

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRÍCULO**

**VOZES NÃO SILENCIADAS DE ALFABETIZANDOS JOVENS E
ADULTOS E SUAS REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE**

**Cristine Tinoco da Cunha Lima Rosado
Orientadora: Prof. Maria Estela Costa Holanda Campelo**

**Natal
2013**

**Vozes não silenciadas de alfabetizandos jovens e adultos e suas
repercussões na formação docente**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Rio
Grande do Norte, como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Maria Estela Costa Holanda Campelo

Natal – RN

2013

Cristine Tinoco da Cunha Lima Rosado

Vozes não silenciadas de alfabetizandos jovens e adultos e suas repercussões na formação docente

A tese intitulada “Vozes não silenciadas de alfabetizandos jovens e adultos e suas repercussões na formação docente” foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito à obtenção do grau de Doutora em Educação, sendo aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, abaixo especificada.

Data da Aprovação: _____ / _____ / 2013

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Maria Estela Costa Holanda Campelo – Orientadora /UFRN

Prof.^a Dra.Telma Ferraz Leal – UFPE

Prof.^a Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina – UFPI

Prof.^a Dra. Iduína Mont'Alvern Braun Chaves – UFF

Prof.^a Dra. Marta Maria Araújo – UFRN

Prof.^a Dra. Márcia Maria Gurgel Ribeiro – UFRN

Prof^a. Dra. Tatyana Mabel Nobre Barbosa – UFRN

As falas são sempre associações, liames, tecedoras do aqui e agora com o já dito, com o já conhecido, que recebe – das circunstâncias interlocutivas – novas cores e novos sentidos. Por isso o novo não está no que se diz, mas no ressurgimento do já dito que se renova, que é outro e que vive porque se repete. (GERALDI, 2004).

Dedico esta tese aos sujeitos historicamente silenciados e àqueles que amo.

AGRADEÇO

À proteção divina e àqueles que, junto ao Pai, irradiam amor e que me ofereceram lições inesquecíveis: minha mãe Moema Tinoco da Cunha Lima, a querida Noinde Ramalho e a Luiza, meu anjo de luz.

Pela insistência do meu pai em me oferecer princípios formativos que guiam minhas ações.

Pela compreensão dos amores da minha vida: Tales, Amanda e Beatriz, caminhando junto a mim em todas as etapas desse longo percurso.

Ao amor, chama de vida, de minha família: minha querida tia Dina, meus irmãos, cunhados e sobrinhos.

Às aprendizagens a mim oferecidas pela família Emília Ramos.

Pela oportunidade de realizar este trabalho ao lado da professora e orientadora Maria Estela Costa Holanda Campelo, pessoa que transpira sabedoria.

À constante disponibilidade de Celina Bezerra. Seu olhar e presença enriquecem o meu viver.

Ao encontro, inicialmente acadêmico, e hoje de forte amizade, com Letícia Carvalho.

À seriedade do Programa de Pós-graduação em Educação, pela contribuição dada ao meu crescimento acadêmico.

Às pertinentes observações dos professores da linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas e Currículo”.

Ao afeto demonstrado pelos meus amigos, em especial de Daniela Silveira, pela disponibilidade irrestrita em ouvir – até mesmo o não dito – e, mesmo no silêncio, transbordar incentivos.

Pelo desejo constante em contribuir de Janaína Fausta, principalmente pelas exaustivas transcrições.

A todos que, através de suas múltiplas vozes, me fazem ouvir a minha própria voz e interessar-me cada vez mais pela voz do outro.

Resumo

Pessoas com baixa escolarização têm sido historicamente silenciadas perdendo vez e voz na sociedade. A partir dessa preocupação, este trabalho de Doutorado tem como finalidade discutir a problemática que assim se configura: que concepções apresentam alfabetizandos jovens e adultos sobre si mesmos, sobre seu direito à educação, sobre a escola e seu processo de alfabetização? – Que contribuições – de vozes não-silenciadas de alfabetizandos da EJA – podem ser oferecidas num processo de formação continuada de seus professores? Na tentativa de responder a essas questões, são elencados três objetivos: 1 - Oportunizar a voz de alfabetizandos da EJA sobre o seu direito à educação, e o seu processo de alfabetização na escola formal. 2 - Conhecer a avaliação de alfabetizandos da EJA sobre si mesmos e sobre a Escola, em termos de sua estrutura e prática pedagógica. 3 - Fomentar, a partir das vozes dos alunos, um processo reflexivo de formação continuada para professores, na perspectiva de aproximar a prática docente dos anseios dos sujeitos alfabetizandos. Nessa direção, realiza-se, no âmbito da investigação qualitativa, um estudo de caso complementado pela pesquisação, o que caracterizou a modalidade de estudo misto. Para a consolidação do estudo, foram selecionados vinte e seis alunos alfabetizandos da EJA e nove docentes da referida modalidade de ensino, de uma escola pública da cidade de Natal/RN. Como procedimentos de construção de dados, no tocante aos alunos, foram utilizados o questionário, a observação, a entrevista semidiretiva e a análise documental. No que se refere ao trabalho com as professoras, os dados foram construídos nos encontros de formação continuada, sendo estes audiogravados e, posteriormente, transcritos, além de se utilizar a estratégia metodológica do grupo focal, unindo as necessidades formativas dos docentes com a voz dos alunos. A organização e a análise dos dados foram orientadas por princípios da análise de conteúdo. Nessa análise, emergiram três categorias: o aluno da EJA como sujeito de direitos; a língua escrita na escola da vida e na vida da escola; concepções dos alunos sobre o que deve saber e fazer um professor da EJA. Ressalta-se que a investigação tem como eixo fundante a fala dos alunos da EJA no seu contexto escolar, procurando lhe atribuir um sentido pedagógico no processo de formação continuada de seus professores. O estudo aponta que os jovens e adultos

alfabetizandos destacam a necessidade do aprendizado da leitura e da escrita, atribuindo a esse aprendizado significados próprios, relacionados às suas vivências. Além disso, reconhecem a complexidade do processo de aprendizagem da língua escrita, valorizando tanto a apropriação desta, quanto das diversas experiências práticas de uso social. A percepção de jovens e adultos sobre o seu processo de alfabetização contribui para a consolidação da prática pedagógica de alfabetizar letrando, sendo a alfabetização percebida como um meio para inúmeras aquisições na vida pessoal e profissional. Os alunos da EJA, apesar de reconhecerem que seus direitos básicos à educação foram negados, assumem parte da responsabilidade do seu insucesso escolar, desconsiderando, parcialmente, as questões sociais e políticas que permeiam a problemática do analfabetismo. Apesar de a criticidade ser estimulada no ambiente escolar investigado, muitos alunos da EJA ainda carregam os estigmas sociais em suas falas e vivências, os quais lhes imputam a visão depreciativa de si mesmos, como a de pessoas que fracassaram e que sofrem as penalidades da não alfabetização na idade própria. A pesquisa demonstra que é necessário superar a visão reducionista ainda lançada sobre os alunos da EJA, numa perspectiva para além de seus fracassos escolares. Assim sendo, a voz do aluno, em um processo de formação continuada, pode trazer contribuições que ajudam a compreender suas visões e expectativas sobre a dinâmica escolar, podendo iluminar possíveis estudos e, quiçá, novas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Vozes. Alfabetização. Jovens e Adultos. Formação Docente.

Abstract

Persons with low education have historically been silenced causing them to lose opportunities and voice in the society. From this concern, this PhD study has as its purpose to discuss this problematic that configures in this manner: What conceptions young adult and adult learners have about themselves, about their right to education, about school and their literacy process? – What contributions - the non-silenced voices of such learners in adult education - can be offered in a process of continuing training of their teachers? In attempting to answer these questions, three goals are listed: 1 - Give opportunities to the voices of EJA – Youth and Adult School -learners to be heard with regards to their right to education and the formal process of literacy in school. 2 - Learn about the assessments that EJA learners make about themselves and about their school, in terms of its structure and pedagogical practice. 3 - Foster, from the voices of the students, a reflective process of continuing education for teachers, with the perspective of bringing the teaching practice closer to the expectations of the learners. In this direction, a case study takes place in the context of qualitative research, complemented by action research, which characterizes a mixed mode of study. For the consolidation of the study, twenty-six students from EJA-Youth and Adult schools - and nine teachers of that type of education were selected from a public school in the city of Natal / RN. The procedures of data gathering with regards to students were the following: questionnaire, observation, semi-direct interview and document analysis. With regard to working with the teachers, the data were gathered in continuing education meetings, which were recorded and later transcribed, in addition, the focus group methodological strategy was used, joining the training needs of teachers with the voice and requests of students. The organization and analysis of data were guided by principles of content analysis. In this analysis, three categories emerged: the EJA student as subjects with rights, the written language in the school of life and the life of the school, students' conceptions about what a teacher of adult education should do and know. It's noteworthy that research has as its founding axis the speech of EJA students in their school context, trying to assign a pedagogical sense in the process of continuing training of their teachers. The study shows that young adults and adults learners highlight the need of learning to read and to write,

and assigning to this learning process their own meaning, related to their experiences. Furthermore, it recognizes the complexity of learning the written language, valuing both the appropriation of this, and the various practical experiences of its social use. The perception of youth and adults about their literacy process contributes to the consolidation of the pedagogical practice of teaching literacy, and literacy being perceived as a means to numerous acquisitions in their personal and professional lives. Students of EJA, despite recognizing that their rights to basic education were denied, take some responsibility for their failure at school, disregarding, in part, the social and political issues that underlie the problem of illiteracy. Despite the fact that criticism was encouraged at the investigated school, many students still carry and express social stigmas in their speech and their experiences, and these stigmas impute a disparaging view of themselves as people who failed and who suffer the penalties of not becoming literate at the proper age. The research demonstrates that it is necessary to overcome the reductionist view still launched on students from youth and adult schools, and view them in a perspective beyond their academic failure. Thus, the voice of the student, in a process of continuing education, can bring contributions that help understand their views and expectations about the school dynamics and can give light to possible studies and, perhaps, new teaching practices.

Key Words: Voice. Literacy. Youth and Adult. Teacher Training

Resumen

Personas con baja escolarización han sido históricamente silenciadas perdiendo su vez y voz en la sociedad. A partir de esta preocupación, este trabajo de Doctorado tiene como finalidad discutir la problemática que así se configura: ¿Qué concepciones presentan alfabetizandos jóvenes y adultos sobre si mismos, sobre su derecho a la educación, sobre la escuela y su proceso de alfabetización? – ¿Qué contribuciones – de voces no-silenciadas de alfabetizandos de EJA – pueden ser ofrecidas en un proceso de formación continuada de sus profesores? En la tentativa de responder esas preguntas, son elegidos tres objetivos: 1 - Dar oportunidad a la voz de alfabetizandos de EJA sobre su derecho a la educación y su proceso de alfabetización en la escuela formal. 2 - Conocer la evaluación de alfabetizandos de EJA sobre sí mismos y sobre la Escuela, en términos de su estructura y práctica pedagógica. 3 - Fomentar, a partir de las voces de los alumnos, un proceso reflexivo de formación continuada para profesores, en la perspectiva de aproximar la práctica docente de los anhelos de los sujetos alfabetizandos. En esta dirección, se realiza, en el ámbito de la investigación cualitativa, un estudio de caso complementado por la pesquisa-acción, lo que caracterizó la modalidad de estudio mixto. Para la consolidación del estudio, fueron seleccionados veintiséis alumnos alfabetizandos de EJA y nueve docentes de la referida modalidad de enseñanza, de una escuela pública de la ciudad de Natal/RN. Como procedimientos de construcción de datos, en el tocante a los alumnos, fueron utilizados el cuestionario, la observación, la entrevista semi-directiva y el análisis documental. En lo que se refiere al trabajo con las profesoras, los datos fueron construidos en los encuentros de formación continuada, siendo estos audio-gravados y, posteriormente, transcritos, además de utilizar la estrategia metodológica del grupo focal, uniendo las necesidades formativas de los docentes con la voz de los alumnos. La organización y el análisis de los datos fueron orientados por principios del análisis de contenido. En este análisis, emergieron tres categorías: el alumno de EJA como sujeto de derechos; la lengua escrita en la escuela de la vida y en la vida de la escuela; concepciones de los alumnos sobre lo que debe saber y hacer un profesor de EJA. Se resalta que la investigación tiene como eje fundante el habla de los alumnos de EJA en su contexto escolar, procurando

atribuirle un sentido pedagógico en el proceso de formación continuada de sus profesores. El estudio apunta que los jóvenes y adultos alfabetizandos destacan la necesidad del aprendizaje de la lectura y de la escritura, atribuyendo a este aprendizaje significados propios, relacionados a sus vivencias. Además de esto, reconocen la complejidad del proceso de aprendizaje de la lengua escrita, valorando tanto su apropiación, como de las diversas experiencias prácticas de uso social. La percepción de jóvenes y adultos sobre su proceso de alfabetización contribuye para la consolidación de la práctica pedagógica de alfabetizar letrando, siendo la alfabetización percibida como un medio para inúmeras adquisiciones en la vida personal y profesional. Los alumnos de EJA, a pesar de reconocer que sus derechos básicos a la educación fueron negados, asumen parte de la responsabilidad de su falta de éxito escolar, desconsiderando parcialmente las cuestiones sociales y políticas que impregnán la problemática del analfabetismo. A pesar de la criticidad ser estimulada en el ambiente escolar investigado, muchos alumnos de EJA aún llevan los estigmas sociales en sus hablas y vivencias, los cuales les imputan la mirada despectiva de sí mismos, como la de personas que fracasaron y que sufrieron las penalidades de la no-alfabetización en la edad recomendada. La investigación demuestra que es necesario superar la mirada reduccionista aún dirigida sobre los alumnos de EJA, en una perspectiva para más allá de sus fracasos escolares. De esta manera, la voz del alumno, en un proceso de formación continuada, puede traer contribuciones que ayudan a comprender sus miradas y expectativas sobre la dinámica escolar, pudiendo iluminar posibles estudios y quizás, nuevas prácticas pedagógicas.

Palabras clave: Voces. Alfabetización. Jóvenes y Adultos. Formación Docente.

