

GESTOR: PERSPECTIVA DE UM NOVO OLHAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS¹

MARIZETE ROVER

RESUMO

A presente dissertação tem como objeto de pesquisa: o trabalho do gestor: um novo olhar na educação de jovens e adultos do ensino médio do sistema EJA. Engloba a trajetória história da EJA, as discussões em torno dos parâmetros legais, dessa modalidade de ensino, sua clientela e seus condicionantes. Bem como, a discussão em torno dos processos de gestão, da participação do gestor nesse processo e em relação à formação do jovem adulto trabalhador nas práticas educacionais a partir da relação entre educação e intervenção pedagógica. No período de 2009/2010 realizou-se através de observações feitas nas turmas Seriado Semestrais Ensino Médio da EJA em quatro escolas estaduais no município de Vilhena: CEEJA, Machado de Assis, Wilson Camargo e Zilda da Frota Uchôa. Onde se fez, a princípio, um registro das observações e num segundo momento procedeu-se à análise quali-quantitativa dos dados coletados com base no referencial teórico consultado. A análise, teve como objetivo principal: avaliar o trabalho do gestor como mediador na formação acadêmica dos alunos da EJA, nessas escolas, na modalidade, seriado semestral – ensino médio, visando melhorar suas condições intelectuais e sociais. Os resultados da pesquisa apontaram que o papel mediático do gestor junto a sua equipe de trabalho, é capaz de fornecer subsídios ao educador para uma competente atuação, na formação acadêmica do jovem adulto trabalhador, motivando a melhoria das condições intelectuais e sociais, dessa clientela, tendo consequências na autoestima; imprescindível para perceberem-se enquanto pessoas de valor. O gestor precisa empreender esforços no sentido de redirecionar os processos de participação na escola, pois a construção coletiva do projeto político-pedagógico, ainda não é uma realidade.

Palavras-chave: Gestor Escolar. Participação. Motivação

INTRODUÇÃO

Apesar dos múltiplos fatores que podem afetar o processo educativo, temos insistido em destacar o importante papel do educador. Assim, destaca-se o potencial de mediação do professor. Mas, de acordo com Sasson (2005) e o gestor? Como anda seu potencial de mediação? Assim as habilidades vistas como qualidade

¹ Artigo da Dissertação (Mestrado em Educação) – UNINTER -Ciudad Del Este- Paraguay, ROVER, Marizete. Gestor: perspectiva de um novo olhar na Educação de Jovens e Adultos. 2012.

essencial do professor na sua interação com seus alunos na sala de aula são igualmente relevantes para o gestor da instituição educacional em suas relações com seus colaboradores. Uma vez que certas qualidades do mediador envolvido numa interação de aprendizagem são consideradas indispensáveis, não podemos ignorar que estas mesmas qualidades definam também a natureza e a efetividade da interação de um gestor com sua equipe.

Neste sentido, apesar de certas diferenças básicas que se derivam da proximidade relativa de idade, *status* e função, a relação gestor e colaborador não deveria ser vista como essencialmente diferente da relação professor e aluno, pelo menos em termos do seu valor de mediação potencial e particularmente quando ambas implicam um processo de orientação e aprendizagem.

Como os alunos do Ensino Médio do Sistema EJA das Escolas Estaduais Modalidade Seriado Semestral estão sendo motivados para a formação acadêmica e qual a contribuição do gestor nesse processo? Constitui no problema levantado a priori para dar encaminhamento à pesquisa. Tendo como hipótese básica que a contribuição do gestor escolar é imprescindível para que os alunos da EJA tenham suas perspectivas e necessidades atendidas e voltadas as suas especificidades de jovem adulto “trabalhador”.

Assim, conforme Sasson (2005), ainda que o professor tenha sido formalmente capacitado para ensinar, a lacuna natural que existe entre teoria e práxis encontrada na aplicação de uma abordagem educacional numa sala de aula real gera muitas dúvidas que precisam ser tratadas pelo gestor. Esse, inicialmente percebido como uma fonte de orientação e de inspiração, deveria estar à altura das expectativas de seus colaboradores e servir como um farol que ilumina o caminho a seguir.

Nesta perspectiva o papel mediático do gestor junto a sua equipe de trabalho, será capaz de fornecer subsídios ao educador para uma competente atuação na formação acadêmica do jovem adulto trabalhador, melhorando, assim, a sua condição intelectual e social e conseqüentemente, elevando a sua autoestima que é tida como imprescindível para nos percebermos como pessoas de valor, principalmente àqueles que foram excluídos da escola em idade regular.

Marizete Rover

Tendo essas questões como pano de fundo, o presente texto que apresenta parte das reflexões para a pesquisa de Mestrado em Ciências da Educação, pretende analisar como se configuram os processos de gestão em relação à formação do jovem adulto trabalhador nas práticas educacionais a partir da relação entre educação e intervenção pedagógica.

É necessário que haja um maior comprometimento das políticas públicas e dos educadores, para repensar a prática pedagógica em um vínculo entre a educação e a realidade dos jovens adultos do EJA, mudanças são exigidas pela transformação da base econômica do mundo contemporâneo.

Sendo assim, a pesquisa visa analisar a formação acadêmica dos educandos da EJA em algumas escolas estaduais no município de Vilhena, avaliando, qual o papel do gestor nesse processo, para assim, fornecer subsídios para mediar à prática pedagógica do educador, adequando o currículo para proporcionar uma formação acadêmica que garanta sua inserção na sociedade, primando sempre pela qualidade de ensino, valorizando e respeitando as experiências e os conhecimentos dos educandos para que eles realmente possam atender as expectativas da contemporaneidade, onde mais saberes são aliados a competências e tornam-se indispensáveis para a vida cidadã.

Nesta perspectiva, o estudo foi dividido em quatro partes, sendo apresentados inicialmente os aspectos introdutórios da pesquisa. A segunda parte inicia com o marco teórico, que aborda os aspectos históricos da EJA, no Brasil, a análise do percurso histórico dessa modalidade de ensino em Rondônia, bem como as políticas educacionais implementadas no Estado quanto a alfabetização de adultos, os desafios dos anos 90 e as experiências municipais de educação de jovens de adultos no município de Vilhena, estado de Rondônia. Abordando também, as concepções do gestor frente à educação de jovens e adultos: política de atendimento; articulações e ações; formação continuada do educador; gestão democrática; currículo e avaliação. E, ainda as questões que envolvem o gestor e autoestima da clientela da educação de jovens e adultos, as competências e os projetos no conto da educação de jovens e adultos. Tendo como embasamento teórico autores como: Freire (2005), Libâneo (2001), Paro (2001), Lück (2006),

Moysés (2001), Nogueira (2005), Gardner (1995), Ribeiro (1997), entre outros. Bem como os parâmetros legais que norteiam a educação de jovens e adultos.

A terceira parte do trabalho descreve a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa: tipo de pesquisa, objeto da pesquisa, caracterização da pesquisa, local da investigação e universo estudado, população e amostra e os instrumentos de coleta de dados. Os critérios utilizados para desenvolver a metodologia da pesquisa, foram escolhidos com base nos seguintes autores: Gil (2002), Minayo (2000), Leopardi (2001), Ventura (2002) e Vergara (2003).

