização profissional. No dia 05 de Março de 2015, foi publicada a Instrução Normativa, nº02/2015, da Secretaria de Educação do Recife, regulamentando a aula-atividade, que corresponde a 1/3 da carga horária mensal destinada às atividades sem a presença do estudante.

Para a EJA, tanto nos anos iniciais, como nos anos finais do ensino fundamental, a formação continuada na RMER apresenta-se de três formas: 1) através dos encontros pedagógicos de formação, com a equipe de formadores técnico-pedagógica da Rede; 2) são oferecidos cursos de Especialização em Educação, Coordenação Pedagógica, Mestrados Profissionais, Mestrados Acadêmicos em parceria com Instituições de Ensino Superior e Pesquisa; e 3) formações oferecidas pelos parceiros de programas e projetos trazidos para a RMER.

Os Encontros Pedagógicos de Formação têm como propósito oferecer aos professores oportunidades de estudar, planejar e trocar experiências com os formadores e os demais colegas, em um diálogo cujo objetivo é buscar novas alternativas para a melhoria da qualidade de ensino na RMER, constituindo-se como uma ação de apoio à prática pedagógica vivida no cotidiano escolar, possibilitando o confronto de saberes e fazeres num processo contínuo de reflexão. (SOUSA, 2016, p. 28)

Esses Encontros Pedagógicos de Formação acontecem quinzenalmente, para os docentes de todas as etapas e modalidades de ensino e de todas as modalidades. Estas formações acontecem durante uma semana na Escola de Formação de Educadores do Recife - EFER, antiga EFAER, e na quinzena seguinte deveria acontecer na própria escola.

Sabe-se que os professores da modalidade recebem esta formação, da sua importância, da sua influência nos temas abordados para a aplicação da metodologia pelos docentes em suas aulas. Procura-se descobrir se há formações para professores da EJA, com foco sobre interdisciplinaridade e letramento.

Na próxima seção será apresentado o percurso metodológico que foi utilizado para estabelecer um diagnóstico de como o grupo de formadores e professores está trabalhando a interdisciplinaridade com a modalidade.

2.2 Percorso metodológico

No presente tópico apresenta-se o traçado metodológico desta pesquisa que se classifica como um estudo de caso, visto que se pretende analisar, refletir e orientar a cerca das políticas públicas realizadas na DEJA.

A DEJA é o objeto a ser analisado, através de suas ações, projetos e programas que atendem à Educação de Jovens e Adultos. A DEJA, por sua vez, insere-se do contexto da Secretaria de Educação que faz parte de um sistema de ensino interfederativo, responsável por implantar políticas públicas que atendam ao Analfabetismo Funcional, fenômeno estudado.

A abordagem de nossa pesquisa terá um método qualitativo pois mantemos contato direto com o ambiente do objeto de estudo por atuar como técnica pedagógica na DEJA onde já presenciamos todo o processo de elaboração e implementação de políticas públicas. Medeiros destaca quais os instrumentos relativos a uma pesquisa qualitativa, dizendo que:

[...] em uma pesquisa qualitativa, vários são os instrumentos ou dispositivos que podem ser utilizados para levantamento dos dados e/ou matérias que auxiliarão no levantamento das informações necessárias para fundamentação, mudanças ou confirmação das hipóteses levantadas. Dentre eles, destacam-se: a observação direta ou participante, a entrevista, o inquérito por questionário, a fotografia

e a pesquisa documental dos variados registros, como portarias, decretos, leis, relatórios, atas, orientações de procedimentos, instruções normativas, entre outros. (MEDEIROS, 2016, p. 58)

Cabe aqui ressaltar que a presente pesquisa tornou-se factível a partir da interação entre a pesquisadora, que faz parte do quadro de técnicas pedagógicas da DEJA, e o objeto pesquisado. Principalmente, porque a pesquisadora atuou na elaboração das formações entre os anos de 2010 e 2012, participou da escrita da política de ensino da RMER, e atua nas visitas às escolas com turmas da modalidade na busca de uma visão dos sujeitos (professores, formadores e o gestor) sobre suas experiências com a gestão do letramento dentro da realidade que ele atua.

Através da pesquisa documental, levantou-se os dados e informações necessárias para este trabalho, através dos poucos relatórios encontrados na DEJA referentes ao período pesquisado, a legislação referente à modalidade também foi muito estudada, bem como, informações no diário oficial da REMER dentro do período estudado (2013 a 2016).

As análises dos documentos nos trouxe flexibilidade ao descobrir como a DEJA, inserida na RMER, através de seus protagonistas (gestores e técnicos pedagógicos), vem desenvolvendo políticas públicas para reduzir os índices de analfabetismo funcional na EJA do município do Recife, procurou-se sempre enfatizar o processo destas políticas públicas na visão dos sujeitos pesquisados.

Realizou-se as entrevistas semi-estruturadas (vide seção 2.4) com os professores que ministram formação para os docentes da EJA, ou seja, os formadores. Para a análise das mesmas, como metodologia, os depoimentos foram lidos e as informações obtidas e cruzadas à luz dos eixos teóricos.

Concomitantemente, as entrevistas aconteceram às aplicações dos questionários para os professores da modalidade durante suas formações, momento que a pesquisadora observou diretamente as formações.

Como metodologia para a análise dos questionários, inicialmente cada um deles recebeu uma numeração, pois, nenhum docente se identificou ao responder tal instrumento. Os professores que compõem a Fase I da modalidade, o chamado ciclo da alfabetização, foram identificados pela letra P, que corresponde à palavra “pedagogo” e um número, por exemplo, P1, P2, P3, P4... e assim por diante. Já a Fase II, os docentes são licenciados com formação específica em algum

componente curricular, por isso utilizou-se a primeira letra do componente curricular com um número correspondente um determinado professor.

Exemplificando o mencionado, se o professor for de geografia ele poderá ser identificado por um número, precedido pela letra G, como G1, G2, G3..., caso o professor ministre o componente de Língua Inglesa poderá ser chamado I1, I2, I3... de acordo como número que lhe for atribuído, sempre precedido pela letra maiúscula I (para o componente Inglês).

Após a análise dos questionários, constatou-se a mesma resposta para mais de um professor, apesar da forma de resposta ser diferente, elas queriam dizer a mesma coisa, assim, tanto para Fase I, como para a Fase II, buscou-se uma palavra condutora do conceito expresso pelo entrevistado. Cada resposta obtida com o mesmo raciocínio foi computada segundo uma mesma palavra condutora.

Entende-se que com esta pesquisa objetiva-se conhecer melhor seu objeto de estudo, buscar uma maior familiaridade com o problema para torná-lo mais explícito, a partir das entrevistas com profissionais que protagonizam a realidade de nosso objeto de estudo, análise de documentos relativos à DEJA, entre 2013 e 2016, além do estudo de conceitos associados ao objeto de estudo.

Descrever os fatos e fenômenos observados possibilita o aprofundamento e a compreensão do tema referente ao objeto de estudo que é o Analfabetismo Funcional na EJA do Recife. Entende-se que, após descrever e analisar a pesquisa, adquire-se a capacidade de identificar os fatores que causam os altos índices de analfabetismo funcional na Rede, e só assim consegue-se explicar o porquê destes fatores. Consequentemente as sugestões para o combate ao analfabetismo funcional, vão estar fundamentadas.

2.3 Análise das entrevistas semi-estruturadas realizadas com os formadores

Inicia-se esta seção relembrando um pouco do que já fora descrito, com mais detalhes, na seção 2.1.3 desta pesquisa, sobre as formações que aconteceram sob a gestão da GGPFC, entre 2014 a 2016, pois como já dito entre 2011 a 2013 acontece à revisão e escrita da nova Política de Ensino de Rede Municipal do Recife.

Segundo a Instrução Normativa, nº 02/2015, a Secretaria de Educação do Recife determina que 1/3 da carga horária mensal do professor será destinada a

atividades sem a presença do estudante, essa carga horária denomina-se aula-atividade, que pode ser organizada de três formas:

Quadro 7: Organização da aula-atividade do professor da RMER

I – Coletiva	Dirigida pela Rede ou pela Direção da Escola, destinada à formação continuada, reuniões pedagógicas e conselhos pedagógicos, ocorrendo no âmbito da escola ou em espaços extraescolares, definidos pela Rede.
II- Oferecimento de Cursos.	São oferecidos cursos de Especialização em Educação, Coordenação Pedagógica, Mestrados Profissionais, Mestrados Acadêmicos em parceria com Instituições de Ensino Superior e Pesquisa.
III- Programas e Projetos trazidos para a RMER	Formações oferecidas pelos parceiros de programas e projetos trazidos para a RMER

Fonte: IN nº 02/2015 a Secretaria de Educação do Recife.

Trataremos desses encontros pedagógicos de formação que acontecem de forma coletiva, cujos objetivos já foram descritos na seção 2.1.3. Eles ocorrem quinzenalmente para os docentes de todas as etapas e modalidades de ensino. Estas formações decorrem durante uma semana, na Escola de Formação de Educadores do Recife - EFER, antiga EFAER, e na quinzena seguinte acontece na própria escola, onde o professor deve focar no aperfeiçoamento de seu planejamento.

As formações continuadas são ministradas por uma equipe de professores formadores e vê-se nelas uma excelente oportunidade em que o professor pode aplicar em sua metodologia todas as orientações advindas das formações. Procura-se, então, descobrir, através de entrevistas semi-estruturadas com a equipe de formação, se existem formações onde o tema específico é o letramento.

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com 07 formadores e todos ministram formações tanto na Fase I como na Fase II da modalidade. Foi escolhido um formador para cada componente curricular. Têm-se entrevistas com formadores de Arte, Ciências, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática. Educação Física, originalmente, foi contada como componente curricular, porém constatou-se o seu não oferecimento pela RMER para a modalidade em questão.

Dos 07 formadores, todos possuem especialização, 04 são mestres e nenhum deles é doutor. Agregada à informação sobre sua formação, acredita-se que se o

formador é ou já atuou como docente na modalidade, trará essa experiência para sua nova área de atuação e foi descoberto o que apresenta o quadro a seguir:

Quadro 8: Formador docente na EJA

Formador ministrou aula na EJA?	Matemática	Ciências	Língua Portuguesa	Língua Inglesa	Arte	História	Geografia	
Sim	X	X	X	X	—	X	X	
Não					X			
Quanto tempo	Não lembra	1 ano	11 anos	2 anos	—	11 Anos	3 meses	

Fonte: Elaboração da autora.

Segundo o quadro 8, temos o formador de Matemática, que diz não se lembrar se ministrou aula para a modalidade, e o formador de Arte, que afirma nunca ter ministrado aula para a EJA. Já entre os demais, temos os formadores de Língua Portuguesa e História, que apresentam 11 anos de trabalho com a modalidade. Percebe-se que, dos 07 formadores, apenas 02 apresentam uma considerável experiência com a EJA.

Surge, então, a necessidade de comparar quanto tempo de ensino na RMER cada um dos formadores possui e estabelece um comparativo entre o tempo de atuação na RMER e o tempo de atuação na modalidade.

O formador de Matemática está na RMER atuando como docente em outras etapas de ensino há 10 anos e diz não lembrar se atuou na EJA, o de Ciências também leciona há 10 anos na Rede e apenas 1 ano na EJA. Os formadores de Língua Portuguesa e de História possuem 11 anos de Rede, com o mesmo tempo de exercício na modalidade.

Na Língua Inglesa o formador disse atuar na modalidade há aproximadamente 02 anos e tem 10 anos ministrando aulas em outras etapas de ensino na RMER. Já o formador de Arte apresenta-nos 20 anos de exercício do magistério na Rede e nunca atuou na modalidade, o formador de Geografia não respondeu quantos anos tem de atuação como docente na Rede.

Dos 07 entrevistados, 04 alegam terem recebido o convite para atuar como formadores e, 01 deles, o formador de Arte que nunca ministrou aula para a modalidade, diz ter feito seleção. Todos os formadores, durante a gravação das

entrevistas semi-estruturadas, ao seu modo, dizem que as formações são pensadas a partir das trilhas, que por sua vez seguem os eixos da política de ensino.

As trilhas seguem temas que cada componente curricular procura adotar, de acordo com os conteúdos de cada unidade e orientados pelas matrizes curriculares criadas pela política de ensino da Rede. O formador de Geografia nos esclareceu melhor sobre as trilhas:

[...] os temas a gente segue uma trilha, são trilhas que foram desenvolvidas no final de 2015 já pra nortear 2016/2017 e elas são elaboradas de acordo com as necessidades que os professores apresentam nas avaliações. É, em cada formação, ela recebe uma avaliação, sugestões ou colaborações, colocações [...] (Formador de Geografia, entrevista realizada em 19/04/2017)

Ao serem questionados sobre os temas que as trilhas são elaboradas, os formadores apontam que se apoiam nas sugestões e necessidades dos professores, que precisam estar voltadas para a política de ensino, dentro dos princípios de Liberdade, Solidariedade, Participação e Justiça Social; e o dos eixos que são a Escola Democrática, Diversidade, Meio Ambiente e Tecnologia.

Observou-se que, até o momento da pesquisa, nenhum dos formadores relatou quais seriam as sugestões e necessidades que os professores apontam para aplicar nas formações, como também não fica claro qual instrumento, ou se há algum instrumento, oficial de onde eles retiram essas informações.

Depois desta fase, questionamos como cada um deles elabora sua formação, cria sua formação e se fundamentam para ministra-la.

A formadora de Matemática disse que cada grupo de formadores se reúne para preparar a formação tendo, assim, uma interação, conforme aponta em sua entrevista, concedida no dia 27/04/2017:

“eu sou formadora de matemática, mas tem algo que trabalha sobre outro tema e onde está a matemática nesse tema? Então a gente procura é... interagir com outros formadores de outras áreas, de diferentes áreas e para preparar a formação.”. (Formadora de Matemática, entrevista realizada em 27/04/2017)

O formador de Língua Inglesa, em entrevista, também no dia 27/04/2017, disse que se “amarra” nas orientações de linguística aplicada, busca leitura de artigos sobre o tema, tentando adaptar as características do aluno da EJA e

buscando a realidade e o mundo dele para trabalhar com o professor na formação. Lembramos que esse formador respondeu que só trabalhou 02 anos com a EJA.

O Formador de Geografia disse pesquisar em livros e procurar alguns profissionais da universidade e acadêmicos que possam ajudar. No componente de História, o formador revela que as formações para EJA eram separadas das formações dos anos finais. Na etapa dos anos finais, cursados por estudantes na idade correta, só aconteceram a partir de 2014, até então o calendário e as formações para EJA e anos finais na idade correta eram os mesmos.

No componente de Ciências, o formador, em entrevista dia 18/04/2017, disse que precisam alinhar o que os professores desejam nas formações “com o que está mais ou menos direcionado para ser trabalhado”. O formador de Arte revelou que trabalha as trilhas a partir de um conteúdo de área.

A formadora em Língua Portuguesa declarou como pensa a formação da modalidade:

De acordo com que há de mais atual no ensino de língua materna né, de língua portuguesa, nós vivenciamos a abordagem textual no ensino de gramática, inclusive nós vivenciamos a primeira formação que eu tive com EJA, apenas o grupo de professores do EJA foi 2015 em Outubro, eu apresentei pra eles essa nova perspectiva do trabalho de língua materna, revisamos conceitos como linguagem, foi gêneros textuais, o novo paradigma no ensino de língua portuguesa. Que o ensino de língua portuguesa mudou, o paradigma é termo, nós temos que vivenciar a linguagem de fato como ela existe, o seu funcionamento real privilegiando o social dos gêneros textuais, de acordo com a finalidade. Então nós lançamos um texto que eu achei muito pertinente para o EJA, eu lembro bem, foi o texto: A PALAVRA MÁGICA. É um poema de Carlos Drummond de Andrade que vai citar é “passei muito tempo procurando a palavra e essa espera não foi em vão” Que ele está procurando a palavra, eu achei muito pertinente aos professores de EJA já que trabalhamos com/eles trabalham né com os estudantes que estão procurando a palavra, a linguagem. (Formadora de Língua Portuguesa, entrevista realizada em 18/04/2017)

Observa-se através dos depoimentos que nenhum dos formadores alega ter tido formação para atuar com a modalidade. Foi constatado que apenas 02 deles têm experiência com sala de aula com mais de cinco anos de docência nessa modalidade.

Percebe-se, também, que nenhum deles alega ter tido orientação, para trabalhar com os professores, sobre as metas que o Brasil deveria alcançar, não só

no âmbito nacional, mas também nos compromissos assumidos pela nação em conferências de âmbito mundial.

Ficou claro que os formadores têm o conhecimento sobre os objetivos e as metas que pretendem alcançar, entretanto, suas formações devem seguir os eixos e diretrizes da política de ensino e as trilhas temáticas por eles construídas. Esse direcionamento apresenta-se como um direcionamento pedagógico, enquanto trabalhar com os formadores os objetivos e estratégias de alcance das metas quer dizer trabalhar formação como caso de gestão pedagógica. Sendo assim, do ponto de vista do formador como gestor, observa-se uma lacuna a ser preenchida nas formações, inclusive, para os próprios formadores. Diante do que foi examinado sobre as trilhas e que elas representam temas, foi pedido que os formadores citassem dois temas que considerem mais importantes para a modalidade. Foram citados temas como drogas, questões trabalhistas, questões políticas, questões linguísticas, temas transversais da educação, sexualidade, questões étnico raciais, leitura, diversidade de gênero textual, finalidade de gênero, visão de história, textos históricos, da questão étnica racial e de gênero, o ensino de física, questões sobre diversidade e, finalmente, a violência contra mulher.

Nenhum dos formadores abordou o letramento como um dos mais importantes temas, que esta pesquisa elege como importante, e deveria ser trabalhado com os professores da modalidade. Durante as entrevistas, nota-se que nenhum deles respondeu com convicção, pois param para pensar e são prolixos nas respostas. Nenhum deles respondeu de forma segura, rápida e assertiva, mas sempre ponderaram muito para responder e apresentaram insegurança em suas respostas.

A interdisciplinaridade apresenta-se como um recurso importante para se trabalhar o letramento na modalidade, questionou-se aos formadores se eles ministraram alguma formação para os professores da modalidade, cujo tema fosse interdisciplinaridade, embora tenha ficado constatado, através da entrevista, que apesar dos grupos de formadores se reunirem por área para planejar as formações, eles conseguem trabalhar interdisciplinarmente entre eles, não há registro de uma formação que eles consigam fazer com que os professores trabalhem interdisciplinarmente entre eles nas formações.

Constatou-se um trabalho interdisciplinar entre os componentes curriculares apenas por área de conhecimento, não existe registro de um trabalho

interdisciplinar, pelos formadores, entre os componentes curriculares das diferentes áreas de conhecimento como, também, não ficou evidente que os professores recebam formação para trabalharem, entre eles, a interdisciplinaridade com outras áreas de conhecimento, exceto as de sua atuação.

Após investigar quanto à situação do formador na Rede, procurou saber se ele atua ou já atuou enquanto docente na modalidade, como ele planeja suas formações, quais os temas que considera mais importantes para se trabalhar na modalidade e se atua formando professor para trabalhar interdisciplinarmente, chegando à vez de questionar se eles ministraram alguma formação cujo tema fosse, especificamente, letramento ou práticas de letramento na RMER.

E nenhum deles afirmou ter trabalhado especificamente o tema letramento. O formador de Arte diz que trabalhou o letramento numa formação de leitura de mundo, através de textos artísticos de diferentes gêneros. Fica evidente que o letramento foi trabalhado, porém, não há uma formação que ensine, oriente aos professores sobre o que é letramento como um caso de gestão, suas implicações e, principalmente, sabendo que o letramento não ocorre apenas na escola. Como os professores podem ajudar no letramento de seus estudantes fora dela? Trazendo para o professor a consciência de sua responsabilidade na sua contribuição para o seu aluno, em primeiro lugar, e, conseqüentemente, para a sua nação. E isso não ficou comprovado através dos depoimentos.

Finalizando nossa entrevista, indagamos aos formadores sobre a diferença entre um sujeito alfabetizado e um sujeito letrado. Todos os formadores, exceto os de Língua Portuguesa e de Ciências, apresentaram corretamente de forma genérica a alfabetização como uma prática de quem lê e escreve, ou seja, apenas decodifica. Enquanto o letramento, associado ao sujeito, possui uma visão de mundo.

O formador de Ciências, que tem formação em Física, trocou os conceitos e disse que, em sua opinião:

[...] a alfabetização, o estudante, ele vai para além da codificação ele precisa fazer uma interpretação, ele precisa atuar, ele precisa ser crítico a partir do momento que ele se apropria dessa leitura, ou seja você pegar um texto, uma música por exemplo e naquela música ele perceber qual é mensagem. (Formador de Ciências, entrevista realizada em 18/04/2017)

E o letramento, na visão do formador de Língua Portuguesa, é:

[...] ele consiste na prática social de leitura, prática social de aquisição da escrita, então o estudante ele já tem esse (paredal ou paredal) social de/mesmo que ele não seja alfabetizado, ele não seja alfabético, ele vai ter/ eles está inserido em uma sociedade letrada, então ele conhece o poder da palavra, o poder do gênero textual, de usar determinados gênero em uma situação definida, o registro, a linguagem que ele vai utilizar, inclusive porque já são adultos, eles reconhece a função social do letramento, então esse estudante, ele chega letrado e ao vivenciarmos a prática social de leitura e de escrita, estamos sinalizando o letramento mais não houve né uma formação do letramento. A alfabetização é o sistema de aquisição da escrita alfabética e ele pode sim ser feito de modo tradicional e pode ser feito com vistas ao letramento. Mais a principio são regras distanciadas. (Formador de Língua Portuguesa, entrevista realizada em 18/04/2017)

Diante dos depoimentos lidos acima, percebemos que temos um formador da Educação de Jovens e Adultos que desconhece os conceitos corretos de alfabetização e letramento, enquanto o formador de Língua Portuguesa apresenta uma boa fundamentação sobre os temas. Chega-nos a percepção de que poderia acontecer projetos ou ações interdisciplinares entre os formadores, no tocante a temas que orientem uma visão gestora da modalidade

Na próxima seção, faremos análises da estrutura das formações das duas fases da modalidade utilizando como instrumentos dessas análises os questionários aplicados a professores de cada um dos componentes curriculares.

2.4 Análise dos questionários dos professores

Nesta seção, espera-se apresentar ao leitor o resultado da pesquisa de campo, ao que se refere à aplicação dos instrumentos de pesquisa e a professores da RMER atuantes na Fase I da Educação de Jovens e Adultos do município de Recife. Todos os questionários, das Fases I e II, foram aplicados durante as formações. Chama-se atenção, pois os questionários da Fase II foram aplicados nas formações do mês de Abril conforme se apresenta a figura 08 retirada do ofício nº91.2017 divulgando as formações para toda a RMER.

Figura 4: Calendário das Formações para a EJA, mês de Abril/2017

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (Fase I: 03 a 05/04/2017 e Fase II: 25 a 27/04/2017)			
PÚBLICO	TEMA	DATA	TURNO
Professores da Educação de Jovens, Adultos e Idosos – Fase I – Módulo I / Modulada	Relações Étnico-Raciais e Relações de Gênero: uma discussão necessária na EJA	03/04/2017 EFER Professor Paulo Freire	18h40min – 22h
Professores da Educação de Jovens, Adultos e Idosos - Fase I – Módulo II	Relações Étnico-Raciais e Relações de Gênero: uma discussão necessária na EJA	04/04/2017 EFER Professor Paulo Freire	18h40min – 22h
Professores da Educação de Jovens, Adultos e Idosos - Fase I – Módulo III	Relações Étnico-Raciais e Relações de Gênero: uma discussão necessária na EJA	05/04/2017 EFER Professor Paulo Freire	18h40min – 22h
Professores de Ciências e Matemática – Educação de Jovens e Adultos - Fase II	Os desafios para a motivação da aprendizagem na EJA	25/04/2017 EFER Professor Paulo Freire	18h40min – 22h
Professores de História e Geografia – Educação de Jovens e Adultos - Fase II	Relações Étnico-Raciais e Relações de Gênero	26/04/2017 EFER Professor Paulo Freire	18h40min – 22h
Professores de Arte, Língua Inglesa e Língua Portuguesa – Educação de Jovens e Adultos – Fase II	Desafios para motivar o estudante da EJA no processo de aprendizagem das diferentes linguagens.	27/04/2017 EFER Professor Paulo Freire	18h40min – 22h

Fonte: Ofício circular nº 91/2017, publicado em 30 de Março de 2017.

Embora as figuras 04 e 05 apresentem o calendário de formações das duas fases da modalidade juntas, só no mês de Maio os questionários da Fase I puderam ser aplicados, conforme figura 05.

Figura 05: Calendário das Formações para a EJA, mês de Maio/2017

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (Fase I: 15 a 17/05/2017 e Fase II: 09 a 11/05/2017)	
TEMA: Escola democrática: direitos de aprendizagem e políticas de formação continuada na EJA	
PÚBLICO	DATA / LOCAL / HORÁRIO
Professores da Educação de Jovens e Adultos Fase I – Módulo I / Modulada	15/05/2017 EFER Professor Paulo Freire 18h40min – 22h
Professores da Educação de Jovens e Adultos Fase I – Módulo II	16/05/2017 EFER Professor Paulo Freire 18h40min – 22h
Professores da Educação de Jovens e Adultos Fase I – Módulo III	17/05/2017 EFER Professor Paulo Freire 18h40min – 22h
Professores de Ciências e Matemática Educação de Jovens e Adultos - Fase II	09/05/2017 EFER Professor Paulo Freire 18h40min – 22h
Professores de História e Geografia Educação de Jovens e Adultos - Fase II	10/05/2017 EFER Professor Paulo Freire 18h40min – 22h
Professores de Arte, Língua Inglesa e Língua Portuguesa Educação de Jovens e Adultos – Fase II	11/05/2017 EFER Professor Paulo Freire 18h40min – 22h

Fonte: Ofício circular nº 127/2017, publicado em 27 de Abril de 2017.

Para melhor compreensão de como se deu a aplicação destes questionários, apresentamos inicialmente quadros ilustrativos com a organização da semana das formações das Fases I da EJA, dos anos iniciais.

Quadro 09: Horário semanal das formações da Fase I – EJA

Segunda –feira 15/05	Terça-feira 16/05	Quarta-feira 17/05
Moduladas e Módulo I	Módulo II	Módulo III

Fonte: EFER, elaboração da autora.

As formações, para Fase I dos anos iniciais da modalidade, acontecem sempre quinzenalmente as segundas, terças e quartas-feiras. Toda segunda-feira as(os) professoras(es) que lecionam nas turmas moduladas e de módulo I devem comparecer. Nas terças-feiras é a vez das(os) professoras(es) que lecionam para o módulo II estarem presentes para sua formação e o mesmo para as(os) professoras(es) que lecionam nas turmas de módulo III, que nas quartas-feiras devem estar presentes para formação.

Na intenção de estabelecermos uma comparação entre os professores que responderam os questionários e o quantitativo de professores, turmas e estudantes da Fase I, apresenta-se o quadro abaixo.

Figura 6: Dados de Matrícula – Ano de referência 2017

RPA		EJA						Subtotal
		Mód I	Mód II	Mód III	Modulada	Mód IV	Mód V	
1	T	0	0	3	8	3	3	17
	A	0	0	52	134	77	101	364
2	T	1	3	6	15	5	5	35
	A	24	49	160	370	277	256	1.136
3	T	0	4	12	20	13	14	63
	A	0	100	309	404	461	496	1.770
4	T	2	2	11	15	7	7	44
	A	37	43	248	338	242	191	1.099
5	T	2	5	10	16	10	8	51
	A	35	95	244	335	330	306	1.345
6	T	2	6	21	28	16	20	93
	A	33	119	460	584	562	604	2.362
TOTAL	T	7	20	63	102	54	57	303
	A	129	406	1.473	2.165	1.949	1.954	8.076

Fonte: DIORE – 28/07/2017.

Observa-se que o total de turmas dos módulos: I são 07, II são 20, III são 63 turmas e 102 turmas moduladas. Conclui-se que para a Fase I, temos um total de 192 turmas e, conseqüentemente, 192 professores da Fase I.