Lista de figuras

Figura 1 Ciclos da Pesquisa-ação	80
Figura 2 Exemplo de atividade do livro didático adotado pela escola pesquisada	151
Figura 3 Exemplo de atividade do livro didático adotado pela escola pesquisada (2)	151
Figura 4 Formação Continuada (ilustração)	193
Figura 5 Formação Continuada (ilustração 2)	193
Figura 6 Sugestão de uma sequência didática	207
Figura 7 Exemplo de atividade para o desenvolvimento da escrita significativa	208
Figura 8 Sugestão de uma sequência didática coletiva	210
Figura 9 Proposta de uma sequência didática	212
Figura 10 Exemplo de atividades voltadas para o processo de alfabetizar letrando (1)	212
Figura 11 Exemplo de atividades voltadas para o processo de alfabetizar letrando (2)	213
Figura 12 Exemplo de atividades voltadas para o processo de alfabetizar letrando (3)	214
Figura 13 Formação de professores da Rede Municipal – fotografia ...	251
Figura 14 Retorno da pesquisa aos alunos – a “Contradança”	253

Lista de quadros e tabelas

Quadro 1 Temas, categorias e sub-categorias da investigação.....	98
Gráfico 1 Faixa etária dos alunos que preencheram o questionário....	113
Gráfico 2 Vivências em escolas anteriores.....	114
Gráfico 3 Tempo de permanência na escola.....	115
Gráfico 4 Alunos que foram reprovados.....	116
Gráfico 5 Grau de instrução dos pais.....	117
Gráfico 6 Renda individual.....	118

Lista de siglas

EJA: Educação de Jovens e Adultos

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

CEEL: Centro de Estudos em Educação e Linguagem

CNE: Conselho Nacional de Educação

CBE: Conselho Brasileiro de Educação

ANPEd: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

GT: Grupo de Trabalho

PRONERA: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

UNIVALE: Universidade Vale do Rio Doce

UFPE: Universidade Federal de Pernambuco

PREAL: Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe

CREFAL: Centro de Cooperación Regional para La Educación de Adultos en América Latina y el Caribe

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

CONFITEAs: Conferências Internacionais da Educação de Jovens e Adultos

DCNEJA: Educação de Jovens e Adultos - Diretrizes Curriculares Nacionais

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

TICs: Tecnologias da Informação e Comunicação

PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

UFRN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UERN: Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

ONG: Organização Não Governamental

MOBRAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização

PEI: Programa de Educação Integrada

EDUCAR: Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos

MEC: Ministério da Educação

SECAD: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

PROJOVEM: Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PNE: Plano Nacional de Educação

CONAE: Conferência Nacional de Educação

SEC: Serviço de Extensão Cultural

MCP: Movimento de Cultura Popular

SME: Secretaria Municipal de Educação

PEB: Programa de Educação Básica

FPEJA: Fórum Potiguar de Educação de Jovens e Adultos

SEEC: Secretaria de Estado da Educação e da Cultura

SUEJA: Subcoordenadoria da Educação de Jovens e Adultos

SEBRAE: Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Rio Grande do Norte

RN: Rio Grande do Norte

CEMEIPER: Centro Municipal de Educação Infantil Professora Emília Ramos

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância

PBA: Programa Brasil Alfabetizado

PNLD EJA: Programa Nacional de Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos

INAF: Indicador de Alfabetismo Funcional

FMI: Fundo Monetário Internacional

EAD: Educação à Distância

PIB: Produto Interno Bruto

SNA: Sistema de Notação Alfabética

AJA: Alfabetização de Jovens e Adultos

CEMURE: Centro Municipal de Referência em Educação

ANFOPE: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

CEB: Câmara de Educação Básica

Sumário

Capítulo 1 – Introdução	20
1.1 – A problemática que suscita o estudo	21
1.1.1 – Objeto de estudo	50
1.1.2 – Questões de Pesquisa	50
1.1.3 – Os objetivos do trabalho	50
1.2 – A consolidação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de ensino: os programas e leis	51
1.2.1 – Programas de alfabetização para jovens e adultos no Rio Grande do Norte	62
1.3 – Educação de Jovens e Adultos: reflexões teóricas	67
Capítulo 2 – Quadro teórico-metodológico	74
2.1 - O estudo de caso	78
2.2 - A pesquisa-ação	80
2.3 - E agora, quem é o pesquisador?	85
2.4 – A recolha dos dados	87
2.5- A organização e a análise dos dados	97
2.5.1– A escolha do lócus e sujeitos da pesquisa	101
2.5.2- As especificidades da escolha dos sujeitos da pesquisa	111
Capítulo 3 – Alunos da eja à luz de suas singularidades	119
3.1 - Quem são esses sujeitos, alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)?	120
3.2 - A escola que se tem e a escola que os jovens e adultos querem	126

3.3 - Eu estudo, trabalho, enriqueço: a alienação do neoliberalismo e os jovens e adultos alfabetizandos.	134
Capítulo 4 – A alfabetização na educação escolar de jovens e adultos: entre generalizações e singularidades.	146
4.1 – O processo de alfabetização	159
4.2 – Alfabetização e letramento: construindo espaços de interlocução	163
Capítulo 5 – O que está na lei está na sala de aula? O direito à educação de jovens e adultos.	173
Capítulo 6 – a escuta dos jovens e adultos em um processo de formação continuada de professores alfabetizadores	190
6.1- Um bom professor de EJA: com a voz, os alunos alfabetizandos	221
Capítulo 7 – Considerações finais	240
Referências	258



INTRODUÇÃO

*“Moça, você quer que a gente
fale, é? Por quê? Pra quê?” (X41)*

Investigar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é comprometer-se com a complexidade de uma modalidade de ensino que tem no seu cerne sujeitos negligenciados de seus direitos, silenciados historicamente. É assumir a responsabilidade de adentrar numa dinâmica social injusta em que milhões de jovens e adultos de nosso país estão imersos, sem sequer ter acesso, na idade própria, à alfabetização, que é a mais básica de todas as necessidades de aprendizagens (FERREIRO, 2007), exigindo de nós uma visão ampliada do contexto vivenciado. É não perder de vista que os educadores são protagonistas no processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos. Assim sendo, esta tese dedica-se a aproximar os sujeitos-alunos da EJA aos sujeitos-educadores da EJA, por meio da elucidação de suas vozes em uma formação continuada¹, pois entendemos que, ao possibilitar, no processo formativo, que as vozes desses sujeitos sejam audíveis, favorecemos a participação de todos.

Para tanto, optamos por, inicialmente, problematizar a temática definida como a voz de sujeitos alfabetizandos da EJA no processo de formação continuada de seus professores, na direção de uma discussão teórico-metodológica que permeará toda a nossa pesquisa.

1.1 A problemática que suscita o estudo

A educação, concebida como direito social fundamental, está diretamente relacionada a interesses sociais e econômicos. Sua efetivação se dá em uma conjuntura demarcada por posições políticas contraditórias. Portanto, não pode ser compreendida dissociada do

¹ Utilizaremos o termo “formação continuada” em toda a nossa discussão. Com isso, não desconsideraremos as problematizações sobre a nomenclatura “formação contínua”, pois, como elucidaremos no decorrer do trabalho, a perspectiva de formação que defendemos em nosso estudo está pautada na reflexão sobre a prática e perpassa a ideia do continuum formativo, em detrimento das reciclagens, aperfeiçoamentos e capacitações, sendo essas voltadas para a perspectiva da racionalidade técnica.

contexto histórico nem das demais políticas do macrocontexto global. Na atual conjuntura de mudanças tecnológicas, de globalização da economia e da re-estruturação produtiva, as mudanças repercutem em todos os âmbitos sociais, sendo evidenciadas diferentemente em determinados grupos sociais.

Deparamo-nos, na pesquisa, com uma amostra da realidade segundo a qual, infelizmente, ainda existem jovens e adultos cujo maior sonho é “[...] aprender a dominar as *letras do alfabeto*” (X41, 2011), e educadores que se esforçam para que o alfabeto não seja um “amontoado de *letras*.²” (KAPPA, 2012). Diante de tamanha valorização às “letras”, optamos, para atender aos critérios éticos da pesquisa, por escolher pseudônimos de identificação dos sujeitos, as professoras participantes serão identificadas pelo nome das letras do alfabeto grego e os alunos pelas letras do nosso alfabeto. Analogicamente, comparamos com a relação de interdependência entre alunos e professoras, tendo em vista que o nome “alfabeto” (que representa, em nossa investigação, os alunos) é de origem grega (alfa e beta). A quantidade de alunos entrevistados nos remeteu ao número de letras do alfabeto, que é o alicerce de aprendizagem dos sujeitos, motivo pelo qual optamos por identificá-los por meio desses símbolos, unindo-os a um número, que corresponde à idade² de cada um.

Nesse sentido, tais sujeitos vivenciam, concomitantemente, a inacessibilidade da leitura e da escrita autônoma e da terceira transformação do saber de base gráfica (CASTRO; CARVALHO, 2002), que vem revolucionando a cultura e a comunicação entre os homens: a informática. Assim, é necessário não perder de vista que, com a mudança na cultura, é imperativo repensar o papel da escola e da didática nela desenvolvida, não apenas para acompanhar as mudanças, mas para não deixar escapar a função educativa da

² Tal critério identificador é de grande valia para a nossa pesquisa, pois nos proporciona elementos para relacionar as experiências vividas com as expectativas almejadas.

escola, especialmente quando se trata de uma escola dedicada a sujeitos que foram descuidados, pela sociedade, em suas trajetórias escolares.

Apesar dos novos paradigmas tecnológicos que vêm se delineando, as disparidades de oportunidades no setor educacional ainda são acentuadas. Através da história, podemos compreender o presente e visualizar possibilidades para o futuro. Na educação do mundo antigo, por exemplo, já se podia observar uma educação por classes, diferenciadas por papéis e funções sociais. (CAMBI, 1999). Podemos nos apropriar desses dados para compreender uma das múltiplas facetas do percurso histórico das desigualdades evidenciadas em nossa sociedade atual, que abriga, mas não atende às necessidades básicas de inúmeros sujeitos.

Tomando como base apenas a nossa República Federativa, percebemos a segregação de diversos coletivos sociais, dentre eles sujeitos não alfabetizados na idade apropriada, que historicamente foram excluídos. Os indicadores do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) também sinalizam que quanto mais baixa é a renda, mais baixo é o índice de escolaridade, posicionando a educação não como um direito social de todos, mas um privilégio para poucos, e, desse modo, gerando a matemática da exclusão. Essas demandas acarretam uma dívida social do Estado para com os cidadãos, fazendo-se necessário o planejamento e a execução de políticas públicas que contemplem tais aspectos mencionados.

Inúmeras pesquisas alertam para a necessidade de um olhar cuidadoso para jovens e adultos que, em processo de alfabetização, são vulneráveis às desigualdades sociais, desprotegidos pela sociedade, frutos da carência da cidadania no Brasil. Os estudos abrangem diversos temas, entre os quais destacamos: a escola como propagadora do direito à cidadania dos jovens e adultos (PAIVA, 2009), como também a avaliação de programas compensatórios destinados a

esse público. (CARVALHO, 2009). Soma-se, ainda, significativa ampliação nos estudos que abordam a alfabetização de pessoas excluídas do acesso à leitura e à escrita, em idade própria. (FREIRE, 2005; MOURA, 2004; LEAL, 2010).

Assim, o campo da EJA tem ganhado crescente visibilidade, seja na instância das práticas, seja como campo de estudo e pesquisas. No entanto, há registros recentes do esquecimento nessa área de investigação. (HADADD, 2011). O reconhecimento da EJA como um direito não trouxe, de imediato, o olhar acadêmico para a área. Porém, pode ser evidenciada a amplitude desses estudos com as discussões para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996.

Torna-se necessário retomar algumas considerações sobre a Legislação Educacional Brasileira, a fim de melhor situarmos a condição da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Tanto para a Constituição Federal de 1988, como para a LDB – Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a modalidade EJA, como etapa de Educação Básica, equivale ao Ensino Fundamental e Médio; no caso do Ensino Fundamental, deverá ser oferecido no turno noturno, organizado em quatro níveis, com duração de quatro anos. A seção V da LDB apresenta as diretrizes para Educação de Jovens e Adultos,

Art. 37. A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

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

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 2007, p. 29-30).

Nesse sentido, a escola formal e os programas não-regulares de alfabetização³ são as grandes referências para “[...] aqueles que se virem privados do saber básico”⁴ (BRASIL, 2000, p. 6), o que é justificado por Barone, quando afirma que, segundo o IBGE,

[...] há no Brasil mais de 35 milhões de pessoas maiores de catorze anos que não concluíram as quatro primeiras séries do ensino fundamental, contribuindo [lamentavelmente] para o crescimento do público potencial dos programas escolares para jovens e adultos. (BARONE, 2004, p. 9).

Evidencia, portanto, a necessidade de se conhecer mais ainda o campo da alfabetização de jovens e adultos.

Mas, o que é EJA? E como a alfabetização ali se situa?

Considerando que o Brasil é signatário da Declaração de Hamburgo (1999), decidimos tomá-la como fonte para responder a essas questões. Desse modo, ali encontramos que:

A educação de adultos [...] engloba todo o processo de aprendizagem formal ou informal, onde pessoas consideradas ‘adultas’ pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. (CONFERÊNCIA, 1999, p. 19).

Ainda segundo a Declaração, a EJA, nestes termos, extrapola o campo do direito, e esta seria tanto a consequência da prática da cidadania quanto a condição para uma participação plena na sociedade. (CONFERÊNCIA, 1999).

³ Estamos denominando os programas de redução do analfabetismo como não-regulares apenas para facilitar a diferenciação da educação praticada na instituição escolar, uma vez que, tanto o Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000 (BRASIL, 2000), quanto Libâneo (2008) não deixam clara a classificação dos referidos programas.

⁴ Ferreiro (2007) enfatiza que a alfabetização é a mais básica de todas as necessidades de aprendizagem.

No entanto, precisamos ainda de um intenso debate político-educacional que não somente se transforme em leis, mas que também consolide políticas em defesa de uma escola que propicie aprendizagem para todos e que considere o jovem e o adulto analfabetos na sua dimensão de cidadãos de direitos.

É clara a preocupação das diretrizes em evidenciar que seus objetivos educacionais estejam pautados nos interesses sociais e na formação da cidadania. No entanto, o que encontramos é um sistema escolar público deficitário, resultado de uma sociedade absurdamente desigual, na qual muitos não têm garantido, sequer, seu direito à vida, sobrevivendo em condições subhumanas. Distancia-se cada vez mais o discurso oficial da realidade, marcada por contradições vividas na escola pública que é, ao mesmo tempo, coletiva (direito de todos) e seletiva (local em que o fracasso escolar passa de exceção à regra).

Desse modo, faz-se necessário insistir pela aproximação entre o que é proferido e o que é experienciado. Para tanto, reconhecemos o valor da divulgação das legislações e das promoções de instituições acadêmicas que fomentam ações para que seus trabalhos tenham repercussões sociais, como é o caso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que demonstra preocupações e interesses crescentes com esse campo de investigação, formando o grupo de estudo da EJA, como nos revela Haddad: “O grupo foi aprovado em 1997, após a avaliação da produção teórica na temática [...] Permaneceu funcionando por dois anos e, em 1999, após balanço avaliativo de suas atividades, foi aprovado como grupo de trabalho (GT).” (HADADD, 2011, p. 10).

Esse investimento em pesquisas da EJA desenvolvido pela ANPEd elevou consideravelmente o número de discussões, pesquisas e ações voltadas para a perspectiva de tornar, de fato, a EJA como um direito humano. Tal crescimento em produção acadêmica foi também

evidenciado em pesquisa realizada por Soares e colaboradores, que nos traz dados do período de 1998 a 2008:

O resultado desse levantamento apontou para cerca de 120 trabalhos apresentados [sobre a EJA] que já haviam sido agrupados em sete categorias a seguir: alfabetização, políticas públicas de EJA, escolarização, currículos e práticas pedagógicas, mundo do trabalho, formação de professores e sujeitos da EJA. (SOARES, 2011, p. 17).