A quarta parte apresenta o fechamento da metodologia com análise qualliquantitativa com base em dados estatísticos, realizados através de gráficos agrupando os resultados segundo a amostra selecionada, nas escolas estaduais, de acordo com a visão dos gestores, professores e alunos e cruzando, esses mesmos dados, com o aporte teórico estruturado para a pesquisa.

Por fim a conclusão que apresenta um resumo sintético, porém completo das argumentações e provas apresentadas no desenvolvimento do trabalho. Relacionando as diversas partes da argumentação, unindo as ideias desenvolvidas. Permitindo avaliar até que ponto ficaram comprovadas as hipóteses de trabalho e as conquistas alcançadas com o estudo e apontamentos para futuras investigações. Seguidas das referencias que embasaram o estudo e os anexos.

2. MARCO TEORICO

Muitas vezes definimos erroneamente Educação de Jovens e Adultos. Por isso, antes de iniciar nosso estudo, é necessário conhecer um pouco da história dessa modalidade de ensino.

Segundo Freire (*apud* Gadotti, 1979) em Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta, os termos Educação de Adultos e Educação não-formal referem-se à mesma área disciplinar, teórica e prática da educação, porém com finalidades distintas.

Esses termos têm sido popularizados principalmente por organizações internacionais - UNESCO - referindo-se a uma área especializada da educação. No entanto, existe uma diversidade de paradigmas dentro da Educação de Adultos, portanto para aprofundamento, temos a contribuição de Freire (1987), Gadotti & Romão (2006), Lück (2006), Ribeiro (1997), Sasson (2005), Arroyo (2006), entre outros.

2.1. BREVE HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL

No Brasil reconstruir o contexto histórico da educação de jovens e adultos se constitui em uma tarefa de relevante complexidade, considerando que os registros existentes em relação às ações implementadas, são insuficientes, em especial no âmbito não-governamental.

Assim, a trajetória que apresentamos a seguir, constitui-se em uma breve síntese que tem o propósito de situar o leitor no contexto pretendido para esta discussão que envolve a educação de jovens e adultos, suas implicações e desafios na atual sociedade contemporânea.

De acordo com o Documento Base do PROEJA (2007), a Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Brasil, como modalidade nos níveis: fundamental e médio é marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos Marizete Rover

estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Essas políticas são, muitas vezes, resultantes de iniciativas individuais ou de grupos isolados, especialmente no âmbito da alfabetização, que se somam às iniciativas do Estado.

A educação de jovens e adultos no Brasil remonta aos tempos do Brasil colônia, quando os religiosos exerciam uma ação educativa missionária com adultos. Isto é, a referência à população adulta era apenas de educação para a doutrinação, tinha caráter mais religioso que educacional.

Segundo Cunha (1999), nessa época, por não ser esta responsável pela produtividade, verifica-se uma fragilidade da educação, o que acabava por ocasionar descaso por parte dos dirigentes do país.

No Brasil Império, também houve iniciativas educativas, nesse campo. Foi nesse período que começou a acontecer algumas reformas educacionais. Todavia pouco ou quase nada foi realizado, de forma oficial, nesses períodos, devido à concepção de cidadania vigente, restrita como direito apenas às elites econômicas.

[...] Nos períodos de Colônia e Império, os jesuítas dominaram a educação, com a intenção de difundir o catolicismo e dar educação à elite colonizadora, a quem se oferecia uma educação humanística. Esse domínio compactuava com os interesses do regime político que visava à manutenção da ordem. Na Europa, com o crescente movimento da Reforma, paralelo às idéias modernas inspiradas no Iluminismo, a Companhia de Jesus tratou de afastar as atividades criadoras presentes naquele continente e, transmitiam, em seus ensinamentos no Brasil, os severos dogmas católicos, o que possibilitou a destruição de culturas inteiras (Santos, Trajetória da educação de Jovens e Adulto, Artigo publicado em 2008, p. 01) ².

Stephanou (2005) ³, ao enfatizar os aspectos históricos da educação de jovens e adultos, complementa a idéia de Santos ao enfatizar que, desde a chegada dos portugueses ao Brasil, o ensino do ler e escrever aos adultos indígenas, ao lado da catequese constituiu-se de uma ação prioritária no interior do processo de colonização. Apesar dos jesuítas darem prioridade a sua ação junto às crianças, os indígenas adultos foram também submetidos a uma intensa ação cultural e educacional.

² Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/4105/1/A-Educacao-De-Jovens-E-Adultos-No-Brasil/pagina1.html>> Acesso em: 09 novembro 2010.

Ainda de acordo com Santos (2008), os filhos dos colonos e os mestiços também recebiam instruções dos jesuítas, por meio dos subprodutos das escolas de ordenação criadas pelo Padre Manoel da Nóbrega. No séc. XVIII, os jesuítas contavam com 17 colégios e seminários, 25 residências e 36 missões, além dos seminários menores e das escolas de alfabetização presentes em quase todo o território.

[...] abrigavam os filhos da elite; freqüentavam também os que não queriam se tornar padres, mas que não tinham outra opção a não ser seguir as orientações jesuíticas, que evoluíram para o plano de estudos da Companhia de Jesus, que articulava um curso básico de Humanidades com um de Filosofia seguido por um de Teologia, que, a depender dos recursos, culminava com uma viagem de finalização à Europa. Quanto aos colégios de formação religiosa (SANTOS, Trajetória da educação de Jovens e Adulto, Artigo publicado em 2008, p. 01).

Assim, Santos (2008), aliado as pesquisas de Stephanou (2005), coloca que posteriormente, os jesuítas, bem como os membros de outras ordens religiosas, também catequizaram e instruíram escravos. Essas experiências, entretanto, foram menos estudadas e pouco se sabe sobre as práticas desenvolvidas junto a esses sujeitos. Segundo o autor nesse período quase não aparecem experiências educativas com mulheres adultas. Considerando que ao final desse período a maioria não sabia ler e escrever (STEPHANOU, 2005 *apud* SANTOS, 2008).

Cabe salientar segundo estudos de Santos (2008), que a expulsão dos jesuítas e as reformas feitas pelo Marquês de Pombal, não colocaram fim à influência jesuítica no campo educacional, visto que os novos mestres-escola e os responsáveis da aristocracia rural tiveram formações jesuíticas; e os mestres leigos das aulas e escolas régias se revelaram incapazes de incorporar a modernidade instaurada pela iniciativa pombalina. Esse processo de substituição dos educadores jesuítas teve duração de treze anos, período em que a uniformidade de sua ação pedagógica foi substituída pela diversidade das disciplinas isoladas.

Desse ponto, podem ser considerados que de algum modo, a saída dos jesuítas pode ser considerado como o marco do ensino público no Brasil, visto que o Estado passou a controlar a educação tanto financeira como ideologicamente, com recursos do Subsídio Literário.