Dos 192 professores, 52 responderam ao questionário aplicado nas formações, o que corresponde a um pouco mais de 27% da participação. Na próxima seção, apresentam-se as análises dos questionários respondidos.

2.4.1 Análise dos questionários dos professores FASE I

Para a aplicação dos questionários nas formações, conseguiu-se a anuência da gestão da EFER e os formadores estavam cientes dessa autorização para que a pesquisa de campo acontecesse durante as formações para todos os docentes, que se disponibilizassem a respondê-los. Durante os primeiros minutos das formações, apresentou-se para os docentes, de maneira sucinta, do que se tratava a pesquisa. De todos os que estavam presentes, em todas as formações, apenas um docente se recusou a preencher a pesquisa.

Foi-lhes solicitado veracidade nas respostas e, apesar da disponibilidade apresentada, percebe-se pouca motivação nas respostas abertas do referido questionário por parte de alguns docentes. Essa pouca motivação ficou evidente como reflexo do que se notou a partir da baixa frequência dos docentes em todas as formações, bem como o engajamento e participação sofríveis dos professores que frequentaram as formações em que foram aplicados os questionários.

Inicia-se os questionários indagando sobre a formação, o tempo de atuação na Rede, na modalidade e sua forma de trabalhar podem ajudar a perceber o perfil do professor que atua na EJA, identificar situações exitosas, ou não, e construir sugestões para aperfeiçoar e melhorar a aprendizagem dos estudantes.

Quadro 10: Formação dos professores entrevistados – cursos de graduação

FORMAÇÃO	Quantidade
Pedagogia	34
Biologia	2
Direito	1
Letras	3
Magistério com Lic. plena em Psicologia	1
Lic. em História	2
Geografia	2

Lic. em Estudos Sociais	1
Filosofia	1
Não responderam	5
Total	51

Fonte: elaboração da autora a partir das entrevistas realizadas com professores da Fase I da EJA – RMER.

Dos 52 questionários respondidos da Fase I, que corresponde ao ciclo da alfabetização para a modalidade, tivemos 33 professores respondendo que são graduados em Pedagogia e 13 professores tiveram sua formação em outros cursos como Licenciatura, tais como História, Geografia, Estudos Sociais, Biologia, Letras e em Direito; ficou constatado também que um professor cursou mais de uma graduação.

Analisando o resultado obtido no quadro 12, observamos que temos 13 professores, dos 52 entrevistados, com formação em cursos que não são em Pedagogia, ou seja, 25% desses estudantes estudam no ciclo de alfabetização, sem que o professor possua formação específica para ministrar essa especificidade da modalidade.

Quadro 11: Formação dos professores entrevistados – cursos de especialização

ESPECIALIZAÇÃO	Quantidade
Psicopedagogia	15
Psicomotricidade	1
Gestão Escolar	3
Alfabetização	1
História e Cultura Afrobrasileira	1
Ciências Biológicas	1
Direito Educacional	1
Gestão Educacional	1
Ed. Infantil	1
Psicologia da Educação	1
Formação de Educadores	1
EJA	3
Supervisão Educacional	2
Ciências	1
Ed. Especial	1
Formação de Recursos Humanos em Educação	1
Novas Linguagens de Ensino	1
História do Brasil	1
Não responderam	15
Total	52

Fonte: elaboração da autora a partir das entrevistas realizadas com professores da Fase I da EJA – RMER.

Sobre os cursos de especialização, 15 professores responderam terem se especializado de Psicopedagogia, 15 professores têm apenas a graduação e 22 se distribuem entre os mais diversos cursos de especialização, entre eles: 03 professores cuja especialização é em Educação de Jovens e Adultos e 01 professor se especializou em Alfabetização; descobriu-se também 07 professores com mais de uma especialização.

Novamente, constata-se a contratação de professores sem a formação específica e necessária para atuar com a modalidade, pois dos 52 professores entrevistados temos apenas 04 professores com especializações direcionadas para a modalidade, isso implica em apenas 07, ou seja, 69% de profissionais aptos a trabalhar com a modalidade, no ciclo da alfabetização.

Quadro 12: Formação dos professores entrevistados – cursos de mestrado e doutorado

MESTRADO	Quantidade de profesoeres
Psicologia da Educação	1
Psicanálise da Educação	1
Total	2

Fonte: elaboração da autora a partir das entrevistas realizadas com professores da Fase I da EJA – RMER.

Nenhum professor registrou ter doutorado e apenas dois deles têm mestrado. Constatou-se que 41 professores possuem mais de 10 anos atuando na Rede, 26 deles entre 10 a 20 anos de docência e os outros 16 com mais de 20 anos lecionando na modalidade.

Quadro 13: Tempo de Docência na RMER dos professores entrevistados

Tempo de docência dos professores na RMER	Quantidade de professores
0 a 2 anos	-----
2 a 5 anos	4
5 a 10 anos	5
10 a 20 anos	27
Mais de 20 anos	16
Total	52

Fonte: elaboração da autora a partir das entrevistas realizadas com professores da Fase I da EJA – RMER.

Ou seja, temos 82% de professores lecionando na modalidade a mais de 10 anos, dentre eles podemos considerar que apenas 03 professores se especializaram em EJA e apenas 01 professor especializou-se em alfabetização. Entende-se que os outros cursos de especialização dizem respeito à educação, de uma forma ou de outra, e são importantes para o docente que o escolheu para cursar. Entretanto, chama-se atenção, novamente, que não há critério por parte da RMER em selecionar professores que tenham se especializado em temas que atendam às especificidades da modalidade, entre elas, o analfabetismo funcional.

Apesar de termos a consciência de que não há professores suficientes na Rede cuja formação tenha tido como foco o estudo da Educação de Jovens e Adultos, então a RMER deveria se encarregar dessa formação. Entretanto, não há uma formação continuada, oferecida pela RMER, que prepare esses profissionais para ingressar lecionando na modalidade.

Conclui-se que a mais de 10 anos, desde 2007, temos professores lecionando na EJA municipal do Recife sem formação específica para lecionar no ciclo de alfabetização. Mesmo com esse grande problema, procurou-se descobrir sobre a experiência desses professores, ensinando na modalidade por entender que, mesmo que o professor não tenha formação em cursos de graduação e pós-graduação, que atendam diretamente nas especificidades da EJA, sua experiência na sala de aula com o jovem, adulto e idoso poderá resultar em um processo de ensino e aprendizagem qualitativo.

Tem-se também a necessidade de descobrir o tempo de atuação do docente na RMER, perceber quanto tempo ele atua na Rede e comparar esse tempo com o tempo em que está lecionando na EJA, pois lecionar na Rede e não lecionar na EJA pode evidenciar que o professor poderá estar lecionando na educação infantil e no ensino fundamental a um público que segue idade correta a um tempo maior do que o período que leciona na EJA, em consequência disso ele estará mais acostumado a uma metodologia que não atende as especificidades, que necessitam o jovem, o adulto e o idoso.

Quadro 14: Tempo de docência na EJA - 0 a 2 anos - relacionado ao tempo de docência na RMER

Tempo de Docência na EJA	Tempo de docência na RMER	Quantidade de professores
0 a 2 anos	0 a 2 anos	1
	2 a 5 anos	2
	5 a 10 anos	1
	10 a 20 anos	7
	Mais de 20 anos	1
	Total	12

Fonte: elaboração da autora a partir das entrevistas realizadas com professores da Fase I da EJA – RMER.

O quadro 14 apresenta os professores que lecionam na EJA entre 0 a 02 anos, apenas um, ao ingressar na Rede, passa também a lecionar na EJA. Ainda no Quadro 16, chama-se atenção para 07 professores que estão na Rede entre 10 a 20 anos e atuam na EJA entre 0 a 2 anos. É possível que esses professores tragam para sala de aula da modalidade as experiências desenvolvidas com estudantes cuja faixa etária é menor do que a faixa etária destinada a EJA, com especificidades diferentes da Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 15: Tempo de docência na EJA - 2 a 5 anos - relacionado ao tempo de docência na RMER

Tempo de Docência na EJA	Tempo de docência na RMER	Quantidade de professores.
2 a 5 anos	2 a 5 anos	1
	5 a 10 anos	3
	10 a 20 anos	3
	Mais de 20 anos	2
	Total	9

Fonte: elaboração da autora a partir das entrevistas realizadas com professores da Fase I da EJA – RMER.

Novamente, o quadro 15 nos apresenta apenas um professor que tem o mesmo tempo de docência na Rede (2 a 5 anos), e na EJA. Observa-se que se tem 2 professores com mais de 20 anos de Rede e, apenas 2 anos lecionando na EJA. Esses 2 professores, a julgar pelos 20 anos lecionando, provavelmente já consolidaram um perfil profissional adquirido a partir da experiência obtida em sala de aula, toda via essa experiência foi construída com estudantes de uma faixa etária menor, visto que eles afirmam estar atuando na EJA apenas a 2 anos, em consequência disso, é presumível que eles tenham muita experiência como

docentes, entretanto, precisam adaptar-se às especificidades da modalidade em estudo.

Quadro 16: Tempo de docência na EJA - 5 a 10 anos - relacionado ao tempo de docência na RMER

Tempo de Docência na EJA	Tempo de docência na RMER	Quantidade de professores
5 a 10 anos	5 a 10 anos	_____
	10 a 20 anos	6
	Mais de 20 anos	4
	Total	10

Fonte: elaboração da autora a partir das entrevistas realizadas com professores da Fase I da EJA – RMER.

No quadro 16, todos os professores (10) têm mais tempo lecionando na Rede do que o tempo na modalidade (05 a 10 anos). Têm-se 04 professores que atuam na Rede a mais de 20 anos, e na modalidade estão atuando entre 5 a 10 anos.

Quadro 17: Tempo de docência na EJA - 10 a 20 anos - relacionado ao tempo de docência na RMER

Tempo de Docência na EJA	Tempo de docência na RMER	Quantidade de professores
10 a 20 anos	10 a 20 anos	8
	Mais de 20 anos	7
	Total	16

Fonte: Elaboração da autora a partir das entrevistas realizadas com professores da Fase I da EJA – RMER.

No quadro 17, os 16 professores têm mais tempo de atuação na Rede do que na modalidade e 07 deles têm mais de 20 anos na Rede. Diante de todos os quadros, chega-se a conclusão que dos 52 professores que responderam ao questionário, 16 atuam entre 10 a 20 anos na modalidade. Isso representa aproximadamente 30% dos professores que participaram da pesquisa.

Saber a quantidade de tempo que os docentes atuam na RMER e a quantidade de tempo que trabalham na EJA é um recurso, um primeiro passo diante de tantos outros, que poderá nos dar orientações de a quanto tempo e como esses professores estão atuando em sala de aula.

Não basta apenas saber quanto tempo de trabalho e experiência têm os professores, é preciso entender quais são as concepções dos conceitos que fundamentam as especificidades da modalidade, o que e como eles trabalham a

partir desses conceitos. Para tanto, foi questionado aos professores sobre qual o seu entendimento sobre interdisciplinaridade.

Lembramos que, nesta pesquisa, adotou-se, na seção 2.1.4, o conceito de Ventura et al (2016) como parâmetro para trabalhar a interdisciplinaridade na EJA. O conceito defendido nesta pesquisa argumenta que a interdisciplinaridade deve construir no educando a compreensão dos fenômenos sociais na sua totalidade, resultando numa complexa produção de processos sociais.

O objetivo com esse questionamento, então, é saber como os docentes entendem a interdisciplinaridade e termos uma noção da compreensão deles de acordo com a concepção de Ventura et al (2016) que aborda no seu conceito a visão da interdisciplinaridade para o entendimento dos fenômenos sociais.

Como já foi dito, 52 professores responderam ao questionário. Para essa pergunta, as respostas foram abertas e, para sua análise, a metodologia utilizada foi agrupar as respostas tendo como referenciais palavras que mais se destacaram na definição explicitada por eles (como já apontado no traçado metodológico, seção 2.2) para interdisciplinaridade. Denominou-se de palavras condutoras, ou seja, retirou-se, a partir das definições, os termos mais utilizados pelos docentes, de acordo com o seu entendimento de interdisciplinaridade.

Quadro 18: Conceitos mais utilizados pelos professores da Fase I, que responderam ao questionário sobre o que eles entendem por interdisciplinaridade

Palavras condutoras da definição dada pelo professor	Definição do docente	Quantidade de professores que definem interdisciplinaridade e dessa forma
Inter-relação	P1 - “Interdisciplinaridade é a inter-relação entre as disciplinas [...]”;	13
Conhecimento	P1 - “[...] Entender que o conhecimento não pode acontecer isoladamente em cada disciplina. [...]”;	4
Áreas de Conhecimento	P2 - É a abordagem dos conteúdos envolvendo as diversas áreas de conhecimentos .	9
Conteúdo	P3 - É trabalhar o mesmo conteúdo envolvendo várias disciplinas. J1-	25
Tema	P7 - “Aproveitar um mesmo tema para trabalhar mais de uma disciplina aproveitando as oportunidades.”	16
Aprendizagem Global	P11 - “É a relação entre as diferentes áreas do conhecimento que circundam uma mesma temática promovendo uma aprendizagem “global” .”	12
Conteúdo	P18 - “A maneira de se trabalhar um conteúdo ,	3

contextualizado	contextualizando e levando o conhecimento nas várias áreas de estudo.”	
Dar sentido	P24 - - Aliar os componentes curriculares a uma temática real de forma a dar sentido ao que se está estudando.	1
União do saber	P31 - É a união do saber , é uma aprendizagem ampla, que englobem os diversos conhecimentos.	1
Desenvolver habilidades	P38 - “É quando trabalhamos conteúdos dos quais envolvemos outras disciplinas afim de desenvolvermos diversas habilidades. ”	1
Fenômeno	P46 - Você pode trabalhar a mesma temática (conteúdo) envolvendo outras disciplinas, para atuar de maneira mais abrangente e tendo aportes teóricos e práticos do fenômeno de maneira interdisciplinar.	1
	TOTAL	86

Fonte: Elaboração da autora a partir das entrevistas realizadas com professores da Fase I da EJA – RMER.

Tivemos um total de 85 respostas, entretanto, no quadro 18, elas estão agrupadas e resumidas devido as definições de vários profissionais possuírem mais de uma palavra condutora do seu pensamento nas suas respostas, e essas foram agrupadas em mais de uma palavra condutora.

Percebe-se, segundo o quadro 18, que 25 professores associam a interdisciplinaridade a um mesmo conteúdo sendo trabalhado por várias disciplinas. E, 16 professores utilizam a palavra tema, no lugar da palavra “conteúdo”. A palavra “conhecimento” também aparece, mas é abordada por apenas 04 pessoas. Entende-se que trabalhar um conteúdo é mais reducionista que trabalhar um tema.

Um tema abrange mais de um conteúdo e mais de um componente curricular, além de conteúdos como política, economia, religião, etnia, gênero, entre outros, que extrapolam os limites de um conteúdo de um componente curricular, e esse por sua vez não dá conta de todo o conhecimento necessário para abordar todo o tema.

Nas definições sobre interdisciplinaridade, menciona-se também sobre área de conhecimento, 09 professores dizem que interdisciplinaridade é a abordagem dos conteúdos envolvendo as diversas áreas de conhecimentos. Como complementação ao que foi dito, 12 professores afirmam que a interdisciplinaridade é a relação entre as diferentes áreas do conhecimento que circundam uma mesma temática promovendo uma aprendizagem “global”.

Apenas 03 professores abordam nas suas definições sobre interdisciplinaridade que ela é uma “maneira de trabalhar um conteúdo contextualizado”; 01 professor chama atenção para o fato da interdisciplinaridade

dar “sentido ao que está sendo estudado” e outro professor diz que é a “união do saber”, e outro mais coloca que com a interdisciplinaridade “desenvolvemos diversas habilidades”.

Nota-se apenas um professor que traz a seguinte definição do que para ele é interdisciplinaridade: “Você pode trabalhar a mesma temática (conteúdo) envolvendo outras disciplinas, para atuar de maneira mais abrangente e tendo aportes teóricos e práticos do fenômeno de maneira interdisciplinar.” (Professor P46, questionário respondido em 15/05/2017).

Observa-se que, como já dito, um dos objetivos era saber se algum professor concebia a interdisciplinaridade a partir do conceito de Ventura (et al. 2017), que foi utilizado como referência nessa pesquisa. E apenas um professor, ao se utilizar da palavra fenômeno, apresentou seu entendimento de interdisciplinaridade com o conceito que mais se aproxima do utilizado nessa pesquisa, que pauta a interdisciplinaridade na compreensão dos fenômenos sociais na sua totalidade, resultando numa complexa produção de processos sociais.

Conclui-se que 51 dos 52 professores entrevistados, através dos questionários, não entende que o tema a ser trabalhado – interdisciplinarmente – por eles deve se constituir como um fenômeno social para que se resulte numa produção de processos sociais. A visão do que poderia ser um fenômeno social trabalhado por eles se reduz a um conteúdo ou um tema. E, os processos sociais que deveriam ser resultantes do fenômeno estudado são chamados de “dar sentido” e “desenvolver habilidades”.

Questionou-se aos professores se eles tiveram alguma formação cujo tema fora interdisciplinaridade. O quadro 21, abaixo, apresenta o resultado: tivemos 32 professores dizendo que “sim”, 18 professores dizendo que “não” e 02 professores não responderam. Dos 32 professores que responderam afirmativamente, 07 disseram que a formação que tiveram não aconteceu na Rede Municipal do Recife.

Quadro 19: Professores que participaram de formação cujo tema foi Interdisciplinaridade

Participou de alguma formação cujo tema foi Interdisciplinaridade?			
Sim	32	A formação aconteceu na RMER?	
		Sim	25
		Não	07

Não	18	-----
Não respondeu	02	-----

Fonte: elaboração da autora a partir das entrevistas realizadas com professores da Fase I da EJA – RMER.

Observa-se que tivemos 32 professores dizendo “sim”, 18 professores dizendo “não” e dois professores não responderam. Dos 32 professores que responderam afirmativamente, 07 se posicionaram dizendo que a formação que tiveram não aconteceu na Rede Municipal do Recife.

Indagou-se aos docentes se já haviam realizado algum projeto interdisciplinar nas turmas da modalidade e 34 professores responderam afirmativamente, enquanto 13 responderam que não realizaram projetos em suas turmas de EJA. Tivemos 04 docentes que não responderam a indagação.

O professor P19 respondeu, em entrevista no dia 15/01/2017, a esse questionamento da seguinte forma: “Concebo a interdisciplinaridade inerente ao conhecimento e a condição humana, portanto não a limito a um projeto pedagógico. Trato o conhecimento como unidade.” E, um segundo professor, se posicionou dizendo que: “Creio que nós, professores de EJA realizamos tal atividade semanalmente na sala de aula.” (Professor P27, em entrevista realizada em 15/05/2017).

Instaurou-se uma curiosidade sobre quais os componentes curriculares são mais utilizados nos projetos interdisciplinares e constatou-se que os mais utilizados são Língua Portuguesa e História, que foram mencionados, igualmente, por 32 professores; enquanto 27 docentes utilizaram Matemática, 26 professores utilizaram Geografia, 24 professores em Arte, 21 deles Ciências 10 utilizam História do Recife e apenas 01 utiliza Educação Física.

Pediu-se aos profissionais entrevistados que relatassem sucintamente algum projeto interdisciplinar que tivessem desenvolvido. O objetivo não era analisar se todos os professores (34) realmente realizaram algum projeto interdisciplinar, pois a certificação seria através de cada um desses relatos (tivemos 34 breves relatos de projetos classificados por eles como interdisciplinares).

Após questionar sobre a interdisciplinaridade, indagou-se sobre letramento, e a primeira pergunta foi se algum desses professores participou de alguma formação que tratasse especificamente sobre letramento. Desses, 30 responderam que “sim” e 21 responderam que “não”. Um professor não se posicionou. Tem-se que 57% dos professores afirmam ter participado de uma formação cujo tema foi letramento e 43% dos professores entrevistados dizem não ter participado desse tipo de formação.

Pode-se considerar que 43% dos professores não participaram de formação sobre letramento, isto é, um expressivo número de profissionais que poderiam estar mais bem preparados e conseqüentemente preparar melhor seus estudantes. A RMER ministrar formações sobre letramento direciona o professor da modalidade para os objetivos que o município quer que seus estudantes atinjam no tocante ao tema letramento.

Dos 57% de professores que afirmaram participar de uma formação cujo tema foi letramento tem-se uma celeuma a ser esclarecida, pois nenhum formador em suas entrevistas afirmou ter ministrado alguma formação cujo tema foi letramento. Leva-nos a concluir que muitos desses professores podem ter tido formação sobre letramento “sim”, porém esta não aconteceu nos últimos 4 anos na RMER. Presume-se que, devido a importância do tema, para a modalidade, formações sobre letramento deveriam acontecer, ao menos, uma vez ao ano.

Em seguida, procurou-se descobrir o que eles entendem sobre as relações e diferenças entre os conceitos de alfabetização e letramento. O quadro 20 explica:

Quadro 20: O que o professor entrevistado entende sobre as relações e diferenças entre os conceitos de Alfabetização e Letramento?

Professor qual o seu entendimento nas relações e diferenças entre os conceitos de Alfabetização e Letramento?			
Responderam	47 professores	Responderam corretamente	38 professores
		Enganaram-se nas respostas.	09 professores
Responderam errado	05 professores	_____	
Total	52 professores	_____	

Fonte: elaboração da autora a partir das entrevistas realizadas com professores da Fase I da EJA – RMER.

Dos 52 professores, 47 responderam a referida indagação e tivemos 05 deles que não responderam ao solicitado. Das 47 respostas ao questionamento, 09 deles se enganaram nas respostas sobre os conceitos ou foram muito vagos nas respostas e não esclareceram efetivamente sobre o que fora questionado.

Efetivamente, analisou-se 38 respostas, o que corresponde a aproximadamente 73% dos professores entrevistados. Na análise das respostas, constatou-se que muitos professores utilizavam o mesmo sentido nas respostas, ou seja, queriam dizer a mesma coisa, porém de formas diferentes. Assim, contabilizou-se as respostas de acordo com quatro evidências que se julgou importante para a pesquisa. O quadro abaixo apresenta as evidências a partir dos conceitos respondidos:

Quadro 21: O que os professores entrevistados, da Fase I, responderam sobre as semelhanças e diferenças entre Alfabetização e Letramento:

Quantidade de professores	Respostas
35 professores afirmaram que:	Alfabetizar é simplesmente decifrar o código alfabético.
35 professores afirmaram que:	Letramento envolve a interpretação e o pensamento crítico a respeito do que está sendo lido.
02 professores afirmaram que:	Alunos podem ser letrados sem necessariamente estarem alfabetizados.
05 professores afirmaram que:	Letramento é o uso social da língua

Fonte: elaboração da autora a partir das entrevistas realizadas com professores da Fase I da EJA – RMER.

Observa-se que o senso comum nas respostas abrange 92% dos 38 professores que tiveram suas respostas analisadas. O senso comum versa sobre a alfabetização como o ato de decifrar o código alfabético e o letramento e falam da criticidade no ato de ler, constatou-se muito pouco, que os professores se referiam ao ato de ler criticamente como um fenômeno social.

Apenas 05 professores descrevem, em suas respostas, o letramento como o uso social da língua. Em consequência disso, fica difícil deixar de relacionar ao que fora analisado sobre interdisciplinaridade quando se menciona sobre fazer o estudante entender o que seria um fenômeno social. Entende-se que as respostas, dos 35 professores, são reducionistas diante do que seria o letramento, que é uma visão social para que o estudante venha a compreender algum fenômeno social.

Dois dos professores afirmaram que seus estudantes poderiam ser letrados, sem necessariamente, serem alfabetizados. Nessas duas respostas vê-se a real compreensão do que seria uma pessoa letrada. Essas duas respostas trazem à tona

que o estudante da EJA chega à sala de aula com uma bagagem cultural e esta não pode ser desprezada. Dessa forma, constata-se que em uma sala de aula de EJA o letramento deveria vir antes da alfabetização.

Cabe ressaltar que todos os estudantes de EJA são letrados em algum assunto, pois já tem uma bagagem cultural. O estudante, de forma em geral, e mais precisamente o da EJA, precisa ver sentido no que está aprendendo, pois ele já tem muito a ensinar. Ou seja, trazer para a sala de aula, primeiramente a leitura de mundo dos estudantes e, a partir dela, seguir com o processo da leitura e da escrita, conforme corrobora com o defendido na seção 1.2 desta pesquisa. Passos (2017) agrega mais um pensamento para complementar este trabalho:

Três realidades, no espaço e no tempo da história, encontram-se soldadas, indiscriminavelmente: o mundo, nós e os outros. É a palavra que estabelece uma circularidade comunicativa, constituidora e de mútuo partejamento de tudo e todos como totalidade. A leitura de mundo, no entanto, precede a palavra que dizemos. O mundo nos precede (MERLEAU-PONTY, 1971). Ao falar, objetivamos nosso pensar, para poder compreendê-lo. É imprescindível uma leitura de mundo que contextualize, geste e emoldure um sentido para palavra. Palavra que ligada a um contexto, engravidamos sentidos íntimos e coletivos. (PASSOS, 2017, p. 238)

Esta citação, além de confirmar o defendido nesse trabalho, acrescenta a esta pesquisa a questão da importância da oralidade para a compreensão da realidade, pois “ao falar objetivamos o nosso pensar, para poder compreendê-lo” (PASSOS, 2017, p. 238). Como o foco da pesquisa não é esse, menciona-se apenas com o propósito de agregar mais essa informação ao leitor e enriquecer o conteúdo.

A pesquisa prosseguirá com as análises dos questionários aplicados aos professores da chamada Fase II, que se relaciona ao conteúdo vivenciado no ensino fundamental correspondente do 6º ao 9º ano.

2.4.2 Análise dos questionários dos professores FASE II

Inicia-se esta seção lembrando ao leitor que na seção 2.4 foi apresentado o calendário das formações das duas fases e que a formação da Fase II, em que os questionários foram aplicados, aconteceu no mês de abril. A metodologia seria aplicar questionários a 10 professores de cada componente curricular da Fase II da

modalidade, que são: Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Arte para a área de Linguagens e códigos e suas tecnologias - História, História do Recife, Geografia e ILT (Introdução às Leis Trabalhistas, apenas para o Módulo V) para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias – Matemática para a área de Matemática e suas tecnologias e, finalmente, Ciências, que deveria estar relacionada a área de Ciências da Natureza e suas tecnologias.

Para melhor compreensão de como se deu a aplicação destes questionários apresenta-se, inicialmente, quadros ilustrativos com a organização semanal das formações Fase II da EJA, dos anos finais da modalidade.

Quadro 22: Horário semanal das formações da Fase II – EJA

Terça-feira 25/04	Quarta-feira 26/04	Quinta-feira 27/04
Matemática e Ciências	História, Geografia, História do Recife e ILT	Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Artes

Fonte: EFER (elaboração da autora).

Organizado dessa forma, a cada quinzena, nas terças-feiras, todos os professores de Matemática e Ciências devem comparecer à formação na EFER, nas quartas-feiras é a vez dos professores de História, Geografia, História do Recife e ILT, enquanto nas quintas-feiras é a vez de professores de Português, Inglês e Arte. Constatamos, então, que as formações na Fase II acontecem por área de ensino.

Segundo a DIORE (2016), contamos com 8450 estudantes de EJA que se distribuem por 131 escolas, sendo 82 escolas com Fase I, 08 com Fase II e 38 escolas possuem turmas com as duas fases. Dos 8.450 estudantes, 5199 estão matriculados na Fase II.

Para atender a este número de estudantes temos o quantitativo de aproximadamente 164 professores, distribuídos nos componentes curriculares conforme tabela 10.

Tabela 10: Total de professores da EJA da Fase II, por Componente Curricular no município de Recife

Componente Curricular	Professores Efetivos	Professores em Acumulação ¹⁰	Professores CTD ¹¹	Total
Matemática	30	-----	4	34
L. Portuguesa	36	1	4	41
Geografia	22	----	6	28
Ciências	16	2	6	24
História	15	2	-----	17
L. Inglesa	5	1	4	10
Arte	9	1	---	10
			Total	164

Fonte: DIORE. Elaboração da autora.