Seguindo o exemplo de Soares (2011), fizemos a revisão da literatura a partir das produções do Grupo de Trabalho 18 da ANPEd (Educação de pessoas Jovens e Adultas) no período de 1998 a 2011, com o objetivo de elencar os trabalhos voltados para a escuta dos alfabetizandos dessa modalidade de ensino. Percebemos que se destacam nas pesquisas da ANPEd, quantitativamente, as categorias currículo e prática pedagógica e EJA como política pública e alfabetização.

No tocante à revisão da literatura, essa metodologia destina-se, dentre outros aspectos, a contextualizar o estudo. Segundo Cardoso, Alarcão e Celorico

Ao contextualizar o estudo, o investigador encontra espaços de inovação nas brechas ainda em aberto, apercebe-se de articulações com outros temas, situa o presente estudo no contexto de outros já existentes, evitando assim a repetição de investigações. (CARDOSO; ALARCÃO; CELORICO, 2010, p. 25).

Diante dessa orientação, ao fazermos nossa revisão, encontramos “brechas ainda em aberto”, especialmente ao buscar as vozes dos alunos jovens e adultos alfabetizandos em um processo formativo. Sendo assim, foi possível abrir novas perspectivas e expor o nosso ponto de vista. (CARDOSO, ALARCÃO, CELORICO 2010). Nessa direção, fizemos, inicialmente, o levantamento dos dados a partir dos títulos dos trabalhos da ANPEd, delineando um banco de palavras-chave (Educação de Jovens e Adultos. Escuta. Voz dos sujeitos). As

palavras-chave nos direcionaram aos resumos e, a partir da descrição da investigação, analisamos os trabalhos na íntegra.

Dos trabalhos encontrados em nossa busca, elucidamos apenas cinco que tratam da escuta de alunos integrantes da EJA (em um período de mais de dez anos). No primeiro deles, a autora Maranhão (1998) apresentou na ANPEd o seguinte trabalho: *Analfabeto: ser e não ser*, que objetivava averiguar certas percepções, opiniões e crenças de 30 indivíduos que participaram, no ano de 1984, de seis classes de alfabetização do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), localizadas em áreas da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, delineando a representação social do ser analfabeto em uma sociedade grafocêntrica.

Dois anos depois, foi apresentado o trabalho intitulado “Juventude, Exclusão e Educação” (ANDRADE, 2000), que foi resultado de entrevistas realizadas com trinta jovens entre 15 e 22 anos de idade, participantes de cursos de Educação de Jovens e Adultos (supletivo e regular noturno) das redes públicas de ensino da cidade do Rio de Janeiro, em 1999. O trabalho pretendeu avaliar a participação desses jovens em cursos de capacitação profissional do Programa Comunidade Solidária, como também conhecer essa juventude.

No ano de 2003, foi escrito o artigo intitulado “Projeto educação, campo e consciência cidadã: representações sociais e trajetórias de educandos do PRONERA” (SILVA, 2003), que objetivou apresentar e analisar alguns resultados parciais sobre trajetórias escolares e representações sociais de sete educandos integrantes do projeto “Educação, Campo e Consciência Cidadã”, implantado em Minas Gerais. Nesse mesmo ano, foi escrito pelas autoras Correa, Souza e Bicalho (2003) o trabalho denominado “Os significados que jovens e adultos atribuem à experiência Escolar”, que objetivava identificar os significados que os jovens e adultos inseridos no projeto de Educação de Jovens e Adultos da UNIVALE atribuíam ao processo de

escolarização, realizando uma entrevista com nove alunos. No ano de 2005, foi escrito o trabalho “Sobre noções de constituição do sujeito: mulheres alfabetizandas têm a palavra” (ARAÚJO, 2005a), o qual objetivou compreender como os sujeitos se constituem sujeitos, particularizando um grupo de oito mulheres que participaram da Usina do Trabalho, entre os anos de 2004 e 2005, e elegendo como material de análise suas falas.

Por essa restrita revisão ao lócus privilegiado de pesquisa (ANPEd), já se pode perceber a relevância de se desenvolver uma pesquisa que elucide a voz do educando, em especial quando esta irá fazer parte de um processo de formação continuada.

Além dessa revisão, buscamos obras que também tratassem da discussão, visto que não podíamos deixar de evidenciar os trabalhos de outras instâncias educativas. Exemplo disso são os que têm sido desenvolvidos no Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), por um grupo de pesquisadores, juntamente com alunos da graduação e pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco e professores da Educação Básica, acerca da alfabetização de Jovens e Adultos. A nossa atenção voltou-se para o fato de encontrarmos, nesse grupo, discussões que se destacam pela atenção dispensada à voz dos educandos e dos educadores, que é o nosso objeto de análise e reflexão.

Desses, destacamos os trabalhos intitulados: “A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos” (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2010) e “Os textos na alfabetização de jovens e adultos: reflexões que ajudam a planejar o ensino”. (LEAL, ALBUQUERQUE; AMORIM, 2010). Os estudos apresentados nos dois artigos valorizam a voz dos educandos no processo de compreensão da língua escrita, sendo esse um diferencial para a compreensão de como esses

sujeitos participam do processo de alfabetização. O primeiro texto focaliza a relação entre a alfabetização e o letramento. Já o segundo objetiva promover reflexões sobre os princípios gerais que guiam a alfabetização em uma perspectiva interacionista, através de uma interlocução com os alunos da EJA.

No ano de 2005, o jornal Diário de Natal, em parceria com o governo do Estado, lançou a “Série de fascículos de Educação para Jovens e Adultos”, na qual o fascículo nove, denominado “A Educação de Jovens e Adultos sob o olhar do educando”, trouxe a público as concepções dos educandos sobre o seu processo educativo, o que, por ser um veículo de informação de fácil acesso, representou um salto para a compreensão de como seus principais atores percebiam essa modalidade de ensino.

Já em 2010, localizamos a publicação do Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), denominado “La voz ausente de estudiantes y padres en la evaluación del desempeño docente”. (ROMÁN, 2010). Nesse trabalho, que tem o objetivo de apresentar uma revisão internacional sobre o que esperam, avaliam e opinam os estudantes acerca de seus professores, Marcela Román traz uma rápida reflexão teórica que enfatiza a importância da voz do aluno para a avaliação do desempenho docente, sinalizando a histórica e generalizada exclusão dos estudantes nesses processos.

No ano de 2011, o estudo desenvolvido por Aline Fávaro Dias identificou, através das vozes dos sujeitos de sua pesquisa, alguns dos fatores que facilitam ou dificultam a permanência na escola de jovens infratores. Dias (2011) realizou entrevistas e acompanhou seis adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em regime de liberdade assistida pelo Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto de São Carlos, visando compreender o significado que eles atribuem às suas vivências escolares. Merecidamente, o trabalho

ganhou o Prêmio Crefal de Melhores Teses sobre Educação de Pessoas Jovens e Adultas, edição 2011, concedido pelo Centro de Cooperação Regional para a Educação de Adultos na América Latina e no Caribe (CREFAL) – um organismo internacional de cooperação na área de educação, apoiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

Ainda no ano de 2011, na coleção “Estudos em EJA”, localizamos três textos que contemplam a voz dos educandos como parte importante das reflexões teórico-metodológicas apresentadas. O primeiro direciona a temática para os enunciados dos sujeitos que, por meio da análise desses autores, podem ser compreendidos, a partir de uma abordagem filosófica e dialógica. (CUNHA; ETERER, 2011).

O segundo volta-se para as apropriações do espaço escolar e os sentidos da escola, num contexto em que a EJA é a modalidade de ensino privilegiada para o desenvolvimento das relações intergeracionais. Na investigação, os autores privilegiam as narrativas juvenis como possibilidade de compreender o sentido que eles atribuem às suas experiências escolares e sociais, diferenciando-as das vivenciadas pelos adultos que compõem essa modalidade de ensino. (MAIA; DAYRELL, 2011).

Já o terceiro artigo, intitulado “Ser jovem no campo: dilemas e perspectiva da condição juvenil camponesa” (FREITAS; LEÃO, 2011), aborda aspectos gerais da condição juvenil camponesa e apresenta uma pesquisa desenvolvida em uma escola do campo, elegendo seus depoimentos para compreender suas concepções sobre a escola, o trabalho, o gênero e o lazer.

Vale enfatizar que os trabalhos apresentados anteriormente estão pautados em investigações que trazem as vozes dos sujeitos em seu corpus. Ou seja, trata-se de uma subcategoria, o que nos motiva a pensar que as pesquisas sobre a EJA têm rompido barreiras e ganhado expressão, especialmente porque, para que a problemática da EJA

ganhasse destaque, foi preciso romper, administrativamente, a ideia enraizada nas políticas públicas em que seus esforços educacionais deveriam estar direcionados apenas para crianças e jovens do período regular e, do mesmo modo, academicamente, os pesquisadores foram “convocados” a aumentar sua atenção para a área. Segundo Soares,

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma área que vem se afirmando no Brasil a partir das práticas, das pesquisas, da formulação das políticas e da legislação. Nos últimos 25 anos, desde o período marcado pela redemocratização do país, muitas foram as iniciativas que influenciaram a inserção dos jovens e dos adultos nas agendas das instituições formadoras, como as universidades, e nas definições de políticas governamentais. (SOARES, 2011, p.15).

Consideramos que o despertar da preocupação para a modalidade da EJA representa um grande avanço, visto que, durante muito tempo, a EJA esteve à margem do debate sobre a educação, tendo como uma de suas consequências a falta de clareza na definição do seu campo de ação e do seu público alvo. Conceitos de organizações internacionais como a Classificação Internacional Normalizada da Educação, da Unesco, Declaração de Hamburgo, Marco de Ação de Belém, das quais o Brasil é signatário, embora reconheçam que a alfabetização é o alicerce educacional, apontam para a Educação de Jovens e Adultos como uma educação permanente, ocorrendo ao longo da vida, seja em escola, cursos técnicos ou universidade, sendo assim exposta nos documentos oficiais:

Apoiamos a definição de Educação de Adultos inicialmente estabelecida em Nairóbi (1976) e aprofundada na Declaração de Hamburgo (1997), qual seja, a educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade. (MARCO DE AÇÃO DE BELÉM, 2010, p. 5).

Apesar de concordarmos com a perspectiva definida pelo Marco de Ação de Belém, atentamos para a dívida social, que apresenta dados alarmantes de analfabetos, os quais direcionam a EJA à resolução dos fracassos escolares. Nossa legislação ratifica essa ideia quando afirma 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, 2007, p. 29).

Do mesmo modo, amplia-se, ou contrariamente reduz-se, o segmento social que caracteriza o sujeito da EJA. Para as declarações internacionais, todo estudante adulto que busca aperfeiçoamento educativo integra a EJA. Já conforme a LDB de 1996 (BRASIL, 2007), o sujeito da EJA é o indivíduo que busca superar o atraso de sua escolaridade. Vimos então uma contradição na conceptualização da EJA no Brasil, que transita entre a necessidade de conhecimento por toda vida e o não acesso à alfabetização, visto que são muitos os desafios para cumprir seus compromissos educacionais, como promover, ao mesmo tempo, sucesso escolar na Educação Básica e a formação permanente de jovens e adultos. Nesse sentido, consideramos como Educação de Jovens e Adultos uma modalidade de ensino que tem especificidades claras, cuja prioridade básica em nosso país é a alfabetização, uma vez que essa é premissa para o desenvolvimento ao longo da vida.

Assim, reafirmamos que, embora a EJA não esteja restrita à alfabetização, no Brasil esta é uma de suas principais vertentes. No entanto, segundo Campelo (2009, p. 213-214), “[...] é perfeitamente aceitável que num país como o nosso – com uma população analfabeta em torno de 15 milhões de habitantes – a alfabetização seja considerada o ‘carro chefe’ das ações da EJA [...].” Desse modo, discutir a EJA é, lamentavelmente, reconhecer que a aprendizagem básica do aprendizado da leitura e da escrita ainda é objeto de desejo de milhares de brasileiros.

As atuais discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos apresentam a contradição de um contexto mundial caracterizado pela globalização e desenvolvimento tecnológico, o alto índice de pessoas coibidas da Educação Básica em idade própria e o que é mais grave – privadas de sua alfabetização – conhecimento básico para o acesso a novos conhecimentos.

No caso da não-alfabetização, sabemos que esses alunos da EJA são, muitas vezes, aqueles que não frequentaram nenhum tipo de escola ou não concluíram seus estudos no período regular. São jovens ou adultos advindos, em boa parte, da zona rural. As possíveis razões para o deslocamento para a zona urbana estão nas perspectivas de uma vida melhor e de sonhos a serem realizados na cidade. A esse respeito nos confirma Oliveira,

Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles, proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos). Ele próprio, com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas, não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, busca a escola tardivamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. (OLIVEIRA, 1992, p. 59).

A assertiva acima não contempla a visão das Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confiteas) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA), que defendem uma perspectiva mais ampla de EJA, percebendo-a como educação permanente, diferente da visão de Oliveira (1992), que focaliza a EJA como espaço para o analfabeto. Apesar da visão reducionista de Oliveira, não podemos deixar de considerar que o educando da EJA, na maioria dos casos, diferentemente daqueles que possuem uma história de escolaridade regular, traz para a sala de aula uma história de vida complexa, carregada de anseios e frustrações acerca das experiências e conhecimentos acumulados ao longo dos

anos, e, por vezes, esses motivos o levam a afastar-se dos sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem (professor-aluno). (GALVÃO; DI PIERRO, 2007).

Nessa investigação, garantimos a participação efetiva de jovens e adultos alfabetizandos, como sujeitos da pesquisa. Suas falas são elementos centrais para o desenvolvimento do nosso trabalho de tese que abarca dois campos de análises: a escuta de alunos integrantes de classes de alfabetização de jovens e adultos e sua implicação em um processo de formação continuada em serviço dos docentes que lecionam nesses espaços. Silenciados historicamente, a escuta desses alunos propiciará uma visão de como percebem a escola, em termos de sua estrutura e funcionamento, as relações com o conhecimento, com os professores e outros adultos envolvidos no processo.

A reflexão de jovens e adultos alfabetizandos, conhecedores da realidade em que vivem, será considerada como ponto inicial para a compreensão do perfil desses educandos, como também a relação entre fundamentos teóricos que norteiam a prática pedagógica. Sendo assim, faremos uma interlocução entre o que diz a literatura específica, o que pensamos, como a prática é percebida pelos alunos e como estes podem nela interferir.