[...] teve que conviver com a perpetuação das características da educação colonial jesuítica, já que os novos mestres-escola e os preceptores da aristocracia rural haviam sido formados por jesuítas, e os mestres leigos das aulas e escolas régias não conseguiram acompanhar a modernidade que norteava a iniciativa pombalina (SANTOS, Trajetória da educação de Jovens e Adulto, Artigo publicado em 2008, p. 01).

Todavia, a autora chama atenção para o fato de que, mesmo com a expulsão dos jesuítas, os adeptos da reforma pombalina continuavam trabalhando com a base formada pelos jesuítas. Stephanou (2005) soma a Santos (2008), ao ressaltar que parece haver existido experiências sistemáticas e significativas em relação à alfabetização de adultos. O enfoque pombalino estava no ensino secundário, organizado através do sistema de aulas régias.

Desses dois períodos, o jesuítico e o pombalino, conclui-se que a maioria da população não teve acesso à educação formal. O panorama educacional começou a apresentar sinais de mudanças positivas com a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil, em 1808. Foram criados vários cursos desde o profissionalizante a nível médio até o nível superior, bem como os militares, tendo como propósito atender as expectativas de um governo imperial. Houve a implementação do ensino superior – Curso de Cirurgia na Bahia e o Curso de Cirurgia e Anatomia no Rio de Janeiro (1808) e, mais tarde, o Curso de Medicina no Rio de Janeiro.

Segundo Stephanou (2005), os cursos foram estruturados em três níveis: primário – escola de ler e escrever; secundário – aulas régias com o acréscimo de novas cadeiras – e superior, o ensino no Império era privilégio da elite política. As chamadas camadas inferiores da sociedade continuavam a margem do processo educacional formal. Num país de 14 milhões de habitantes, cerca de 85% da população de analfabetos, as iniciativas realizadas no interior do sistema formal eram inferiores, em números, às experiências domésticas e não-formais. No caso dos adultos, pareciam se multiplicar, sobretudo no espaço urbano.

No Brasil, por um longo período de tempo, o ensino no Brasil só se constitui objeto de atenção em seus decretos e leis. A Constituição de 1824, por exemplo, (Imperial), inspirada no colonialismo inglês previu entre os direitos civis e políticos a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos e a criação de colégios e universidades.

[...] Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte. XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos. XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes (SOUZA E SANTANA, O direito à educação no ordenamento constitucional brasileiro, In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, 74, 01/03/2010, p. 01) ⁴.

Pode ser constatado na Constituição de 1824, que a leitura do referido artigo, demonstra que o direito à educação prevista na Constituição Imperial era excludente, na medida em que eram considerados cidadãos, verifica-se com mais exatidão no art. 6º dessa mesma Constituição:

[...] Art. 6. São Cidadãos Brasileiros. I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação. II. Os filhos de pai Brasileiro, e os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio. III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em serviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil. IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia. V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalisação (SOUZA E SANTANA, O direito à educação no ordenamento constitucional brasileiro, In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, 74, 01/03/2010, p. 01).

Como pode perceber na definição dos autores, na própria leitura do artigo citado acima, constata-se que, pela própria Constituição de 1824, os escravos não eram considerados cidadãos. Lembrando, que naquele tempo, os escravos constituíam a grande parte da população, sem contar que foi pelas mãos destes que o país construiu grande parte de sua riqueza.

1. Uma lei que mudou a escola - O decreto de 15 de outubro, outorgado por Dom Pedro I, passou a ser a principal referência para os docentes do primário e ginásio nas províncias. A lei tratava de assuntos diversos: salário de professores, currículo mínimo e contratação de mestras, entre outros;
2. Um método de ensino para ensinar muita gente - O ensino mútuo (ensino recíproco entre os alunos) era o sistema da moda na época. "O método foi aplicado nas escolas das capitais e para ensinar corpos militares, adultos, exércitos e para atender classes numerosas", diz a pesquisadora da USP Maria Lucia Hilsdorf. Funcionava assim: um professor

⁴Disponível em <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_r/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7368>. Acesso em: 27 agosto 2011.

orientava um aluno, o monitor, que orientava, por sua vez, mais 10 alunos. Alunos com bom rendimento podiam tornar-se monitores.

3. A posição nos bancos indicava o estágio de aprendizagem - CDFs sentam nas primeiras carteiras, enquanto a turma do fundão também é a da bagunça, certo? Em 1827 não era assim, não. No método mútuo, a posição nos bancos escolares indicava o estágio de aprendizagem.

4. Mesa de areia fazia as vezes de lousa -- Cartazes sobre os números e o alfabeto eram pregados nas paredes da sala, por isso cadernos não eram necessários. A repetição e a memorização, estratégias usadas desde o tempo dos jesuítas, continuava sendo usada. Apesar disso, ninguém se queixava de chatice em sala de aula. "O ensino era dinâmico. Por isso, as crianças costumavam gostar", explica Maria Lucia. Uma das ferramentas de ensino mais usadas era a mesa de areia, onde os estudantes faziam exercícios, escrevendo sobre a areia molhada. Assim, não dependiam de papel, tinta e lousa.

5. Meninas passaram a freqüentar escolas - A partir de 1827 meninas também puderam freqüentar escolas. Não que elas não estudassem antes - a maioria era educada pela própria mãe ou pela ama e aprendia a ler, além de ser treinada nas prendas domésticas. As meninas não aprendiam a escrever pelos mesmos motivos que os índios: o ensino da escrita requer cartilha, método e lápis, enquanto a leitura pode ser ensinada oralmente.

6. Mestras tinham que ter boa conduta - Só mulheres podiam ensinar meninas e o mesmo valia para o sexo oposto. Mestre Benedita, a primeira professora de meninas no Estado de São Paulo, foi nomeada em 1828, logo depois da implementação da lei. Ainda não havia cursos de formação de professoras em São Paulo e a moral importava mais que a capacitação. Por isso, testemunhas foram convocadas para opinar sobre a conduta da futura professora. O capitão Manoel Coelho Neto, de 45 anos, garantiu que ela era comportada e honesta e podia, portanto, exercer o magistério. Benedita, então, ganhou a autorização e passou a lecionar. Deu aulas por trinta anos, para turmas de até vinte alunas.

7. Magistério virou profissão feminina - Anos depois da implantação da lei, em 1889, as mulheres já superavam os homens nas escolas para professores, pois o ensino surge como alternativa ao casamento forçado e a profissões de menor prestígio, como lavadeira e parteira.

8. Não se usava método mútuo para ensinar meninas - Apesar de popular nesse período, o ensino mútuo não era usado para ensinar meninas. Sabe por quê? Ao contrário das escolas masculinas, as turmas não eram tão numerosas, já que poucas meninas tinham aprendido a escrever em casa antes da vigência da lei de 1827.

9. Faculdades forma criadas - No mesmo ano, Criação das Faculdades de Direito de Olinda e São Paulo. Já existiam aulas avulsas de Cirurgia e Anatomia, na Bahia e no Rio de Janeiro, origem das Faculdades de Medicina em 1808. O dia do professor é comemorado no dia 15 por causa dessa lei - No mesmo ano, Criação das Faculdades de Direito de Olinda e São Paulo. Já existiam aulas avulsas de Cirurgia e Anatomia, na Bahia e no Rio de Janeiro, origem das Faculdades de Medicina em 1808 (NICOLIELO, 2009).