Observa-se que, os componentes Arte e Língua Inglesa têm menos de um terço dos professores de Matemática e Língua Portuguesa, devido a carga horária ministrada¹². Não foi informado o quantitativo de professores que ministram os componentes de História do Recife e de ILT. Entende-se que, provavelmente, os professores de História ministram estes dois componentes curriculares.

Diante deste quantitativo, previa-se um número razoável de professores nas formações para que se pudesse aplicar os questionários. Há, pelo menos, 10 professores de cada componente curricular, dos módulos IV e V, ou seja, na formação do dia 25/04, para as áreas de Matemática e suas Tecnologias e de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, pensou-se encontrar 58 professores e, os 19 que compareceram à formação, correspondem a aproximadamente 33% do total dos professores.

Na formação do dia 26/04, para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, seria previsto 45 professores, mas tivemos 14 professores presentes (um professor, inclusive, negou-se a responder o questionário), correspondendo a aproximadamente 31% do total dos professores. Bem como, na formação do dia 27/04, para a área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, que obteve-se um quórum de 12 professores, correspondendo a, aproximadamente, 20% do total de professores desta área, que corresponde a um total de 61 docentes.

¹⁰ Professores em Acumulação são professores que possuem uma carga horária EFETIVA contratada pela RMER e aumentaram essa carga horária com a chamada ACUMULAÇÃO, ou seja, sua carga horária na EJA é uma acumulação. Sua carga horária EFETIVA acontece no turno diurno.

¹¹ Professores CTD são professores com Contrato de Trabalho por Tempo Determinado. Eles devem passar por um processo seletivo e, quando aprovados, o tempo de atuação na rede dura 2 anos, podendo ser prorrogado por tempo igual.

¹² No anexo 06 desta pesquisa encontra-se a Matriz Curricular da EJA MUNICIPAL DO RECIFE.

E, segundo os formadores, estas formações foram planejadas por área de ensino, pois se acontecessem por componente curricular, eles teriam menos do que cinco docentes presentes nas mesmas.

Dessa forma, por uma questão organizacional, na garantia da frequência dos professores nas formações e do dia letivo de aula dos estudantes, os gestores das escolas, ao elaborar a grade de horário anual dos professores, deveriam deixar o professor sem aulas no dia da semana que acontece a formação para a área de ensino do componente curricular que o docente ministra aula. Por exemplo, os professores de Matemática e Ciências deveriam ter na sua grade horária sempre a terça-feira livre para sua aula atividade¹³, bem como todas as quartas-feiras seria a noite da aula atividade dos professores de História e Geografia e nas quintas-feiras seria a vez de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Arte terem a sua aula atividade. Assim, o dia letivo do estudante estaria garantido com outros componentes curriculares e o professor também poderia fazer valer o direito à sua formação continuada.

O explicitado acima seria fácil se os docentes ministrassem aulas apenas do componente curricular para o qual possui formação. Entretanto, constatamos, através dos instrumentos de pesquisa respondidos, que 52% dos docentes entrevistados lecionam mais de uma disciplina nas escolas, ou seja, dos 44 professores que responderam ao questionário, 23 deles lecionam a disciplina de sua graduação, podendo chegar a lecionar até mais três disciplinas, as quais não fazem parte da formação inicial do mesmo.

Portanto, como temos 46 escolas com a Fase II e deveríamos ter, pelo menos, 08 professores por escola, gerando um total de 368 professores da Fase II. Entretanto, este número se reduz a 164 docentes, como visto na Tabela 9.

Diante da complexidade na construção de um horário escolar que envolva disponibilidade de horário dos professores entre si e com a carga horária da grade curricular, percebe-se a dificuldade em retirar de uma noite na semana até quatro componentes curriculares no horário escolar dos professores, por exemplo, o gestor escolar deveria retirar do horário, em todas as quartas-feiras as disciplinas de História, Geografia, História do Recife, ILT e Arte, pois constatamos professores que ministram todas estas disciplinas.

¹³ Aula atividade foi explicada na seção 2.1.3 desta pesquisa.

Portanto, diante dessa dinâmica, consideraremos o quantitativo de entrevistados (10) por área que leciona e não por sua formação inicial. Assim, um questionário pode valer para quatro componentes curriculares, ou seja, passa-se a considerar um questionário de um mesmo professor, para todas as disciplinas que leciona.

A realidade encontrada nas formações traduz as dificuldades de uma Rede Pública e leva-se a perceber que, como são esses os docentes que estão atuando na Rede, o resultado das análises efetuadas nesta pesquisa se aproximam mais da realidade da Rede, pois é a partir do que eles ministram em sala de aula que os índices e resultados de analfabetismo funcional são calculados.

Diante dos números de professores que frequentam as formações, tem-se uma ideia de quantos docentes recebem as orientações que a RMER quer transmitir para eles, a fim de que as multipliquem em suas salas de aula. E, segundo os formadores, estas formações já foram planejadas por área de ensino, pois, de outra forma, eles teriam menos do que cinco docentes presentes nas mesmas, caso as formações acontecessem por cada componente curricular.

Procurou-se descobrir também, qual ou quais os motivos para que um professor assumia disciplinas, para as quais não possui formação, nas turmas de EJA. Uma das respostas foi pelo fato de que cada escola não tem um número de turmas suficientes que possa absorver a carga horária total do professor.

Sendo assim, para que o docente não se desloque durante a semana para mais de uma escola, sua carga horária é dividida por até quatro componentes curriculares, que na maioria das vezes, são afins da área de ensino que envolve seu componente curricular de formação inicial. Por exemplo, um professor de Ciências dá aulas de Matemática e vice-versa. Um professor de Geografia pode ministrar aulas de História, História do Recife, ILT e, até, aulas de Arte, como também na área de Linguagens e códigos um professor pode ministrar aulas de Língua Portuguesa, Inglês e Arte.

Buscou-se, também, entender os motivos para a grande evasão dos docentes nas formações e, além da questão do horário escolar já mencionado, existe a dificuldade do deslocamento, em virtude de um transporte público de má qualidade, pois o docente morando próximo à escola em que leciona prefere ficar na mesma dando aula, já que a EFER localiza-se, normalmente, distante da maioria das escolas.

É preciso entender também que cada professor tem uma carga horária quando é contratado pela Rede e, 20% dessa carga horária paga, destina-se às aulas atividades e às formações.

Apesar de o professor receber para participar das formações, sua ausência (na formação) não acontece, por exemplo, o desconto do seu salário, pois a gestão não garante o dia letivo do estudante quando o docente está ausente para sua formação, por não enviar professores com contrato temporário para substituí-lo, então ele fica em sua sala de aula ministrando aula e não comparece a formação.

Dessa forma, o docente fica na escola ministrando suas aulas. O gestor escolar não se preocupa com o horário, gerando assim uma grande evasão nas formações que, por sua vez, demonstram um dos muitos motivos para indicadores de analfabetismo funcional tão baixos.

2.4.3 Análise dos questionários dos professores das áreas de matemática e suas tecnologias e área de ciências da natureza e suas tecnologias

Os docentes das áreas de “Matemática e suas Tecnologias” e da área de “Ciências da Natureza e suas Tecnologias” recebem a mesma formação, no mesmo dia, no mesmo horário. Como a formação é igual para as duas áreas, entende-se que o conteúdo assimilado nessa formação é o mesmo para todos os professores e, em consequência, a resposta dos docentes assemelha-se. Para facilitar o entendimento e diminuir a prolixidade no texto, chamaremos nesta pesquisa, as duas áreas, de: Área de “Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias”, já que os dois componentes curriculares – Matemática e Ciências – são os componentes das referidas áreas, que a RMER oferece para a modalidade em estudo.

A formação em que os instrumentos de pesquisa foram aplicados aconteceu no dia 25 de abril de 2017, deveria ser das 18:40 às 21:30. Nas duas áreas em questão a Rede possui um total de 58 professores, e estavam presentes 19 professores, ou seja, participaram da formação no dia da aplicação do questionário aproximadamente 33% dos professores das áreas de matemática e ciências da natureza e seus códigos.

Com o objetivo de descobrir se a formação inicial dos docentes condiz com a disciplina que ele ministra, a primeira indagação do instrumento de pesquisa foi: Qual a sua formação?

Quadro 23: Formação Inicial dos professores da Área de Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias

		Possui Especialização	Possui Mestrado
Docentes com Graduação em Ciências com Habilitação em Matemática	2	-----	-----
Docentes com Graduação em Licenciatura em Matemática	14	3	-----
Docentes com Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas	1	-----	-----
Docentes com Graduação em Licenciatura em Física	2	1	-----
Totais	19	4	

Fonte: Com base nos questionários aplicados para professores da Fase II. Elaboração da autora.

Observa-se, dentre os professores presentes na formação, que 14 deles afirmam ministrar o componente Matemática, 01 em Ciências Biológicas e outro em Física. Apenas 04 professores afirmaram ter especialização, nenhum deles com mestrado e doutorado.

Questionou-se aos docentes da área de Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias qual o componente curricular ministrado por ele e, constatou-se que, temos professores ministrando componentes curriculares para os quais não possuem formação.

Percebe-se que esta área possui um diferencial em relação à área de Ciências humanas, no que tange à carga horária. Esse diferencial faz com que os profissionais assumam até, no máximo, 2 componentes curriculares, pois possuem 5 horas aulas semanais em cada turma, o que faz com que consigam (dependendo da quantidade de turmas da escola) preencher toda sua carga horária em uma só escola com apenas um ou dois componentes curriculares.

Tabela 11: Quantidade de componentes ministrados pelos professores da Área de Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Componentes que ministra	01 Compo nente	02 Compo nentes	03 Compo nentes	04 Compo nentes	Totais
Quantidade de Professores	11	8	-----	-----	19
Porcentagem por quantidade de professores	58%	42%			

Fonte: Com base nos questionários aplicados da Fase II. Elaboração da autora.

Segundo a tabela 11, 08 professores, que estavam presentes no dia da formação afirmam ministrar dois componentes curriculares, provavelmente devem estar lotados em escolas com poucas turmas, assim, precisam completar sua carga horária com o segundo componente curricular. De acordo com as afirmativas dos questionários, os únicos componentes ministrados são Matemática e Ciências, ou seja, segundo o resultado da pesquisa, 08 professores ministram Matemática e Ciências e 11 professores ministram apenas Matemática.

Dos professores que responderam a pesquisa foi necessário saber quantos ministravam o componente curricular de Matemática, e quantos ministravam Ciências, então:

Tabela 12: Quantidade de professores da Área de Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, ministrando os componentes de Matemática e Ciências

Componentes Curriculares	Matemática	Ciências
Total de docentes	18	9
Totais em percentuais.	95%	47%

Fonte: Com base nos questionários aplicados da Fase II. Elaboração da autora.

De um total de 19 professores que responderam ao questionário, 18 deles ministram aula de Matemática, aproximadamente 95%. E 09 docentes que ministram aula de Ciências, correspondendo a 47% dos 19 entrevistados. Percentualmente, os valores somados não podem dar 100%, pois o que está sendo confirmado é que existem profissionais que ministram os dois componentes e outros profissionais que ministram apenas um componente curricular, lembra-se que dos profissionais que ministram dois componentes curriculares, pelo menos, um dos componentes não pertence à formação inicial do docente.

Em seguida, os professores presentes na formação, foram interrogados quanto ao tempo de ensino que tinham na RMER e a tabela 12 mostra o resultado.

Tabela 13: Tempo de ensino na RMER dos professores da Área de Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Tempo de Ensino	00 a 02 anos	02 a 05 anos	05 a 10 anos	10 a 20 anos	Mais de 20 anos	Totais
Total de docentes	4	5	3	3	4	19
Totais em percentuais	21%	26%	16%	16%	21%	100%

Fonte: Com base nos questionários aplicados da Fase II. Elaboração da autora.

Como visto na tabela 13, com 10 anos ou mais, temos 37% de professores que atuam na RMER, com possibilidade desses mesmos professores, durante esse mesmo tempo, ministrarem aulas de componentes para os quais não possuem formação. E 47% dos professores entrevistados tem um tempo de atuação na RMER em até 5 anos.

Lembra-se que o foco da pesquisa é a EJA, então buscou-se descobrir quanto tempo de ensino especificamente na EJA cada professor possuía, além de fazer uma análise com os anos de trabalho desse professor, especificamente na EJA.

Tabela 14: Tempo de ensino na EJA dos professores da Área de Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Tempo de Ensino	00 a 02 anos	02 a 05 anos	05 a 10 anos	10 a 20 anos	Mais de 20 anos	Totais
Total de docentes	7	5	6	1	-----	19
Totais em percentuais	37%	26%	32%	5%	-----	100%

Fonte: Com base nos questionários aplicados da Fase II. Elaboração da autora.

Chama-se atenção para a comparação que será feita entre anos de atuação do docente na RMER e anos de atuação na EJA, especificamente na EJA. A tabela 14 revela que dentre os entrevistados, não há professor atuando na EJA a mais de 20 anos, enquanto na RMER, como visto na tabela 13, encontram-se entre os entrevistados 21% de professores (04) com mais de 20 anos de atuação na RMER.

Entende-se, comparando os dados das tabelas 13 e 14, que os professores não ensinam na modalidade logo que ingressam na Rede e, ao longo da sua docência, em algum momento, o professor resolve atuar na modalidade.

Buscou-se através dos questionários saber se os profissionais da área de Ciências e de Matemática participaram de alguma formação cujo tema fosse interdisciplinaridade.

Tabela 15: Professores da Área de Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias que assistiram formação sobre o tema Interdisciplinaridade, associando ao tempo de ensino na Rede

Formação cujo tema foi Interdisciplinaridade?	Docentes da área de Ciências da Matemática e suas tecnologias			
	Sim	Não	Formação realizada na RMER	Formação realizada em outra Rede de ensino
Tempo que Leciona na RMER				
0 a 2 anos	1	3	1	-----
2 a 5 anos	2	3	2	-----
5 a 10 anos	3	-----	2	1
10 a 20 anos	2	1	2	-----
Mais de 20 anos	3	1	2	2
Totais	11	8	8	3

Fonte: Com base nos questionários aplicados da Fase II. Elaboração da autora.

Dos 19 professores entrevistados, 58% deles (11), afirmam ter passado por uma formação sobre interdisciplinaridade, enquanto 08 deles (42%), afirmam não ter participado de formação cujo tema fosse interdisciplinaridade. Dos 19 docentes entrevistados, 08 afirmam que esta formação aconteceu na RMER, 03 deles responderam que tiveram formações em outra Rede pública de ensino e um deles afirma ter tido duas formações sobre interdisciplinaridade, uma na RMER e a outra na Rede Estadual.

Entende-se que para a modalidade, a compreensão e o entendimento sobre o que é interdisciplinaridade pelos docentes é extremamente importante, e o fato de 42% dos professores afirmarem não ter participado de formação sobre o tema deixa uma lacuna para a Rede que pode se traduzir em uma ineficácia no processo de ensino aprendizagem e, conseqüentemente, o baixo resultado nos índices, corroborando para o não cumprimento da meta 9.

Dando segmento as análises, questionou-se aos docentes se os mesmos já haviam realizado algum projeto interdisciplinar e aproveitou-se a tabela 15, acrescida desses novos dados, com o intuito de articular as informações dantes obtidas e realizar uma análise mais apurada.

Tabela 16: Relação entre as respostas sobre o tema Interdisciplinaridade dos docentes entrevistados da Área de Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Docentes da Área de Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias.							
Formação cujo tema foi Interdisciplinaridade?	Professor, participou de alguma formação cujo tema foi Interdisciplinaridade?						
Tempo que Leciona na RMER	Sim	Não	Formação realizada na RMER	Formação realizada em outra Rede de ensino.	Já realizou algum projeto interdisciplinar?		
					Sim	Não	
0 a 2 anos	1	3	1	-----	2	2	
2 a 5 anos	2	3	2	-----	1	4	
5 a 10 anos	3	-----	2	1	3	-----	
10 a 20 anos	2	1	2	-----	2	1	
Mais de 20 anos	3	1	2	2	1	3	
Totais	11	8	8	3	9	10	

Fonte: Com base nos questionários aplicados da Fase II. Elaboração da autora.

Na tabela 16, percebe-se que dos 11 professores que afirmaram ter participado de formação sobre interdisciplinaridade, 09 docentes revelam ter desenvolvido projetos interdisciplinares, enquanto 10 responderam que não desenvolveram projetos interdisciplinares, ou seja, aproximadamente 53% dos profissionais da área de Ciências e de Matemática afirmam não ter aplicado projetos interdisciplinares.

Considera-se um número muito alto de professores sem trabalhar a interdisciplinaridade na Área de Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, pois, trabalhar com adultos dentro de seu componente curricular sem interagir com os outros é fazer com que ele retorne a mesma escola que ele abandonou anos atrás, a mesma que fez com que ele parasse de estudar.

Observa-se que dos 06 professores que tem até 10 anos de ensino na Rede, 100% deles afirmam ter trabalhado projetos interdisciplinares, enquanto dos 05 professores que tem mais de 10 anos de atuação na Rede, apenas 03 deles afirmam ter realizado projetos interdisciplinares, o que corresponde a 60% deles. Ou seja, os professores que têm menos experiência em trabalhar com a modalidade são os que mais trabalham a interdisciplinaridade na Área de Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Indagou-se também quais os componentes curriculares que foram mais trabalhados pelos professores nos projetos interdisciplinares, no quadro 26 tem-se o resultado da área de ciências e matemática.

Quadro 24: Quantas vezes cada componente curricular foi trabalhado nos projetos aplicados pelos professores entrevistados da Área de Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental

5	PORTUGUÊS	4	ARTE
9	MATEMÁTICA	1	INGLÊS
7	CIÊNCIAS	2	ILT ¹⁴
4	HISTÓRIA	1	HISTÓRIA DO RECIFE
5	GEOGRAFIA	1	EDUCAÇÃO FÍSICA

Fonte: Com base nos questionários aplicados da Fase II. Elaboração da autora.

Os componentes de Matemática e Ciências foram os mais trabalhados, seguidos por Língua Portuguesa, Geografia, História e Arte, findando com ILT, Inglês, História do Recife e Educação Física, os três últimos só foram trabalhados uma vez por todos os projetos que foram aplicados.

Presume-se, pelo resultado apresentado no quadro 24 que os componentes mais trabalhados são os que fazem parte da área de atuação desses professores. História e ILT são componentes pouco procurados por docentes dessa área de ensino, percebe-se que existe uma dificuldade, provavelmente pela ausência de formação inicial e continuada.

Diante de todas as indagações feitas até agora, se o professor participou de alguma formação sobre interdisciplinaridade, se realizou algum projeto interdisciplinar e quais as disciplinas trabalhadas nos projetos, é importante descobrir o que os docentes entendem por interdisciplinaridade, uma visão equivocada ou muito simplista do referido conceito, por parte dos docentes, pode conduzir erroneamente o processo interdisciplinar trabalhado em sala de aula. Descobrir qual concepção dos professores, sobre tal conceito, pode-se entender como o processo interdisciplinar está sendo conduzido e, conseqüentemente, pensar em como ajustar para que siga da forma correta, caso seja necessário.

Pela importância do tema para a modalidade, esse questionamento foi feito através de uma pergunta aberta, onde os profissionais deveriam descrever o que

¹⁴ ILT: Introdução às Leis Trabalhistas.

entendiam sobre interdisciplinaridade e essa questão será analisada aqui na seção da área de Matemática e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Por se tratar de uma pergunta aberta e a sua dificuldade de compilação, resolveu-se apresentar as respostas dos docentes de todas as áreas em estudo neste item, ou seja, o quadro 25 apresenta as respostas sobre o que os professores entendem por interdisciplinaridade da área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, da área de “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, como também na área de “Matemática e Ciências da Natureza e suas Tecnologias”.

Lembrando que se buscou uma (ou mais) palavra(s) que fosse(m) condutora(s) do conceito atribuído pelo docente ao tema em questão: interdisciplinaridade. Por exemplo, o professor H3, em entrevista, dia 26/04/2017, disse que interdisciplinaridade é “a relação entre as disciplinas”, o sentido na definição cunhado pelo docente foi conduzido pelas palavras “relação” e “disciplinas”. Essas duas palavras foram tomadas como condutoras, sendo assim, computou-se todos os professores que escreveram seus conceitos com o mesmo sentido, embora possam ter utilizados outras palavras.

E, o quadro 25 apresenta as respostas dos docentes, sua concepção sobre interdisciplinaridade. A primeira coluna apresenta as palavras condutoras, a segunda tem-se alguns exemplos de definições a partir das palavras condutoras, as três colunas seguintes indicam quantos professores, por área de ensino, utilizaram as mesmas palavras condutoras e/ou o mesmo raciocínio, finalmente a última coluna traz o total dos professores que utilizaram as palavras condutoras e/ou o mesmo raciocínio.

Observa-se que nos conceitos respondidos pelos professores, pode existir mais de uma palavra condutora, por isso, uma única resposta pode estar computada em mais de uma palavra condutora.

Lembra-se que a identidade dos professores, da Fase II, foi atribuída pela primeira letra do componente curricular que obteve sua formação inicial e/ou para o qual ele leciona, por exemplo, H6 quer dizer que o professor é um professor de História e o número atribuído a ele foi 6.

Quadro 25: Definição de Interdisciplinaridade defendida pelos professores da Fase II nas Áreas de Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Ciências Humanas e suas Tecnologias Linguagens e Códigos e suas Tecnologias

Palavras condutoras da definição dada pelo professor	Algumas definições sobre interdisciplinaridade cunhadas pelos docentes da FASE II.	Quantidade de professores que definem interdisciplinaridade utilizando esse termo.			
		História e Geografia	Matemática e Ciências	Português Inglês e Artes	Total
Relação	H3 – A relação entre as disciplinas .	4	5	1	10
Tema	G1 – É quando trabalhamos um tema e podemos relacioná-lo a vários outros, ou seja, usamos o determinado tema para várias disciplinas ; quando dou aula de geografia, nela abranjo temas diversos interligados.	4	2	5	11
Contribuição	G7 – É o trabalho realizado com a “ contribuição ” de outros componentes curriculares que irão interagir seu componente para o trabalho (com projetos, aulas, dinâmicas externas entre outras) de forma a torná-lo mais rico e diversificado, oportunizando maior garantia de aprendizagem para o/a estudante.	1	-----	-----	1
Disciplinas/Componentes Curriculares.	H1 – Utilização de outras disciplinas nas aulas de história. Isso no meu caso.	10	14	11	35
Conteúdo	G3 – O professor de geografia que ao explicar um determinado conteúdo busca subsídios em história, biologia etc.	4	5	4	13
Integrar	G8 – Trabalhar os conteúdos programáticos de forma a integrar as diferentes disciplinas , viabilizando dessa forma um melhor entendimento/compreensão / aprendizagem.	3	4	3	10

Trabalho Conjunto	G4 – Trabalho conjunto entre componentes curriculares diferentes visando melhor eficiência do processo ensino/aprendizagem para temas afins,	1	1	3	5
Troca de Experiências	G5 – A troca de experiência de outras 0 que se tenha como alvo um melhor andamento e aprofundamento interdisciplinar.	1	—	—	1
Áreas do Conhecimento	H4 – Relação de diálogo entre as áreas do conhecimento.	2	1	2	5
Contextualizar	M17 – “É o conjunto de disciplinas interligadas entre si, onde podemos contextualizar as atividades nas diversas matérias.”	—	2	—	2
Agrupar	M7 – “Agrupar” algumas disciplinas com um mesmo objetivo, mas que cada disciplina não perca sua especificidade. Normalmente “trabalhamos” interdisciplinaridade por meio de projetos.	—	1	—	1
Objetivo da matéria	A2 – “ Quando se aborda um tema, em que as mais variadas disciplinas trabalham em conjunto, dentro dos objetivos a que a matéria se propõe. ”	—	—	1	1
TOTAL					86

Fonte: Com base nos questionários aplicados da Fase II. Elaboração da autora.

Apesar de 44 questionários respondidos, após a análise das respostas obteve-se um total de 86 respostas, pois no quadro 25 elas estão agrupadas e resumidas, devido as definições de vários profissionais possuírem mais de uma palavra condutora do seu pensamento nas suas respostas, que foram agrupadas em mais de uma palavra condutora.

Importante ressaltar que, na definição sobre interdisciplinaridade, 35 docentes utilizaram as palavras – disciplina e componente curricular – como condutoras de suas definições, o que corresponde a aproximadamente 80% dos professores.

Complementando as palavras disciplina e componente curricular, segundo o quadro, estão as palavras: conteúdo, tema, relação (também associada à inter-relação, integrar); e seguem acompanhadas das expressões: trabalho conjunto e áreas de ensino ambas encontradas em 05 definições. Percebe-se que, para esses professores, o foco na definição de interdisciplinaridade é: os componentes curriculares inter-relacionados em função de um conteúdo/tema.

Pode-se inferir que a concepção de interdisciplinaridade perpassa pelo conceito dos professores de todas as áreas de conhecimento como a realização de um trabalho em conjunto. Entretanto, quando se analisa quais os componentes que eles trabalharam em seus projetos, percebe-se pouca adesão de alguns componentes curriculares nos seus projetos. Vale salientar que os projetos não foram analisados, entretanto, questionou-se a eles quais os componentes curriculares foram trabalhados por eles nos referidos projetos.

Nota-se que nenhum docente, nas respostas dos questionários, ultrapassa os limites do conteúdo ou do tema para trabalhar as questões sócio, político e econômicas. Percebe-se, nas respostas, por exemplo, caso do professor trabalhar com seus estudantes a chicungunha. Ela é tratada como um conteúdo de sala de aula com uma visão reducionista em detrimento de tratá-la como um problema social que gera um caso de gestão.

O professor pode até tangenciar os aspectos acima citados, entretanto, não ficou evidente, nas respostas que ele apresente dados e números que fundamentam a chicungunha como um problema social, pois a grande repercussão gerada pela doença, causas e efeitos que podem alterar a vida de grande fatia da sociedade, em todas as classes sociais.

Pensa-se que quando se trabalha a visão do problema social e não apenas o conteúdo, a responsabilidade que repercute traz à tona a criticidade, pois a fatia sócio, político e econômica inserida no problema deve ser trabalhada.

Trabalhar a repercussão social pode ser iniciada através da fatia sócio, político e econômica, e junto com ela promover a consciência de como acontece a epidemia dessa doença, a falta de investimento na saúde pelo poder público e para onde está indo esse dinheiro. Dará ao estudante da EJA uma noção de que, a espera dele, numa fila por um atendimento médico no sistema público de saúde, é o resultado de uma má condução da gestão do dinheiro público.

Só assim ele vai procurar entender que muito da situação econômica e cultural dele depende da evolução da sua consciência no direcionamento sócio, político e econômico, que se desenvolve no seu país, no seu estado, na sua cidade, no seu bairro, na sua comunidade e assim, ele vai poder tomar as decisões corretas para que sua vida tome o rumo que ele achar melhor.

O que não se pode deixar de indagar é: será que o docente está preparado para trabalhar as questões sócio, político e econômicas com seus estudantes, tentando construir a adequada consciência crítica nele?

Em seguida, o instrumento de pesquisa segue com questões sobre outro importante tema para esta pesquisa e são questões sobre letramento, Entendendo também que a interdisciplinaridade é o recurso que a educação possui para ajudar o estudante no processo de letramento que, como já foi esclarecido, é o uso social do sistema de leitura e escrita e se dá ao longo de toda a vida, não apenas na escola.