É inconteste que o trabalho escolar com jovens e adultos em processo de alfabetização tem suas peculiaridades, uma dinâmica de ensino que precisa reconhecer a etapa da vida de seus educandos. Nesse sentido, valem as orientações de estudiosos da área, como os que se seguem

[...] há que se considerar que o trabalho com jovens e adultos tem especificidades. Assim como existem modos próprios de aprender e ensinar a crianças em período de infância e a adolescentes, existem características na educação de adultos que trazem desafios importantes. (ARANHA; FRADE, 2001, p. 30).

Tais desafios, em um campo amplo como é o da Educação de Jovens e Adultos, levam-nos a muitos questionamentos, especialmente quando refletimos sobre a visão do aluno diante da escola, dos professores, dos saberes constituídos. A EJA, entendida como campo político e de investigação, pode ser reconfigurada com base na voz do sujeito e no reconhecimento deste como protagonista, sujeito de direitos, cuja finalidade de estar na escola não é apenas de suprir carências de sua escolarização, mas de ter a garantia de aprendizagem naquele tempo de vida.

A complexidade do momento histórico atual sinaliza para a necessidade de urgentes medidas sócio-educativas para a juventude, exigindo processos de diagnósticos da realidade, bem como análise de dados e possíveis indicações para transformar a realidade.

Nessa perspectiva, a contribuição dos saberes de alunos a respeito da escola – *lócus* de sua educação formal – poderá oportunizar reflexões acerca dos princípios educativos que direcionam a EJA. Do mesmo modo, o desconhecimento do que pensam sobre a escola pode provocar interpretações equivocadas e ausência de sentido nas atividades didático-pedagógicas. Urge a necessidade de reconhecer o potencial do pensamento desses alunos, o que poderá contribuir para ampliar o debate acerca de concepções, da prática reflexiva. Salientamos que o termo concepção, segundo Ferreira (2007, p. 14), “[...] abrange todos os sentidos e significados interligados solidariamente, cuja conexão é estabelecida por diferentes laços, graças aos postulados e princípios organizacionais lógicos e paradigmáticos subjacentes.” E é a partir dessa conceituação que interpretamos as falas dos alunos.

A expressão dos educandos sobre suas vivências escolares é essencial, podendo gerar novas perspectivas que colaborem para o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos. Isso implica um convite à valorização da fala e do pensamento dos alunos, como

recursos principais na investigação, permitindo a relação do que é proposto, teoricamente, e o que é vivenciado pelos sujeitos.

A prática pedagógica com jovens e adultos está imersa em uma dinâmica social que se desenvolve em meio a lutas e tensões, sendo educandos e educadores sujeitos que se encontram no cerne de um processo complexo. Desse modo, aqueles que se dedicam a classes de jovens e adultos necessitam de novas reflexões, intercâmbio de experiências, formação. Sendo assim, ao unir um programa de formação à voz do aluno da EJA, estamos aproximando os principais sujeitos do processo de aprendizagem, colaborando, assim, para que o educador tenha um bom desenvolvimento de seu trabalho docente. Para ser educador, em qualquer nível de ensino, tem que ter profissionalismo, e com a modalidade EJA não deve ser diferente.

Distante de uma visão meramente assistencialista, em que, independente da formação, qualquer pessoa poderia se candidatar à docência na EJA, essa não é, também, uma área para amadores, ou para quem tem apenas boa vontade e capacidade de improvisação. É preciso que esses profissionais tenham competências específicas para dar conta das especificidades desse público. Nesse sentido, consideramos a formação continuada em serviço um instrumento de colaboração necessário para uma prática pedagógica reflexiva.

A formação continuada em serviço dos professores que lecionam nas classes de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos, como em outros níveis de ensino, tornou-se um tema em constante debate, mediante as demandas do ensino do presente século, que já não prioriza o saber enciclopédico, mas busca o desenvolvimento da habilidade de o sujeito ter condições de dialogar criticamente com os conhecimentos de mundo. (RIBEIRO, 1999; FREIRE, 1996). Durante muito tempo, os professores que lecionavam nessa modalidade de ensino eram vistos como pessoas que não necessitavam de uma formação teórica, apenas de boa vontade.

(CARVALHO, 2009). Hoje, é condição *sine qua non* a escola ter em seu corpo docente educadores que busquem subsídios para tornar as aulas mais próximas da realidade vivenciada pelos aprendizes, relacionando os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais e a prática cotidiana. (BEZERRA, 2005).

Nos dias atuais, novos pensamentos estão sendo lançados para a formação continuada. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre os anos de 1997 e 2002, foram escritos 115 trabalhos, entre teses e dissertações, sobre formação continuada, o que correspondeu a um avanço, pois entre os anos de 1990 e 1996, foram escritos apenas 36 trabalhos com essa temática. Consideramos que tal modalidade de formação

[...] deva proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, considerando que o conhecimento produzido e adquirido na formação inicial, na vivência pessoal e no saber da experiência docente, deve ser repensado e desenvolvido na carreira profissional. (ANFOPE,1996, apud BRZEZINSKY, 2006, p. 34).

Segundo Brzezinsky (2006), o aumento de trabalhos que tratam da temática se deve ao investimento educacional em programas de formação continuada, como também projetos de pesquisa de caráter colaborativo, envolvendo a assessoria de pesquisadores. Outro aspecto também sinalizado foi a mudança de paradigma que eclodiu nesse período. Enquanto nos estudos anteriores o paradigma da racionalidade técnica, no qual a ideia da formação como um “treinamento” ou “reciclagem” era evidente, nos anos de 1997 a 2002 há o paradigma da complexa relação entre a educação, sociedade, universidade, mundo do trabalho, seguindo a lógica da reflexão. O modelo pautado na racionalidade técnica não consegue atender às necessidades formativas dos professores. A mudança que também se percebe é que, antes, o educador tinha que sair do seu contexto de trabalho e, nos dias atuais, ao perceber-se a importância da formação continuada em

serviço, os professores podem participar dos encontros de formação no próprio ambiente de trabalho. Nesse sentido, a área de formação (e profissionalização) docente tem crescido e recebido destaque como um dos eixos centrais na área educacional.

A assimilação das novas tecnologias surge como um dos desafios na formação de professores na atualidade, tornando-se mais intensa a inserção de tecnologias da informação e comunicação (TICs) nos processos formativos, com vistas a contribuir para a democratização do acesso a novos espaços e ações de formação. (DOURADO, 2011). Contudo, não devemos esquecer o papel do professor na sociedade digital. (CASTRO; CARVALHO, 2002). Esse, como agente de inovações, não deve apenas anunciar a informação, mas orientar, promover a discussão, estimular a reflexão crítica sobre dados recolhidos nas amplas e variadas fontes.

Em contrapartida, o professor, também agente da memória educativa, deve dinamizar a ação didática por meio das novas TICs, sem perder de vista a memória social, os avanços e recuos na ciência, nos saberes e no processo civilizatório, percebendo a história como uma construção imprescindível para a compreensão do presente e para as projeções do futuro, percebendo a história como “um profeta com o olhar voltado para trás”, como bem metaforizou Galeano. A partir de tal compreensão, concebe-se que, na sociedade digital, a função do professor se amplia, ao invés de se extinguir. (CASTRO; CARVALHO, 2002).

Nesse sentido, faz-se necessário o estabelecimento de políticas efetivas de acesso a bens culturais e de superação de todas as desigualdades sociais, em especial para jovens e adultos não alfabetizados em idade apropriada. Isso sem esquecer-se da necessidade de superação de uma formação na racionalidade técnica em detrimento de uma formação humana do trabalhador, apesar de sabermos que as exigências do setor produtivo perpassam a educação profissional e tecnológica.

Contudo, na formação dos professores alfabetizadores de jovens e adultos, há algumas peculiaridades que podem se tornar obstáculos: falta de conhecimento da psicogênese da língua escrita para esses alunos, didática ainda pautada na infantilização, aliada à falta de uma visão das idiossincrasias de tal grupo, haja vista que as metodologias e materiais utilizados ainda estão voltados para o ensino regular. Gadotti e Romão destacam:

A falta de uma política clara tem provocado a implantação destes serviços de maneira precária e pedagogicamente inconsistente. As práticas pedagógicas não se conformam ao específico da Educação de Jovens e Adultos, reproduzindo, muitas vezes, o ensino regular de maneira inadequada e facilitadora. (GADOTTI, ROMÃO, 2001, p.123).

Tal constatação torna-se um entrave para a formação dos educadores, por não conhecerem com profundidade essa modalidade de ensino. Pela distância apontada, percebe-se claramente que esses alunos, além de vivenciarem o preconceito e a condição social de analfabetos, não são percebidos como centro de interesse nas discussões tecidas para formar tais educadores, distanciando ainda mais a teoria da prática.

Nesse sentido, a formação de professores deve estar relacionada diretamente com a reflexão sobre a prática do dia-a-dia, não se limitando a eventos formativos esporádicos, que não trazem retorno dessa ação ao trabalho docente e são um desserviço à EJA, na medida em que reforçam a ideia de que nada adianta fazer para essa modalidade de ensino. (BRASIL, 2002).

Assim, uma formação que esteja fundamentada na reflexão, deve ser percebida como oportunidade de relação entre a teoria e a prática e a integração da formação com o processo de mudança e inovação educacionais. Contreras (2002, p. 84) considera que “[...] a análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza constitui um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos professores

[...]", profissionalidade essa que se configura no conjunto de atuações, conhecimentos e valores ligados a sua prática.

E o que se deve esperar de uma formação continuada? Segundo Imbernón (2009), esta deve ser permeada pela reflexão, criticidade, autonomia, coletividade e atitude por parte do docente, pois:

A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (IMBERNÓN, 2009, p. 15).

Para perceber as especificidades do público jovem e adulto que dê respostas satisfatórias aos seus demandatários, os professores devem conhecer a realidade dos sujeitos, seus anseios e expectativas, permitindo que tais singularidades tenham resultados na sua prática pedagógica.

As falas dos sujeitos da pesquisa, utilizadas como meio articulador para a formação de professores, expressam o nosso pensar para uma formação que contemple a nossa percepção do aluno jovem e adulto: um sujeito social e de direito, ao contrário da forma que vem sendo abordada nas políticas públicas, muitas vezes com caráter assistencialista. (CARVALHO, 2009).

De fato, esses alunos oriundos da EJA foram excluídos de importantes etapas escolares que deveriam ter vivenciado em idade própria, em decorrência das desigualdades sociais presentes em nossa sociedade. No entanto, a EJA não deve se limitar a compensar a falta do que não aconteceu, no tempo certo, na escola regular. A construção da cidadania e autonomia dos sujeitos são metas que deveriam também estar presentes nas práticas da EJA, inseridas desde a alfabetização, aquisição básica para jovens e adultos.

Alguns aspectos podem ser evidenciados, valorizando a problemática em questão: a falta de atenção às especificidades necessárias ao atendimento de adultos nas escolas, a escassez de material destinado às particularidades do processo de ensino e aprendizagem desses alunos, o desconhecimento dos propósitos principais da EJA e como a alfabetização ali se situa.

Com relação ao aprendizado da leitura e da escrita, este é um processo que, apesar do seu desenvolvimento não ter duração estipulada por iniciar com o nascimento e não ter prazo de finalização, a sua apropriação deveria acontecer nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, entendemos que participar do universo letrado oferece condições para novos estudos, descobertas e leitura de mundo. Freire (1996, p. 198) enfatiza: “A educação é uma forma de intervenção no mundo.” Nesse sentido, jovens e adultos que não vivenciaram a alfabetização na idade própria, perderam experiências e visões de mundo que não têm mais como serem totalmente retomadas, deixando-nos com um débito impagável com esses alunos, pois, como diz Gracindo (2011, p. 152), isso é o “[...] pagamento de dívida histórica que o Estado construiu diante da sociedade.” O fato de ser parte integrante de tal sociedade é o que nos motiva, ainda que cientes de nossas limitações, a buscar meios de contribuir para o “pagamento” dessa grandiosa dívida social. Sendo assim, escolhemos nos dedicar a outros que tiveram sua escolarização ignorada em seus percursos de vida. Nesse sentido, reunimos nossas inquietações pessoais com o necessário compromisso social, para no plano acadêmico intervir numa perspectiva teórica e prática. Assim, este trabalho é fruto de um interesse pessoal iniciado, academicamente no mestrado, de possibilitar a voz a sujeitos educativos que, em geral, não têm essa oportunidade.

Paralelamente à escuta das vozes dos alunos, a orientadora da pesquisa foi convidada para desenvolver um trabalho de formação docente. Na oportunidade, unimo-nos para promover uma formação

que contemplasse a solicitação das professoras e a pesquisa em andamento. Assim, reconhecendo as necessidades apresentadas inicialmente pelas docentes, tivemos, no primeiro encontro, um momento para discutir e (re)organizar a nossa proposta de formação. Foi preciso enfatizar que as necessidades de aprendizagem são constructos sociais e que, no decorrer do processo, outras necessidades iriam ser delineadas, pois, como nos diz Vieira (2010, p. 29), seria preciso “[...] ouvir os professores, observar sua prática, sentir sua experiência, as suas dificuldades, as suas preocupações e as suas expectativas em relação à formação contínua.” Dessa forma, atendemos a um de nossos pressupostos de partir dos conhecimentos e saberes já acumulados pelos profissionais em exercício, como ilustram as falas a seguir:

A prática ensina muito, o dia-a-dia ali com os alunos, na luta para que aprendam nos faz utilizar de várias estratégias para o alcance de resultados, mas não é o suficiente. (PSI, 2011).

Já fizemos alguns cursos, até posso dizer que já sabemos algumas coisas, pois sempre estamos estudando, mas precisamos mais, pois nunca estamos completas, [não é?], como diz Paulo Freire. (DETA, 2011).

Sabemos algumas coisas sobre a Educação de Jovens e Adultos sim, mas são tantos desafios, que precisamos de muito mais! (ALFA, 2011).

As falas das professoras demonstram o interesse de crescimento pessoal e profissional na área em que atuam. Também se percebem como seres inconclusos, o que é, sem dúvida, um critério imprescindível para a efetivação de um processo de formação continuada em serviço. Dessa forma, pautamos nossos encontros em discussões que levassem as professoras a teorizarem sobre suas ações cotidianas, refletindo sobre modelos teóricos que podiam servir de suporte para a relação entre a voz do discente e a experiência do docente. Foi imperativo, então, a valorização das situações relatadas pelos

docentes, com envolvimento desses para o planejamento da ementa do curso. (APÊNDICE C). Assim, a formação foi realizada em encontros semanais, com atividades diversificadas, como discussões de textos, relatos de experiências, filmes, seminários, grupo focal. A temática principal que permeou o processo de formação foi o processo de alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos.