Segundo o autor, quando foi promulgada essa Lei de 15 de outubro de 1827, estabeleceu a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Nesse mesmo ano, as escolas adotam um método revolucionário, que prometia ensinar um monte de gente ao mesmo tempo. A lei também propunha uma série de outras mudanças.

Santos (2008), explica ainda no que se refere à especificidade da educação, nota-se que a referida Constituição inspirava um sistema nacional de educação, que na prática não se concretizou. Assim como o método mútuo, adotado pela lei de outubro de 1827, refletia a desarmonia entre as necessidades educacionais e os objetivos propostos. Nele atuavam pessoas despreparadas revelando a insuficiência de professores, de escolas e de uma organização mínima para a educação nacional.

Destacando, ainda que durante todo o período imperial houvesse diversas discussões nas assembleias provinciais, em torno do modo como se dariam os processos de inserção das denominadas "classes inferiores" da sociedade nos processos formais de instrução

Assim, segundo estudos de Santos (2008), grande parte das províncias formulou políticas de instrução para jovens e adultos. O documento da Instrução Pública do período faz várias alusões a aulas noturnas ou aulas para adultos em várias delas, como por exemplo, o Regimento das Escolas de Instrução Primária em Pernambuco, 1885, que traz com detalhes a prescrições para o funcionamento das escolas destinadas a receber alunos maiores de quinze anos.

Nesse sentido, conforme abordagem de Santos (2008), o ensino para adultos poderia ser ministrado pelos professores que se dispusessem a dar aulas noturnas de graça, fazendo parecer que este era uma missão; foi criada uma espécie de rede filantrópica das elites para a "regeneração" do povo. Pretendia-se, através da educação, civilizar as camadas populares, vistas como perigosas e degeneradas.

Conforme Ribeiro (1997) no Brasil, a educação de adultos começa a demarcar seu lugar na história da educação a partir da década de 30, quando finalmente começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país. Período em o país passava por profundas transformações, que por sua vez, estavam relacionadas ao processo de industrialização e a grande concentração populacional na área urbana. A oferta do ensino básico gratuito estendia-se, de forma considerável, acolhendo setores sociais cada vez mais diversificados. A ampliação da educação elementar foi impulsionada pelo governo federal, que traçava diretrizes educacionais para todo o país, determinando as responsabilidades dos estados e municípios. Tal movimento incluiu também esforços articulados

Marizete Rover

nacionalmente de extensão do ensino elementar aos adultos, em especial nos anos 40.

Em 1945, com o fim da era Vargas, o país passava pelo processo de redemocratização. No cenário mundial, o recente fim da Segunda Guerra Mundial. A Organização das Nações Unidas – ONU, trazia para o centro das discussões a necessidade de integrar os povos, objetivando a paz e a democracia. Todas essas questões somaram-se para que a educação dos adultos ganhasse especial atenção nas preocupações com a universalização da educação elementar comum. Era necessário aumentar as bases eleitorais para poder sustentar o governo central, integrar a massa populacional de imigração e ainda incrementar a produção.

A educação de adultos define sua identidade, nesse período, assumindo a forma de uma campanha nacional de massa, a “Campanha de Educação de Adultos lançada em 1947” pretendia num primeiro momento, consolidar uma ação extensiva, dentro de três meses, mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Dando seguimento, segundo Ribeiro (1997), seguiria uma etapa de “ação em profissional” voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário.

Ainda de acordo com Ribeiro (1997), sob a direção do professor Lourenço Filho, nos primeiros anos, a campanha conseguiu resultados significativos, articulando e ampliando os serviços já existentes e estendendo-as às diversas regiões do país. Num determinado período de tempo, foram criadas várias escolas supletivas mobilizando esforços das diversas esferas administrativas, de profissionais e voluntárias. No entanto, esse clima de entusiasmo começou a diminuir na década de 50; as iniciativas voltadas à ação comunitária em zonas rurais não tiveram o mesmo sucesso e a campanha se extinguiu antes do findar da década. Mesmo assim, sobreviveu a rede de ensino supletivo, implantada através da campanha de 1947, assumida pelos Estados e Municípios.

Ressaltando que a “Campanha de Educação de Adultos” lançada em 1947, impulsionou o debate e a reflexão e o debate sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil; no momento em que, o analfabetismo era concebido em causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país; essa concepção

Marizete Rover

legitimava a visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal, identificado psicológica e socialmente com a criança.

Assim, segundo a abordagem de Ribeiro (1997), uma professora encarregada de formar os educadores da campanha, em um trabalho intitulado Fundamentos e Metodologia do Ensino Supletivo, usava as seguintes palavras para descrever o adulto analfabeto:

Dependente do contato face a face para enriquecimento de sua experiência social, ele tem que, por força, sentir-se uma criança grande, irresponsável e ridícula [...]. E, se tem as responsabilidades do adulto, manter uma família e uma profissão, ele o fará em plano deficiente. [...].

O analfabeto, onde se encontre, será um problema de definição social quanto aos valores: aquilo que vale para ele é sem mais valia para os outros que dominam o mundo das letras.

[...] inadequadamente preparado para as atividades convenientes a vida adulta, [...] ele tem que ser posto á margem como elemento sem significação nos empreendimentos comuns. Adulto criança, como as crianças ele tem que viver num mundo de egocentrismo que não lhe permite ocupar os planos em que as decisões comuns tem que ser tomadas. (PAIVA, 1983 *apud* RIBEIRO, 1997, p.20-21)⁵.

Nesse sentido, o Jovem e o Adulto analfabetos, eram vistos como pessoas que onde quer que se encontrassem, seriam um problema de definição social quanto aos valores; aquilo que vale para ele é sem valia para aqueles que dominam o mundo das letras. São considerados despreparados para as atividades inerentes à vida adulta, e, assim precisam ser colocados a margem da sociedade a eles não são permitidos ocupar espaço nas decisões comuns a serem tomadas, ou seja, nessa ótica os analfabetos eram considerados incapazes de participar das decisões sociais, visto que estas, eram destinadas aos letrados.

Conforme Ribeiro (1997), no decorrer da campanha, as ideias preconceituosas, até então existentes, em torno dos adultos analfabetos foram criticadas; seus saberes e capacidades obtiveram reconhecimento. Para que isso acontecesse, houve também a contribuição de teorias mais modernas da psicologia, que desmentiam concepções anteriores em se postulava que a capacidade de aprendizagem dos adultos seria inferior ao das crianças. Neste sentido, Lourenço

⁵ PAIVA, Vanilda Ferreira. Educação popular e educação de adultos, 2ª ed. Rio de Janeiro, Loyola, 1983. *Apud* RIBEIRO, Vera Maria Mazagão (org). Educação de jovens e adultos. Proposta para o 1o seguimento do Ensino Fundamental. Educação, 1997.

Filho (1945) em artigo, argumenta, lançando mão de estudos de psicologia experimental realizados nas décadas de 20 e 30, nos Estados Unidos (RIBEIRO, 1997).