Tabela 17: Relação entre as respostas sobre Formação em Letramento e Projetos realizados com foco em letramento para a EJA, aplicados pelos docentes entrevistados para a Área de Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Formação cujo tema foi Letramento?	Docentes da área de Ciências da Matemática e suas tecnologias							
	Professor, participou de alguma formação cujo tema foi Letramento?							Já realizou algum projeto interdisciplinar objetivando o Letramento?
	Sim	Não	Não respondeu	Formação realizada na RMER	Formação realizada em outra Rede de ensino.	Sim	Não	
Tempo que Leciona na RMER								
0 a 2 anos	----	4	----	----	----	----	4	----
2 a 5 anos	----	5	----	----	----	----	5	----
5 a 10 anos	1	2	----	1	----	----	3	----
10 a 20 anos	----	2	1	----	----	----	2	1
Mais de 20 anos	----	4	----	----	----	----	4	----
Totais	1	17	1	1	----	----	18	1

Fonte: Com base nos questionários aplicados da Fase II. Elaboração da autora.

Na tabela 17, obteve-se como resultado às indagações: 17 professores afirmando não terem formação sobre o tema de letramento; 01 docente respondeu que teve formação e outro não respondeu, ou seja, 89% dos profissionais entrevistados responderam que não participaram de formação sobre letramento.

Enquanto que 95% dos professores (18), afirmam que nunca realizaram projetos cujo foco é o letramento. Apenas um professor, que está na RMER com o mínimo de 05 anos e máximo de 10 anos de ensino, respondeu que participou de formação cujo foco foi o letramento, e esta formação se deu na RMER. Percebe-se uma inconsistência na resposta, visto que os próprios formadores alegam não terem ministrado formação sobre letramento.

Diante do que se busca descobrir na pesquisa sobre o analfabetismo funcional e pelo que já foi exposto durante todo o texto com respeito às relações que existem entre analfabetismo funcional e letramento, foi necessário descobrir o que os professores entendiam sobre as semelhanças e diferenças entre alfabetização e letramento.

Sequenciando esta seção, apresentar-se-á um quadro no qual estão as respostas abertas para a indagação feita aos docentes que participaram da pesquisa, a qual se quer saber quais as relações e diferenças entre alfabetização e letramento. O quadro 27 dividirá as respostas em próximas do que poderia se chamar de corretas, parcialmente corretas, equivocadas e respostas que não revelaram o que estava sendo questionado.

Quadro 26: O que os professores entrevistados, da Fase II, da área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, responderam sobre as semelhanças e diferenças entre Alfabetização e Letramento

Próximas do conceito correto	Parcialmente corretas	Equivocadas	A resposta não revela o que está sendo questionado
Existe sim. Alfabetizar (apenas) é “ler os códigos” e letramento é ler (códigos) e compreender, interpretar é vivenciar o que leu/compreendeu nas práticas sociais. Uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser capaz de compreender o que leu ou o que escreveu, Professor - M7 - (Grifo do entrevistado)	Alfabetização: inicial (partindo do zero) Letramento: continuidade/melhoramento (partiu da 1 ou 2) Professor – M18	Alfabetização: saber ler e escrever, compreender o que está escrito. Letramento: conhecer as letras mas sem compreender o significado do que está exposto. Professor – M6 -	Sim, existem diferenças. Na minha opinião, deve-se alfabetizar letrando. Professor – M9 -

		O que há de comum é que em ambas os alunos não estão prontos. No letramento acho que o aluno está na zona próxima da alfabetização. Professor – M4 -	Sim. Na minha opinião mesmo não sendo da área é que não existe alfabetização sem letramento, ou seja, uma pessoa não conseguiu ler se não conhecer sua formação. Professor – M9 -
		Letramento aquele indivíduo que não sabe ler de forma alguma. Alfabetização embora saiba ler não consegue compreender aquilo que foi lido. Professor – M5 -	
		Alfabetização é saber ler, ou seja, aprender a ler. Letramento é conhecer as letras, formas palavras e aprender a escrever. Professor – M12 -	
		Ainda não trabalhei, porém sobre alfabetização é ler e compreender e letramento é juntar as leituras, é isso que eu acho. Professor – M13	
Total	Total	Total	Total
01	01	05	02

Fonte: Com base nos questionários aplicados da Fase II. Elaboração da autora.

No quadro 26, nota-se que apenas duas respostas estão próximas do que seria a resposta correta, e uma delas as apresenta parcialmente correta. As outras 07 respostas, ou estão equivocadas ou na verdade não revelam coisa alguma do que foi questionado. É preciso ressaltar que 09 docentes da área em estudo não responderam ao questionamento ou afirmaram não saber responder. Ou seja,

observa-se que não há nenhum preparo por parte dos professores entrevistados, das áreas de Matemática e Ciências da Natureza e suas tecnologias, no trabalho de letramento em sua prática metodológica, conseqüentemente, entende-se que dificulta a obtenção dos resultados positivos no alcance da meta 9 do PNE.

2.4.4 Análise dos questionários dos professores da área de ciências humanas e suas tecnologias

A formação da Área de “Ciências Humanas e suas Tecnologias” aconteceu no dia 26 de abril de 2017, deveria ser das 18:40 às 21:30. Estavam presentes 14 professores, dos quais 01 negou-se a responder o questionário. Têm-se para a área de “Ciências Humanas e suas Tecnologias” um total de 13 questionários respondidos por docentes cuja formação inicial dá-se nos cursos de História e Geografia.

Já divulgado nesta pesquisa, segundo a tabela 09, que o total de professores da RMER de História e Geografia chega a 45 docentes. Desses docentes, apenas 14 estavam participando da formação, ou seja, 31% de todos os docentes da área estariam participando da formação no dia da aplicação dos questionários. Foi indagado aos formadores se essa era a frequência normal nas formações e a resposta foi positiva.

A partir das respostas dadas pelos professores desses componentes curriculares foi possível realizar as análises que constam nas páginas que seguem. A primeira indagação do questionário foi: Qual sua formação?. O objetivo da questão era descobrir sua formação e, principalmente, se tinham formação inicial em cursos de licenciatura que os habilitasse a ministrar aulas de história e geografia.

Tabela 18: Formação Inicial dos professores da área de Ciências Humanas e suas tecnologias

		Possui Especialização	Possui Mestrado
Docentes com Graduação em Licenciatura Plena em História	05	02	-----
Docentes com Graduação em Licenciatura Plena em Geografia	08	03	-----
Totais	13	05	-----

Fonte: Com base nos questionários aplicados da Fase II. Elaboração da autora.

Pelo que consta na tabela 18, dos 13 professores que responderam ao questionário, apenas 05 afirmaram que na sua formação cursaram uma especialização, todos responderam que sua graduação era em História e Geografia.

Quando, no segundo questionamento, indagou-se aos professores qual componente curricular que ele ministra na RMER, em vários questionários os docentes responderam que ministravam aulas em mais de um componente curricular, inclusive componentes que não estão classificados na sua área de atuação.

Questiona-se até que ponto o docente que dá aula de um componente curricular, para o qual não recebeu formação, está apto a ministrar, para o educando, aulas que tragam para as salas de aula fenômenos sociais, e estes possam ser interpretados à luz dos conteúdos daquele componente curricular para o qual o professor não foi formado.

Entende-se que um professor poderá vir a estudar os conteúdos de uma disciplina para a qual não foi formado, e ministrar aulas da mesma, entretanto, considera-se que os professores que trabalham na EJA, geralmente, trabalham três turnos. Assim, questiona-se qual o tempo que esse professor terá para preparar e planejar aulas. Para preparar aula para uma disciplina que já conhece o conteúdo, ele não precisará estudar tanto, mas e para um componente curricular para o qual não possui formação?

A estrutura para ministrar os conteúdos de um componente curricular precisa de objetivos claros e bem definidos, que venham realmente agregar, não só a informação, mas ao conhecimento atrelado às reais necessidades do público da EJA. Faz-se necessário estudo e planejamento. Quanto mais experiência e vivência esse docente tiver para ministrar esse componente curricular melhor conseguirá atingir as nuances necessárias que um estudante adulto precisa.

Diante desse desafio, procurou-se descobrir a quantidade de componentes curriculares que cada professor ministra e o resultado aparece na tabela 19.

Tabela 19: Quantidade de componentes ministrados pelos professores da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias

Componentes que ministra	01 Compo nente	02 Compo nentes	03 Compo nentes	04 Compo nentes	Totais
Quantidade de Professores	04	03	02	04	13
Porcentagem por quantidade de professores	31%	23%	15%	31%	100%

Fonte: Com base nos questionários aplicados da Fase II. Elaboração da autora.

Segundo a tabela 19, dos 13 professores que responderam ao questionário temos: 04 ministrando apenas um componente curricular, 03 ministram 02 componentes, 02 ministram 03 componentes e 04 ministram 04 componentes. Podemos concluir então que temos 69% dos professores, que responderam a esta pesquisa, da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias ministrando componentes que não correspondem a sua formação inicial.

Volta-se a questionar a profundidade e a condução do que está sendo ministrado para que se atinjam as reais necessidades pedagógicas dos estudantes da modalidade. Observa-se, na tabela 20, quais são os componentes que os professores dessa área ministram tendo, ou não, formação inicial.

Tabela 20: Quantidade de professores da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, ministrando os componentes de História, Hist. do Recife, Geografia, ILT e Arte

Componentes Curriculares	História	História do Recife	Geografia	ILT (Introdução às Leis Trabalhistas apenas para o Módulo V)	Arte
Total de docentes	11	06	09	05	01
Totais em percentuais.	85%	50%	58%	42%	8%

Fonte: Com base nos questionários aplicados da Fase II. Elaboração da autora.

Tendo como referência os componentes curriculares segundo a tabela 20: dos 13 professores, 11 ministram História, 06 ministram História do Recife, 09 ministram Geografia, 05 ministram ILT e 01 professor ministra Arte. Lembrando que História e História do Recife podem ser consideradas disciplinas que abrangem a mesma formação inicial.

Observa-se que, de acordo com a tabela 18, 05 professores têm formação inicial em História e constatou-se, na tabela 20, que temos 11 professores ministrando aulas de História, componente para o qual não obteve formação inicial, ou seja, 06 professores não têm formação nessa área, mas estão ministrando esse componente curricular. De acordo com esta pesquisa, 54% dos professores entrevistados da área de “Ciências Humanas e suas tecnologias”, não tem formação inicial para ministrar aulas do componente curricular de História.

No caso do componente Geografia, a tabela 18 apresenta 08 professores com formação inicial em Geografia e, segundo a tabela 20, 09 ministram aulas do componente curricular, apenas 01 não tem formação em Geografia.

Indagamos a estes docentes sobre o tempo que lecionam na RMER. As respostas se encontram dispostas na tabela 21:

Tabela 21: Tempo de ensino na RMER dos professores da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias

Tempo de Ensino	02 e 05 anos	05 a 10 anos	10 a 20 anos	Mais de 20 anos	Totais
Total de docentes	03	02	03	05	13
Totais em percentuais.	23%	16%	23%	39%	100%

Fonte: Com base nos questionários aplicados. Elaboração da autora.

De acordo com a tabela 21, de todos os professores entrevistados, 03 deles estão na Rede Municipal entre 02 a 05 anos; 02 têm de 05 a 10 anos, ou seja, 05 professores possuem até 10 anos de Rede; temos 03 docentes com mais de dez e menos do que 20 anos na Rede; 05 professores com mais de 20 anos na Rede; e 08 docentes que têm no mínimo 10 anos ministrando aulas na Rede.

Computando a porcentagem dos 8 profissionais que estão com no mínimo 10 anos ministrando aulas na Rede, descobriu-se que 04 desses professores ministram aulas de mais de um componente curricular.

Questionou-se quanto tempo eles ministram aulas especificamente na EJA e o resultado desta indagação encontra-se na tabela 22:

Tabela 22: Tempo de ensino na EJA dos professores da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias

Tempo de Ensino	02 e 05 anos	05 a 10 anos	10 a 20 anos	Mais de 20 anos	Totais
Total de docentes	06	04	03	----	13
Totais em percentuais.	46%	31%	23%	-----	100%

Fonte: Com base nos questionários aplicados. Elaboração da autora.

Segundo a tabela 22, pode-se concluir que 77% dos docentes ensinam a menos de 10 anos na modalidade e 23% desses lecionam a mais de 10 anos na EJA. Enquanto, nenhum deles está na modalidade a mais de 20 anos. Também foi apurado, através das respostas dos questionários, que 06 desses professores lecionam na EJA em outra Rede Pública de ensino além da RMER.

Interessa destacar que foi apurado um total de 61% dos professores entrevistados que estão atuando na RMER entre 10 a 20 anos e, desses profissionais, só 23% estão atuando na Rede especificamente na EJA durante o mesmo tempo, ou seja, novamente constata-se que de alguma forma os docentes não trabalham na modalidade assim que ingressaram na Rede, pois, 38% deles não ingressou na modalidade assim que entrou na RMER.

Em seguida, questionou-se os professores se já tinham assistido alguma formação sobre interdisciplinaridade e o resultado aparece na tabela 23:

Tabela 23: Professores da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias que assistiram formação sobre o tema Interdisciplinaridade, associando ao tempo de ensino na Rede

Formação cujo tema foi Interdisciplinaridade? Tempo que Leciona na RMER	Docentes da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias			
	Sim	Não	Formação realizada na RMER	Formação realizada em outra Rede de ensino.
0 a 2 anos	----	-----	-----	-----
2 a 5 anos	1	2	1	-----
5 a 10 anos	1	1	-----	1
10 a 20 anos	3	-----	3	-----
Mais de 20 anos	4	1	4	-----
Totais	9	4	8	1

Fonte: Questionários aplicados. Elaboração da autora.

Segundo a tabela 23, afirmam ter recebido formação cujo tema foi interdisciplinaridade: 01 professor com 2 a 5 anos na Rede, 01 professor com 5 a 10 anos de Rede; 03 professores com 10 a 20 anos de Rede;, e com mais de 20 anos temos 04 professores que afirmam terem recebido formação sobre interdisciplinaridade. Totalizando 09 professores, dos 13 professores entrevistados, o que corresponde à aproximadamente 69% do total dos professores entrevistados.

Na tabela 24, com a intenção de se obter uma visualização mais ampla das respostas e estabelecer uma relação entre elas, lhe foram acrescentadas mais colunas, que apresentam o resultado da indagação se o professor já tinha realizado algum projeto interdisciplinar.

Tabela 24: Relação entre as respostas sobre o tema Interdisciplinaridade dos docentes entrevistados

Formação cujo tema foi Interdisciplinaridade? Tempo que Leciona na RMER	Professor, participou de alguma formação cujo tema foi Interdisciplinaridade?					
			Formação realizada na RMER	Formação realizada em outra Rede de ensino.	Já realizou algum projeto interdisciplinar?	
	Sim	Não			Sim	Não
0 a 2 anos	----	-----	-----	-----	-----	-----
2 a 5 anos	1	2	1	-----	2	1
5 a 10 anos	1	1	-----	1	1	1
10 a 20 anos	3	-----	3	-----	2	1
Mais de 20 anos	4	1	4	-----	3	2
Totais	9	4	8	1	8	5

Fonte: Questionários aplicados. Elaboração da autora.

Quando perguntados sobre já terem implementado algum projeto interdisciplinar, tivemos 08 professores afirmando terem desenvolvido projetos interdisciplinares, enquanto 05 deles não desenvolveram tais projetos, representando um total de 39% dos professores entrevistados.

Dos professores que têm até dez anos de ensino na Rede (05), apenas 03 deles afirmam terem vivenciado algum projeto interdisciplinar e, entre os professores com mais de 10 anos de atuação na RMER (08), 05 afirmam terem vivenciado algum projeto interdisciplinar, enquanto 02 não vivenciaram tais projetos.

No caso da área de “Ciências humanas e suas tecnologias”, os professores que responderam ao questionário e possuem mais experiência trabalhando com a modalidade há no mínimo 10 anos, atuam mais interdisciplinarmente do que os professores com menos de 10 anos de Rede. Analisando os números totais, temos 05 que não trabalham interdisciplinarmente, do total de 13 professores entrevistados. O número de docentes que não atuam com uma das especificidades mais importantes dessa modalidade de ensino continua sendo muito alto. Indagou-se, também, quais os componentes curriculares foram mais trabalhados pelos professores nos projetos interdisciplinares que foram adotados. Essa informação se encontra no quadro 27, que apresenta o resultado da área de Ciências e Matemática.

Quadro 27: Quantas vezes cada componente curricular foi trabalhado nos projetos aplicados pelos professores entrevistados da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental

5	PORTUGUÊS	5	ARTE
3	MATEMÁTICA	1	INGLÊS
3	CIÊNCIAS	1	ILT
5	HISTÓRIA	3	HISTÓRIA DO RECIFE
8	GEOGRAFIA		EDUCAÇÃO FÍSICA

Fonte: Com base nos questionários aplicados da Fase II. Elaboração da autora.

Os componentes de Geografia, História, Português e Arte, foram os mais trabalhados, seguidos por Matemática, Ciências e História do Recife, findando com ILT e Inglês, os dois últimos só foram trabalhados uma vez por todos os projetos que foram aplicados e, enquanto Educação Física não foi trabalhada nenhuma vez.

Presume-se, pelo resultado apresentado no quadro 27, que os componentes mais trabalhados são os que fazem parte da área de atuação desses professores, como visto nas disciplinas de Inglês e ILT, que são componentes pouco procurados por docentes dessa área de ensino. Embora ILT seja um dos componentes ministrados por professores dessa área, percebe-se igual com a área de Matemática e Ciências da Natureza, a dificuldade em sair de sua zona de conforto.

Tabela 25: Relação entre as respostas sobre Formação em Letramento e Projetos realizados com foco em letramento para a EJA, aplicados pelos docentes entrevistados para Ciências Humanas e suas Tecnologias

Formação cujo tema foi Letramento?	Docentes da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias							
	Professor, participou de alguma formação cujo tema foi Letramento?							
Tempo que Leciona na RMER			Não respondeu	Formação realizada na RMER	Formação realizada em outra Rede de ensino.	Já realizou algum projeto interdisciplinar objetivando o Letramento?		
	Sim	Não				Sim	Não	Não respondeu
0 a 2 anos	—	—	—	—	—	—	—	—
2 a 5 anos	—	3	—	—	—	—	3	—
5 a 10 anos	—	2	—	—	—	—	2	—
10 a 20 anos	2	1	—	—	—	2	1	—
Mais de 20 anos	—	5	—	—	—	1	4	—
Totais	2	11	—	—	—	3	10	—

Fonte: Com base nos questionários aplicados da Fase II. Elaboração da autora.

Na tabela 25, 11 professores afirmam não ter participado de formações cujo tema fosse letramento, porém desses 11 docentes, um deles afirmou que havia realizado projeto sobre letramento. Ou seja, esse docente afirma não ter participado de formação cujo tema foi letramento e ao mesmo tempo responde que realizou um projeto com foco em letramento.

O que chama atenção é que os professores oriundos das licenciaturas, normalmente não possuem no seu curso orientações sobre o tema letramento. Usualmente, eles alegam que o letramento não faz parte de sua área de atuação com os estudantes. Como nos instrumentos de pesquisa, outra pergunta feita aos professores se trata do que eles entendem sobre as relações e diferenças entre alfabetização e letramento (que será apresentada ao leitor na íntegra, com o depoimento de todos os professores da Fase II, ao final desse capítulo).

Diante de todas as respostas, o professor chamou-nos atenção para a resposta do professor G7, com entrevista realizada no dia 26/04/2017. A resposta foi a seguinte:

Alfabetização, compreendo pelo percurso para tornar o estudante capacitado em reconhecer, ler e escrever. Em relação ao letramento não tenho apropriação, porém posso identificar ou dizer que é o ato de favorecer o processo leitor, através de práticas que possam favorecer o reconhecimento de obras, autores, gêneros textuais, etc. (Professor G7, entrevista realizada em 26/04/2017).

Constata-se, então, que o professor diz realizar projetos com foco em letramento, entretanto, ele próprio afirma não ter apropriação sobre letramento. Entende-se que fica inseguro quanto à qualidade dos resultados obtidos em um projeto aplicado sem a fundamentação necessária.

Finda-se a análise do quadro 29, observando que 02 professores, com mais de 10 anos e menos de 20 anos de atuação na RMER, afirmam ter participado de formação cujo tema foi letramento, e esses professores responderam que aplicaram projetos cujo foco foi o letramento.

Sequenciando a seção passa-se a analisar as respostas da indagação sobre quais as semelhanças e diferenças entre alfabetização e letramento, feita aos docentes da área de “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, em entrevista realizada dia 26/04/2017. O quadro 28, novamente dividirá as respostas que estão

mais próximas do que se poderia chamar de corretas, parcialmente corretas, equivocadas e respostas que não revelaram o que estava sendo questionado.

Quadro 28: O que os professores entrevistados, da Fase II, da Ciências Humanas e suas Tecnologias, responderam sobre as semelhanças e diferenças entre Alfabetização e Letramento

Próximas do conceito correto	Parcialmente corretas	Equivocadas	A resposta não revela o que está sendo questionado
Estão relacionados diretamente. Entretanto, uma pessoa alfabetizada nem sempre tem condições de fazer uma leitura de mundo como alguém letrado tem. Ou seja, o letrado está mais preparado. Professor – G8	Eu não consigo visualizar diferenças entre alfabetização e letramento. Emplicações, entendo alfabetização como aprendizagem da leitura e o letramento uma instrumentalização da alfabetização para o conhecimento de textos. Professor – H3	Sim, às vezes se confundem, antigamente quando a criança sabia “ler” já se dizia que ela estava alfabetizada, hoje, sabemos que alfabetizada é quando ela ler, escreve e interpreta o que ler. Tenho exemplos na EJA, de alunos que ler, mas não consegue realizar as atividades. Professor – G1 -	Não sei. Porém acredito que existem relações que as ligam como processo de desenvolvimento da escrita e leitura em suas formas elementares. Professor – G4-
Existem relações e considero que existe uma grande diferença entre ambos. Entendo alfabetização como o domínio básico da escrita e leitura, mas o letramento vai muito mais além, incluindo a capacidade de entender o sentido oculto por trás das meras letras e palavras, Professor – H2	Alfabetização, compreendo pelo percurso para tornar o estudante capacitado em reconhecer, ler e escrever. Em relação ao letramento não tenho apropriação, porém posso identificar ou dizer que é o ato de favorecer o processo leitor, através de práticas que possam favorecer o reconhecimento de obras, autores, gêneros textuais, etc. Professor – G7		.
Sim. Alfabetização: domínio da leitura e escrita. Letramento: leitura com domínio de interpretação e senso crítico. Professor G6.			
Total	Total	Total	Total
03	02	01	01

Fonte: Com base nos questionários aplicados da Fase II. Elaboração da autora.

Nesta área de conhecimento, 06 professores dos 13 entrevistados não responderam a indagação. Nesta área de ensino, conseguiu-se 05 respostas parcialmente ou bem próximas a resposta considerada correta a partir de tudo que foi exposto neste trabalho.

Porém, uma das respostas estava equivocada e outra não respondia ao questionamento solicitado, percebe-se que, na realidade, 08 respostas não chegaram nem a parcialidade da definição correta do que corresponde a aproximadamente 66% dos docentes entrevistados da área de “Ciências Humanas e suas Tecnologias”.

A seção seguinte apresenta a análise dos instrumentos de pesquisa dos docentes da área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”.

2.4.5 Análise dos questionários dos professores da área de linguagens e códigos e suas tecnologias

A pesquisa inicia-se sempre com a indagação: Qual sua formação?. O objetivo da questão era descobrir sua formação e, principalmente, se tinham formação inicial em cursos de licenciatura que os habilitassem a ministrar aulas de história e geografia.

Tabela 26: Formação Inicial dos professores da área de Linguagens e códigos e suas tecnologias

		Possui Especialização	Possui Mestrado
Docentes com Graduação em Lic. em Artes Visuais.	3	1	-----
Docentes com Graduação em Lic. em Língua Portuguesa	8	4	1
Docentes com Graduação em Lic. em Língua Portuguesa com Habilitação em Inglês	1	-----	----
Totais	12	5	1

Fonte: Com base nos questionários aplicados para professores da Fase II. Elaboração da autora.

Nesse grupo de professores constatou-se que 05 deles afirmaram possuir especialização e 01 deles mestrado; observa-se apenas um com habilitação para língua inglesa. Apesar de a Rede possuir 41 professores de língua portuguesa, segundo os dados da Diore (vide tabela 9), apenas 08 estavam nessa formação e

responderam ao questionário, o que representa aproximadamente 19% dos professores de Língua Portuguesa da RMER.

De Arte, tivemos a presença de 30% e Língua Inglesa apenas 10% dos professores que atuam no município do Recife, no ano de 2017. Em um total, na área de “Linguagens e códigos” a RMER têm aproximadamente 61 professores e destes, cerca de 20% participaram da formação em que a os questionários foram aplicados.

Dando sequência à análise do instrumento de coleta de dados da pesquisa, a pergunta seguinte foi: Qual componente curricular que ele ministra na RMER? Novamente, constatou-se um mesmo docente ministrando aulas de componentes curriculares para o qual não possui formação.

Tabela 27: Quantidade de componentes ministrados pelos professores da área de Linguagens e códigos e suas tecnologias

Componentes que ministra	01 Compo nente	02 Compo nentes	03 Compo nentes	04 Compo nentes	Totais
Quantidade de Professores	6	1	4	1	12
Porcentagem por quantidade de professores	50%	8%	34%	8%	100%

Fonte: Com base nos questionários aplicados da Fase II. Elaboração da autora.

Tal qual a área de “Ciências da Matemática e suas tecnologias”, a área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, especificamente, o professor que ministra aula para o componente de Língua Portuguesa, por possuir maior carga horária em cada turma, não assume mais de um componente curricular, dependendo da quantidade de turmas que a escola tiver.

Há um total de 06 professores ministrando mais de um componente curricular, utilizando os dados colhidos pelos questionários e nenhum professor afirmou ter mais de um curso de graduação, assim sendo, têm-se um total de 06 professores ministrando aulas para componentes curriculares que sem possuírem formação, ou seja, 50% dos entrevistados.

A tabela 28 apresenta o tempo de ensino na RMER dos professores entrevistados.

Tabela 28: Tempo de ensino na RMER dos professores da área de Linguagens e códigos e suas tecnologias

Tempo de Ensino	00 a 02 anos	02 a 05 anos	05 a 10 anos	10 a 20 anos	Mais de 20 anos	Totais
Total de docentes	2	4	3	1	2	12
Totais em percentuais	17%	33%	25%	8%	17%	100%

Fonte: Com base nos questionários aplicados da Fase II. Elaboração da autora.

De acordo com a tabela 28, apenas 25% dos professores da área de Linguagens têm mais de 10 anos de ensino na RMER e, obviamente, 75% deles têm menos de 10 anos de atuação. Percebe-se que nessa área, dentre os entrevistados, há menos professores com mais de 10 anos de Rede.

Foram indagados também quanto ao tempo de atuação, especificamente, na EJA e a tabela 29 apresenta o resultado desse questionamento.

Tabela 29: Tempo de ensino na RMER especificamente na EJA dos professores da área de Linguagens e códigos e suas tecnologias

Tempo de Ensino	00 a 02 anos	02 a 05 anos	05 a 10 anos	10 a 20 anos	Mais de 20 anos	Totais
Total de docentes	4	4	2	2	----	12
Totais em percentuais	33%	33%	17%	17%	----	100%

Fonte: Com base nos questionários aplicados da Fase II. Elaboração da autora.

Em relação ao tempo de atuação na EJA, temos 66% dos professores com menos de 05 anos de atuação na modalidade, enquanto apenas 17% dos professores entrevistados, na área de Linguagens, possuem 10 anos ou mais de atuação na EJA, e não há, dentre os professores de EJA, docentes com mais de 20 anos de Rede, na área de “Linguagens e códigos”, que esteja frequentando a formação.

Chega-se ao questionamento sobre a formação cujo tema fosse interdisciplinaridade para a área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, e o tabela 30 apresenta-nos o resultado.

Tabela 30: Professores da área de Linguagens e códigos e suas tecnologias que assistiram formação sobre o tema Interdisciplinaridade, associando ao tempo de ensino na Rede

Formação cujo tema foi Interdisciplinaridade?	Docentes da área de Linguagens e códigos e suas tecnologias			
	Sim	Não	Formação realizada na RMER	Formação realizada em outra Rede de ensino
Tempo que Leciona na RMER				
0 a 2 anos	1	1	1	-----
2 a 5 anos	1	3	1	-----
5 a 10 anos	1	2	1	-----
10 a 20 anos	1	-----	1	-----
Mais de 20 anos	1	1	1	-----
Totais	5	7	5	-----

Fonte: Com base nos questionários aplicados da Fase II. Elaboração da autora.