Pela relevância social do tema, desenvolvemos encontros de formação continuada no intuito de investigar a modalidade de ensino “Jovens e Adultos”, por compreender que este é um campo de responsabilidade pública, pois não podemos nos esquecer que esse é um reflexo da dura realidade educacional de nosso país e devemos, sim, trazer a público estudos e reflexões que evidenciem a emergência da temática. Eis uma de nossas propostas: discutir a realidade vivida e expressa na voz dos sujeitos, podendo contribuir, dessa forma, para subsidiar debates que gerem reflexões sobre os dados alarmantes de nosso país. E consideramos a formação continuada uma categoria privilegiada para tal discussão.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD – 2009), que foi divulgada por meio de diversos meios de comunicação, apontou que um de cada cinco brasileiros de 15 anos ou mais (20,3% do total) é analfabeto funcional, considerando que estes têm menos de quatro anos de escolaridade. A pesquisa, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entrevistou 153.837 pessoas em todo o país até setembro de 2009. Segundo os dados, o analfabetismo atinge mais que 14,1 milhões de brasileiros (9,7% da população), sendo o Nordeste a região de maior índice de analfabetismo, abrangendo 18,7% da população. A pesquisa ainda aponta que, nas regiões Norte e Nordeste, há mais homens analfabetos do que mulheres, e que 12% da população acima de 15 anos é analfabeta. De acordo com Carvalho (2009),

Se somarmos aos 14 milhões de analfabetos as pessoas que têm menos de quatro anos de ensino – período

mínimo de escolarização [...] – chegaremos a uma cifra próxima de 40 milhões, que representa 32% da população com 15 anos ou mais que não tem o domínio da leitura e da escrita. (CARVALHO, 2009, p. 53).

Além do alto índice apontado anteriormente, ainda temos que considerar o fato de que, para a estatística do IBGE, apenas basta que o indivíduo responda ‘sim’ à pergunta “Sabe ler e escrever?” para ser considerado alfabetizado, o que pode mascarar uma realidade ainda mais preocupante.

O reinício, ou mesmo o início de escolarização com a finalidade de se alfabetizar não deve se limitar à leitura de signos gráficos. A alfabetização constitui um processo multifacetado de habilidades instrumentais que envolvem processos cognitivos, os quais operam na produção e compreensão de textos. Na perspectiva freireana (FREIRE, 1996), a alfabetização deve ser entendida, também, como um processo de conscientização e uma forma de ação política. Os conhecimentos dos códigos linguísticos como o principal objetivo da Alfabetização de Jovens e Adultos, somado à consciência das funções sociais da escrita, justificam o intercâmbio conceitual de escola e alfabetização, o que também foi alvo de nossa pesquisa.

A expansão do ensino sem a devida qualificação nos faz investigar a perspectiva de alunos da EJA, no que se refere ao conceito de escola e de suas variáveis, na tentativa de perceber a abrangência das teorias e das práticas escolares desse público: os meios pedagógicos parecem não ser objeto de estudo de profissionais que lidam com os jovens.

Teóricos como Piaget (1999) e Vygotsky (1988), que alertam para uma nova forma de ver a relação da aprendizagem com o conhecimento, são mal interpretados, vistos como estudiosos da aprendizagem meramente infantil. A psicogênese da alfabetização, objeto da inspiração de Emília Ferreiro e outros pesquisadores frente às

teorias piagetianas, traz uma nova forma de compreensão do sujeito que aprende, e prevê uma nova maneira de ensinar a ler e escrever. No entanto, em classes de alfabetização de adultos, essas concepções parecem ser descartadas. Para acompanhar esse processo, é necessário desmitificar a ideia de que jovens e adultos só aprendem por meio do exercício motor, isto é, que a memória funciona como um depósito de informação. É preciso pensar na trajetória de uma pessoa que se alfabetiza. Nessa fase de escolaridade, que *tardiamente* trata do processo de apropriação da leitura/escrita, evidenciamos estratégias didáticas que ainda privilegiam o controle docente sobre o discente, a memorização como elemento central e o medo confundido com respeito.

Tardiamente porque, no sistema público da educação brasileira, o fracasso escolar, ao invés de ser um fato isolado, tem sido comum em inúmeras realidades. Sob as diversas roupagens da reprovação, repetência e evasão, os fracassos escolares podem também estar relacionados às práticas de sala de aula que ainda não valorizam, suficientemente, o pensamento dos alunos, nem reconhecem esses alunos como atores histórico-sociais. As elaborações que circulam nas práticas de ensino pouco consideram, como base, os principais sujeitos da aprendizagem.

Nosso trabalho de doutorado encontra respaldo didático-pedagógico em práticas vivenciadas por alfabetizandos jovens e adultos, resultando numa maior autoria de seus próprios conhecimentos sobre sua vida escolar e social. Entendemos que esses alunos possuem e constroem saberes, têm visão de mundo que, se explicitadas e mediadas, podem tornar-se elementos importantes da investigação científica. Nesse sentido, discutir o saber de alfabetizandos sobre a escola assume relevância, principalmente nas perspectivas teórica e prática, ou seja, se as formulações teóricas se aplicarem à prática dos educadores da Alfabetização de Jovens e Adultos, possivelmente

tornarão os alunos partícipes efetivos do processo. Este trabalho de tese dará continuidade às investigações, no tocante à escuta de sujeitos, que realizamos no mestrado, com a dissertação: *Educação escolar para crianças: o que dizem sujeitos deste direito*, apresentada no Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Reportam-se ainda às preocupações com o alarmante índice de adultos não-alfabetizados, além de fracassos observados nos programas destinados a esse público. Nesse nível educacional, tivemos a oportunidade de observar, quando graduanda de Pedagogia e nas experiências profissionais como coordenadora da Educação Básica, a pouca escuta com que professores exercem sua prática. Muitos conhecem bem as teorias, mas repetem posturas cristalizadas destoantes das mesmas, realçando a autoridade do professor e nem sempre valorizando as observações dos alunos.

Tivemos oportunidade de convivência com jovens e adultos em processo de alfabetização e consequentes lições pedagógicas aprendidas através dessa interação. Inúmeros questionamentos surgiram quando percebíamos a não valorização dos relatos dos alunos pelos professores que, em muitos momentos, reagiam como se esses estivessem “delatando” suas condutas inadequadas.

Nesse sentido, a escolha deste tema de estudo relaciona-se, primeiramente, às preocupações para entender o pensamento de alfabetizandos da EJA sobre sua escolarização e alfabetização tardias, com a finalidade de aproximar a prática pedagógica dos seus anseios, tornando-a mais significativa. No intuito de participar mais diretamente dessa aproximação entre a realidade e os anseios dos alunos, inserimos suas vozes em um processo de formação continuada, por meio das quais compartilhamos os interesses e necessidades educacionais desses com os principais interessados: professores e gestores.

Nessa ocasião, o contexto da escola pública foi o *lócus* da pesquisa. Os sujeitos principais foram os alunos que frequentam as salas de alfabetização de adultos pelas condições favoráveis que esse nível propicia à proposta de estudo. Os sujeitos coadjuvantes foram os professores e gestores da escola pesquisada.

Na atualidade, a nossa vida social se organiza em torno de um universo letrado. Os alfabetizandos jovens e adultos percebem a leitura e a escrita como prática social? Que significado atribuem ao aprendizado da leitura/escrita? Que relação fazem da escola com o desenvolvimento de habilidades e capacidades que devem ser mobilizadas para sua alfabetização?

As indagações são pertinentes no atual contexto da educação brasileira que apresenta um quadro preocupante de analfabetismo, sendo relevantes as discussões sobre as dificuldades para a aprendizagem inicial da língua escrita. Percebemos, ainda, a prevalência de técnicas precárias para o ensino competente da leitura e escrita, necessárias à participação social no universo letrado em que vivemos. Os interesses investigativos se fortalecem quanto à responsabilidade social que a opção pelo tema propicia: a problemática do fracasso escolar, a repetência, a evasão nos programas de alfabetização de adultos.

Sistematizamos concepções/dizeres de jovens e adultos alfabetizandos, no sentido de socializar contribuições que possam orientar a atuação docente com vistas a intervenções adequadas para as aprendizagens desses alunos.

Aprender com o seu conhecimento, suas expressões, entendendo-os como possíveis sujeitos da investigação é um desafio à sensibilidade dos educadores e às rotinas existentes, exigindo uma disponibilidade para ouvir alunos não-alfabetizados, considerando-os como portadores de linguagens e produtores de cultura. Não pretendemos, assim, polarizar a relação professores-alunos, como se a

valorização do que os alunos pensam venha a enfraquecer a autonomia didática dos professores. Os direcionamentos poderão ser recriados com os educadores, a partir das perspectivas que atendam às singularidades de alfabetizandos da EJA.

Estamos implicadas no processo, no intuito de enveredar por muitas frentes de trabalho, tamanha a riqueza epistemológica do tema, mas temos um tempo limitado para a realização do nosso Doutorado em Educação. Assim sendo, fizemos alguns recortes nas nossas pretensões, para definição do nosso objeto de estudo, questão de pesquisa e objetivo da investigação que devemos empreender para a construção da nossa tese de Doutorado.

Essa implicação que nos motiva, vai além de uma decisão consciente de engajamento em um empreendimento coletivo, seja ele um processo de trabalho, um tipo de pesquisa, a participação em um grupo, instituição ou comunidade. Assim, concebemos que tanto nós, os pesquisadores, quanto a realidade pesquisada somos afetados por não ditos, que nos empenhamos em decifrar, na busca da compreensão.

Encontramos abrigo na perspectiva de Barbier (1985) sobre o conceito de implicação para definir o nosso envolvimento com a pesquisa, afinal, percebemo-nos como integrantes efetivos de toda a dinâmica investigativa.

A análise dos momentos de interlocução tanto com os educandos quanto com os educadores partirá da perspectiva de Bakhtin (1985), sobre a língua como um fato social, cuja existência é fundada na necessidade de comunicação. Nesse sentido, concebemos que a fala está indissoluvelmente atrelada às condições de comunicação, que estão sempre ligadas às estruturas sociais. E é partir desse enfoque que delineamos a função das vozes em nosso objeto de estudo.

1.1.1 – Objeto de estudo

Vozes não silenciadas de alfabetizandos da EJA como elementos constitutivos para a formação de seus professores.

1.1.2 – Questões de Pesquisa

No âmbito das nossas preocupações aqui colocadas, as questões que nortearão a nossa investigação ficaram assim configuradas:

- Que concepções apresentam alfabetizandos jovens e adultos sobre si mesmos, sobre seu direito à educação, sobre a escola e seu processo de alfabetização?
- Que contribuições – de vozes não-silenciadas de alfabetizandos da EJA – podem ser oferecidas num processo de formação continuada de seus professores?

1.1.3 – Os objetivos do trabalho

Partindo das questões supracitadas, definimos como objetivos:

- Oportunizar a voz de alfabetizandos da EJA sobre o seu direito à educação e o seu processo de alfabetização na escola formal.
- Conhecer a avaliação de alfabetizandos da EJA sobre si mesmos e sobre a Escola, em termos de sua estrutura e prática pedagógica.
- Fomentar, a partir das vozes dos alunos, um processo reflexivo de formação continuada para professores, na perspectiva de aproximar a prática docente dos anseios dos sujeitos alfabetizandos.

A partir da problemática da não valorização das vozes dos sujeitos historicamente silenciados, defendemos a tese de que a escuta/voz de alfabetizandos da EJA é um diferencial que contribui efetivamente para uma reflexão contextualizada da realidade, com repercussões significativas: na valorização do aprendente, como sujeito

epistêmico e sujeito de direitos; na qualidade de processos formativos; nas ações pedagógicas.

Visto que nosso ângulo de análise são sujeitos histórico-sociais que fazem parte de um grupo de características idiossincráticas, para nos aproximarmos da tese, é imperativo retomar a longa trajetória da modalidade EJA, apontando para a percepção de que os discursos foram, ao longo do tempo, sendo sedimentados, mas o desafio continua a ser a materialização das boas perspectivas desse discurso.

1.2 A consolidação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de ensino: os programas e leis

Ao discutir sobre os motivos para a demanda de alunos que compõem a EJA e suas características é indispensável recuperar, brevemente, o percurso histórico pelo qual essas experiências foram desenvolvidas, a fim de compreender a situação atual.

A educação de sujeitos adultos não é uma novidade. Tanto é que, no século XVI, Martinho Lutero (1483 - 1546), líder da Reforma Protestante – movimento religioso que desencadeou o nascimento do protestantismo –, lutou pela democratização do acesso à escrita. Na Idade Média, a Igreja Católica era detentora do saber presente nas Sagradas Escrituras, considerando que as missas eram celebradas em latim e não havia nenhuma tradução da Bíblia para o vernáculo, o que fazia de seus fiéis dependentes do que era “transmitido” pelos seus líderes.

Nesse contexto, a Igreja fazia uso das imagens para retratar passagens bíblicas. Descontente com a sua situação de dependência do saber (entre outras questões no âmbito religioso e social), Lutero se tornou o precursor da reforma que tinha como uma de suas diretrizes que os seguidores tivessem acesso direto à “Palavra de Deus”, e não apenas recebessem passivamente o que era ensinado, por falta de conhecimento. Com esse pensamento, traduziu a Bíblia do latim para o

alemão, língua local, tornando-a acessível aos menos letrados – camponeses e burgueses – e investindo na alfabetização dos jovens e adultos que desejavam ter acesso à palavra escrita, e não mais apenas aos folhetins distribuídos em dias santos repletos de imagens, em especial do juízo final, destinados ao público analfabeto. Lutero também afirmou que o progresso da sociedade está intimamente relacionado com processo educacional. (ARAÚJO J., 2005).

Apesar das iniciativas citadas para a emancipação desse público, a formalização dos termos educação de adultos e educação não-formal levaram séculos para se consolidarem. Segundo Gadotti e Romão (2001),

[...] fazem parte da mesma área disciplinar, prática e teoria da educação. No entanto, o termo educação de adultos tem sido popularizado por organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), fazendo referência a uma área especializada da educação. A educação não-formal tem sido utilizada para referir-se à educação de adultos que se desenvolve nos países de terceiro mundo. (GADOTTI; ROMÃO, 2001, p.30).

Nesse sentido, a educação de adultos encontra-se em outro patamar da educação não-formal, que é vinculada a organizações não-governamentais (ONGs). Segundo Gadotti e Romão (2001), até os anos de 1940, a educação de adultos era concebida como uma extensão da escola convencional, principalmente para a zona rural. Era entendida como democratização da escola formal.

No âmbito histórico brasileiro, segundo Gadotti e Romão (2001), a EJA pode ser dividida em três períodos. No primeiro período, de 1946 a 1958, foram realizadas campanhas nacionais de iniciativa oficial para erradicar⁵ o analfabetismo. A educação de adultos no Brasil era ligada

⁵ Freire (1981) critica o termo “erradicação”, por considerar uma visão ingênuas de que o analfabetismo é uma enfermidade, que pode ser “contagiosa”. Assim, esclarecemos que essa não é a nossa visão, mas utilizaremos o termo, por se tratar de uma terminologia utilizada em registros históricos.

à educação popular até a Segunda Guerra Mundial, ou seja, era uma educação para o povo. Somente após a referida guerra é que a educação de adultos foi concebida como independente do ensino elementar, isto é, nesse momento passou a assumir-se como concepção autônoma de educação.