Dessa forma, a confiança na capacidade de aprendizagem do adulto e a difusão de um método de leitura conhecido como Laubach⁶, foram fontes de inspiração para que o Ministério da Educação – MEC, pela primeira vez, por ocasião da campanha de 1947, produzisse material didático específico para o ensino da leitura e da escrita para adultos.

O primeiro guia de leitura, distribuído pelo MEC em larga escala, no Brasil, para as escolas supletivas, orientava o ensino pelo método silábico. As lições partiam de palavras-chave selecionadas segundo suas características fonéticas. Essas palavras tinham como função, de acordo com Ribeiro (1997), remeter a padrões silábicos, que eram considerados o foco do estudo. As sílabas eram memorizadas e a partir delas formava-se outras palavras. Assim como, as primeiras lições eram compostas de pequenas frases formadas com as mesmas sílabas. Nas lições finais, as frases formavam pequenos textos que continham orientações sobre como preservar a saúde, técnicas simples de trabalho e mensagem moralista e de civismo.

Conforme Ribeiro (1997), no final da década de 50, as críticas à campanha de Educação de Adultos, direcionavam-se tanto para as suas deficiências administrativas e financeiras quanto para a sua orientação pedagógica, denunciava-se o caráter superficial do aprendizado que se efetuava no curto período da alfabetização; a inadequação do método para a população adulta e para as diferentes regiões do país, todas essas críticas conduziram para uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e para a consolidação de um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos, cuja principal referência foi o educador pernambucano Paulo Freire.

⁶ O Método Laubach de alfabetização de adultos foi criado pelo missionário protestante norte-americano Frank Charles Laubach (1884-1970). Desenvolvido por Laubach nas Filipinas, em 1915, subseqüentemente foi utilizado com grande sucesso em toda a Ásia e em várias partes da América Latina, durante quase todo o século XX. Mais informação sobre o assunto. Disponível em: <<http://www.textolivre.com.br/cartas/9638-carta-da-viuva-de-paulo-freire-a-revista-veja>> .Acesso: 20 agosto 2010.

Este que sem dúvida é referência para o contexto educacional, não só do Brasil, mas de toda a América Latina, por priorizar uma educação que precisa ter como princípio maior, segundo Freire (1987), desvelar as relações opressivas vividas pelos homens, transformando-os para que eles transformem o mundo.

Visão essencial no que tange a educação de jovens adultos, considerando a necessidade de conscientização quanto ao seu valor e dignidade. Nesse ponto, Freire enfatiza a necessidade de o homem entender sua vocação ontológica, como ponto de partida para se obter nessa análise uma consciência libertadora, ou seja, o homem só chegará à consciência do seu contexto e do seu tempo na relação dialética com a realidade, pois só assim terá criticidade para aprofundar seus conhecimentos e tomar atitudes frente a situações objetivas.

Reafirmando as colocações acima Freire (1987) diz que: "[...] a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade, [...] busca a emergência das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade".

O comprometimento com a transformação social é a premissa da educação libertadora. Libertação que não é só individual, mas principalmente coletiva, social e política. O ponto de partida do pensamento de Paulo Freire se dá a partir da visão de uma realidade onde o homem já não era sujeito de si próprio, ou como ele mesmo se referia, se "coisificava", anulando o sentido de sua vocação ontológica, ou seja, deixa de ser sujeito de seu agir e de sua própria história. Por essa análise, a pedagogia freireana apresenta na Pedagogia do Oprimido, a dialogicidade como essência da educação libertadora mostrando características necessárias para que se concretize. São elas: a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural.

Pressupostos que inspiraram Freire a empreender os principais programas de alfabetização e educação popular do início dos anos 60. Esses programas foram empreendidos, segundo Ribeiro (1997), por intelectuais, estudantes e católicos engajados numa ação política junto aos grupos populares. Esses diversos grupos de educadores foram se articulando e passaram a pressionar o governo federal para que os apoiassem e estabelecessem uma coordenação nacional das iniciativas. Em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a

Marizete Rover

disseminação por todo Brasil de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire. A preparação do plano, com forte engajamento de estudantes, sindicatos e diversos grupos estimulados pela efervescência política da época, seria interrompida alguns meses depois pelo Golpe Militar.

O paradigma pedagógico que se construiu nessas práticas baseava-se num novo atendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. Antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação da pobreza gerada pela estrutura social.

Freire (1987) elaborou uma proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, cujo princípio básico seria: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Freire, dispensando o uso de cartilhas, desenvolveu um conjunto de procedimentos pedagógicos que ficou conhecido como método Paulo Freire. Em que previa uma etapa preparatória, quando o alfabetizador deveria fazer uma pesquisa sobre a realidade do grupo no qual iria atuar e em conjunto faria uma pesquisa do universo vocabular desse grupo, ou seja, das palavras utilizadas por este grupo para expressar seu universo essa realidade ao seu entorno.

[...] Desse universo, o alfabetizador deveria selecionar as palavras com maior densidade de sentido, que expressassem as situações existenciais, mais importantes. Depois, era necessário selecionar um conjunto que contivesse os diversos padrões silábicos da língua e organizá-lo segundo o grau de complexidade desses padrões. Essas seriam as palavras geradoras, a partir das quais se realizaria tanto o estudo da escrita e leitura como o da realidade (RIBEIRO, 1997, p. 24).

Enfatizando, ainda o autor que antes de ensinar as palavras geradoras, Paulo Freire se propunha também um momento inicial onde o conteúdo antropológico de cultura. Utilizando uma série de matérias, o educador deveria conduzir a discussão no sentido de evidenciar o papel ativo do homem como produtor de cultura: a cultura letrada e a não letrada, o trabalho, a arte, a religião, os diferentes padrões de comportamento e a sociabilidade.

Nesse sentido, o propósito era levar o educando a se assumir enquanto sujeito da sua aprendizagem, como um ser capaz e responsável, ultrapassando a compreensão da realidade e desvelando a cultura letrada na qual o educando estava sendo iniciado. Assim, segundo Ribeiro (1997), com cada gravura desencadeava-se um debate em torno do tema e só então a palavra escrita era analisada em seus componentes – as sílabas. Por fim, era apresentado um quadro com as famílias silábicas, com as quais os alfabetizadores deveriam construir novas palavras.

Com essa proposta de alfabetização de adultos, acreditava-se que com cerca de 10 a 20 palavras geradoras, seria possível alfabetizar um educando dentro de três meses, ainda que num nível elementar. Em etapa posterior, essas palavras geradoras, seriam substituídas por temas geradores, pelos alfabetizadores, a partir dos quais se passaria a uma análise mais profunda dos problemas dos educandos, engajando-se em atividades comunitárias ou associativas.

Cumprida essa etapa, dava-se início ao estudo das palavras geradoras que também eram apresentadas com materiais, como cartazes contendo imagens que se referiam as questões existenciais a elas relacionadas.