Os 05 professores que afirmam ter participado de uma formação sobre interdisciplinaridade representam aproximadamente 42% dos entrevistados, enquanto 58% afirmam não ter participado de formação cujo tema é interdisciplinaridade.

Têm-se o entendimento de que mais da metade dos professores afirmam não ter participado de formações sobre interdisciplinaridade e, em se tratando de um tema de extrema importância para a modalidade, entende-se que a falta de formação, estudo e um entendimento mais amplo sobre o tema pode vir a repercutir, sobre maneira, de forma positiva na melhora do aprendizado do estudante.

Em seguida, cruzou-se os resultados dos questionamentos feitos com a necessidade de saber se os docentes realizaram algum projeto interdisciplinar com a modalidade e o tabela 31 nos apresenta os resultados obtidos.

Tabela 31: Relação entre as respostas sobre o tema Interdisciplinaridade dos docentes entrevistados

Formação cujo tema foi Interdisciplinaridade?	Docentes da área de Linguagens e códigos e suas tecnologias					
	Professor, participou de alguma formação cujo tema foi Interdisciplinaridade?					
	Sim	Não	Formação realizada na RMER	Formação realizada em outra Rede de ensino	Já realizou algum projeto interdisciplinar?	
Sim					Não	
Tempo que Leciona na RMER						
0 a 2 anos	1	1	1	-----	2	-----
2 a 5 anos	1	3	1	-----	2	2
5 a 10 anos	1	2	1	-----	1	2
10 a 20 anos	1	-----	1	-----	1	-----
Mais de 20 anos	1	1	1	-----	1	1
Totais	5	7	5	-----	7	5

Fonte: Questionários aplicados. Elaboração da autora.

Dentre os resultados obtidos, na tabela 31 encontram-se 58% dos professores afirmando que não participaram de formações sobre interdisciplinaridade, porém, têm-se também 58% de professores afirmando que realizaram projetos interdisciplinares.

Percebe-se que apenas 05 docentes afirmaram ter participado de formações cujo tema foi interdisciplinaridade, enquanto 07 deles afirmam ter realizado projetos interdisciplinares na EJA. Observa-se que 02 professores, apesar de não participarem de formações sobre interdisciplinaridade, realizaram projetos interdisciplinares nas suas turmas da modalidade.

Pode-se constatar que o professor pode ter o conhecimento sobre o tema e mesmo sem formação específica ele pode vir a trabalhar a interdisciplinaridade.

Questionou-se também quais os componentes curriculares trabalhados por eles nos projetos interdisciplinares e o quadro 29 revela esse resultado.

Quadro 29: Quantas vezes cada componente curricular foi trabalhado nos projetos aplicados pelos professores entrevistados, na etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental da EJA

6	PORTUGUÊS	4	ARTE
2	MATEMÁTICA	1	INGLÊS
1	CIÊNCIAS	1	ILT
4	HISTÓRIA	2	HISTÓRIA DO RECIFE
2	GEOGRAFIA		EDUCAÇÃO FÍSICA

Fonte: Questionários aplicados. Elaboração da autora.

Nota-se que os componentes de Português, Arte e História foram os componentes mais utilizados pelos professores das áreas de linguagens nos seus projetos interdisciplinares, e percebe-se que eles se mantêm trabalhando componentes ou que correspondem a sua área afim (Arte), ou um componente que esteja muito próximo de sua área de atuação (História).

Percebe-se que a área de Matemática e Ciências da Natureza, foi utilizada poucas vezes pelos professores da área de linguagens. Chama-se atenção que para atingir a interdisciplinaridade na EJA, quanto mais componentes curriculares forem contemplados em um projeto, o resultado na construção do conhecimento fica mais próximo da realidade de um adulto.

Sabendo que a pesquisa procura descobrir o que a RMER vem fazendo para o cumprimento da meta 9, faz-se necessário descobrir se o professor já participou

de alguma formação sobre letramento e se já realizou algum projeto cujo foco fosse o letramento – tabela 32 – mostra esses resultados.

Tabela 32: Relação entre as respostas sobre o tema Letramento dos docentes entrevistados

Formação cujo tema foi Letramento?	Docentes da área de Linguagens e códigos e suas tecnologias							
	Professor, participou de alguma formação cujo tema foi Letramento?							
Tempo que Leciona na RMER			Não respondeu	Formação realizada na RMER	Formação realizada em outra Rede de ensino.	Já realizou algum projeto interdisciplinar objetivando o Letramento?		
	Sim	Não				Sim	Não	Não respondeu
0 a 2 anos	----	2	----	----	----	----	1	1
2 a 5 anos	----	4	----	----	----	2	1	1
5 a 10 anos	----	3	----	----	----	----	1	2
10 a 20 anos	----	1	----	----	----	----	1	----
Mais de 20 anos	----	2	----	----	----	----	1	1
Totais	----	12	----	----	----	2	5	5

Fonte: Questionários aplicados. Elaboração da autora.

Têm-se revelado, no tabela 32, 100% de professores afirmando que não participaram de formação sobre letramento e dois deles, mesmo sem terem participado de formação afirmam ter realizado projeto sobre o tema. Aproximadamente 42%, 5 dos entrevistados, não responderam a indagação, como também 42% afirmaram não terem aplicado projetos cujo foco tenha sido letramento. De acordo com a indagação sobre quais as semelhanças e diferenças entre alfabetização e letramento, o quadro 30 apresenta as análises.

Quadro 30: O que os professores entrevistados, da Fase II, da área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, responderam sobre as semelhanças e diferenças entre Alfabetização e Letramento

Próximas do conceito correto	Parcialmente corretas	Equivocadas	A resposta não revela o que está sendo questionado
“Uma pessoa letrada não é necessariamente uma pessoa alfabetizada. Quem ler e compreende o que leu é considerada alfabetizada e	“Alfabetização seria o domínio da linguagem escrita. Letramento vai além do domínio da leitura e da escrita, mas da compreensão e interpretação do texto”. (A3 e P7)	“Alfabetização se dá através, não apenas da decodificação dos signos, mas pela leitura e compreensão do que foi lido.	“Sim. Existem relações e diferenças uma vez em que o aluno tem que se desenvolver nas duas técnicas de conhecimentos.” (P5)

<p>também letrada (alto nível). Porém o letramento ocorre desde o nível mais baixo, como é o caso de quem não sabe ler (decodificar), porém consegue realizar coisas do seu cotidiano utilizando as palavras, mesmo sem decodificá-las” P1“Uma pessoa letrada não é necessariamente uma pessoa alfabetizada. Quem ler e compreende o que leu é considerada alfabetizada e também letrada (alto nível). Porém o letramento ocorre desde o nível mais baixo, como é o caso de quem não sabe ler (decodificar), porém consegue realizar coisas do seu cotidiano utilizando as palavras, mesmo sem decodificá-las”. (P1)</p>		<p>Já o letramento ocorre em diversos níveis, desde o momento em que o indivíduo não decodifica, mas pega um ônibus pelo reconhecimento da palavra e número, por exemplo, até o grau mais elevado de leitura e compreensão (pessoa alfabetizada)”. (P2)</p>	
	<p>“Entendo que no letramento alfabetizamos como um todo, uma alfabetização visual, uma alfabetização com símbolos e códigos da vida, buscando fazer o link com coisas do cotidiano.” (A3)</p>		<p>“Vejo que estão interligados e necessitam um do outro, pois os alfabetizadores precisam está preparados e bem reciclados na sua metodologia, para poder se aproximar dos alunos, com paciência e saber diversificar seu modo de ensinar, vivenciar de maneira mais lúdica e eficaz, para uma melhor evolução”. (P8)</p>
	<p>“Acredito que há relações</p>		<p>“ Sim. Para se letrar é</p>

	e diferenças, onde alfabetizar consiste em levar o estudante a aprender o sistema de leitura e escrita com compreensão e quando há a interligação com o letramento, o aluno se apropria da aprendizagem com seu mundo, seus conhecimentos prévios e os adquiridos na escola fazendo-os (levando-os) a apropriar-se do conhecimento com maior propriedade.” (I1)		necessário o uso do recurso alfabeto, mas, o mais importante é ter compreensão desse processo, que letramento é algo a mais que conhecer letras e sim entender o que aprendemos a ler.” (P3)
	“Sim. Para se letrar é necessário o uso do recurso alfabeto, mas, o mais importante é ter compreensão desse processo, que letramento é algo a mais que conhecer letras e sim entender o que aprendemos a ler.” (P3)		
Total	Total	Total	Total
01	04	01	03

Fonte: Questionários aplicados na Fase II. Elaboração da autora.

Observa-se que 03 dos 12 professores não responderam ao questionamento e, de acordo com o quadro 30, dois deles afirmam que a “alfabetização seria o domínio da linguagem escrita. Letramento vai além do domínio da leitura e da escrita, mas da compreensão e interpretação do texto”. (PROFESSORES A3 e P7).

O professor A3 (professor de arte) tratou as semelhanças e diferenças com uma linguagem própria da linguagem visual quando ele utiliza a expressão “uma alfabetização com símbolos e códigos da vida”. Ele traz para sua compreensão de letramento as “coisas do cotidiano”. Contudo ele demonstra pouco aprofundamento no seu entendimento sobre os conceitos trabalhados.

O professor I1, traz uma boa aproximação do que defende-se nesta pesquisa sobre alfabetização e letramento, quando ele afirma acreditar que “[...] há relações e diferenças onde alfabetizar consiste em levar o estudante a aprender o sistema de leitura e escrita com compreensão e quando há a interligação com o letramento, o aluno se apropria da aprendizagem com seu mundo, seus conhecimentos prévios e

os adquiridos na escola fazendo-os (levando-os) a apropriar-se do conhecimento com maior propriedade.” professor L1.

“Uma pessoa letrada não é necessariamente uma pessoa alfabetizada [...]”, dessa forma o professor P1 inicia sua conceituação e sua fala é fundamentada por Soares (2012, p.24), quando a autora diz que uma pessoa pode ser analfabeta e de certa forma letrada, pois se esta pessoa:

[...] vive em um meio que a leitura e a escrita tem presença forte, se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas em que outros leem para ele, se dita as cartas para que um alfabetizado as escreva[...] (SOARES, 2012, p. 24)

Em seguida, o referido professor comenta sobre os níveis de letramento, afirmando que o “nível mais baixo” seria o caso de quem não sabe ler. Entretanto, essa pessoa consegue realizar “coisas do seu cotidiano utilizando as palavras, mesmo sem codificá-las”. Apesar de o professor aproximar-se do que está posto nessa pesquisa, ele não aborda o letramento como um estado ou uma condição em constante aperfeiçoamento.

O professor P2 diz, na sua conceituação, que a alfabetização não se dá “apenas da decodificação dos signos, mas pela leitura e compreensão do que foi lido[...]”. Ou seja, ele diz que a leitura e a compreensão do que está sendo lido está associado à alfabetização. Em seguida, ele não conceitua letramento, mas apenas afirma que o letramento ocorre em vários níveis, desde o momento em que o indivíduo não decodifica, isto é, ele estabelece uma pequena confusão, pois se a alfabetização, segundo o professor, envolve compreensão do que foi lido, enquanto o letramento ele não consegue estabelecer uma definição, visto que já a inseriu, parcialmente, no conceito de alfabetização.

Para o professor P3, a alfabetização e o letramento precisam estar interligados. Entretanto, no restante de sua argumentação, ele foge do tema que está sendo indagado e não especifica os conceitos.

Esperava-se um maior aprofundamento nas respostas dos professores da área de “Linguagens e Códigos”, principalmente dos professores de Língua Portuguesa e de Inglês, entretanto, percebe-se que apenas 05 dos professores entrevistados dessa área conseguiram chegar próximos às concepções de alfabetização e letramento defendidas nesta pesquisa.

Após realizadas, as análises dos questionamentos feitos nos instrumentos de pesquisas, as reflexões e sínteses das conclusões elaboradas serão apresentadas na sequência no próximo capítulo.

3 CAMINHOS PARA COMBATER O ANALFABETISMO FUNCIONAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA RMER

No capítulo 2, foram apresentados os eixos da pesquisa que revelam toda a fundamentação teórica envolvendo os temas: políticas públicas, alfabetização e letramento, formação inicial, continuada e interdisciplinaridade. O referido capítulo, também apresenta as análises dos programas, projetos e ações desenvolvidas entre 2010 a 2016, na GEJA/DEJA, que possam estar com foco no combate ao analfabetismo funcional. E, ainda, apresentou-se as análises dos instrumentos da pesquisa de campo realizados com os formadores e professores de EJA da Fase I e Fase II.

Seguindo o objetivo da pesquisa, que é descrever quais as ações desenvolvidas pela Rede Municipal de Ensino de Recife, nas turmas regulares dos anos iniciais e finais da EJA, de 2013 a 2016, com vistas a combater o analfabetismo funcional, conseguiu-se compreender, através dos achados de pesquisa, a organização da RMER e como se desenvolveram os programas, projetos e ações para a modalidade.

Bem como, quais as maiores dificuldades que a EJA da RMER possui, não só para que se cumpram ações de forma efetiva no combate ao analfabetismo funcional, mas também para que a EJA seja reconhecida pela RMER como uma modalidade cujos atores, precisam estar preparados para sua plena inserção na sociedade e, em consequência disso, o crescimento cultural da sociedade brasileira.

Os maiores problemas, encontrados através de pesquisa de campo e documental, foram: I) No organograma da RMER a EJA não assume um lugar em que as suas especificidades sejam prioridade. A modalidade se submete às ações das etapas de ensino cujos estudantes estão na sua idade regular de aprendizagem; II) não há programas, projetos e ações com foco no analfabetismo funcional para a modalidade; III) Os profissionais que atuam na EJA, desde técnicos pedagógicos, formadores e docentes não tem formação específica e a maioria não tem experiência para atuar na modalidade.

Os problemas foram encontrados por esta pesquisa se tratam de um estudo de caso. Entre 2013 a 2016, quando se descreveu o organograma da Rede, constatou-se a ausência de autonomia da modalidade e uma dependência dos programas,

projetos e ações relativas às etapas de ensino regular que acontecem na idade correta.

Ficou evidente também, através da pesquisa documental, que desde 2010 os únicos programas que se aproximam do combate ao analfabetismo funcional é o PBA e as formações para os docentes. Através das entrevistas semi-estruturadas, realizadas com os formadores, constatou-se uma equipe de formadores e docentes com pouca experiência de atuação com a modalidade, bem como não há uma preparação para que esse formador assuma seu papel junto a EJA.

Por isso, o Plano de Ação Educacional, proposto por essa pesquisa, deverá atingir todos os sujeitos envolvidos com a modalidade, desde o gestor municipal, passando pelos formadores e professores resultando na melhoria do ensino e da aprendizagem para o estudante que está na sala de aula.

A primeira seção do PAE apresenta a sugestão de um novo organograma para a modalidade, e a segunda seção traz uma proposta de ação para um programa de formação continuada para os formadores e professores da modalidade, cujo foco seria formá-los quanto às especificidades da modalidade incluindo o letramento e a interdisciplinaridade.

3.1 O PAE

Como já disposto, os atores envolvidos neste Plano de Ação Educacional atuam todos na Educação de Jovens e Adultos na RMER. Este PAE busca organizar a modalidade de forma que, todos os programas projetos e ações, que se dizem realizados em prol da modalidade sejam realmente protagonistas de resultados eficientes.

Para tanto, a partir dos achados de pesquisa pensou-se num novo modelo de organização da gestão da modalidade, bem como num novo modelo de formação para os formadores e docentes. No quadro 31, apresenta-se os principais achados de pesquisa que vem a fundamentar as ações propostas para o PAE.

Quadro 31: Principais achados de pesquisa

PRINCIPAIS ACHADOS DE PESQUISA
1- Entre os anos de 2010 a 2016, a RMER, não se desenvolveu programas, projetos e Ações, cujo Analfabetismo Funcional fosse o foco.
2- Os programas que mais se aproximam do Analfabetismo Funcional são o PBA e as formações para professores.
3- A Estrutura de organização da EJA na RMER não é protagonista de suas ações, submetendo-se a gerência de etapas de ensino regular que estão na idade correta de estudo.
4- As formações para a EJA, não atendem totalmente as especificidades da EJA, em especial ao combate ao analfabetismo funcional o que determina a meta 9 do PNE.
5- A maioria dos formadores não tem formação, nem experiência para ministrar formação para EJA, e o seu tempo de estudo agrava-se devido a grande carga horária a ser cumprida por um quadro reduzido de formadores.
6- Apenas 18% dos docentes dominam de forma aproximada a definição correta de letramento.
7- A interdisciplinaridade é trabalhada de forma superficial, não é tida como instrumento metodológico essencial para se trabalhar na EJA.

Fonte: elaboração da autora a partir da pesquisa realizada.

Diante dos problemas encontrados, as ações do PAE são sugestões que visam resolver as dificuldades descobertas durante a pesquisa. E estarão descritas em sequência nos itens 3.2. e 3.3.

3.2 Proposição de organograma para a modalidade

A primeira ação do PAE se configura na composição da EJA na RMER. Da mesma forma que as etapas de ensino dos anos finais e anos iniciais dos estudantes que estão em idade regular possuem sua gerência e chefes de divisão distintos, acredita-se que a EJA deve se constituir a partir de sua própria diretoria, de sua própria gerência, com suas divisões de anos finais e iniciais, além de uma divisão de formação da EJA específicos para a modalidade.

Os primeiros atores para quem se sugere um plano de ação são os gestores da modalidade, eles como representantes do Estado são os atores sociais que devem garantir os direitos sociais dos estudantes da EJA, que por possuírem especificidades próprias precisam de pessoas pensando, gerindo e realizando programas e ações exclusivamente para elas, segundo bibliografia pertinente:

Os direitos sociais são aqueles que têm por objetivo garantir aos indivíduos condições materiais tidas como imprescindíveis para o pleno gozo de seus direitos, por isso tendem a exigir do Estado uma

intervenção na ordem social que assegure os critérios de justiça distributiva [...] (PESSOA, 2017, s/p)

Por isso, a sugestão da criação de uma diretoria, gerência e divisões específicas para a EJA, é um ato de interesse do Estado pela garantia dos direitos sociais de seus cidadãos. Portanto, é um ato político e, segundo Costa (2017, p. 323), “a educação como um ato político compreende a existência de vários projetos que estão em disputa na sociedade”, continuando com Costa:

Necessitamos, por isso, de uma educação para decisão, para a responsabilidade política e social (FREIRE, 1981), filiada ao saber democrático e participativo e não para servir ao autoritarismo que fomenta a opressão e professa a alienação como se vivêssemos num mundo determinado e a-político. (, 2017, p. 322)

Realizar este PAE é um ato político em prol de uma educação servindo a EJA, cujo público vem de um histórico de opressão e alienação que os fazem não desfrutar do pleno gozo dos seus direitos sociais, por não terem tido acesso à educação na sua idade correta.

Com essa política instaurada teremos os instrumentos que garantem uma política pública, o planejamento, a execução, o monitoramento e a avaliação pensados exclusivamente para a modalidade, cujos objetivos gerais e específicos, atendem diretamente as especificidades da modalidade.

O diálogo para a proposição dessa primeira ação do PAE deverá acontecer entre a Secretaria de Gestão Pedagógica – SEGEP, Gerência Geral de Política e Formação Pedagógica – GGPPF, Gerência Geral de Educação Integral e Anos Finais – GGEIAF, Divisão de Educação de Jovens e Adultos – DEJA e a Escola de Formação de Educadores do Recife – EFER –. O quadro 32, apresenta as dificuldades encontradas diante do organograma de atuação da modalidade:

Quadro 32: Dificuldades encontradas diante do organograma de atuação da modalidade

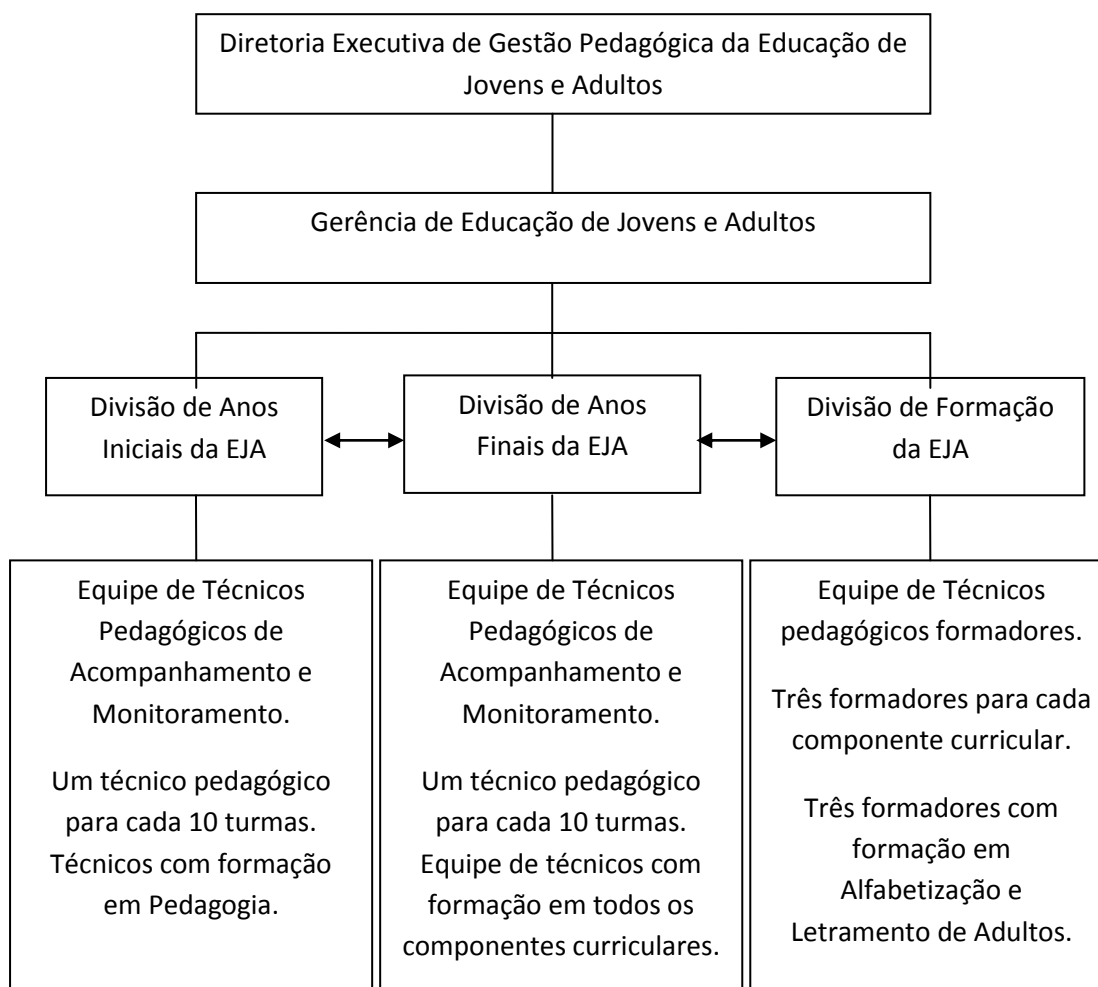
SUGESTÃO DE INTERVENÇÃO			
Dificuldades	Ações Sugeridas	Responsável	Prazo
Inexistência de uma Diretoria Executiva de Gestão Pedagógica de EJA - DEGPEJA	Nomeação de profissional com experiência de atuação na modalidade para um cargo de Diretor Executivo de Gestão Pedagógica da EJA.	Secretário de Educação.	Até Junho de 2018.
Inexistência de uma Gerência Geral de EJA – GGEJA.	Nomeação de profissional com experiência de atuação na modalidade para um cargo de Gerência Geral de EJA – GGEJA	Secretário de Educação.	Até Junho de 2018.
Inexistência de uma Divisão de Anos Iniciais de EJA – DAIEJA.	Criação de uma divisão responsável pelas turmas de Anos Iniciais de EJA.	Secretário de Educação. Diretor Pedagógico da EJA. Gerência Geral de EJA - GGEJA	Até Junho de 2018.
Inexistência de um Chefe de Divisão de Anos Iniciais de EJA – DAIEJA.	Nomeação de profissional com experiência de atuação na modalidade para um cargo de Chefe de Divisão de Anos Iniciais de EJA – DAIEJA.	Diretor Pedagógico da EJA. Gerência Geral de EJA - GGEJA	Até Junho de 2018.
Inexistência de um Chefe de Divisão de Anos Finais de EJA – DAFEJA.	Nomeação de profissional com experiência de atuação na modalidade para um cargo de Chefe de Divisão de Anos Finais de EJA – DAFEJA.	Diretor Pedagógico da EJA. Gerência Geral de EJA - GGEJA	Até Junho de 2018.
Inexistência de Seleção de Técnicos Pedagógicos com formação específica para atuar na modalidade.	Contratação de equipe de profissionais da área acadêmica para a criação de instrumento avaliativo para seleção dos técnicos pedagógicos que atuarão no acompanhamento e visitação das escolas com turmas nas duas fases da EJA.	- Diretor Pedagógico da EJA. - Gerência Geral de EJA – GGEJA. - Chefes de Divisão de Anos Iniciais e Finais da EJA.	Até Junho de 2018.
Inexistência de uma Divisão de Formação – DFEJA - específica para ministrar formação para docentes que atuam na EJA.	Criação de uma divisão responsável por ministrar formação para docentes que atuam na EJA.	Secretário de Educação. Diretor Pedagógico da EJA. Gerência Geral de EJA - GGEJA	Até Junho de 2018.
Inexistência de uma divisão responsável equipe de formação para atuar ministrando formação específica para a modalidade.	Nomeação de profissional com experiência de atuação na modalidade para um cargo de Chefe de Divisão de Formação de EJA – DFEJA	- Diretor Pedagógico da EJA. - Geral de EJA – GGEJA. - Gerência Geral de Formação Pedagógica – GGFP.	Até Junho de 2018.
Inexistência de	Contratação de equipe de	- Diretor Pedagógico	Até

Seleção de Técnicos Pedagógicos com formação específica para atuar Ministrando formação específica para a modalidade.	profissionais da área acadêmica para a criação de instrumento avaliativo que selecione técnicos pedagógicos que atuarão Ministrando formação específica para a as duas fases da EJA,	da EJA. - Gerência Geral de EJA – GGEJA. - Gerência Geral de Formação Pedagógica – GGFP.	Junho de 2018.
Inexistência de Técnicos Pedagógicos com formação específica para atuar Ministrando formação específica para a modalidade.	Convocação dos Técnicos Pedagógicos, que passaram na seleção para atuar com formação específica Ministrando formação específica para a modalidade.	- Diretor Pedagógico da EJA. - Gerência Geral de EJA – GGEJA. - Gerência Geral de Formação Pedagógica – GGFP.	Até Junho de 2018

Fonte: elaboração da autora.

Todas as dificuldades apresentadas no quadro 32 justificam essa ação do PAE, pois como foi visto, atualmente a DEJA está lotada na Gerência Geral de Educação Integral e Anos Finais – GGEIAF. Observa-se que, na sigla da GGEIAF, a EJA não está inserida apesar de a modalidade se submeter as orientações dessa gerência. Chama-se atenção também sobre o foco dessa gerência, que é a educação integral nos anos finais, entretanto a EJA, diante de todas as suas especificidades, não se enquadra na educação integral.

Outro relevante fato é que além da etapa dos anos finais, a EJA possui também os anos iniciais, que é de grande importância para a modalidade, e a gerência em questão não realiza atividades para essa etapa de ensino. Conclui-se que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos fica excluída da maior parte das demandas, programas, projetos e ações da GGEIAF. Propõe-se o seguinte organograma para a composição da equipe que trabalhará na modalidade:

Figura 7: Sugestão de Organograma para a EJA na RMER

Fonte: elaboração da autora.