O percurso do direito da Educação de Jovens e Adultos no plano nacional acompanha os avanços e retrocessos do plano internacional, que teve como marco inicial a 1ª Conferência Internacional da Educação de Adultos (I Confintea), na cidade de Elsinore, na Dinamarca, no ano de 1949.

No relatório [da conferência] apontava-se que os problemas especiais gerados no mundo exigiam cooperação internacional, e atribuía-se à UNESCO o papel de 'facilitadora' dessa cooperação: apoiando missões de educadores de países menos desenvolvidos a países com mais longa tradição e experiência em educação de adultos. (PAIVA, 2009, p. 18).

Como dito, a Unesco se assume como instituição mediadora das relações entre os países, assumindo muitas atribuições como instituição direcionada à tarefa de favorecer interações democráticas nessa fase em que o mundo tentava reorganizar-se após a Segunda Guerra. Logo depois da realização da Conferência, essa modalidade de ensino, no Brasil, passou a ser vista como uma espécie de educação moral, pois a escola não havia abarcado a sua responsabilidade social de formar o homem para a paz. Dessa maneira, segundo Gadotti e Romão (2001), fazia-se necessária uma educação “paralela”, fora do âmbito escolar, com a finalidade principal de contribuir para o resgate do respeito aos direitos humanos, que seria uma educação continuada para jovens e adultos, mesmo depois da escola.

Já na década de 1950, a Educação de Adultos passa a ser entendida como uma educação de base. Com isso se configuram, no final dos anos 50, no Brasil, duas tendências significativas: a educação de adultos vista como uma educação libertadora (conscientizadora),

propagada na década seguinte por Paulo Freire, e a educação de adultos entendida como educação funcional (profissional).

No período seguinte, que compreende os anos de 1958 a 1964, realizou-se o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no ano de 1960, tendo a participação marcante de Paulo Freire. Esse Congresso abriu as portas para a discussão do problema da alfabetização e desencadeou o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire e extinto pelo golpe de estado de 1964.

No ano de 1963, após a realização da II Conferência Internacional de Educação de Adultos, em Montreal, a educação de adultos passou a ser concebida sob dois diferentes enfoques: um, como uma educação de base ou comunitária, e o outro, como uma continuação da educação formal permanente. Nessa ocasião, o conceito de alfabetização, antes conferido como a capacidade de ler e escrever um texto em alguma língua, passa, pela primeira vez, a ser visto como instrução funcional. Nessa perspectiva, aprender a ler e escrever tinha um objetivo extremamente estrito.

O terceiro período foi marcado pela realização, em 1972, da III Conferência Internacional de Educação de Adultos, em Tóquio. Nela, foi concluído que a educação é um processo permanente e atribui-se à educação de adultos uma função complementar de melhoria da sociedade.

Segundo Paiva, a III Conferência foi “pródiga em ideias”, uma vez que:

[...] encerrou seus trabalhos com um conjunto de 33 recomendações das quais [...] destacaria: políticas nacionais de educação de adultos; metas da educação de adultos; educação extraescolar para jovens; medidas em favor da educação dos trabalhadores; reconhecimento da educação de adultos como setor essencial do sistema de educação [...] ação internacional de luta contra o analfabetismo [...]. (PAIVA, 2009, p. 30).

Percebemos que, nesse momento, delineia-se a ideia da educação de adultos como integrante de um projeto geral de educação permanente, reconhecendo os vínculos com os aspectos sociais, políticos e econômicos.

Portanto, no Brasil, durante toda década de 1970, a Educação de Adultos foi percebida como “libertadora”, fomentada pelos estudos de Freire (2005). Porém, a percepção desta como educação funcional continuou a existir, como educação não-formal e como suplência. Nessa fase, o governo criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), concebido como um sistema que visava o controle da alfabetização da população, principalmente na zona rural.

O Mobral desenvolveu algumas iniciativas que:

[...] derivaram do programa de alfabetização, a mais importante foi o PEI – Programa de Educação Integrada, que correspondia a uma condensação do antigo curso primário. Este programa abria a possibilidade de continuidade de estudos para os recém-alfabetizados, assim como para os chamados analfabetos funcionais, pessoas que dominavam precariamente a leitura e a escrita. (RIBEIRO, 1997, p. 28).

A abertura política ocorrida nos anos 1980 retoma a defesa de uma educação crítica para jovens e adultos. Cunha (1999) ressalta a difusão de pesquisas sobre a língua escrita neste período. Já o Mobral foi extinto em 1985 com a redemocratização do país. Nesse mesmo ano, o então presidente da república, José Sarney, através do Decreto nº 91.988 de 25 de novembro de 1985, redefiniu os objetivos do Mobral e conferiu à Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR) a atribuição de fomentar programas destinados àqueles que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos.

No tocante às leis relacionadas a esse público nesse terceiro período (início da década de 1970), podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5.692/71, que recomendava aos estados atender jovens e adultos, tendo por finalidade suprir a escolarização

regular para os adolescentes e adultos, os quais não tinham dado continuidade ou concluído os estudos na idade própria, abrangendo cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas, de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação. A referida lei, que reformulava o ensino de 1º e 2º graus, e que dedicou, pela primeira vez na história da educação, um capítulo ao ensino supletivo, foi aprovada em 11 de agosto de 1971 e veio substituir a Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A estrutura do Ensino Supletivo após a Lei 5.692/71 seguiu a orientação expressa na legislação de procurar suprir a escolarização regular daqueles que não tiveram oportunidades, anteriormente, na idade própria.

De início, o atendimento a essa prerrogativa foi feito pelos exames e os cursos que o Estado foi redefinindo e transformando em Exames Supletivos. A novidade estava em implantar cursos que oferecessem outro tratamento ao atendimento da população que se encontrava fora da escola, fazendo uso de novas metodologias, como a utilização de tecnologias para resolver o problema da educação.

A ideia de utilizar a tecnologia a serviço do econômico e do pedagógico perdurou no Brasil por todo o período referido anteriormente. O Estado se propunha a oferecer uma educação de massas, a custos baixos, com a perspectiva de democratizar oportunidades educacionais, “elevando” o nível cultural da população, nível esse que vinha perdendo a qualidade, pelo crescimento do número de pessoas na área da Educação de Adultos, segundo a visão do próprio Estado.

No ano de 1985, acontece a IV Confintea, em Paris, fortalecendo a necessária relação entre desenvolvimento econômico e educação. Paralelamente, no Brasil, em 1988, foi promulgada a Constituição que amplia a responsabilidade do Estado com a EJA, garantindo o Ensino Fundamental para todos. Com a finalidade de

preparar o Ano Internacional de Alfabetização (1990), criou-se no Brasil em 1989, a Comissão Nacional de Alfabetização, coordenada, inicialmente, por Paulo Freire e, em seguida, por José Eustáquio Romão, com o objetivo de elaborar diretrizes para a formulação de políticas de alfabetização em longo prazo. (DI PIERRO, 1992).

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que aconteceu no ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia, entendia que a alfabetização de jovens e adultos seria uma primeira etapa da educação básica, consagrando assim a ideia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização, isto é, separada das “necessidades básicas de aprendizagem”.

Os desafios da EJA, na década de 1990, voltam-se para as metodologias de ensino, sendo instituída pelo MEC uma Comissão Nacional de EJA para diagnosticar problemas, metas e ações para cada Estado, focadas nesse público. Nessa fase, o governo passa a responsabilidade para os Fóruns que têm sido, até hoje, interlocutores da EJA no cenário nacional, contribuindo para discussões e aprofundamento desta no Brasil.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, também dedica um capítulo à Educação de Jovens e Adultos que tem como objetivo principal assegurar gratuitamente oportunidades de estudo, bem como a manutenção dos exames supletivos destinados àqueles maiores de quinze anos para o Ensino Fundamental e aos maiores de dezoito anos para o Ensino Médio.

Nesse mesmo ano, o governo brasileiro cria o Programa Alfabetização Solidária, objetivando reduzir os altos índices de analfabetismo e ampliar a oferta pública de EJA no Brasil. O programa também articulava um conjunto de parcerias mantidas com empresas, instituições de ensino superior, pessoas físicas, prefeituras, governos estaduais e o Ministério da Educação (MEC). A Alfabetização Solidária pretendia criar um novo caminho para a organização de ações sociais,

mobilizando a sociedade para reduzir os índices de analfabetismo no Brasil. (MACHADO, 1998).

No ano de 1997, foi realizada a Conferência de Hamburgo (Confintea V), promovida pela Unesco e tornando-se um marco imprescindível na Educação de Jovens e Adultos, já que considerava esta a chave para o século XXI. Nesse encontro, foi pensado e articulado o decênio da educação, em homenagem a Paulo Freire. Foi assinada, então, a Declaração de Hamburgo, no intuito de atender às demandas de alfabetização de adultos, em especial nos países da América Latina e Caribe. Em Hamburgo, na Alemanha, o Brasil apresentou acentuado interesse na temática, tanto que o Ministério da Educação, no marco de acordo de cooperação Brasil-Unesco, organizou uma publicação englobando a Declaração de Hamburgo, a Agenda para o Futuro e as conclusões da conferência preparatória.

A Declaração (de Hamburgo) reafirma que apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável. (PAIVA, 2009, p. 91).

A Agenda para o Futuro assume os princípios dessa declaração e estabelece para cada tema os compromissos que serão empreendidos nas práticas sociais dos países.

Com o surgimento de Fóruns permanentes de discussão da EJA, a história dessa modalidade de ensino passa a ser, de certa forma, democratizada, com a presença da sociedade nas audiências do Conselho Nacional de Educação para discutir as Diretrizes Curriculares para a EJA. Neste contexto, sob a coordenação do conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, é aprovado o Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000 – CEB/CNE, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, fortalecendo a importância de legalizar ações voltadas para jovens que foram negligenciados, quanto a sua escolarização em idade própria. Uma das atitudes pertinentes seria

reconhecer que a identidade dos alunos da EJA transcende suas faltas de aquisições, mas os reconhece como sujeitos históricos e sociais, cidadãos que se encontram no cerne de um processo complexo de aprendizagem.

No ano de 2003, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado, que apresenta como marca a mobilização social. A proposta do programa é unir governo e sociedade para promover a inclusão dos cidadãos brasileiros que não tiveram acesso à educação em idade convencional, objetivando qualificar, organizar e potencializar o esforço nacional de combate ao analfabetismo através de parcerias entre o Governo Federal, governos estaduais e municipais, empresas privadas e organizações não-governamentais. A proposta defende uma concepção de alfabetização que une os objetivos de alfabetizar e letrar e abrange todo o país, com ênfase nos 1928 municípios com taxa de analfabetismo superior a 25%. O diferencial do programa é a ênfase na formação docente e na construção de estratégias metodológicas que englobem a perspectiva de alfabetizar letrando.

No intuito de diminuir as carências existentes no país, o Ministério da Educação criou, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que tem atuado em outras áreas além da EJA, como na educação de indígenas. (BRASIL, 2004).

Em fevereiro de 2005, foi criado pelo Governo Federal o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), com o objetivo de elevar a escolaridade e garantir a qualificação profissional de jovens que vivem em situação de extrema vulnerabilidade social. No âmbito do Governo Federal, o Projovem é executado pela Secretaria Geral da Presidência da República, por meio da Secretaria Nacional de Juventude, em parceria com os Ministérios da Educação, do Trabalho, do Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Em cada cidade, o Projovem é implementado em conjunto com as prefeituras municipais.

Os alunos do Programa, durante doze meses, têm aulas de todas as disciplinas do Ensino Fundamental e de informática. Além disso, recebem qualificação profissional adequada às oportunidades de trabalho de sua cidade. Nesse período, também desenvolvem ações comunitárias e recebem uma bolsa mensal de R\$ 100,00, desde que cumpram 75% de frequência às aulas e às atividades previstas. Ao fim do curso, após serem submetidos a uma avaliação nacional, os jovens recebem certificados de conclusão do Ensino Fundamental e de formação profissional inicial.

Paralelamente, em junho do mesmo ano, foi criado o Proeja, voltado especificamente para jovens e adultos, integrando a educação básica e educação profissional.

Além das diversas iniciativas citadas e das muitas escolas no Brasil que possuem classes de EJA, ainda há um longo caminho pela frente para a consolidação de políticas de Estado que contemplam as reais demandas da EJA. O planejamento educacional no Brasil, como concebemos na atualidade, tem como marco teórico e estrutural o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), o qual afirmava que nenhum problema nacional se sobressai ao da educação. O referido movimento pode ser considerado um esboço do Plano Nacional de Educação (PNE), de acordo com o próprio MEC. Decorridas oito décadas desse momento histórico, a estruturação do atual PNE (2011 – 2020), elaborada a partir do Projeto de Lei 8035/2010, que visa reestrutar a participação da União em colaboração com os entes federados no planejamento da educação no presente decênio, ainda requer um olhar cuidadoso de toda a sociedade civil no tocante à sua implementação. As indicações do PNE são fruto de eventos nacionais, como a Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida em 2010, embora importantes aspectos tenham sido vetados pelo Poder Executivo. Trata-se de diretrizes importantes delineadas no intuito de minimizar as inúmeras desigualdades sociais e educacionais de nosso

país, indo ao encontro de uma concepção de educação democrática e com qualidade como direito social para todos.

Sabemos que as políticas públicas no Brasil são hegemonicamente pensadas pela lógica da continuidade/descontinuidade, haja vista a carência de um planejamento de longo prazo e por políticas de governo, em detrimento da construção coletiva, pela sociedade brasileira, de políticas de Estado. Assim, a educação, como um ato político, expressa diferentes concepções. Nesse sentido, as políticas educacionais, na qualidade de políticas públicas, traduzem tais disputas.

Não obstante, segundo Dourado, em análise ao PNE anterior (2001-2010), apesar de apresentar metas de longo alcance, indicando grandes desafios para a educação nacional, configurou-se como um plano formal, marcado pela ausência de mecanismos concretos de financiamento, e não se constituiu como base e diretriz para políticas, planejamento e gestão da educação nacional, problemática essa que ainda é percebida no atual plano.

Sabemos que, em um país que possui como principal diretriz a erradicação do analfabetismo, considerando que a alfabetização é a mais básica de todas as necessidades educacionais (FERREIRO, 2007), os desafios relacionados à Educação de Jovens e Adultos frente às novas tecnologias no contexto escolar são imensos. Urge a necessidade de se estabelecer metas que tenham estratégias bem delineadas, considerando também o investimento necessário para a concretização de tais metas. Se não for dessa forma, o PNE se tornará apenas uma carta de intenções. Contudo, concordamos com o pensamento de Penin (2002, p. 34) quando afirma que “A utopia transformada em projeto deixa o espaço de sonho e começa a influir na sociedade.”

Eis um dos muitos desafios para a educação brasileira no tocante à EJA: a partir das propostas de Estado, avançar na direção da tão enunciada (embora não vivenciada) justiça social. Prova disso é

que a meta 9 do Plano Nacional de Educação (PNE 2011 – 2020) é “Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 22).