Nesse período, foram produzidos diversos materiais de alfabetização orientados por esses princípios, normalmente elaborados regional ou localmente, procurando expressar o universo vivencial dos alunos, esses materiais continham palavras geradoras acompanhadas de imagens relacionadas a temas para debate, os quadros de descoberta com as sílabas derivadas das palavras, acrescidas de pequenas frases para a leitura. O que caracterizava esses materiais era não apenas a referência à realidade imediata dos adultos, mas, principalmente, a intenção de problematizar essa realidade.

Os programas de alfabetização popular que se haviam multiplicado no período de 1961, com o golpe militar de 64, passaram a ser vistos como grave ameaça a ordem nacional e seus promotores foram duramente perseguidos, até que no ano de 1967, o governo assumiu o controle dessa atividade com o lançamento do MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.

Conforme Ribeiro (1997), essa era a resposta do regime militar, a ainda grave situação de analfabetismo em que se encontrava o país. O Mobral se constitui enquanto organização autônoma em relação ao Ministério da Educação, contando com substancial volume de recursos. E, em 1969, foi lançada uma campanha massiva de alfabetização, mantendo centralizadas a produção de materiais didáticos, a orientação e a supervisão pedagógica, destinando para a execução das atividades Comissões Municipais.

Vale ressaltar que as orientações metodológicas e os materiais didáticos do Mobral, reproduziram muitos procedimentos das experiências, consagradas de 60. Todavia, se esvaziaram de todo o conteúdo crítico e problematizador, pois sua proposta de alfabetização era baseada em palavras retiradas da vida simples do povo, no entanto, as mensagens a elas associadas ao esforço dos adultos que pudessem se integrar nos benefícios de uma sociedade sempre apresentada como ideal.

Com atuação diversificada, no decorrer da década de 70, o Mobral se expandiu por todo o território nacional. Para Ribeiro (1997), das iniciativas derivadas do Programa de Alfabetização, a que se destacou foi o PEI – Programa de Educação Integrada que era uma condensação do antigo primário. Este programa abria a possibilidade de continuidade de estudos para os recém alfabetizados, bem como para os analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que dominavam de forma precária a leitura e a escrita.

De forma paralela a esses programas, grupos de pessoas dedicados a educação popular deram continuidade aos postulados de Paulo Freire, desenvolvendo pequenas experiências isoladas com uma proposta de alfabetização mais crítica. E, de acordo com Ribeiro (1997), essas experiências estavam relacionadas a movimentos populares contrários a ditadura, comunidades religiosas de base, oposições sindicais e associações de moradores. Paulo Freire, exilado do país em virtude do regime, deu continuidade ao seu trabalho no Chile e países da África.

Na década de 80, com a crescente emergência dos movimentos sociais e o início da abertura política, essas pequenas experiências foram ganhando espaço, a Marizete Rover

partir da troca de experiências, reflexão e articulação. Projetos de alfabetização se desdobraram em turmas de pós-alfabetização onde se avançava com o trabalho da língua escrita, além das operações básicas matemáticas. Estados e Municípios ganharam autonomia em relação ao Mobral, acolhendo educadores que se esforçavam no sentido de reorientar seus programas de educação básica de adultos. Conforme Ribeiro (1997), o Mobral foi extinto em 1985, desacreditado nos meios políticos e educacionais, Dando lugar a Fundação Educar que optou por não assumir de forma direta os programas, passando a apoiar de forma financeira e técnica as iniciativas de governos, entidades civis e empresas a ela conveniada.

Do exposto, podemos considerar que o Mobral foi uma instituição criada para dar suporte ao sistema de governo vigente. Como Aparelho Ideológico de Estado e como tal teve uma atuação perfeita. Esteve onde deveria estar para conter qualquer ato de rebeldia de uma população que, mesmo no tempo do milagre econômico, vivia na mais absoluta miséria. No entanto, a recessão econômica a partir dos anos 80 veio inviabilizar o Mobral que sugava da nação altos recursos para se manter. Seus Programas foram, assim, incorporados pela Fundação Educar que, diferentemente do Mobral, passou a fazer parte do Ministério da Educação. A Fundação, ao contrário do Mobral que desenvolvia ações diretas de alfabetização, exercia a supervisão e o acompanhamento junto às instituições e secretarias que recebiam os recursos transferidos para execução de seus programas.

2.2. Análise do Percorso Histórico da EJA em Rondônia

Segundo dados da Enciclopédia Livre (2010), Rondônia localiza-se na região Norte, é uma das 27 unidades federativas do Brasil, tem como limites os estados do Mato Grosso, a leste, Amazonas - ao norte, Acre - a oeste e a República da Bolívia - a oeste e sul. O estado é composto de 52 municípios e ocupa uma área de 237.516,167 quilômetros. Sua capital é a cidade de Porto Velho.

Conforme o IBGE (2009), O Estado conta com cerca de 1.503.928 habitantes, é o 3º Estado mais populoso e o mais denso da região Norte, sendo o 23º mais populoso do Brasil.

Sua capital é a cidade de Porto Velho, e outras localidades importantes são: Ji-paraná, Ariquemes, Cacoal, Vilhena, Espigão do Oeste, Rolim de Moura e Guajará-Mirim.

Rondônia tem uma população diversificada conta com imigrantes de todas as regiões do país, dentre os quais se destacam os paranaenses, paulistas, mineiros, gaúchos, capixabas, baianos e matogrossenses, cuja presença tem destaque nas cidades do interior do estado, além de cearenses, maranhenses, amazonenses e acreanos, que se fixaram na capital, preservando-se ainda os fortes traços amazônicos da população nativa nas cidades banhadas por grandes rios, principalmente em Porto Velho e Guajará-Mirim, as duas cidades mais antigas do Estado (Wikipédia, História de Rondônia, Categoria – história das regiões do Brasil, 2010) ⁷.

A construção da BR 364 - Brasília-Acre, e a implantação dos projetos de colonização do INCRA, constituíram-se fatores importantes para o fluxo de correntes imigratórias nas décadas de 60 a 70, que concentraram a população ao longo da BR 364, atingindo acréscimo de 500% em seis anos. Na década de 80, devido à intensidade do extrativismo mineral sob o regime de garimpo, houve mais um grande fluxo de migração oriunda de diversos estados, agora a população concentrou-se na capital e povoados próximos. Com a escassez do ouro e a mecanização da exploração da cassiterita, culminou com a decadência da garimpagem manual. O crescimento desordenado da população resultou no alto índice de desemprego, falta de estrutura habitacional, saneamento, saúde e a marginalização da grande parte da população em bairros periféricos, resultando áreas concentradas com crescentes índices de violência, prostituição e baixo índice de escolaridade da população ((Wikipédia, História de Rondônia, Categoria – história das regiões do Brasil, 2010).

Esse é o contexto social no qual o Estado foi se desenvolvendo, quadro esse que exigia a implementação de uma educação que atendesse as necessidades desse público específico.

⁷ Disponível em: < http://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_de_Rond%C3%B4nia>. Acesso: 20 agosto 2010.

O Ensino de Suplência foi criado no estado de Rondônia pelo Decreto nº 815 de 04 de abril de 1977 no Centro de Estudos Supletivos PE Moretti, em homenagem ao Padre italiano João Batista Moretti pela sua dedicação à Educação de Jovens e Adultos.