No organograma, fica instituída uma Diretoria Executiva de Gestão Pedagógica de Educação de Jovens e Adultos - DEGPEJA, que dirige uma Gerência de Educação de Jovens e Adultos - GEJA, que por sua vez gerência três divisões, uma de anos finais Divisão de Anos Finais da Educação de Jovens e Adultos – DAFEJA, outra de anos iniciais, a Divisão de Anos Iniciais da Educação de Jovens e Adultos – DAIEJA, e uma terceira que seria a Divisão de Formação da Educação de Jovens e Adultos – DFEJA.

A ação sugerida implica em custos para a Prefeitura do Recife, segue a planilha de custos referente a um novo organograma que está apresentado na tabela 33.

Tabela 33: Planilha de custos para o organograma da EJA no município do Recife

Cargo de Atuação	Diretor Executivo de Gestão pedagógica CDA3	Gerente Geral de Gestão Pedagógica CDA4	Chefe de Divisão. CAA2	Total
Nº de Pessoas	1	1	3	5
Salário em um mês	Venc: R\$ 1.032,00	Venc: R\$ 795,94	Venc: R\$ 237,14	Venc: R\$ 2.065,08
	Rep.: R\$ 9.288,00	Rep.: R\$ 7.163,44	Rep.: R\$ 2.134,25	Representação: R\$ 18.585,69
	Total: R\$ 10.320,00	Total: R\$ 7.959,38	Total: R\$ 2.371,39	Total: R\$ 20.650,77
Salário em um ano.	R\$ 123.840,00	R\$ 95.512,56	R\$ 28.456,68	R\$ 247.809,24
Férias	R\$ 4.440,00	R\$ 2.653,12	R\$ 790,46	R\$ 7.883,58
13º salário	R\$ 10.320,00	R\$ 7.959,38	R\$ 2.371,39	R\$ 20.650,77
Total	R\$ 138.600,00	R\$ 106.125,06	R\$ 31.618,53 X 3 R\$ 94.855,59	R\$ 276.343,53 R\$ 339.580,65

Fonte: Elaboração da autora a partir da Lei nº 17.855/2013¹⁵

A tabela 33 apresenta o investimento ao ano para que a modalidade tenha ingerência sobre si própria a não depender de outras etapas de ensino, tomando posse de seu lugar na Secretaria de Educação da Rede Municipal do Recife.

Outro problema encontrado foi a ausência de divisões que atuassem nas etapas dos anos iniciais e finais dentro da modalidade por isso a sugestão que lotadas na GEJA, estariam a DAIEJA e a DAFEJA, cada divisão teria como corpo técnico pedagógico, docentes que atendessem as necessidades da modalidade, nomeados da seguinte forma: os técnicos pedagógicos que seriam os coordenadores das RPA'S - CRPA, que teriam carga horária de 270 horas e os técnicos pedagógicos que fariam os acompanhamentos – TPA, por turma com 145 horas aula cada um.

No organograma das divisões, o técnico coordenador por RPA, chefiaria todos os técnicos de acompanhamento de sua RPA, ou seja, seis técnicos coordenadores, pois há seis RPA'S compondo toda a Região Político Administrativa do Recife.

¹⁵ Lei nº17.855/2013 dispõe sobre a adequação da estrutura da administração direta e indireta do município do Recife às novas diretrizes administrativas. Divulgada no Diário Oficial dia 03 de Janeiro de 2013. Edição 2

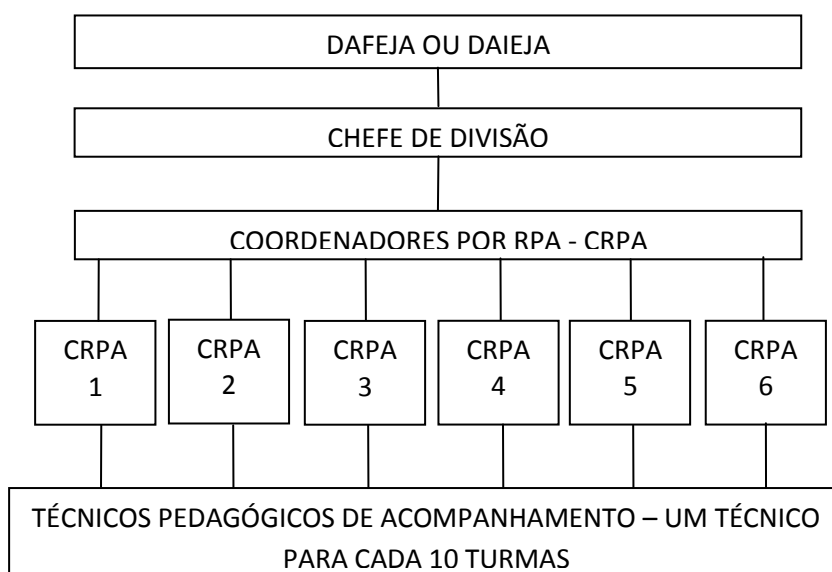
Na divisão de Anos Iniciais seria necessário que o chefe e os técnicos pedagógicos possuíssem os seguintes requisitos: metade dos técnicos com formação inicial em pedagogia e a outra metade especialistas em alfabetização de adultos.

Na divisão de Anos Finais, além do chefe todo o corpo técnico pedagógico deveria ter vagas para docentes das licenciaturas de todas as áreas de conhecimento, de todos os componentes curriculares oferecidos pela RMER, e todos eles precisariam receber formação sobre alfabetização e letramento de adultos.

A DAFEJA e DAIEJA devem ser compostas por 1 técnico de acompanhamento para cada 10 turmas. Para a Fase I, com 192 turmas, seriam necessários 19 técnicos pedagógicos de acompanhamento. Para a Fase 2, com 111 turmas, a necessidade chega a 10 técnicos de acompanhamento.

Cada técnico de acompanhamento deverá acompanhar uma turma por noite. Eles devem compor duas semanas mensais de visitas e as outras duas semanas seriam para sistematização das visitas, formação e estudos sobre as especificidades da modalidade junto com os docentes ou não. Na figura 12 apresenta-se organograma com a sugestão de composição das divisões de EJA.

Figura 8: Sugestão de Organograma para as divisões DAIEJA E DAFEJA



No organograma da figura 8, não se tem um número exato de turmas que possam abrir, ano a ano, por RPA, portanto o número de técnicos pedagógicos de acompanhamento pode variar anualmente.

O investimento na composição da modalidade deve ser alto, pois ela, como um todo, não está formada, por isso mesmo os técnicos para compor a equipe devem ser profissionais que tenham no currículo curso de especialização na área de educação, e sugere-se que os técnicos passem por uma avaliação e análise de perfil profissional até que assumam o cargo.

Esses profissionais deverão sair de suas salas de aula para assumirem a equipe técnica, portanto a RMER precisará contratar professores para assumirem os seus lugares, gerando um custo menor para a prefeitura, visto que esses docentes estarão em início de carreira e os salários recebidos serão menores. Os valores salariais trabalhados referem-se à Lei Municipal, nº18119/2015, que estipula um professor licenciado, com 270 horas aula, em início de carreira recebe o valor de R\$ 3.971,70.

Na tabela 34, apresenta-se uma planilha de custos para a implantação das duas divisões, chama-se atenção que os custos com o chefe de divisão já foi computado na planilha de custos referente ao organograma da modalidade que se encontra abaixo.

Tabela 34: Planilha de Custos com a implantação das divisões de EJA – DAIEJA e DAFEJA

	DAIEJA PROFESSOR I		DAFEJA PROFESSOR II		TOTAL
	CRPA 270 h/a	TPA 145 h/a	CRPA 270 h/a	TPA 145 h/a	TOTAL
Quantidade	6	19	6	10	41
Salário Individual	R\$ 2.883,6	R\$ 1.548,60	R\$ 3.971,70	R\$ 2.132,95	R\$ 10.536,85
Total de Salários	X6 R\$ 17.301,60	X19 R\$ 29.423,40	X6 R\$ 23.830,20	X 10 R\$ 21.329,50	R\$ 91.884,70
Total de salários em um ano.	R\$ 17.301,60 X12 R\$ 207.619,20	R\$ 29.423,40 X12 R\$ 353.080,80	R\$ 23.830,20 X 12 R\$ 285.968,40	R\$ 21.329,50 X 12 R\$ 255.954,00	R\$ 1.102.622,40
Férias (total)	R\$ 5.767,20	R\$ 9.807,80	R\$ 7.943,40	R\$ 7.109,83	R\$ 30.628,23
13º Salário (total)	R\$17.301,60	R\$ 29.423,40	R\$ 23.830,20	R\$ 21.329,50	R\$ 91884,70
Total:	R\$ 230.688,00	R\$ 329.312,00	R\$ 317.742,00	R\$ 284.393,33	R\$ 1.162.135,33

Fonte: elaboração da autora a partir da Lei Municipal nº 18217/2016.

Os valores acima foram calculados segundo o que estipula a Lei Municipal, nº 18217/2016 (RECIFE, 2016), que Dispõe sobre a Remuneração dos Servidores Efetivos da Administração Direta, Autárquica e Fundacional do Município do Recife. Segundo a Lei, o Professor I da Classe A, em início de carreira, sendo recém-contratado sem nenhuma titulação exceto a graduação recebe de hora aula R\$ 10,68, o professor II, também recém-contratado apenas com graduação tem hora aula de R\$ 14,71. Com esses valores foram calculados os salários acima de acordo com a carga horária.

É importante chamar atenção que se fez o cálculo total do que se sugere no organograma para as DAFEJA e DAIEJA, entretanto na atual estrutura organizacional da DEJA já existe uma equipe técnica com 7 técnicos pedagógicos e 10 técnicos de acompanhamento, sendo assim, 17 professores deixariam de ser contratados segundo os cálculos acima.

Sugere-se também, no organograma da Figura 12, criar a Divisão de Formação para professores da Educação de Jovens e Adultos. Essa divisão se submeteria a duas gerências, a GGFPF e a GEJA. A DFPEJA ficaria responsável por ministrar formação não só para os docentes, mas também para a equipe técnica.

É necessário que a DFPEJA construa uma relação estreita com as divisões de anos finais e iniciais para estar a par das necessidades dos professores, além de ser necessário ter um feedback do que foi trabalhado nas formações se está sendo aplicado nas salas de aula, pelos professores da modalidade.

Entende-se que, no mercado de trabalho, não existe uma quantidade de profissionais suficientes com formação em Educação de Jovens e Adultos para que se componham todas as vagas necessárias de atendimento à modalidade. Faz-se necessário que a DEGPEJA articule com instituições federais acadêmicas uma parceria para que aconteçam constantes formações para os formadores da DFPEJA, pois essa equipe será responsável pela formação continuada da equipe de técnicos pedagógicos e dos docentes que atuarão na modalidade.

Por isso, a necessidade de um cuidado maior nas ações a serem desenvolvidas com a composição da equipe de formação, pois eles também precisam ser alimentados com capacitações que inovem e renovem os seus conhecimentos prévios para com a modalidade, além de terem um tempo para estudarem e prepararem as formações, sendo assim a equipe de formadores precisará ser composta segundo o quadro 33:

Quadro 33: Composição da equipe de Formadores da DFPEJA

FORMADORES PARA ANOS INICIAIS	
FORMADORES	QUANTIDADE
Formadores com formação em pedagogia especialistas na área de linguagens e códigos e suas tecnologias.	03
Formadores com formação em pedagogia especialistas na área matemática e suas tecnologias.	03
Formadores com formação em pedagogia especialistas em alfabetização e letramento de adultos.	03
Formadores com formação em temas transversais.	03
Total	12
FORMADORES PARA ANOS FINAIS	
FORMADORES	QUANTIDADE
Formadores com formação em Matemática.	02
Formadores com formação em Língua Portuguesa.	02
Formadores com formação em Língua Inglesa.	02
Formadores com formação em Ciências.	02
Formadores com formação em História.	02
Formadores com formação em Geografia.	02
Formadores com formação em Arte	02
Formadores com formação em temas transversais.	03
Total	17

Fonte: elaboração da autora.

Diante das pesquisas realizadas e a descoberta da defasagem da compreensão conceitual advinda, principalmente dos professores da Fase II, destaca-se a importância de que todos os formadores precisam ter formação sobre os temas: alfabetização, letramento de adultos e interdisciplinaridade, principalmente os formadores da Fase II, que possuem licenciatura e não passaram pelo curso de pedagogia.

Em consequência dessa proposta, há a necessidade de que professores da Rede que estão em sala de aula deixem seu espaço de docência para preencher a lacuna de formação, com 270 horas. Portanto, se faz necessário mais investimentos na contratação de professores para assumirem a lacuna das salas de aula, nesse caso o contrato poderá ser de 145 horas.

Na tabela 35 apresenta-se os valores necessários a esses investimentos, lembra-se que serão necessários 12 professores para atuarem nos anos iniciais da modalidade, substituindo os que assumirão as formações e 17 professores para os anos finais.

Tabela 35: Planilha de Custos para contratação de novos professores

	DAIEJA PROFESSOR I 145 horas aula	DAFEJA PROFESSOR II 145 horas aula	TOTAL
Quantidade	12	17	29
Salário Individual	R\$ 1.548,60	R\$ 2.132,95	R\$ 3.681,55
Total de Salários	X 12 R\$ 18.583,20	X17 R\$ 36.260,15	R\$ 54.843,35
Total de salários em um ano	R\$ 222.998,40	R\$ 435.121,80	R\$ 658.120,20
Férias	R\$ 6.194,40	R\$ 12.086,71	R\$ 18.281,11
13º Salário	R\$ 18.583,20	R\$ 36.260,15	R\$ 54.843,35
Total:	R\$ 247.776,00	R\$ 483.468,66	R\$ 731.244,66

Fonte: elaboração da autora a partir da Lei Municipal nº 18217/2016.

A tabela 35 também segue a Lei Municipal que dispõe sobre a Remuneração dos Servidores Efetivos da Administração Direta, Autárquica e Fundacional do Município do Recife que, segundo a Lei, o Professor I da Classe A, em início de carreira, sendo recém-contratado sem nenhuma titulação, exceto a graduação, recebe de hora aula R\$ 10,68, o professor II, também recém-contratado, apenas com graduação, tem hora aula de R\$ 14,71. Com esses valores foram calculados os salários acima de acordo com a carga horária.

3.3 Proposição de um programa de formações que atendam as especificidades da educação de jovens e adultos

Após a implantação das divisões, a segunda ação seria criar um Programa de Formações que atendam as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, cuja responsabilidade seria da Divisão de Formação para professores da Educação de Jovens e Adultos, junto a GGFPF e a GEJA.

A DFPEJA ficaria responsável por ministrar formação não só para os docentes, mas também para a equipe técnica, pois a partir das análises das entrevistas e questionários foram descobertas várias fragilidades no tocante às formações para os docentes da modalidade. O Quadro 34 apresenta essas fragilidades que justificam essa ação defendida no PAE.

Quadro 34: Dificuldades encontradas diante da ausência de um Programa de Formações que atendam as especificidades da Educação de Jovens e Adultos

SUGESTÃO DE INTERVENÇÃO			
Dificuldades Formadores	Ações Sugeridas	Responsável	Prazo
Ausência de formação adequada para professores da EJA	Contratação de cursos, para formadores e técnicos pedagógicos através de convênios com as universidades.	DGPEJA e a GGFP.	Até o final de 2018.
Ausência de programa de cursos de formação cujos temas sejam de especificidade da modalidade.	Criação de programas de formação, fixos a ser trabalhados anualmente com cada novo docente (Fase I ou II) que ingressasse na modalidade sendo classificados em: 1- EJA como caso de Gestão. 2- EJA: ligação estreita com o letramento. 3- Inseparáveis: Interdisciplinaridade e a EJA.	GGFP, GEJA e a DFPEJA	Até o final de 2018.
Ausência de programa de cursos de formação cujos temas sejam de especificidade da modalidade.	Criação de programas de formação, a serem trabalhados anualmente, durante as aulas atividades, com todos os docentes (Fase I ou II) na modalidade EJA, cujo tema seria: EJA: componentes curriculares e os problemas sociais.	GGFP, GEJA e a DFPEJA.	Até o final de 2018.
Ausência de programa de cursos de formação cujos temas sejam de especificidade da modalidade, trabalhados nos espaços culturais.	Criação de programas de formação, a serem trabalhados anualmente, durante as aulas atividades, com todos os docentes (Fase I ou II) na modalidade EJA, com parceria do setor educativo de espaços culturais, que possam ter formação e não apenas serem visitados, pelos professores e estudantes no turno noturno, mas que seja possível desenvolvimento de projetos a partir desses espaços culturais.	GGFP, GEJA, DFPEJA E Espaços culturais diversos.	Até o final de 2018.

Fonte: elaboração da autora.

Ao considerarem-se os achados de pesquisa, através das entrevistas, constatou-se a ausência de formação inicial dos formadores para trabalhar com a modalidade, dessa forma, sugere-se a contratação de acadêmicos das universidades federais para ministrarem formação continuada aos formadores, pois como relata Sousa 2016:

A formação continuada deve valorizar e incorporar as questões que surgem da atuação do professor nas escolas, com base nas necessidades consideradas fundamentais relacionadas ao saber docente e ao seu fazer pedagógico. (SOUSA, 2016, p. 22)

Essas formações devem apresentar-se em forma de cursos, com no mínimo de 60 horas, e daria aos formadores um complemento à sua formação inicial para

atuar na modalidade, conseqüentemente subsidiando-os para sua atuação junto aos docentes da modalidade.

Os temas para essas formações seriam: EJA como caso de Gestão; EJA: ligação estreita com o letramento; e Inseparáveis: Interdisciplinaridade e a EJA. Pensa-se que os temas são proposições, e estão sujeitos a sugestões e adaptações realizadas pela equipe da GEJA e da DFEJA.

O tema *EJA como caso de Gestão* justifica-se, pois seu objetivo é trazer para os formadores e docentes maior contato com as implicações em que as metas do PNE, quando não cumpridas podem resultar para a nação, pois no caso desta pesquisa constatou-se que a meta 9 refere-se a Alfabetização e Analfabetismo Funcional de Jovens e Adultos, ela orienta a:

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2014, s/p)

E, segundo o site do Observatório do PNE (2016), taxa de analfabetismo funcional de uma população com 15 anos ou mais em Recife, em 2013, era de 15,6%, em 2014, era de 13,7% representando um total de 422.901 mil pessoas analfabetas funcionais no município, e em 2015, a taxa volta a subir para 14,3%, correspondendo a 453.142 mil analfabetos funcionais.

O segundo tema *EJA: ligação estreita com o letramento* tem sua justificativa nas mais várias fundamentações explicitadas neste texto, mas a que chama-nos mais atenção é que saber ler ou escrever, apenas, não é suficiente para enfrentarmos uma nova condição individual de construção do cidadão com repercussão no social, com solicitação de outras respostas ao uso da tecnologia do aprender a ler e escrever e Soares (1996) nos diz que:

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 1996. p.16) (Grifo da autora).

Esse estado ou condição de letramento, como já visto anteriormente, faz parte de um processo mais amplo em que o cidadão está inserido de forma permanente,

passando por fases, nunca se esgota, representado sempre pela forma que ele consegue ou escolhe, se posicionar na sociedade nos âmbitos social, cultural, político, econômico, cognitivo e linguístico, quer individualmente ou no grupo social em que atua. A comprovação disso se materializa quando Soares, 2012 nos diz que uma pessoa que:

[...] vive em um meio que a leitura e a escrita tem presença forte, se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas em que outros leem para ele, se dita as cartas para que um alfabetizado as escreva [...] (SOARES, 2012, p. 24)

Um analfabeto, mesmo não sabendo ler e escrever, está sempre em processo de letramento, de alguma forma ela penetrou nesse mundo, e está se utilizando de práticas sociais da leitura e da escrita, mesmo que com ajuda de terceiros numa fase inicial e rudimentar. Isso se comprova, principalmente na EJA, pois os estudantes já possuem uma leitura de mundo, antes da leitura da palavra.

Frago acrescenta outra nuance do que seria um analfabeto inserido num processo de letramento, afirmando que:

[...] Se nos transportamos para um país que fala uma língua diferente da língua materna, e por nós desconhecida, nos sentiremos analfabetos. Sendo assim, analfabeto não é quem não sabe ler e escrever, mas também aquele que é incapaz de compreender ou redigir um texto determinado. (FRAGO, 1993, *apud* BALEM, 2002, s/p).

E ficou comprovado, através de depoimentos dos professores pesquisados, que apenas 05 professores, de 52 entrevistados da Fase I, descrevem em suas respostas o letramento como o uso social da língua, aproximando-se do conceito fundamentado pelos teóricos estudados nesta pesquisa, isso representa, aproximadamente, um pouco menos de 10% dos professores entrevistados.

Com relação aos professores da Fase II, tivemos apenas 02 dos professores, entre os 18 entrevistados, da área de Ciências da Matemática e suas Tecnologias, respondendo corretamente sobre o conceito de letramento. Na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, tivemos 05 professores, dos 13 entrevistados, cujas respostas sobre as semelhanças e diferenças entre alfabetização e letramento ficaram parcialmente próximas ao conceito correto.

Na área de “Linguagens e Códigos e suas Tecnologias”, dos 12 entrevistados somente 05 responderam parcialmente de forma correta sobre as semelhanças e diferenças entre alfabetização e letramento. Temos um total de 95 professores entrevistados, destes apenas 17 conseguiram aproximar-se do conceito de letramento como uso social da língua, o que corresponde a aproximadamente um pouco menos de 18% dos professores entrevistados.

Sendo assim, justifica-se a importância de formações efetivas sobre a conceituação do letramento, para que os docentes ao se apropriarem desses conceitos possam realizar efetivamente atividades que desenvolvam o letramento para os estudantes da EJA e, por conseguinte, eles possam inserir-se na sociedade como cidadãos completos, consequentemente colaborando para redução do analfabetismo funcional em Recife.

Diante das pesquisas, entendeu-se também que para se ter uma leitura de mundo, do ponto de vista acadêmico, os componentes curriculares não devem trabalhar sozinhos como ilha, por isso a sugestão de formações sobre interdisciplinaridade e o título da formação serem *Inseparáveis: Interdisciplinaridade e a EJA*, é proposital com objetivo que os docentes entendam que se quer trabalhar o letramento, é imprescindível que se atue interdisciplinarmente com vistas a resolução de problemas sociais.

Vimos que, diante de todas as respostas dos professores pesquisados sobre o conceito de interdisciplinaridade, as que mais se sobressaem perpassam sobre os componentes curriculares inter-relacionados em função de um conteúdo/tema. Entretanto, observa-se que alguns componentes curriculares não são trabalhados.

As formações desse tema teriam como objetivo juntar todas as áreas de conhecimento diante de um tema e realizar na prática, na hora da formação, projetos interdisciplinares com os professores.

As formações sobre letramento e interdisciplinaridade fariam parte de um grupo de formações fixas, que devem acontecer no início do ano, e devem se repetir anualmente, formando todos os docentes, principalmente os da Fase II. As formações deveriam ser ministradas por um formador externo, com título de doutor, e toda a equipe técnica-pedagógica ligada as DAFEJA, DAIEJA e todos os formadores deveriam participar. Na tabela 36, segue planilha de custos para essas formações.

Tabela 36: Valor das Formações Fixas

Tema da Formação	Título da Formação	Valor da Hora aula	Quantidade de Horas-aulas	Total
Gestão	EJA como caso de Gestão.	R\$ 100,00	20	R\$ 2.000,00
Letramento	EJA: ligação estreita com o letramento.	R\$ 100,00	20	R\$ 2.000,00
Interdisciplinaridade	Inseparáveis: Interdisciplinaridade e a EJA.	R\$ 100,00	20	R\$ 2.000,00
Totais		R\$ 300,00	60	R\$ 6.000,00

Fonte: Elaboração da autora a partir da Edição 26 do Diário Oficial do Município do Recife de 06 de Março de 2012, que regulamenta o pagamento de formadores externos no âmbito da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer e dá outras providências.

O dado mais recente encontrado sobre pagamento de formadores externos é o Diário Oficial, de 06 de Março de 2012. Não foi encontrado nenhum outro documento mais atualizado sobre esse valor. A formação explicitada a seguir não necessita de planilha de custos, pois já fazem parte da prática de formação do Grupo Ocupacional de Magistério da RMER.

Defende-se, também, as formações ministradas ao longo do ano durante as aulas atividades, cujo título seria *EJA – componentes curriculares e os problemas sociais*. Nessas formações, os componentes devem ser trabalhados a partir de um problema social, ou seja, o conteúdo seria retirado do foco. O foco passaria a ser um problema social e cada componente curricular elencaria quais os conteúdos deveriam ser trabalhados para que o estudante da EJA entendesse o problema social trabalhado. Para tanto, todos os componentes curriculares devem estar inseridos na concretização de um projeto.

Por último, defendem-se formações externas, que aconteçam em espaços culturais. Seria necessária uma parceria da DFEJA, com o setor educativo desses espaços culturais que desenvolveriam juntas formações para professores, cujo foco seria a atuação deles, em sala de aula, visando o público jovem e adulto. Esse tipo de formação ajuda o professor a contextualizar o que está sendo trabalhado em sala de aula.

Pretende-se que essa parceria leve benefício às duas partes, visto que a RMER levaria professores e estudantes à visitação desses espaços culturais e os mesmos estariam formando os atores que atuam na modalidade contribuindo para

um efetivo aprendizado, além do que a divulgação dos espaços culturais junto as comunidades que não estão acostumados a esse tipo de passeio cultural.

Em seguida, o quadro 35 apresenta um plano de ação a implantação das ações sugeridas na pesquisa.

Quadro 35: Plano de Ação Educacional para as Ações sugeridas na Pesquisa

Plano de Ação Educacional para novo Organograma da EJA na RMER, a ser implantado a partir de Fevereiro de 2017.					
Etapas	Justificativa	Local	Tempo	Responsáveis	Método
<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do plano de Ação. - Encaminhamento das ações aos seus respectivos responsáveis. - Discussão das ações. - Avaliação das Ações 	As ações sugeridas serão realizadas para que a RMER assuma e reconheça a importância da modalidade para toda a comunidade educativa, e que se desenvolvam programas, projetos e ações que atendam as especificidades da modalidade.	As ações serão realizadas na Secretaria de Educação em parceria com a SEGEPE, GGEIAF, GGFP e a DEJA.	As ações serão executadas ao longo do 1º semestre de 2018.	As ações serão realizadas pela SEGEPE, GGEIAF, GGFP e a DEJA.	O PAE será encaminhado e discutido com os respectivos responsáveis, que devem analisar e colocar em prática as ações sugeridas.

Fonte: elaboração da autora.

No quadro 35, apresentando a primeira ação do PAE, tem como objetivo a conquista da autonomia da modalidade, perante a RMER, para que a mesma não dependa de outras gerências na elaboração de programas, projetos e ações específicos para a modalidade.

Faz-se necessário que as etapas sugeridas, na primeira ação do PAE, sejam analisadas pelos respectivos responsáveis e colocadas em prática para que as especificidades da modalidade sejam atendidas, entre elas, temos o analfabetismo funcional cujo combate é defendido nesta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as dificuldades que a Educação de Jovens e Adultos enfrenta, na Rede Municipal de Ensino do Recife, consideramos, na atualidade, o Analfabetismo Funcional o que necessita de mais urgência em ser erradicado. Essa dissertação buscou analisar os programas, projetos e ações realizados com foco combate ao analfabetismo funcional e apresentar algumas possibilidades de contribuição para sua contenda.

O objeto de estudo da pesquisa foi a análise dos programas, projetos e ações que foram desenvolvidos, com foco no combate ao analfabetismo funcional. Com o intuito de atingir os objetivos propostos, fez-se inicialmente uma apresentação do contexto da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, em Pernambuco e no Recife, como originou-se a modalidade e qual sua fundamentação.

A apresentação da modalidade como política pública nacional e municipal e a dimensão da estrutura organizacional da modalidade na Rede Municipal de Ensino do Recife, também foram de fundamental importância para o cumprimento dos objetivos, bem como a situação do analfabetismo funcional, no Brasil, em Pernambuco e no Recife.