Pelo exposto, é evidente a necessidade de se efetivarem políticas públicas que, de fato, modifiquem o plano nacional, a fim de que não se tornem apenas projetos a serem prorrogados, de tempos em tempos. Historicamente, essas situações vêm se repetindo em diversas localidades, sendo o Rio Grande do Norte um bom exemplo de estado que desenvolveu iniciativas precursoras que visavam à criação de espaços para acolher os alfabetizandos jovens e adultos.

1.2.1 Programas de alfabetização para jovens e adultos no Rio Grande do Norte

Mediante todos os acontecimentos que perpassaram a Educação de Jovens e Adultos no plano nacional e internacional, na década de 1960, o Estado do Rio Grande do Norte, mais precisamente a cidade de Natal, foi escolhida para ser o local de experiências pioneiras sobre a Educação Popular e de Adultos. Nesse período

A população de Natal havia se multiplicado por quatro. Então a Prefeitura com sua nascente Secretaria Municipal de Educação, optou pela alfabetização e escolarização infantil. O ensino para jovens e adultos, apenas ministrado nos turnos da noite desenvolviam então uma metodologia tradicional. (GÓES, 2005, p. 08).

Ainda em 1960, o então prefeito da cidade de Natal, Djalma Maranhão, já tinha definido o seu programa de governo em que destacava o compromisso com a alfabetização dos jovens e adultos. Assim, começava uma longa e exaustiva jornada de organização na Secretaria Municipal de Educação em busca de estudar o problema do

analfabetismo e dialogar, envolvendo a sociedade, educadores e estudantes.

Foi desenvolvido, no período de março a junho de 1961, o I Seminário de Estudos dos Problemas de Educação e Cultura do Município de Natal, envolvendo referências intelectuais da cidade, procurando mobilizá-las para a luta contra o analfabetismo. (ARAÚJO, 2004).

No final de 1962, a Prefeitura de Natal adota, na Educação de Jovens e Adultos, o Método de Alfabetização em 40 horas. Isso só foi possível, pelo empenho e participação de Paulo Freire e das equipes do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade de Recife e do Movimento de Cultura Popular (MCP), que vieram realizar a preparação dos docentes. (ARAÚJO, 2004).

A proposta de reflexão (e ação) sobre a problemática do analfabetismo, lançada pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Natal se expandiu rapidamente para o interior do Estado. Assim sendo,

De uma proposta de ensino para a erradicação do analfabetismo da cidade, o pensar e o fazer pedagógicos da SME foram evoluindo até se concretizar numa complexa política de educação e cultura popular para Natal e, em 1963-64, já estava se expandindo para o interior do Rio Grande do Norte. (GÓES, 2005, p. 10).

Nesse contexto, aconteceram várias experiências marcantes no âmbito da evolução político-educacional da Secretaria Municipal de Educação (SME). Uma delas foi a Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler, entre 1961 e 1964, cuja proposta político-pedagógica não se restringia apenas ao processo de alfabetização, mas tinha também o propósito de conscientização político-social-cultural dos educandos. Nessa perspectiva, a cultura popular para a Campanha seria o substrato da educação popular.

O Município de Angicos/Rio Grande do Norte (1962-63) também foi sede de uma das experiências da alfabetização de adultos pelo “Método Paulo Freire”. Esse “Método” constituía-se em um conjunto de procedimentos pedagógicos que começava com a própria conscientização do adulto como sujeito de sua aprendizagem. Pretendia-se, primeiramente, investigar o contexto do grupo com o qual se iria trabalhar, bem como o vocabulário utilizado pelo mesmo para expressar sua realidade. Desse vocabulário, seriam selecionadas as palavras geradoras, a partir das quais se iniciaria o estudo da leitura, da escrita e da realidade, escolhidas pelo duplo critério de riqueza temática e de riqueza semântica. Infelizmente, todas essas ações foram suspensas pela chegada ao poder dos militares em 1964.

Em 1972, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) iniciou sua atuação no Rio Grande do Norte por meio de um convênio com a Secretaria de Educação do Estado, para dar início ao Programa de Educação Integrada (PEI), que se constituía em um curso correspondente às quatro primeiras séries do antigo 1º Grau para adultos e adolescentes, alfabetizados com idade mínima de 14 anos. O material didático utilizado no curso também era produzido pelo Mobral.

A partir de sua extinção, o Programa de Educação Básica (PEB) da Fundação Educar tornou-se o seu substituto e correspondia à alfabetização de adultos e suplência de 1ª a 4ª séries do antigo 1º Grau. Este passou a ser oferecido em três módulos mediante convênios firmados entre a Fundação Educar e prefeituras, órgãos públicos e privados, entidades civis e empresas.

No Rio Grande do Norte, a Fundação Educar, por meio do acordo firmado com a Secretaria de Educação do Estado, implantou o PEB. Os monitores do referido Programa eram pagos através de bolsas de trabalho financiadas pela Fundação, mas sem vínculo empregatício com a instituição. A referida Fundação foi extinta em 1990 pelo Governo Collor.

Nosso Estado constitui-se em um terreno fértil para a discussão e implementação de programas que objetivam erradicar o analfabetismo entre jovens e adultos. Um deles é o “RN caminhando”, que é um programa de alfabetização instituído pelo Governo do Estado, em parceria com o Governo Federal (Brasil Alfabetizado), destinado a jovens e adultos que estão fora do domínio significativo da prática social do ler-escrever.

Outra iniciativa é o Fórum Potiguar de Educação de Jovens e Adultos (FPEJA), que se configura como um espaço informal com o objetivo de trazer à tona o comprometimento de seus integrantes na discussão, fortalecimento e propostas para a EJA em nosso Estado. No fórum há a articulação entre educadores, entidades governamentais e não governamentais e os movimentos sociais, visando o desenvolvimento de práticas de Educação de Jovens e Adultos. Tal iniciativa teve início logo após o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, preparatório à V Confintea, ocorrido em Natal, em setembro de 1996, mas consolidou-se no ano de 2002.

Há também o programa Trabalhando e Aprendendo, promovido pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC), que objetiva promover a expansão das ações de educação para jovens e adultos trabalhadores mediante a oferta de cursos equivalentes ao nível fundamental e médio.

Desde o ano de 2006, é desenvolvida a formação denominada *Aprender a Empreender*, que consiste em capacitar os professores sobre o empreendedorismo, contemplando dois temas: Saber Empreender, que é a fundamentação sobre empreendedorismo, e o Aprender a Empreender, que orienta sobre a metodologia a ser aplicada em sala de aula com os alunos. A proposta é desenvolvida pela Subcoordenadoria da Educação de Jovens e Adultos (SUEJA), em parceria com o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Rio Grande do Norte (Sebrae).

Propostas que priorizam o aspecto profissional dos jovens e adultos são comuns em nosso Estado. Um deles é denominado “Educando e Profissionalizando”, criado pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura, o qual objetiva implementar ações de qualificação profissional para alunos da rede estadual de ensino, na perspectiva do atendimento ao expressivo contingente de jovens e adultos trabalhadores que necessitam ampliar sua escolarização básica e, ao mesmo tempo, adquirir uma formação profissional através de cursos de curta duração que lhes permitam acesso ao mundo do trabalho.

Pela emergência do tema é que, em nosso Estado, está em fase inicial a implementação do “Núcleo de Referência da História e Memória da EJA no RN”, que é formado pela UFRN e a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) e integra o Centro de Referência em História e Memória da EJA no Nordeste, do qual fazem parte também as universidades federais e estaduais de Alagoas, Ceará e Paraíba. Nascido a partir de um chamado da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD – MEC) ao Núcleo como integrante da Cátedra Unesco de EJA, para compor uma rede de núcleos de referência em história e memória da EJA a ser criada em todo o Brasil, com a participação de diversas universidades federais e estaduais, é que o núcleo objetiva, dentre outras ações, construir uma memória da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao registrar, preservar e disseminar conhecimento sobre materiais utilizados na Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio Grande do Norte⁶.

Embora os programas sejam fortuitos e tenham trazido contribuições com vistas à amenização do analfabetismo, essas são medidas emergenciais. Os sujeitos alfabetizados merecem um espaço destinado a atender às aprendizagens de forma efetiva, sendo a escola

⁶ Os dados aqui apresentados podem ser vistos no site <http://www.catedraunescoeja.org/>.

o ambiente mais propício para isso e é nela que esse estudo está centrado.

A falta de recursos financeiros, aliada à escassa produção de estudos e pesquisas sobre a modalidade de ensino da EJA, têm contribuído para que essa educação se torne uma mera reprodução do ensino para jovens e adultos. Apesar disso, a alfabetização de adultos é entendida pelo Estado, pelo menos em termos documentais, no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial, envolvendo ainda a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos.

Precisamos, ainda, de um intenso debate teórico político-educacional que não somente se transforme em leis, mas que também consolide uma visão política em defesa de uma escola que propicie aprendizagem para todos e que considere o jovem e o adulto analfabetos na sua dimensão de cidadão de direitos.

1.3 Educação de Jovens e Adultos: reflexões teóricas

Historicamente, a EJA foi denominada Madureza, Suplência, Supletivo, Alfabetização, entre outros nomes próprios das grandes campanhas de massa, muitas delas caracterizadas por objetivos emergenciais, assistenciais e compensatórios. Exemplos como as “40 horas de Angicos” e a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” evidenciam um contingente significativo de excluídos da Escola em idade própria.

Assim sendo, tornaram-se de fundamental importância a formulação e implementação de uma política pública em que a Educação de Jovens e Adultos seja focada nos direitos à cidadania. No Fórum de Pró Reitores de Extensão das Universidades Brasileiras (2003), foi elaborado um documento que apresenta as diretrizes que devem

nortear os projetos da EJA, reconhecendo a importância de rever as políticas públicas destinadas a esse público. Assim se expressa o documento:

Parece evidente a necessidade de se repensar essas políticas, a fim de que se instituam como vetores estruturantes de uma ação pública, cujo objetivo central está voltado aos direitos de cidadania. Para tanto, tornam-se de fundamental importância a formulação e implementação de uma política pública nacional de Educação de Jovens e Adultos em que a EJA não seja tratada como atividade supletiva ou compensatória. Nesse contexto, as ações de EJA devem ser articuladas e conectadas a outras políticas públicas em áreas como, por exemplo, trabalho, cultura, saúde, reforma agrária, na perspectiva do desenvolvimento sustentável. (BRASIL, 2003, p. 8).

Além dos movimentos originários de organizações públicas, existe a luta dos próprios grupos de mandatários dessa educação, formados pelos milhões de brasileiros que não estudaram por não encontrarem condições sociais para efetivarem esse direito. Assim, foram pautadas as ações do movimento de educação popular defendido por Paulo Freire, destacando-se que: "As inquietações e preocupações de Freire encontraram na conjuntura do país um espaço favorável para o desenvolvimento de práticas sistemáticas que pudessem possibilitar às massas populares as condições para a sua alfabetização." (MOURA, 2004, p. 46). Segundo a autora, Freire aproveitou-se do regime populista que regia o país na época, oferecendo possibilidades concretas para a superação do analfabetismo no país, pois acreditava que essa apropriação ampliava a visão de mundo dos sujeitos e a consciência de agentes transformadores da sociedade. Por outro lado, Freire compreendia que, por intermédio da leitura do mundo, poderia chegar à leitura da palavra. Sendo assim, desenvolveu um procedimento que, posteriormente, sistematizou como método, baseado numa visão crítica e transformadora.

Freire (2005) contraria a educação bancária e a crença de que o primeiro objetivo na educação de adultos é conhecer as letras, juntá-las e relacioná-las à pauta sonora, pois reconhece que, no campo da alfabetização de adultos, é preciso um trabalho prévio de conscientização e análise da realidade, através de experiências significativas. Neste sentido, Durante propõe que

A seleção dos conteúdos deve considerar o conhecimento que o educando traz (conhecimento de mundo, cultura, ideologia, práticas discursivas) para que a aprendizagem seja significativa. Não se pode limitar a seleção de conteúdos, mas selecionar conteúdos da cultura letrada, significativos para o processo de desenvolvimento e aprendizagem, não impondo padrões e conceitos da cultura letrada, mas propiciando que os educandos possam participar da cultura letrada, formulando e reformulando valores, conceitos, atitudes. (DURANTE, 1998, p. 58).

Os jovens e adultos já construíram conhecimentos através de sua interação com o mundo e, para que haja aprendizagem, estes devem ser considerados. Assim, os alunos sentem-se respeitados e propõem-se ao esforço necessário para aprender. Sabemos ainda que:

[...] é preciso considerar que o alfabetizando adulto já dispõe de algumas ferramentas culturais que garantem sua inserção em diferentes práticas sociais, seja através da interação mediada por textos orais (de diferentes gêneros textuais), seja por alguns textos escritos, lidos por eles próprios (placas, rótulos, nomes), seja por 'outros' (jornal televisivo, carta). (ALBUQUERQUE; LEAL, 2004, p. 17).

A primeira tarefa que se impõe nesta problemática é o reconhecimento de que o jovem e o adulto são cidadãos que têm seus lugares na sociedade e de que são agentes histórico-sociais. Desse modo, a EJA ultrapassa os objetivos de ensinar a ler e escrever, conduzindo-os a outras práticas sociais.

A produção de conhecimento sobre a EJA é constituída de um amplo referencial sobre a temática. Soares (2011, p. 43) traz a “[...]

evidência de que alguns teóricos do campo da EJA começam a se formar em determinadas categorias, constituindo um corpus de referência." Percebe-se a expressividade de trabalhos que focalizam currículos e práticas na EJA, políticas públicas, a identidade dos sujeitos. Com relação às políticas públicas voltadas para a EJA, Santos e Viana (2011) nos oferecem suas análises de trabalhos da ANPEd, em que concluem:

As políticas educacionais [...] têm sido direcionadas para formação do público de jovens e adultos, com o objetivo de transformá-los em trabalhadores 'competentes'. Assim, a educação adquire centralidade, estando associada a uma concepção produtivista. [...] Entretanto, essa investida mercadológica não foi a única tônica presente, constatada nas pesquisas realizadas, uma vez que foi evidenciada também a luta dos trabalhadores, dos intelectuais e da sociedade civil por uma educação que pudesse atender aos anseios de emancipação para a educação brasileira. (SANTOS, VIANA 2011, p. 84).

Desse modo, entendemos que as políticas públicas para a EJA, sejam elas baseadas na concepção produtivista ou na luta pela emancipação, não se excluem completamente, na medida em que o sujeito da EJA precisa de uma consciência emancipatória, mas também necessita de inserção no mundo do trabalho, não para atender aos interesses econômicos e políticos das classes dominantes, mas para satisfazer seus próprios interesses e necessidades.

Sendo assim, a EJA deve ser vista como um direito social, através do qual os alunos encontrem na escola espaços de formação ético, cultural e social, que lhes ofereçam oportunidades para viver dignamente.