Nas décadas de 70 e 80 foram oferecidas Suplência de Educação Geral em nível fundamental e médio Modular, Exames de Educação Geral de Ensino Fundamental e Médio, Exames profissionalizantes de nível médio, Curso Profissionalizante para magistério (Logos I) (SEDUC, 2008).

Na década de 90 houve uma desobrigação do Governo Federal em Educação de Jovens e Adultos, transferindo as responsabilidades aos municípios. Sem uma política para articular as ações, inúmeras iniciativas emergiram: da atuação dos municípios em parcerias com ONG's e Universidades se destacam a criação dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos nos estados do Brasil, que têm sido um espaço de encontros permanentes, de troca de experiências entre as inúmeras iniciativas desenvolvidas pelas várias instituições que congregam o mesmo objetivo: colaborar com os órgãos governamentais na elaboração de Políticas Públicas para a EJA.

A partir do ano de 2000 o Departamento de Ensino Supletivo - DESU passou a ser denominado de PROEJA – Projeto de Educação de Jovens e Adultos vinculado ao Programa de Educação Fundamental vinculado à Gerência de Educação com o objetivo de desenvolver e acompanhar projetos destinados a EJA.

No primeiro semestre de 2003 houve, em média, 70.400 matrículas de alunos de EJA nas unidades de ensino da rede estadual em 37 municípios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a presença de um gestor escolar, crítico, motivado, efetivado, inovador e eticamente comprometido, atualmente, torna-se cada vez mais imprescindível. Não aquele gestor autoritário, mas o que busca uma gestão compartilhada, sendo o elo ativo na mediação entre o indivíduo e o saber, capaz de sustentar vínculos que permitam o desenvolvimento das competências e a construção de verdadeiros projetos de vida.

Assim posto, apesar de tantas alternativas administrativas, psicopedagógicas, linguísticas, sociológicas, metodológicas, não podemos pensar em gestão escolar sobre o ponto de vista do professor, querendo que o aluno repita conhecimentos prontos e acabados. Hoje, mais do que nunca, necessitamos do envolvimento e comprometimento de todos os segmentos da instituição escolar. Por isso a renovação da prática administrativa e educativa é um desafio para os gestores e educadores atuais.

Nesta perspectiva, durante a pesquisa compreendemos que o papel mediático do gestor junto a sua equipe de trabalho, deva ser capaz de fornecer subsídios ao educador para uma competente atuação na formação acadêmica do jovem adulto trabalhador, melhorando, assim, a sua condição intelectual e social e conseqüentemente, elevando a sua autoestima que é tida como imprescindível para nos percebermos como pessoas de valor, principalmente àqueles que foram excluídos da escola em idade regular.

Embora, os resultados apontam um direcionamento positivo quanto ao papel do gestor no atual contexto da EJA, a partir do enfoque delineado pela dissertação, foi possível, também elencar pontos que precisam ser discutidos, repensados e redefinidos, para que a escola da EJA seja realmente de qualidade.

Quanto a verificar como o gestor acompanha as atividades desenvolvidas pelos educadores da EJA e como tem subsidiado quanto ao suporte pedagógico. Gestores e educadores concordam que esse suporte existe. No entanto, os educados atribuem as suas dificuldades de aprendizagem à falta desse suporte.

Gestores e alunos também divergem quanto ao acompanhamento do gestor no desenvolvimento das atividades na escola. Os alunos consideraram pouco participativa o acompanhamento da gestão. Destacaram também não existir apoio da gestão quanto ao reingresso e continuidade na carreira profissional e a maioria responderam não possuir expectativas de dar continuidade aos estudos após término do ensino médio. A motivação é um fator que deve ser equacionado no contexto da educação, ciência e tecnologia, tendo grande importância na análise do processo educativo.

Sendo assim, gestão escolar e EJA, caso não estejam articuladas ao desenvolvimento de um PPP, podem significar uma transferência de responsabilidades que poucos ou ninguém dialogam com as necessidades e especificidades desta modalidade educacional.

Nesse sentido, entendemos que uma gestão democrática não se constrói sem um planejamento participativo, que conte com o envolvimento dos vários segmentos representativos da comunidade escolar nos processos de tomada de decisão, bem como na definição de metas e estratégias de ações, tornando o gestor um agente mobilizador de todo processo educacional. Assim o gestor escolar pode contribuir muito com a função social da escola, através da gestão participativa e democrática, possibilitando o envolvimento dos profissionais da educação, alunos, e comunidade em geral na tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar.

Este estudo contribuiu também para entender que o gestor, além da qualificação técnica deve ter espírito de liderança para que seus funcionários estejam sempre motivados, o que não é tarefa fácil para nenhum gestor, frente a uma organização. Sabe-se, portanto, que equipes motivadas são imbatíveis, procurando sempre alcançar seus objetivos e metas estabelecidas. Nesse sentido, o líder deve conhecer o potencial de motivação de cada membro da sua equipe e saber extrair do próprio ambiente de trabalho as condições externas para elevar a satisfação profissional. O gestor difere das demais pessoas à medida que manifesta comportamentos favoráveis à liderança, para isto requer habilidades de observar, escutar, falar, se envolver, compreender, orientar, dar e receber *feedback*. Porém

não importa a intenção do gestor, mas como suas ações despertam a atenção, o interesse e a motivação nos seus liderados.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Norma Brasileira de Referência – 6023. Referências - títulos:** agosto de 2002.

_____. **Norma Brasileira de Referência – 10520. Citações diretas:** agosto de 2002.

ANTUNES, C. **As inteligências múltiplas e seus estímulos.** Campinas: Papirus, 1998.

AZANHA, J. M. P. **Proposta pedagógica e autonomia da escola.** Cadernos de História e Filosofia da Educação, vol. II, nº 4, p. 16, 1998.

BARCELOS, V. **Formação de professores para educação de jovens e adultos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, Subsecretarias de Edições Técnicas, 2004.

_____. LDB. Lei de Diretrizes e bases da educação. Lei 9394/96.

_____. **Emenda Constitucional, nº 59 de 11 de novembro de 2009.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso: 04/006/2011.

_____, **Parecer 11/2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Brasília, 2000.

BRASIL, Agencia. **Novo Plano Nacional de Educação enfatiza valorização do professor.** Disponível em: < <http://www.vermelho.org.br/noticia.>>, 2010.

BRASÍLIA, Ministério da Educação. **PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.** DOCUMENTO BASE. Brasília, agosto 2007.

_____ **Trabalhando com a educação - de jovens e adultos** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Brasília. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/secad/>>,2006.

CATANI, A, M. **O que é Capitalismo**. Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CASTRO NEVES, C. M. de. **Autonomia da escola pública: um enfoque operacional**. In: VEIGA, I. P. A. (ORG.). **Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 4ª Ed. São Paulo: Papirus, 1997.

CHALITA, Gabriel. **Educação: A solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2004.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE. Documento Base – Documento final. MEC, 2010.

DANTAS, H. **A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**. In: DE LA TAILLE, Piaget, Vygotsky e Wallon: **teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

FERREIRA, N. C. F. (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36 ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2005.