Os argumentos da pesquisa foram desenvolvidos a partir da análise realizada na pesquisa documental e de uma pesquisa de campo: realização de entrevistas com formadores e questionários aplicados a professores que frequentam as formações oferecidas para a modalidade pela RMER.

Descobriu-se que a Rede precisa assumir a modalidade e sua estrutura organizacional para que sejam desenvolvidos programas, projetos e ações que realmente foquem nas especificidades da EJA, e estes não fiquem a depender das etapas de ensino na idade correta. Dessa forma, elaborou-se um Plano de Intervenção, com vistas a modificação na estrutura organizacional da modalidade.

Sugeriu-se a criação de uma Direção, uma Gerência e três divisões compondo o organograma da modalidade na RMER. As divisões atenderiam: a Fase I, os anos iniciais da modalidade, a Fase II, os anos finais da modalidade e as formações.

Um segundo Plano de Intervenção foi elaborado visando à melhoria do trabalho desempenhado pela equipe de formação, otimizando formações, que seriam responsabilidade da Divisão de Formação da EJA, para que se tenha foco, no que se considerou as reais, e mais urgentes, necessidades para modalidade, já que foi

descoberto através das análises documentais, que as ações que mais se aproximavam do analfabetismo funcional seriam as formações ministradas para os professores da modalidade.

A elaboração deste Plano de Intervenção abrange a formação dos formadores e formação para os professores da EJA na RMER. O referido plano partiu da análise dos resultados da coleta de dados de pesquisa, que apontaram a necessidade de se repensar fragilidades do programa de formação continuada da Rede como: a formação inicial e continuada dos formadores não atendem totalmente às necessidades da modalidade; o tempo de estudo dos formadores; o reduzido quantitativo de formadores que afeta diretamente na sua agenda; ausência de critérios para seleção dos formadores visando sua atuação junto aos professores da modalidade; a ausência de oferta de formação para os formadores; a consolidação de conceitos importantes para a modalidade, junto aos professores está deficitária; dentre outros.

Entende-se que as análises e reflexões extraídas da pesquisa ao longo da dissertação necessitam de investigações mais aprofundadas. Apresenta-se aqui recomendações que sem dúvida, trarão benefícios para que a Rede assuma a importância da modalidade, e que esta etapa não se encerra aqui. Ela traz a continuidade da conquista um processo de protagonismo para a EJA, que já vem sendo requisitado por outras gerações de profissionais que trabalharam na modalidade desde seu surgimento na RMER.

O trabalho desenvolvido contribuiu enormemente para o crescimento acadêmico e profissional, além de fazer com que as sugestões propostas, que estão ao nosso alcance, colabore para que o docente adquira conhecimento e condições para fazer com que o estudantes da EJA no Recife venha a desfrutar de seu protagonismo na sociedade, exercendo toda a sua cidadania.

REFERÊNCIAS

ALFERES, M. Aparecida. MAINARDES, Jefferson. “Formação Continuada de Professores no Brasil”. In: **Seminário de Pesquisa PE**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 07 a 09 de Maio de 2012. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2017.

BORGES, Liana da Silva. “Alfabetização”. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, J. Jaime. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 05 de Outubro de 1988. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 20 ago. 2016.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

_____. **Ministério da Educação e Cultura**. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1554-8-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 mar. 2017.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de Junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE**. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 de junho de 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 26 nov. 2016.

_____. Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores. **Programa Brasil Alfabetizado. Ministério da Educação e Cultura**, Brasília, DF, abril de 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1002-2-diretrizes-principios-pba-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 jun. 2017.

_____. Resolução nº 3, de 15/06/2010. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Ministério da Educação. 2010. Disponível em: <<https://www.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/resolucao032010cne.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2016.

_____. Resolução nº6 de 16/04/2010. **Estabelece orientações, critérios e procedimentos relativos à transferência automática a Estados, Distrito Federal e a Municípios recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado no exercício de 2010, bem como ao pagamento de bolsas a voluntários que atuam no Programa**. Ministério da Educação (Fundo Nacional de Desenvolvimento da

Educação - Conselho Deliberativo), Brasília, DF, 16 de abril de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10022-diretrizes-principios-pba-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 jun. 2017.

_____. **Observatório do PNE**, 2016. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/9-alfabetizacao-educacao-jovens-adultos>>. Acesso em: 26 nov. 2016.

_____. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/ CEB nº. 11, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1e, p. 51, 9 de junho de 2000.

_____. Programa Brasil Alfabetizado - PBA. Resolução 2005. **Ministério da Educação**. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2005/res023_08062005_retificada_13102005.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.

_____. Pesquisa aponta queda do analfabetismo em todas as regiões e faixas etárias. Brasília. In: **Portal Brasil**. Brasília, DF, 18 de setembro de 2013. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/09/pesquisa-aponta-queda-do-analfabetismo-em-todas-as-regioes-e-faixas-etarias>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

_____. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/bolsas-e-auxilios/eixos-de-atuacao/brasil-alfabetizado>>. Acesso em: 27 out. 2017

BALEM, N., M.. “Revisitando conceitos: Alfabetismo/ Analfabetismo e respectivos neologismos”. **Revista em Ciências Humanas**, v. 03, nº03, p. 133-150, 2002. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/224/404>>. Acesso em: 26 out. 2016.

CALDAS, Taciana. “Relatório sobre o Projeto EJA a Caminho da Arte 2013 e 2014”. **Divisão de Educação de Jovens e Adultos - DEJA**, 2016. Documento não publicado.

COSTA, Daianny. “Política”. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, J. Jaime. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. Ensinar, aprender: leitura de mundo, leitura da palavra. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 15. nº 42, s/p, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013>. Acesso em: 13 maio 2017.

GARCIA, W. E.. (Org). **Perfis da Educação**. Bernadete A. Gatti. Educadora e Pesquisadora. São Paulo, Ed. Autêntica, SP, 2016.

GERHARDT, T.E., SILVEIRA, D.T. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <www.scielo.br/pcr>. Acesso em: 29 maio 2017.

IBGE. “**Biblioteca IBGE (Teen)**”, “**Mão na Roda**”, e “**Educação no Brasil**”. Disponível em: <<http://teen.ibge.gov.br/biblioteca/274-teen/mao-na-roda/1721-educacao-no-brasil>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

JÚNIOR, Álvaro; JÚNIOR, Nazir. “A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos”. In: **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011.

LINS, Vilma. “Cine EJA,”. **Gerência de Educação de Jovens e Adultos - GEJA**, 2012. Documento não publicado.

MEDEIROS, Elizabeth Oliveira de. **A Implementação do Programa de Educação Integral da Rede Municipal de Ensino do Recife: Êxitos e Desafios**. 2016. 146p. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

NACIF, P.G; CAMARGO, M.; SILVA, M.; ANTUNES, M.; QUEIROZ, A.. “Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do Direto à Educação ao Longo da Vida: caminhos possíveis”. In: BRASIL. **Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida e Balanço Intermediário da VI CONFITEA no Brasil. Coletânea de textos CONFITEA Brasil +6: tema central e oficinas temáticas 2016**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Brasília, 2016., 379 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244672POR.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos: Contribuição à História da Educação Brasileira**. São Paulo: Loyola, 1973.

PASSOS, Luiz Augusto. “Leitura do mundo”. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, J. Jaime. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

PEREIRA, L.T.K.; GODOY, D.M.A.; TERÇARIOL, D.. “Estudo de Caso como Procedimento de Pesquisa Científica: reflexão a partir da clínica fonoaudiológica”, **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 22, n. 03, p. 422-429, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000300013>. Acesso em: 20 maio 2017.

PESSOA, Eudes André. “A Constituição Federal e os direitos Sociais Básicos ao Cidadão Brasileiro”. In: **Portal Âmbito Jurídico**. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9623>. Acesso em: 23 abr. 2017.

PIGNATO, Catarina. OSTETTI, Vitória. MARIANI, Daniel. “A Evolução do Analfabetismo Funcional no Brasil”. In: **Nexo Jornal**, 22 de novembro de 2016. Disponível em:

<<https://www.nexojornal.com.br/grafico/2016/11/21/Avolu%C3%A7%C3%A3o-do-analfabetismo-funcional-no-Brasil>>. Acesso em: 26 nov. 2016.

PREFEITURA DO RECIFE. **Site oficial**. Disponível em: <<http://www2.recife.pe.gov.br/noticias/04/10/2011/prefeito-faz-abertura-oficial-do-i-forum-de-educacao-de-jovens-e-adultos-eja-d-0>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

RECIFE. **Diário Oficial da Prefeitura do Recife**. Disponível em: <<https://www.cepe.com.br/prefeituradiario/>>. Acesso em: 30 out. 2016.

_____. C.I. Nº 37, em 11 de agosto de 2005. Extrato da edição 91, de 13 de agosto de 2005a. **Diário Oficial da Prefeitura do Recife**. Disponível em: <<https://www.cepe.com.br/prefeituradiario/>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

_____. Termo de Inexigibilidade de Licitação. Licitações. Secretaria de Educação, Esporte e Lazer. Edição 41, de 14 de abril de 2005b. **Diário Oficial da Prefeitura do Recife**. Disponível em: <<https://www.cepe.com.br/prefeituradiario/>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

_____. Portaria nº 2129 de 19/08/2005. Edição nº 94 de 20 de agosto de 2005. **Diário Oficial da Prefeitura do Recife**, 2005c. Disponível em: <<https://www.cepe.com.br/prefeituradiario/>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

_____. Instrução Normativa. Nº 13/2015, publicado dia 21 de novembro de 2015. **Diário Oficial da Prefeitura do Recife**. Disponível em: <<http://200.238.101.22/docreader/docreader.aspx?bib=R20151121&pasta=Novembr o\Dia%2021>>. Acesso em: 05 out. 2016.

_____. Diretoria Geral de Ensino e Formação Docente. Secretaria de Educação Esporte e Lazer. Gerência de Educação de Jovens e Adultos. **Síntese Das Proposições Do I Fórum EJA Recife**. Recife, 2011. Não Publicado.

_____. Secretaria de Educação do Recife. **Manual de Orientações Pedagógicas - Trilha 4**: formação continuada para Professores do Ensino Fundamental Anos Finais. 2016. p. 293.

_____. Lei Municipal de Nº 16.520/99. **Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração – PCCR –, do quadro efetivo do pessoal do Grupo Ocupacional Magistério da Rede de Ensino Público da Prefeitura do Recife e dá outras providências**. Diário Oficial da Prefeitura do Recife, PE, seção 1, p. 620, outubro de 1999.

_____. Secretaria de Educação do Recife. Instrução Normativa Número 02 de 2015. Aula Atividade. Diário Oficial da Prefeitura do Recife, PE, seção 1, pp. 22-25, de 05 de março de 2015c.

_____. Lei ordinária, nº 18217-2016. **Dispõe sobre a remuneração dos servidores efetivos da administração direta autárquica e fundacional do município do Recife e da outras providencias**. Recife. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/2016/1821/18217/lei->

ordinaria-n-18217-2016-dispoe-sobre-a-remuneracao-dos-servidores-efetivos-da-administracao-direta-autarquica-e-fundacional-do-municipio-do-recife-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 29 nov. 2017.

RIBEIRO, V. M.. “Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa”. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 60, dezembro de 1997. p. 144 – 158. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/0D/es/v18n60/v18n60a8.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2016.

_____. **Analfabetismo e Analfabetismo Funcional no Brasil**. Disponível em: <file:///C:/Users/Sony/Documents/2006_04_18_Analfabetismo%20e%20Analfabetismo%20Funcional%20no%20Brasil_Vera%20Masag%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2016.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed.Vozes 1999.

SALDANHA, L. **Um Olhar sobre o programa de educação básica de jovens e adultos implementado pela Secretaria de Educação Municipal da cidade do Recife/PE: 1985-2000**. 2001. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SOARES, M. “Letramento em Verbete: O que é letramento? Letramento: Presença Pedagógica”. **Dicionário Crítico da Educação**, v. 2, n. 10, jul/ago 1996. p. 15 a 25.

_____. “Letramento e Alfabetização: as muitas facetas”. 26ª Reunião anual da ANPED. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, Poços de Caldas: jan-abr de 2004. p. 05 a 17.

_____. “Letramento e Escolarização”. In: RIBEIRO, V.M. (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003. p. 89 – 113.

SOUSA, Ivanildo L.B.. **Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino do Recife: o papel do formador de professores**. 2016. 122p. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, J. Jaime. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TUDE, João Martins; FERRO, Daniel; SANTANA, Fábio Pablo. Curitiba: **Políticas Públicas**. IESDE Brasil S.A., 2010.

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos e plano de ação para o futuro. In: V CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1997, Hamburgo. **Anais...** Hamburgo: SESI/UNESCO, 1997.

_____. **Relatório Educação para Todos 2000 – 2015 (Versão Preliminar)**. Brasília. junho de 2014. Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192>. Acesso em: 28 out. 2016.

VENTURA, J. P.; GOMES, D. M.; FERREIRA, D. C.. “Formação inicial e continuada de professores: espaços, tempos e invenções curriculares”. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 63-83, out – jan, 2016. Disponível em:

<file:///C:/Users/Sony/Documents/MESTRADO/CAED/4%C2%B0%20PER%C3%8DODO/TEXTOS%20LIDOS%20IMPORTANTES%20PARA%20ESTA%20%C3%9ALTIMA%20FASE%20DA%20DISSERTA%C3%87%C3%83O/ARTICO%20SOBRE%20conceito%20de%20interdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2017.

ZANETTI, M. A.. “O Financiamento da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva dos Fóruns de EJA do Brasil”. **Paidéia** – Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde. Belo Horizonte, n. 15, p. 103-120, jul – dez 2003. Disponível em:

<file:///c:/users/sony/documents/mestrado/caed/disserta%c3%87%c3%83o/textos%20fichados/fichamento%20em%20rela%c3%87%c3%83o%20a%20financiamnto%20da%20eja/maria%20aparacida%20zanetti.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE 01: ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (PROFESSORES)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP/UFJF
36036-900 JUIZ DE FORA - MG – BRASIL

Prezado professor, esta pesquisa vem a partir do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública e tem como maior objetivo a busca de respostas a cerca do ANALFABETISMO FUNCIONAL na modalidade de EJA.

Devido ao protagonismo que o professor possui diante da modalidade, entendemos ser de grande importância sua participação, por isso, desde já agradecemos a sua colaboração com um pouquinho de seu tempo para responder a estas questões, sobre uma modalidade, muitas vezes relegada e levada ao descaso.

Portanto, precisamos muito de sua ajuda, e é de grande importância que suas respostas sejam as mais fidedignas, pois será diante delas que poderemos elaborar e construir ações com proposições reais diante das dificuldades encontradas.

É preciso entender que não estamos julgando, ou seja, atribuindo juízo de valor em seus conhecimentos, por isso afirmamos que as identidades dos entrevistados não serão divulgadas, o que nos interessa é o conteúdo das respostas.

Sendo assim nossos sinceros agradecimentos, e vamos lá!

Taciana Durão L. Caldas

1- Qual a sua formação?

2- (Para Professor dos Anos Finais) - Qual Componente Curricular que ministra na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Marque um X.

<input type="checkbox"/>	PORTUGUÊS	<input type="checkbox"/>	ARTE
<input type="checkbox"/>	MATEMÁTICA	<input type="checkbox"/>	INGLÊS
<input type="checkbox"/>	CIÊNCIAS	<input type="checkbox"/>	ILT
<input type="checkbox"/>	HISTÓRIA	<input type="checkbox"/>	HISTÓRIA DO RECIFE
<input type="checkbox"/>	GEOGRAFIA	<input type="checkbox"/>	EDUCAÇÃO FÍSICA

3- Por favor, marque um X na coluna que mais se aproxima da quantidade de tempo que leciona na Rede Municipal de Ensino do Recife?

<input type="checkbox"/>	0 a 2 anos
<input type="checkbox"/>	2 a 5 anos
<input type="checkbox"/>	5 a 10 anos
<input type="checkbox"/>	10 a 20 anos

Mais de 20 anos

4- Por favor, marque um X na coluna que mais se aproxima da quantidade de tempo que leciona na Rede Municipal de Ensino do Recife, especificamente na EJA?

- 0 a 2 anos
 2 a 5 anos
 5 a 10 anos
 10 a 20 anos
 Mais de 20 anos

5- Marque um X se trabalha na modalidade de EJA, na etapa do Ensino Fundamental em outra rede de ensino:

- Rede Estadual
 Rede de outro Município
 Rede Particular

6- O que o senhor ou a senhora entende por interdisciplinaridade?

7- Já participou de alguma formação de EJA, cujo tema foi interdisciplinaridade?

- SIM
 NÃO

8- Caso afirmativo, especifique em que rede de ensino:

- Rede Municipal de Ensino do Recife
 Rede de outro Município
 Rede Estadual
 Rede Particular

9- Já realizou algum projeto interdisciplinar com turmas de EJA?

- SIM
 NÃO

10- Caso afirmativo quais os componentes que envolveram o referido projeto?

- | | |
|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> PORTUGUÊS | <input type="checkbox"/> ARTE |
| <input type="checkbox"/> MATEMÁTICA | <input type="checkbox"/> INGLÊS |
| <input type="checkbox"/> CIÊNCIAS | <input type="checkbox"/> ILT |
| <input type="checkbox"/> HISTÓRIA | <input type="checkbox"/> HISTÓRIA DO RECIFE |
| <input type="checkbox"/> GEOGRAFIA | <input type="checkbox"/> EDUCAÇÃO FÍSICA |

11- Gostaríamos muito de saber como se deu seu projeto com turmas da EJA. Pedimos que, sucintamente, descrevesse-o para nós:

12- O senhor ou a senhora já participou de alguma formação, para a EJA, que tratasse especificamente de Letramento?

- SIM
 NÃO

13- Caso afirmativo, especifique em que rede de ensino:

- Rede Municipal de Ensino do Recife
 Rede de outro Município
 Rede Estadual
 Rede Particular

14- Segundo seu entendimento existem relações e diferenças entre os conceitos de ALFABETIZAÇÃO e LETRAMENTO? Quais?

15 – Caso o senhor tenha desenvolvido algum, ou alguns projeto(s) interdisciplinar(es) para turmas de EJA, este(s) projeto(s), foram pensados objetivando o Letramento dos estudantes?

- SIM
 NÃO

Agradecemos muito sua colaboração.

APÊNDICE 02: ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (FORMADORES)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP/UFJF
36036-900 JUIZ DE FORA - MG – BRASIL

Prezado formador, esta pesquisa vem a partir do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública e tem como maior objetivo a busca de respostas a cerca do ANALFABETISMO FUNCIONAL na modalidade de EJA.

Devido ao seu protagonismo diante da modalidade, entendemos ser de grande importância sua participação, por isso, desde já agradecemos a sua colaboração com um pouquinho de seu tempo para responder a estas questões, sobre uma modalidade, muitas vezes relegada e levada ao descaso.

Portanto, precisamos muito de sua ajuda, e é de grande importância que suas respostas sejam as mais fidedignas, pois será diante delas que poderemos elaborar e construir ações com proposições reais diante das dificuldades encontradas.

É preciso entender que não estamos julgando, ou seja, atribuindo juízo de valor em seus conhecimentos, por isso afirmamos que as identidades dos entrevistados não serão divulgadas, o que nos interessa é o conteúdo das respostas.

Sendo assim nossos sinceros agradecimentos, e vamos lá!

Taciana Durão L. Caldas

01- Qual a sua formação?

Graduação em:	
Especialista em:	
Mestre em:	
Doutor em:	

02- O senhor(a), ministra formação para qual fase/módulo da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino do Recife?

<input type="checkbox"/>	FASE 1	<input type="checkbox"/>	FASE II
<input type="checkbox"/>	Modulada	<input type="checkbox"/>	Módulo IV
<input type="checkbox"/>	Módulo I	<input type="checkbox"/>	Módulo V
<input type="checkbox"/>	Módulo II		
<input type="checkbox"/>	Módulo III		

03- (Para Formador dos Anos Finais) - Qual Componente Curricular que ministra na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Marque um X.

<input type="checkbox"/>	PORTUGUÊS	<input type="checkbox"/>	ARTE	<input type="checkbox"/>	OUTROS
<input type="checkbox"/>	MATEMÁTICA	<input type="checkbox"/>	INGLÊS		
<input type="checkbox"/>	CIÊNCIAS	<input type="checkbox"/>	ILT		
<input type="checkbox"/>	HISTÓRIA	<input type="checkbox"/>	HISTÓRIA DO RECIFE		

GEOGRAFIA

 EDUCAÇÃO FÍSICA

04- O Sr.(a) leciona ou lecionou na Modalidade de Eja, na Rede Municipal de Ensino do Recife?

 SIM
 NÃO

05- Por favor, marque um X na coluna que mais se aproxima da quantidade de tempo que, leciona ou lecionou, na Rede Municipal de Ensino do Recife?

 0 a 2 anos
 2 a 5 anos
 5 a 10 anos
 10 a 20 anos
 Mais de 20 anos

06- Por favor, marque um X na coluna que mais se aproxima da quantidade de tempo, que leciona ou lecionou, na Rede Municipal de Ensino do Recife, especificamente na EJA?

 0 a 2 anos
 2 a 5 anos
 5 a 10 anos
 10 a 20 anos
 Mais de 20 anos

07- Como chegou a função de FORMADOR? A quanto tempo está como formador?

08- De que forma são pensadas e planejadas as formações para o grupo de professores da EJA e quais os temas abordados nestas formações?

09- Destes temas cite dois que você considera os mais relevantes para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos? Por quê?

10- O que o senhor(a) entende por interdisciplinaridade?

11- Já ministrou alguma formação para EJA, cujo tema foi interdisciplinaridade?

 SIM
 NÃO

12- Durante as formações concebidas entre os formadores dos diversos componentes curriculares, para a EJA, existe a articulação entre os formadores interdisciplinarmente?

<input type="checkbox"/>	SIM
<input type="checkbox"/>	NÃO

13- Caso afirmativo em quais componentes aconteceu a referida articulação?

<input type="checkbox"/>	PORTUGUÊS	<input type="checkbox"/>	ARTE
<input type="checkbox"/>	MATEMÁTICA	<input type="checkbox"/>	INGLÊS
<input type="checkbox"/>	CIÊNCIAS	<input type="checkbox"/>	ILT
<input type="checkbox"/>	HISTÓRIA	<input type="checkbox"/>	HISTÓRIA DO RECIFE
<input type="checkbox"/>	GEOGRAFIA	<input type="checkbox"/>	EDUCAÇÃO FÍSICA

14- Gostaríamos muito de saber como se deu esta articulação para formação de professores que lecionam em turmas de EJA. Pedimos que, sucintamente, descrevesse-a para nós:

15- O senhor ou a senhora já ministrou alguma formação que tratasse especificamente de Letramento, ou práticas de letramento para a EJA na Rede Municipal de Ensino do Recife?

<input type="checkbox"/>	SIM
<input type="checkbox"/>	NÃO

16- Segundo seu entendimento qual o conceito de ALFABETIZAÇÃO?

17- Segundo seu entendimento qual o conceito de LETRAMENTO?

Agradecemos muito sua colaboração.

ANEXOS

ANEXO 01: SÍNTESE DAS PROPOSIÇÕES DO I FÓRUM EJA RECIFE (04 A 07 DE OUTUBRO 2011)

Sobre o fórum EJA Recife: o que é o fórum EJA?

É um espaço plural, diversificado e democrático voltado ao **debate público** sobre a Educação de Jovens e Adultos, incluindo os processos e práticas de alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas da cidade.

Quem compõe o Fórum EJA?

Todos os sujeitos da EJA em sua diversidade, tais como professores, estudantes e gestores escolares, representantes comunitários, movimentos sociais, instituições formadoras e gestores de políticas.

Quais os objetivos do Fórum EJA Recife?

1. Manter um diálogo permanente sobre a Educação de Jovens e Adultos no âmbito da SEEL; 2. Garantir a participação do e da estudante jovem, adulta ou idosa na construção de uma escola de EJA significativa para suas vidas; 3. Permitir um maior diálogo com professores e gestores da EJA;

Qual o tema do Fórum EJA Recife?

Neste ano de 2011 o Fórum EJA Recife discutiu o tema geral: **“A escolarização como desafio”**. Procurou entender as dificuldades que atravessam o processo de escolarização de pessoas jovens, adultas e idosas, desde a perspectiva daqueles que constroem a escola no dia a dia. Enquanto espaço de participação e experiência democrática fomentada por uma Rede Pública de Educação, o Fórum EJA Recife se articula com o desafio de reinvenção das práticas escolares visando a garantia no cotidiano da realização da educação de jovens e adultos.

Como ocorreu o processo FÓRUM EJA?

30 de agosto - Apresentação da peça teatral "Paulo Freire do Recife", com o Grupo de Teatro da GAC, no Teatro Barreto Junior, para 300 estudantes da EJA da Rede municipal.

13 a 16 de setembro - Realização de 7 encontros Pré-Fórum EJA Recife, em todas as RPAS (2 na RPA 6, por ter grande número de escolas).

19, 20 e 21 de setembro - Formação Continuada de Professoras/es da EJA da Rede Municipal de Educação, como parte das atividades do Encontro Internacional Paulo Freire, com a participação de especialistas nacionais e internacionais em Educação de Adultos

04 de outubro - Apresentação Comemorativa da peça teatral "Paulo Freire do Recife", com o Grupo de Teatro da GAC, no Teatro Barreto Junior, para 350 estudantes da Rede Municipal, abrindo as atividades do I Fórum EJA Recife.

05, 06 e 07 de outubro - I Fórum EJA Recife, no Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire, no turno da noite - 19h às 21h45.

Pré-Fóruns de EJA – 13 a 16 de setembro 2011

Escolas anfitriãs:

Gal. Emídio Dantas Barreto, Paulo VI, Marluce Santiago, Arraial Novo do Bom Jesus, Pe. José Mathias Delgado, Osvaldo Lima Filho e Maria Sampaio de Lucena.

Objetivo:

Ampliar o debate do Fórum EJA Recife a partir da realidade escolar, garantindo a participação ampla dos sujeitos da EJA (professores, estudantes e gestores escolares, técnicas da SEEL, representantes dos conselhos escolares)

Número de participantes: 300, dos quais **111 estudantes**.

Quantitativo de escolas: aproximadamente 100 escolas compareceram aos Pré-Fóruns.

Quantitativo de propostas levantadas: 200 propostas.