FORÚM – FREJA. **Relatório-Síntese das ações de Educação de Jovens e Adultos do Estado de Rondônia**. Disponível em: <forumeja.org.br/files/Rondônia>, 2005.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a Educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SOARES, L. **O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. Alfabetização e Cidadania.** São Paulo, n. 17, p. 25-35, maio 2004.

SANTOS, I. M. S. dos. **Trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Artigo publicado em: 7/02/2008. Disponível em <<http://www.webartigos.com>>, 2008.

SASSON, D. **Gestor mediador.** Revista Gestão Educacional, nov., 2005.

SEDUC, Secretaria de estado da Educação. Programa de Educação de Jovens e Adultos. **Diagnóstico Educação de Jovens e Adultos Estado de Rondônia.** Porto Velho/Abril, 2008.

SOUZA, M. C. de; SANTANA, M. A. M. P. **O direito à educação no ordenamento jurídico brasileiro.** In: **Âmbito Jurídico.** Rio Grande, 2010.

ANEXO 02 - APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.





ANEXO 3 – Autorizações



MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Vilhena/RO, 30 de 08 de 2010.

Senhora Representante Profª **Mestra Vera Lucia Ribeiro Azevedo**. A **Universidade Três Fronteras, (UNINTER)** apresenta a Vossa Senhoria a Mestranda Marizete Rover regularmente matriculada no Curso Stricto Sensu (Mestrado) em Ciências da Educação, que tem interesse em cumprir suas atividades de pesquisa nas Escolas Estaduais de Vilhena que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos “EJA” modalidade Seriado Semestral Ensino Médio, com supervisão e orientação da co-orientadora Profª **Cleonice Batista de Jesus**, comprometendo-se a cumprir as normas das instituições durante o período de efetivação da mesma. Sem mais, coloco-me à disposição de V. Sª. para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários, apresento meus mais atentos cumprimentos.

Cleonice Batista de Jesus

Cleonice Batista de Jesus
Coordenadora local UNINTER

De acordo

Vera Lucia Ribeiro Azevedo
Vera Lucia Ribeiro Azevedo
Representante de Ensino - Vilhena
Port. nº 029/GAB/SEDUC/67

31 08 2010



UnInter
Universidad Internacional Tres Fronteras

MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Vilhena RO, 05 de Outubro de 2010.

Senhor Diretor Flavio Roberto Mineo

Instituição Centro Estadual de Jovens e Adultos "Vilhena".

Eu, **Cleonice Batista de Jesus**, co-orientadora da Universidade Três Fronteras, (UNINTER), vem por meio desta solicitar que seja concedido a mestrandia **Marizete Rover**, do Curso Stricto Sensu (Mestrado) em Ciências da Educação o acesso a essa instituição, para realizar a pesquisa de mestrado, **com gestores, professores e alunos** da Educação de Jovens e Adultos Seriado Semestral Ensino Médio. Sem mais, coloco-me à disposição de V. S^a. para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários, apresento meus mais atentos cumprimentos.

Flavio Roberto Mineo
 Diretor do CEEJA
 Portaria nº 034/2010 de 05/10/10

Cleonice Batista de Jesus

Cleonice Batista de Jesus
 Coordenadora local UNINTER



UnInter
 Universidad Internacional Tres Fronteras

MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Vilhena RO, 08 de outubro de 2010.

Senhor (a) Diretor (a) MARIA DE LOURDES ARRIGO
 Instituição EEEFM MACHADO DE ASSIS.

Eu, **Cleonice Batista de Jesus**, co-orientadora da Universidade Três Fronteras, (UNINTER), vem por meio desta solicitar que seja concedido a mestrandia **Marizete Rover**, do Curso Stricto Sensu (Mestrado) em Ciências da Educação o acesso a essa instituição, para realizar a pesquisa de mestrado, **com gestores, professores e alunos** da Educação de Jovens e Adultos Seriado Semestral Ensino Médio. Sem mais, coloco-me à disposição de V. S^a. para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários, apresento meus mais atentos cumprimentos.

Cleonice Batista de Jesus

Cleonice Batista de Jesus
 Coordenadora local UNINTER

Recebido em 08/10/10
Marizete Rover
Arrigo
 Maria Lourdes Arrigo
 Diretora
 E.E.E.F.M. Machado de Assis
 Part. n° 204.09-GAB/SEDUC



UnInter
 Universidad Internacional Tres Fronteras

MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Vilhena RO, 07 de outubro de 2010.

Senhor (a) Diretor (a) Ezequiel Ferreira Barbosa
 Instituição Instituto Estadual de Educação Wilson Pinheiro

Eu, **Cleonice Batista de Jesus**, co-orientadora da Universidade Três Fronteras, (UNINTER), vem por meio desta solicitar que seja concedido a mestranda **Marizete Rover**, do Curso Stricto Sensu (Mestrado) em Ciências da Educação o acesso a essa instituição, para realizar a pesquisa de mestrado, **com gestores, professores e alunos** da Educação de Jovens e Adultos Seriado Semestral Ensino Médio. Sem mais, coloco-me à disposição de V. Sª. para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários, apresento meus mais atentos cumprimentos.

Cleonice Batista de Jesus

Cleonice Batista de Jesus
 Coordenadora local UNINTER

Ezequiel
 07/10/10
 Ezequiel Ferreira Barbosa
 Diretor
 Port. Nº 670GAB/SEDUC/03



MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Vilhena RO, 06 de outubro..... de 2010.

Senhor (a) Diretor (a) Fátima Francisca Azevedo Bodense.
 Instituição EEEFM Zilda da Fresta Vilhena.

Eu, **Cleonice Batista de Jesus**, co-orientadora da Universidade Três Fronteras, (UNINTER), vem por meio desta solicitar que seja concedido a mestrandia **Marizete Rover**, do Curso Stricto Sensu (Mestrado) em Ciências da Educação o acesso a essa instituição, para realizar a pesquisa de mestrado, **com gestores, professores e alunos** da Educação de Jovens e Adultos Seriado Semestral Ensino Médio. Sem mais, coloco-me à disposição de V. S^a. para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários, apresento meus mais atentos cumprimentos.

Cleonice Batista de Jesus

Cleonice Batista de Jesus
 Coordenadora local UNINTER

Recebi e
 autorizo
 Procurar a
 Superadora
 Antonia Ferrera
 06/10/2010
[Assinatura]

ANEXO 5 – Escritos de alunos da EJA - Disciplina de Sociologia

Professora

Quando Deus quer nos dar um presente não importa a distância que nos separa...

Ele vem nos presentear, basta nos estarmos com o coração aberto para receber o que ele tem nas mãos.



Nós temos que agradecer o presente que ele nos deu

Você!

Turma 2º B"

Anne Kinze
 Thiago Amadio
 Cleuzi Lúcio
 Juliano Ewald
 Maria Lygia
 Mônica do Ramo
 Divino G. da Silva
 Adriano Teodoro Guimarães
 Wagner Paulo de Souza

matilde o amor
 Cleonice Macedo da Silva

© EDITORA ABRIL S.A.

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.” **Paulo Freire**