ALGUNS DADOS SOBRE O PROCESSO FÓRUM EJA RECIFE – 04 A 07 OUT/2011

PARTICIPAÇÃO INDIVIDUAL NO EVENTO

Segmento	05/10	06/10	07/10
Estudante	72%	75%	63%
Professor(a)	63%	74%	66%
Gestor(a)	67%	50%	30%
SEEL	5%	5%	1%
Instituições parceiras	1%	1%	
Movimentos Sociais			

Escolas participantes: Escolas Previstas: 68

Escolas Efetivas: 47 (**APROXIMADAMENTE 1/3 DAS ESCOLAS**)

Síntese de proposições do Fórum EJA Recife 2011:

GRUPO DE TRABALHO DOS ESTUDANTES

1. Abrir turmas de módulo IV e V;
2. Proposta de horário para o noturno das 19 as 21h30, com três áreas de conhecimento por noite;
3. Nivelar as salas após uma avaliação; separar turmas para faixa etária;
4. Aluno de EJA quer mais conhecimento;
5. Continuidade da EJA, a oportunidade de concluir estudos;
6. Merenda, cardápio balanceado;
7. Separar PROJOVEM do EJA (prédio e horário);

8. Associar o profissionalizante ao EJA;
9. Revisão do sistema de promoção;
10. Parceria com o Consórcio Grande Recife sobre o acesso ao VEM apenas para quem frequentar a escola;
11. Garantia de funcionamento da biblioteca com profissionais da área;
12. Criação de um espaço para atender aos filhos dos alunos de EJA que não tem com quem deixar;
13. Acabar a aprovação por frequência;

GRUPO DE TRABALHO DOS PROFESSORES E PROFESSORAS

1. Organizar um percurso de qualificação profissional: Ciclo de palestras/temáticas de iniciação ao mercado de trabalho - formas de inserção, apresentação pessoal, relação com sistema público de emprego e com SEBRAE e o Sistema S de modo geral;
2. Primeiro momento para os módulos I/II/III (inicialização a respeito do mercado de trabalho) e segundo momento para módulos IV/V (qualificação técnica propriamente);
3. Organizar módulo para trabalhar/aprofundar projeto de vida com trabalho multidisciplinar;
4. Saber como está o quadro docente de profissionalizante na rede pra ter noção de quantos docentes podemos contar;
5. Reservar a sexta-feira (ver melhores dias da semana) para conteúdos/temáticas de mercado de trabalho e “cursos livres profissionalizantes”: poderia ser uma alternativa para diminuir evasão e atender a demanda de relação com qualificação profissional;
6. Aumentar a disponibilidade de EJA pela manhã e tarde;
7. Uniformizar a quantidade de docentes para todos os módulos e procurar superar a fragmentação disciplinar, adotado uma proposta fundamentada em ixos temáticos, se possível para todos os segmentos do EJA;
8. Sistema de avaliação diferenciado e flexibilidade no currículo de EJA;

GRUPO DE TRABALHO DOS GESTORESE GESTORAS ESCOLARES

1. Garantir profissionais devidamente habilitados para o trabalho com a EJA na regência e no acompanhamento de alunos com necessidades educacionais especiais;
2. Carteira de estudante e carregamento do VEM atrelados à frequência dos alunos;
3. Política de profissionalização para esse público;

GRUPO DE TRABALHO SEEL E PARCEIROS

1. Implementar parcerias intersetoriais no sentido de encaminhamentos face às demandas dos alunos da EJA (psicológica, fonoaudiológica, oftalmológica, etc);
2. Escolha mais detalhada do material didático utilizado em EJA, que proporcionem reflexões sobre as questões étnico-raciais, de gênero e minorias sociais;
3. Garantia de acompanhamento pedagógico da SEEL às escolas que oferecem a EJA (melhor estruturação da equipe pedagógica);

ALGUNS ENCAMINHAMENTOS

1. Organização e estruturação da Comissão Municipal de EJA;
2. Organização e manutenção de reuniões periódicas da Comissão Municipal;
3. Elaboração da proposta pedagógica com as contribuições levantadas nos pré fóruns e no Fórum EJA Recife;
4. Apresentação da Comissão Municipal aos Fóruns Estadual e Metropolitano de EJA;
5. Promoção de debates públicos sobre a EJA na Cidade do Recife;
6. Revisão de procedimentos por parte da equipe da Gerência de EJA, com ênfase:
 - a) Organização do atendimento: demanda e oferta;
 - b) Merenda: cardápio;
 - c) Currículo: eixos temáticos, carga horária, profissionalização, avaliação;

ANEXO 02: PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O 1º FÓRUM DA GEJA DE 04 A 07 DE OUTUBRO



Gerência de Educação de Jovens e Adultos
PROPOSTA DE METODOLOGIA PARA O 1º FÓRUM DA GEJA DE 04 A 07 DE
OUTUBRO

04/10/2011: 1º DIA – ABERTURA

05/10/2011: 2º DIA

Temas para Discussão: CURRÍCULO: INSERÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO, TURMAS MODULADAS E PROGRESSÃO AUTOMÁTICA

Dinâmica de apresentação: cada professor em 2 minutos deve conhecer o outro nome, escola, turma que trabalha.

- Escolha de um relator através de aclamação;
- Resgate do pré fórum, apresentação da tabela de sistematização com os pontos que estiveram em mais evidencia nas RPA's;
- Escolher dois temas para construir a carta intenção conforme as propostas e discussão das leis municipal e federal;
- Sistematização das propostas e construção da redação para carta.

06/10/2011: 3º DIA

Temas para Discussão: ATENDIMENTO INADEQUADO PARA ALUNOS ESPECIAIS.

- Resgate do dia anterior;
- Dois últimos temas deverão ser trabalhados conforme a dinâmica do dia anterior;
- Sistematização;

07/10/2011: 4º DIA (PLENÁRIA)

- Apresentação de uma socialização de experiência exitosa em EJA;
- Apresentação de todos os GT's:
 - Estudantes;
 - Professores;
 - Gestores;
 - Secretaria;
 - Movimentos sociais;
- Encerramento;

ANEXO 03

Secretaria de Educação, Esporte e Lazer
Diretoria Geral de Ensino e Formação Docente
Gerência de Educação de Jovens e Adultos

CINECLUBE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - CINE EJA 2012

O **CINE EJA** é uma ação realizada semanalmente no Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire, e trazendo filmes com temáticas articuladas ao currículo da Educação de Jovens e Adultos. Contando com a participação de aproximadamente 100 estudantes por exibição. A proposta é de utilizarmos o filme como um instrumento de apoio pedagógico aos componentes curriculares como elemento da arte. É também um meio para os estudantes de EJA expressarem suas idéias, sensações, opiniões e um novo jeito de se conectarem com o mundo.

Objetivo: O **CINE EJA** visa favorecer a discussão de temas da realidade social, ampliando as oportunidades de acesso ao cinema, o contato com a arte e o conhecimento, diversificando o cotidiano das práticas pedagógicas das turmas de EJA da Rede Municipal do Recife.

ANEXO 04

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER
DIRETORIA GERAL DE ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

CALENDÁRIO – CINE EJA – 2012

Ação realizada semanalmente no Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire, às 19h30

	MAR	ABR	MAI	JUN	AGO	SET	OUT	NOV
Sexta-feira	16	13	04	01	10	14	05 ¹⁶	09
Sexta-feira	23	20	18	08	17	21	19 ¹⁷	16
Sexta-feira	30	27	25	15	24		26 ¹⁸	23
Sexta-feira								30

PROPOSTA 1**EXIBIÇÃO 1 – EIXO TEMÁTICO: IDENTIDADE E DIFERENÇA****DEUS É BRASILEIRO****Ficha Técnica****PAÍS:** Brasil**ANO DE PRODUÇÃO:** 2003**DURAÇÃO:** 110 min**GÊNERO:** Comédia**DIREÇÃO:** Carlos Diegues**SINOPSE:**

Depois de tanto tempo de trabalho ininterrupto (séculos e séculos, desde o surgimento do mundo), sem poder usufruir nem ao menos de alguns dias de

¹⁶ Cancelado por motivo das eleições.

¹⁷ Cancelado por motivo da formação em rede.

¹⁸ Cancelado por motivo das eleições.

descanso, até mesmo Deus (Antônio Fagundes) ficou cansado. Resolveu então tirar alguns dias e relaxar em alguma constelação de belas paisagens, criadas por ele mesmo. Há, entretanto, um pequeno problema... Deus não pode sair de férias sem que um substituto assuma suas atribuições durante sua ausência. Poderíamos imaginar que talvez São Pedro, São João ou ainda São Paulo pudessem, durante esse breve período de folga, substituir Deus. Isso, no entanto, não é possível em virtude de todas as ocupações e responsabilidades já assumidas por esses santos.

Para solucionar seu problema, Deus resolve nomear um novo santo. Já tem inclusive um escolhido para ocupar essa vaga e, interinamente, responder em seu nome, durante suas merecidas férias. Essa pessoa vive no Brasil e, por isso, Deus resolve vir pessoalmente procurá-lo e incumbi-lo de suas novas atribuições.

Ao chegar ao Brasil, Deus encontra Taoca (Wagner Moura) e Madá (Paloma Duarte), que passam a acompanhá-lo em suas andanças atrás do tal candidato a santo brasileiro. Taoca desde o princípio descobre estar diante do todo-poderoso e procura, a todo instante, alcançar sua graça para obter benefícios pessoais (o personagem encarna o típico brasileiro esperto, capaz de resolver as situações com o tal "jeitinho brasileiro"). Madá sente uma irresistível atração pelo "professor" (modo pelo qual passam a chamar Deus), não sabendo explicar exatamente porque isso está acontecendo (já que desconhece sua origem divina), já que esse estranho homem é muito mais velho do que ela.

Esse desconcertante e um tanto quanto estranho trio cruza o Brasil e passa por diferentes regiões e localidades, desvendando as belezas marcantes das diferentes paisagens e as dificuldades do povo brasileiro. Apresenta-nos um país de contrastes e de uma notável fé; e ainda mais importante, nos leva a refletir a respeito de nossas origens e identidade..

Sugestões de aproveitamento pedagógico:

1. Deixar claro que o filme é um recurso didático e uma forma de conhecimento, e não mero entretenimento.
2. Levantamento da genealogia de cada um dos alunos (suas famílias, de onde vieram? quando se estabeleceram por aqui? Quais são suas ascendências?).
3. Pesquisas sobre as cidades em que residem (origens, economia, aspectos culturais relevantes, estrutura política, bases sociais,...).
4. Trabalhos com temáticas culturais relevantes como a literatura regional e nacional, a música popular, a gastronomia, as festas e folguedos tradicionais, etc.
5. Um especial enfoque nas etnias que compuseram nossa população (negros, portugueses e índios) pode ser dado com levantamentos em filmes, literatura, jornais e revistas.
6. Qual é a visão dos brasileiros quanto a si mesmos como povo? Seria uma boa premissa para uma pesquisa de campo, realizada através de reportagens feitas nas ruas.

EXIBIÇÃO 2 - CURTA



VIDA MARIA

Ficha Técnica

PAÍS: Brasil
ANO DE PRODUÇÃO: 2006
DURAÇÃO: 9 min
LOCAL DE PRODUÇÃO: CE
GÊNERO: Animação
DIRETOR: [Márcio Ramos](#)

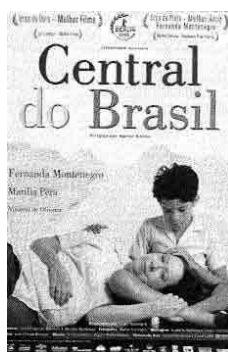
SINOPSE:

Há muitas gerações, mulheres nordestinas repetem o ciclo: abandonar o estudo para trabalhar, casar, ter filhos e envelhecer. É a **Vida Maria**, animação gráfica 3D de Márcio Ramos. O curta-metragem acompanha Maria José, desde os 5 anos de idade, na labuta diária no pilão, no envelhecer calado que transforma seu corpo revelando as marcas do tempo. Os cenários, construídos a partir de pesquisas no sertão cearense, do Nordeste brasileiro, mostra texturas e cores como o pano de fundo de uma história que não muda.

"VIDA MARIA" é um projeto premiado no "3o. PRÊMIO CEARÁ DE CINEMA E VÍDEO", realizado pelo Governo do Estado do Ceará

PROPOSTA 2

EXIBIÇÃO 1 - EIXO TEMÁTICO: IDENTIDADE E DIFERENÇA



CENTRAL DO BRASIL

Ficha Técnica

PAÍS: Brasil
ANO DE LANÇAMENTO: 1998
DURAÇÃO: 112 min
GÊNERO: Drama

DIRETOR: [Walter Salles](#)

SINOPSE:

O filme retrata a vida de Dora e Josué. Ela, uma professora aposentada que ganha a vida escrevendo cartas para analfabetos, na maior estação de trens do Rio de Janeiro, (Central do Brasil). Ele, um garoto pobre, que com oito anos de idade perde sua mãe no Rio de Janeiro e sonha com uma viagem ao Nordeste para conhecer o pai.

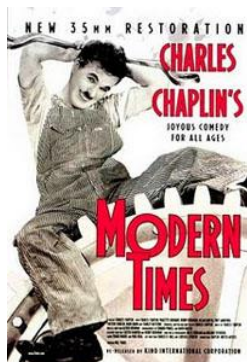
Dora conhece Josué, que após a perda da mãe fica perdido e entregue às várias formas de violência urbana, típicas de uma cidade grande num país subdesenvolvido. Após um grave acidente, onde Josué quase foi vítima de uma tentativa de tráfico para o exterior, Dora rendeu-se ao apelo do menino e o acompanhou em busca de seu pai e irmãos numa longa viagem para o sertão da Bahia e de Pernambuco.

Sugestões de aproveitamento pedagógico:

1. Deixar claro que o filme é um recurso didático e uma forma de conhecimento, e não mero entretenimento;
2. Discutir a realidade do Brasil no final do século XX, caracterizando principalmente as condições de vida no subúrbio de uma cidade grande em um país subdesenvolvido;
3. Pesquisar sobre os migrantes nordestinos, que desde o início do século abandona o sertão em busca de melhores oportunidades na cidade, aumentando o contingente de miseráveis nos centros urbanos, que são tratados como descartáveis, se entregando ao tráfico e assalto, como alternativa para sobrevivência;
4. Analisar o crescimento econômico dos últimos 20 anos, destacando que não repercutiu igualmente nas diversas classes sociais, sendo que as consequências negativas desse processo atingiram duramente grande parte da população, geralmente a mais pobre e mais sofrido

PROPOSTA 3

EXIBIÇÃO 2 - EIXO TEMÁTICO: O MUNDO DO TRABALHO E ECONOMIA SOLIDÁRIA



TEMPOS MODERNOS

Ficha Técnica

ANO DE LANÇAMENTO: 1936

DURAÇÃO: 1h27min

GÊNERO: Comédia

DIREÇÃO: Charles Chaplin

PRODUÇÃO: Charles Chaplin

SINOPSE:

Um clássico da sétima arte que aborda de forma cômica a mecanização da mão de obra, o capitalismo dos anos 30 e a desigualdade social. A revolução industrial é retratada em um ambiente de uma fábrica com engrenagens gigantes que opera com processos de linha de montagem, baseado no modelo fordiano. Há uma crítica à desigualdade social, em que ficam claramente explícitas as diferentes realidades da burguesia e do proletariado. Em variados momentos, o filme nos apresenta possibilidades de refletir sobre situações relativas ao trabalho no mundo industrial e as relações entre patrões e empregados. Uma dessas situações apresentadas nos mostra Carlitos desempregado, vagando pelas ruas, próximo a uma esquina, quando um caminhão ao fazer a curva, deixa cair uma bandeira de segurança atrelada à carga (que supomos ser vermelha, tendo em vista a prática adotada em casos como o descrito). Imediatamente ele pega a bandeira e faz sinais para o caminhoneiro tentando avisá-lo da perda de tal objeto e começa a caminhar na direção do veículo, nesse exato instante, uma passeata de trabalhadores em greve vira a esquina e se locomove na mesma direção de Carlitos, que por ter em suas mãos uma bandeira vermelha e estar à frente dos demais, pode ser entendido como líder desse movimento de operários. Entra em cena a polícia que o acaba prendendo como responsável pela agitação.

Sugestões de aproveitamento pedagógico:

1. Deixe claro que o filme é um recurso didático e uma forma de conhecimento, e não mero entretenimento.
2. Para a perfeita compreensão do filme, é necessário contextualizá-lo com o grupo: Época da filmagem x contexto social x condições técnicas de filmagem.
3. Retratar e discutir o impacto da revolução industrial com seus processos mecânicos que otimizaram a produção e os lucros, mas promoveram igualmente o desemprego.
4. Questionar se a substituição do homem pela máquina ainda acontece nos dias atuais e como isso acontece.
5. Promover uma análise dos movimentos sociais dos trabalhadores como greves e passeatas. Debater como estes movimentos sociais são vistos pela sociedade hoje.
6. O emprego de Chaplin na loja de departamentos mostra claramente as diferenças sociais. Conversar com o grupo sobre como isso é mostrado e que outras situações do filme também abordam a mesma temática.

Links

O filme sustenta os fatos com base em documentos do Arquivo Nacional Brasileiro. Segue o site para consulta: <http://www.arquivonacional.gov.br>

EXIBIÇÃO 2 – CURTA**ILHA DAS FLORES****PAÍS:** Brasil**ANO:** 1989**DURAÇÃO:** 13 min**GÊNERO:** [Documentário](#)**DIRETOR:** [Jorge Furtado](#)**SINOPSE:**

Este filme retrata a sociedade atual, tendo como enfoque seus problemas de ordem sociais, econômicas e culturais, na medida em que contrasta a força do apelo consumista, os desvios culturais retratados no desperdício, e o preço da liberdade do homem, enquanto um ser individual e responsável pela própria sobrevivência. Através da demonstração do consumo e desperdício diários de materiais (lixo), o autor aborda toda a questão da evolução social de indivíduo, em todos os sentidos. Torna evidente ainda todos os excessos decorrentes do poder exercido pelo dinheiro, numa sociedade onde a relação opressão e oprimido é alimentada pela falsa ideia de liberdade de uns, em contraposição à sobrevivência monitorada de outros.

A noção de progresso é o anteparo usado pelo filme para estabelecer propositalmente uma relação insolúvel na sociedade capitalista. A capacidade criativa e o decorrente progresso são conjugados com os diversos aspectos que envolvem a vida em sociedade. O lixo é capaz de unir- e não separar como normalmente – a “parte limpa” com a “parte suja” do filme. Logo, confirma-se uma incompatibilidade entre progresso e desenvolvimento humano. O espectador sente o sabor da simples profundidade sugerida pelo filme. É uma provocação ao raciocínio social imediato, à propriedade privada, ao lucro, ao trabalho, à exploração, à relação entre progresso criativo e, conseqüentemente, tecnológico (criação e evolução estão intimamente ligados) e ao desenvolvimento social e humano. Passados quase vinte anos após a sua produção, o curta ainda é bastante atual. O documentário é narrado pelo ator Paulo José e foi aclamado pela crítica, vencendo vários prêmios.

PROPOSTA 4

EXIBIÇÃO 4 – EIXO TEMÁTICO: MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE



ESPELHO D`ÁGUA

Ficha Técnica

Ano: 2004

Duração: 105min

Direção: Marcus Vinícius Cezar

Produção: Carla Camurati por Copacabana Filmes

SINOPSE:

O filme é uma viagem cultural ao Rio São Francisco destacando aspectos culturais, artísticos, econômicos e o caldeirão social da região a qual ele perpassa. O fotógrafo Henrique está passando por uma crise e segue para o Nordeste para fazer um trabalho na região do Rio São Francisco. Cheio de mistérios e lendas, o Velho Chico banha cinco Estados brasileiros e é responsável pelo sustento de famílias que vivem nas cidades ribeirinhas. Deslumbrado com as belezas do local, Henrique começa a conversar com pessoas que moram nas proximidades do rio e conhece histórias sobre mitos das águas, como o Bicho D'água, o Pé de Garrafa e o Curupira. Ele ouve também relatos de velhos moradores, como Penha (Regina Dourado) e Abel.

Orientações Didáticas:

1. Deixar claro que o filme é um recurso didático e uma forma de conhecimento, e não mero entretenimento.
2. Mergulhar no universo da cultura que margeia o Rio São Francisco;
3. Debater sobre as diferenças culturais dos personagens e suas afinidades humanas.
4. Refletir acerca de algumas tradições que se encontram deslocadas no tempo e ameaçadas de extinção.
5. Trabalhar as lendas que aparecem no filme: Bicho D'água, Curupira, Pé de garrafa e Minhocão.
6. “A água do rio é que nem as horas, depois que passa nunca mais volta”. Esta frase dita por um dos personagens pode ser interpretada e discutida com os estudantes.
7. Discutir sobre desmatamentos, projetos de irrigação, as usinas hidrelétricas.
8. Destacar os aspectos ambientais, econômicos, artísticos e culturais da região.
9. Chamar atenção sobre o caldeirão social do local aonde o rio perpassa.

10. Evidenciar a incompatibilidade do tempo da metrópole e do sertão, tempo este que é regido por diferentes agentes.

EXIBIÇÃO 4 – CURTA

A HISTÓRIA DAS COISAS

Duração: 20min.

Direção: Annie Leonard

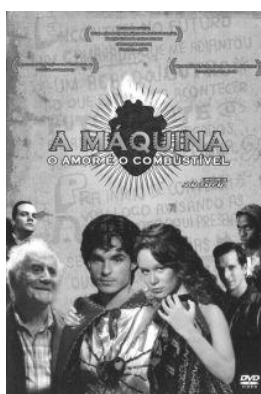
Produção: Free Range Studios

SINOPSE

Esta animação de Annie Leonard de 20 minutos explica de maneira simples e brilhante a razão pela qual vivemos em uma civilização em crise: trata-se de um sistema de produção linear em um planeta com recursos finitos. Annie aponta alternativas e alerta: ilusão não é pensar que podemos transformar o mundo, mas sim achar que podemos continuar nos relacionando com a natureza da forma irresponsável e predatória como temos feito ao longo da história.

PROPOSTA 5

EXIBIÇÃO 5 – EIXO TEMÁTICO: INTERCULTURALIDADE, MÍDIA E CONSUMO



A MÁQUINA

Ficha Técnica

PAÍS: Brasil

LANÇAMENTO: 2006

DURAÇÃO: 90 min

GÊNERO: Drama

DIREÇÃO: João Falcão

ATORES: [Paulo Autran](#), [Gustavo Falcão](#), Euclides Pegado, [Vladimir Brichta](#).

SINOPSE

O filme apresenta uma história de amor em tom de fábula, fundindo as linguagens teatrais e cinematográficas, expõe aspectos recorrentes da sociedade atual, como o conflito entre tradição e modernidade permeado principalmente pela mídia, mais especificamente a televisão, em povoados do interior do Brasil.

É exposta a relação de jovens do meio rural com a mídia, demonstrando como esta molda o comportamento daqueles através do consumo.

No filme, esse povoado é representado pela cidadezinha Nordestina, “um lugarzinho sem futuro”, como os próprios habitantes a caracterizavam. Nessa cidadezinha se passa o romance de Antônio de dona Nazaré com Karina da Rua de Baixo. Romance conturbado pelo fato de que, enquanto Antônio estava satisfeito vivendo em Nordestina, Karina sonhava em se tornar artista e participar do *mundo* que ela assistia na televisão.

Um dos personagens consegue inserir finalmente o nome da cidadezinha na mídia que até então estava esquecida no mapa. E para realizar tal façanha, ele inverte o poder da mídia, utilizando a seu favor e não sendo subjugado por ela.

Orientações para abordagem didática:

1. Refletir e debater sobre a televisão na ótica da Indústria Cultural, onde a cultura é entendida como uma mercadoria que se estabelece com a publicidade.
2. Na oposição entre algumas cenas do filme fica expressa a possibilidade de convivência entre tradição e modernidade. Fazer um levantamento de pontos de vista refletindo com os estudantes de que forma as tradições culturais das sociedades camponesas não se mostram incompatíveis com a modernização.
3. O consumo pode ser entendido como um conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e os usos dos produtos. Perceber o consumo como forma de um indivíduo criar e demonstrar o pertencimento a uma identidade. Levantar um debate com a turma sobre esses aspectos.
4. Pesquisar, refletir e debater porque que os meios de comunicação não deixam de estar atrelados à publicidade.
5. Identificar como os meios de comunicação acabam moldando as identidades dos jovens, por meio do consumo, mas ao mesmo tempo expõem como esses jovens conseguem estar na mídia e garantir a visibilidade desejada.
6. Chamar atenção e discutir com os estudantes sobre alguns personagens do filme que evidenciam o poder da mídia em colaborar para a construção de identidades, mas ao mesmo tempo é exposto que há possibilidade de ser visto e ter voz, não aceitando apenas receber os produtos midiáticos.

ANEXO 05

PREFEITURA DO RECIFE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA
GERÊNCIA GERAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E ANOS FINAIS.
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
RELATÓRIO DE AÇÕES

Projeto “EJA A CAMINHO DA ARTE” - anos de 2013 e 2014.

O projeto “EJA A CAMINHO DA ARTE”, tem como maior objetivo ajudar no processo de desenvolvimento da aprendizagem facilitando a alfabetização do educando jovem, adulto e idoso através do acesso a espaços e bens culturais.

Ele consiste em estabelecer parcerias com espaços culturais que abram no turno noturno, e junto com a equipe do setor educativo do espaço, elaborar uma formação para os professores da EJA das duas fases. Após a formação, os professores que se interessarem enviam para a divisão projetos que tencionam trabalhar com seus estudantes a partir dos temas/conteúdos vivenciados na formação do espaço cultural.

Depois de selecionados, os projetos, seguem para o espaço cultural, no qual os mediadores do setor educativo elaborarão uma visita para os estudantes de acordo com o tema/conteúdo contemplado no projeto do professor anteriormente selecionado.

A divisão se encarrega de agendar os ônibus e comunicar às escolas que tiveram seus projetos selecionados a data da visita, após o agendamento também do espaço cultural.

O projeto se inicia no ano de 2011, e prossegue nos anos seguintes. Em 2013, continuamos a parceria com o Museu do Homem do Nordeste, e chegamos a ter uma formação na Galeria Costa, entretanto nesta não conseguimos levar os estudantes devido à ausência de ônibus.

Em 2014, devido às novas diretrizes relacionadas às aulas atividades ficamos impossibilitados de trabalhar formações com todos os professores, portanto, nossa formação foi oferecida aos coordenadores, ou uma representação por escola, ficando assim defasado em relação ao ano de 2013.

Ainda em 2014, tivemos uma característica diferenciada em relação aos demais anos, pois o Memorial da Medicina oferecia uma exposição que duraria de Agosto até Outubro, diferente do Museu do Homem do Nordeste que possui um acervo permanente. Vale ressaltar que a parceria com o Museu do Homem do Nordeste ainda continua, entretanto, como não houve a motivação da formação não tivemos uma procura significativa. Abaixo apresentamos um quadro resumo com os números dos anos 2013 e 2014, para uma diagnose comparativa.

Os alunos que participam das visitas ficam em “Estado de Graça”! Esse é o sentimento que percebemos nos estudantes que saem ressignificados de uma visita a um espaço cultural. Durante nosso acompanhamento a essas visitas tivemos momentos simplesmente, como podemos dizer, EXCEPCIONALMENTE SINGULARES, que foram filmados e fotografados.

Compreendemos que a visita a espaços culturais se torna eficaz no processo de ensino e aprendizagem, devido à elevação da autoestima dos educandos. O corpus que circunda um tipo de projeto como esse precisa estar bem afinado, a escola, a divisão, o professor, o mediador todos no museu em prol de ressignificar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

E, um mediador, junto ou não com um professor, através de uma simples dinâmica no espaço cultural pode atingir o coração dos estudantes, que se tornam ativos, todo o tempo de sua visita, e principalmente, foram escutados. Suas opiniões foram ouvidas, e, como aprendemos com elas! Suas vozes tiveram força, o que eles falaram foi importante, para eles, e para nós. Sua autoestima foi elevada, eles não apenas foram importantes no processo de mediação, eles se sentiram importantes de verdade. Saíram entusiasmados, mais unidos do que nunca, unidos entre si e com o professor (a).

E, pegando as palavras da Prof^a Dr^a Joana D’arc de Sousa Lima, terminamos este trabalho com suas palavras:

“Como a arte e a proximidade com seus repertórios artísticos podem potencializar a vida. Acredito que quando arte está intrinsecamente ligada à vida, à existência do ser e as suas experiências, ela, a arte passa a ser a própria vida e daí ganha significado real.”

DATA	PARCERIA	TEMA	QUANT. DE PROF. PARTICIPANTES. FASES 1 e 2	QUANTIDADE DE ESCOLAS	QUANT. ALUNOS PARTICIPANTES, APROXIMADAMENTE
Agosto de 2013	Museu do Homem do Nordeste	Nordeste: territórios, plurais, culturais e direitos coletivos.	184	11	500
Out/Nov de 2013	Gal. Janete Costa	Arte Contemporânea em Questão	148	-----	-----
Agosto de 2014	Memorial da Medicina	Maravilhas Mecânicas de Leonardo da Vinci	54	10	400

Sabemos que através deste projeto podemos buscar novos parceiros, conseguir através de dados estatísticos apresentados nos questionários respondidos, pelos professores e estudantes, que outras instituições culturais abram à noite para nos receber e, principalmente, nos aproximarmos ainda mais dos estudantes, buscando com sensibilidade a sua identidade e construindo junto com ele um caminho para que ele se descubra importante para ele e para a sociedade.

Recife, 05/05/16

Taciana Durão Leite Caldas

Arte/Educadora.

Técnica em Educação da Divisão de Educação de Jovens, Adultos e Idosos –
DEJA.