O reconhecimento desse aluno como sujeito de direito está claro nos meios acadêmicos, sendo refletido nas pesquisas da ANPEd, como expõem Dias e outros (2011, p. 63): "[...] podemos dizer que os autores os percebem como sujeitos de direitos, que apresentam especificidades e que, portanto, merecem um olhar mais atento para as questões

próprias dessa fase da vida [...]." Já quando os jovens e adultos são percebidos como uma só categoria, a de alunos, "os sujeitos são vistos mais pelo ponto de vista da condição de trabalhador, ligado também à tentativa de superação de uma condição de baixa escolarização." (SANTOS; VIANA, 2011, p. 63).

O fato é que precisamos desfocar a identidade desses sujeitos das suas faltas de aquisições, daquilo que ele não construiu, pois desse modo são vistos como seres subordinados. Conhecer os educandos dessa modalidade de ensino é reconhecê-los como sujeitos histórico-culturais. Nesse sentido, a EJA não deve ser vista de uma forma compensatória, com o único objetivo de alfabetizar os que não tiveram essa oportunidade em idade própria.

Paralelamente, os estudos voltados para a alfabetização reconhecem que "[...] a problemática não consistia em apenas saber se as pessoas sabiam ou não ler e escrever, mas sim o que elas são capazes ou não de fazer com tais habilidades." (COSTA; OLIVEIRA, 2011, p.127). Essa visão mais ampla introduz a noção de "letramento" na EJA, na perspectiva de que para o enfrentamento da realidade não basta ensinar a esses sujeitos a compreender a apropriação e o desenvolvimento da língua escrita, mas de fazer uso desse sistema em práticas sociais.

Diante desse reconhecimento acadêmico, percebemos a importância de uma conceituação mais ampla do grupo que compõe a EJA. Sendo assim, cabe desenvolver pesquisas que estimulem olhares mais contextualizados e panorâmicos sobre as diversas dimensões que permeiam o universo da EJA, como esta que desenvolvemos para a produção desta tese.

Sabemos que, na conceptualização da EJA, existem muitas tradições históricas, que variam de acordo com o pensamento de autores e organizações sociais. Apesar de não desconsiderar a educação de adultos nas perspectivas pragmatista, humanista ou

marxista, a concepção de humanizar o desenvolvimento através da educação permanente, que é a perspectiva da Unesco, vem ao encontro do nosso pensamento educativo para a EJA.

É inconteste a intervenção fundamental que a Unesco tem realizado na Educação de Jovens e Adultos. A ideia de educação permanente conferiu à educação de adultos uma identidade que é política, internacional e institucional. Suas ideias filosóficas fundamentais são que a educação não se limita a um período determinado na vida de uma pessoa, tendo como objetivo melhorar a qualidade de vida e valorizar o processo de aprendizagem e a vontade de aprender, delineando uma abordagem flexível e dinâmica da educação, propondo uma relação de ensino democrática, que tenha no aprendente o ponto de partida.

Não ignoramos que existem críticas a esse modelo, como apontam Fínger e Asún (2003), ao considerarem que a educação permanente não é intelectualmente sólida. Para os autores, a Unesco e a Educação Permanente “[...] legitimaram e contribuíram activamente para este movimento de “créditos por experiência de vida” e certificação, um processo que revelou ser particularmente contraprodutivo.” (FINGER; ASÚN, 2003, p. 34). Apesar de criticarem a perspectiva educacional defendida pela Unesco, os próprios autores reconhecem que a ideia da educação permanente se tornou parte de um movimento humanizante global singular na história da educação de adultos.

Assim, apesar das críticas ao modelo de Educação Permanente, o consideramos como o mais significativo para atender às demandas desse público, ponderando suas especificidades. Apesar de, em nenhum momento, a Unesco afirmar que a alfabetização é o “carro” chefe da educação permanente, refletindo sobre a realidade de nosso país e de sua dívida social com esse público é que a consideramos como basilar para a educação ao longo da vida.

Após esse discurso, no qual trazemos elementos teóricos que são o arcabouço de nossa pesquisa, nossa tese organiza-se em mais seis capítulos que vão desdobrar e aprofundar a discussão. O segundo capítulo apresenta o percurso metodológico por nós trilhado nesta investigação. No terceiro capítulo, que discorre sobre as especificidades dos sujeitos que compõem a EJA, enfatizamos que uma característica recorrente nesses atores sociais é que retornam à escola em busca de ascensão social.

Os sujeitos pesquisados no presente estudo são alfabetizandos da EJA, motivo pelo qual discutimos, no quarto capítulo, a temática alfabetização e *letramento*. No quinto capítulo, caminhamos em direção à concepção dessa modalidade de ensino como campo de direito e nos dedicamos à relação entre o que é proclamado legalmente e o que é, de fato, vivenciado pelos sujeitos. É no sexto capítulo que articulamos o diálogo entre as vozes dos alunos e o processo de formação continuada do qual participamos. Finalmente, tecemos as considerações finais, nas quais expressamos a impossibilidade de esgotar a temática dessa investigação.

Durante todo o percurso, compreendemos que “[...] as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.” (BAKHTIN, 1985, p. 41). Assim buscamos entender os ditos (e não ditos) dos alunos, partindo do pressuposto de que todo signo é ideológico, marcado pela organização social de uma determinada época e pelas condições nas quais o processo interativo se efetiva.



ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO

“Pra quê você faz tanta coisa, professora?” (A47)

As metodologias de investigação que tratam o aluno como sujeito do estudo ainda constituem um desafio para pesquisadores que privilegiam suas escutas e suas observações, destacando-se o duplo significado dessas metodologias e procedimentos: além de sujeito investigado pelo pesquisador, ele – o aluno – visivelmente considerado, é capaz de refletir sobre suas vivências, seu próprio modo de aprender, suas dificuldades, suas potencialidades, podendo se tornar investigador e propositor de alternativas.

Nesse sentido, convém destacar que o compromisso ético-pedagógico e científico requer do pesquisador um exercício de alteridade que possibilite compreender as ações e os relatos dos alunos como fontes singulares de análise.

Com essas considerações iniciais, sublinhamos que o objeto de estudo definido para esse trabalho, bem como as questões que o suscitaram, inscrevem a presente investigação na *abordagem qualitativa de pesquisa*, que possibilita apreender o objeto de estudo nas suas múltiplas dimensões.

Do ponto de vista de Chizzotti,

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhe um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significado e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 1995, p. 81).

Para uma postura coerente no âmbito desse tipo de investigação, é importante atentar para as suas dimensões, conforme nos apresentam Bogdan e Biklen (1994): a) o ambiente natural como fonte direta de coleta dos dados, constituindo-se o investigador como

seu instrumento principal; b) a predominância descritiva dos dados obtidos; c) o interesse pelo processo de investigação – muito mais do que pelo seu produto; d) a análise indutiva dos dados; e) a importância atribuída pelos sujeitos da pesquisa aos significados conferidos às temáticas.

Partindo desses pressupostos, é imprescindível, portanto, a presença do pesquisador no contexto onde será desenvolvida a pesquisa que deverá oportunizar a ‘voz’ e a ‘vez’ aos sujeitos, para que estes manifestem a perspectiva sob a qual o objeto em estudo é por eles percebido/compreendido. Além dessas condições, necessário se faz ressaltar que tanto a rigorosidade quanto a credibilidade dependem de técnicas e procedimentos, tais como: a observação persistente, a descrição de situações, o exercício de reflexão epistemológica.

A abordagem *qualitativa* possibilita a utilização de uma pluralidade de métodos para a compreensão do objeto de estudo e do contexto no qual este se insere, além de considerar, ao mesmo tempo, as características particulares de cada sociedade, a mobilidade e flexibilidade da realidade permanentemente inacabada do ser humano. Nossa pesquisa de trabalho de doutorado enquadra-se nessa abordagem, visto que nos dedicamos a adentrar em múltiplos universos, na medida em que utilizamos dispositivos complementares para compreender o objeto de estudo que é, por sua natureza, qualitativo. Assim, a escola, como ambiente de complexas relações, foi por nós eleita como o espaço privilegiado para a nossa investigação, por nela estarem presentes os atores sociais que serão o foco de nossa análise (alunos e professores).

Para a efetivação desse tipo de pesquisa qualitativa, não se pode pensar em delinear um método que o caracterize, no qual o pesquisador adapte suas ações para se enquadrar em um modelo estruturado *a priori*, pois:

A pesquisa qualitativa é uma arte. Os métodos qualitativos não foram tão refinados e estandardizados com outros enfoques pesquisados. O pesquisador é um artífice. O cientista social qualitativo é instigado a criar o seu próprio método. Seguem procedimentos orientadores, mas não regras. Os métodos servem ao pesquisador; nunca é o pesquisador escravo de um procedimento. (GONZAGA, 2006, p.75).

Ratificando esse pensamento, em nosso percurso metodológico, não nos atemos a um método fechado, tentando adequar o nosso sujeito/objeto em um molde.

No âmbito da pluralidade metodológica permitida pela investigação qualitativa, optamos pelo estudo de caso complementado pela pesquisa-ação, o que caracteriza a modalidade de estudo misto⁷. Em nossa pesquisa, o estudo de caso é a base do processo investigativo referente aos alunos. Assim, foram aproveitados dados que compuseram a pesquisa-ação, na qual os sujeitos foram as professoras que participaram de um programa de formação continuada. Priorizando os aspectos qualitativos e o processo, nossa metodologia foi se configurando à medida que a pesquisa ia criando suas formas, com a liberdade de recorrer a “emprestímos” de outras abordagens para a sua consolidação. Consideramos a pesquisa mista como uma maneira de reunir a voz dos sujeitos envolvidos, evidenciada no estudo de caso, no processo reflexivo da pesquisa-ação.

Como cada uma das abordagens possui suas especificidades, sentimos a necessidade de explaná-las separadamente, de forma sistematizada, para, em seguida, sinalizar em que aspectos convergem para a efetivação de nosso estudo.

⁷ Atualmente, diversas pesquisas vêm sendo realizadas tendo como arcabouço metodológico o estudo misto, por propiciar um maior acercamento do objeto de estudo. (GUSMÃO, 2009).

2.1 O Estudo de Caso

Nesse tipo de método, o objeto estudado – mesmo inserido num contexto complexo – será abordado de forma específica e delimitada, permitindo uma análise crítica e em profundidade daquilo que buscamos conhecer, uma vez que “[...] o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.17).

Delimitando, pois, os contornos do estudo de caso, esclarecemos que este será realizado no âmbito de uma escola pública de ensino fundamental, na qual serão investigadas as concepções dos jovens e adultos acerca da escola, em termos de sua estrutura, organização do tempo/espaço, funcionamento, finalidade, prática pedagógica e aquisições proporcionadas aos seus usuários, notadamente no que concerne à alfabetização.

Nesse sentido, esclarecem ainda Lüdke e André (1986) que o estudo de caso apresenta algumas características fundamentais que se superpõem às características da pesquisa qualitativa, já mencionadas neste trabalho, e que devem direcionar o seu processo. Portanto, no desenvolvimento do estudo de caso, devemos pautar a nossa conduta metodológica também por suas características, conforme nos apontam as autoras supracitadas. Em síntese, os estudos de caso: a) visam à descoberta; b) enfatizam a ‘interpretação do objeto de estudo em contexto’; c) buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; d) utilizam uma variedade de fontes de informações; e) revelam experiências vicárias e permitem generalizações naturalísticas; f) representam os diferentes pontos de vista – e, às vezes, conflitantes –, presentes na situação estudada; g) utilizam uma linguagem e uma forma mais acessíveis de comunicação do que outros relatórios de pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). O desenvolvimento do estudo de caso é caracterizado por três fases: 1^a) aberta ou exploratória; 2^a) sistemática

(coleta dos dados); 3^{a)} análise e interpretação dos dados com a elaboração do relatório.

Na primeira fase, participamos, ora passivamente, ora ativamente, da dinâmica desenvolvida no ambiente escolar. Fizemos a observação em todas as salas de aula, como também visitamos outros espaços da escola, a exemplo da Secretaria, que possibilitou o contato com inúmeros documentos que nos permitiram delinear o perfil da instituição. Na segunda fase, fizemos as entrevistas individuais dos alunos, nas quais mantivemos diálogos reflexivos com os mesmos. Na terceira fase, organizamos os dados e nos debruçamos na interpretação e análise destes.

É importante destacar, ainda, que “[...] o estudo de caso se preocupa com a compreensão de uma instância singular presente numa realidade multidimensional e historicamente situada.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21). Para autores como Bruyne, Herman e Schoutheete,

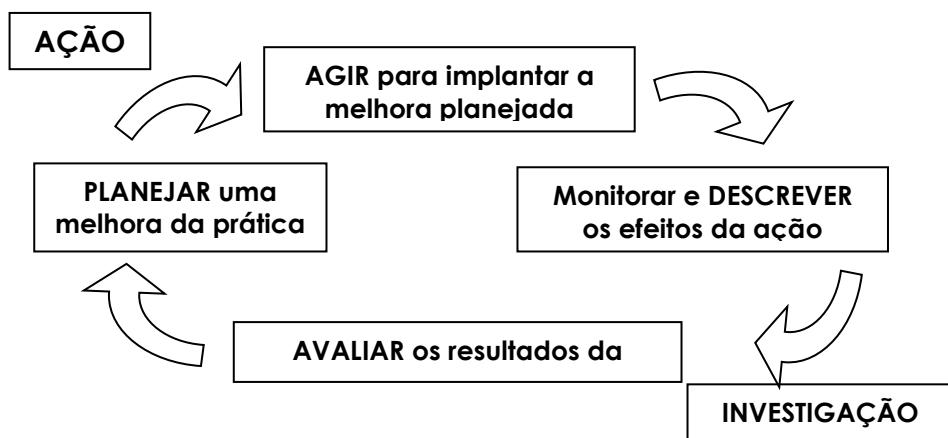
Daí o investigador qualitativo se preocupar em determinar o foco de estudo implicando a fragmentação do todo onde o objeto está situado, não esquecendo de considerar a relação parte-todo no sentido de compreender, realmente a complexidade na qual o objeto está inserido. O estudo de caso se concentra em problemas concretos, definidos e formulados pelos diversos responsáveis pelas organizações. (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1991, p. 226).

No estudo de caso, o investigador pode utilizar-se de diversos procedimentos de apreensão de dados para construir conhecimentos acerca do objeto de estudo. Todavia, destacam Lüdke e André (1986, p. 9) que, “[...] em lugar dos questionários aplicados a grandes amostras, ou dos coeficientes de correlação típicos das análises experimentais, é utilizada a observação participante, que cola o pesquisador à realidade estudada.”

2.2 A pesquisa-ação

Não se sabe ao certo a gênese da pesquisa-ação. Em muitos estudos, atribui-se a Lewin⁸ o seu processo de sistematização. Outras versões apontam para as ações de John Collier, visando melhorar as relações inter-raciais. (TRIPP, 2005). Após Lewin ter utilizado o termo pesquisa-ação, este foi considerado um termo geral para a pesquisa-diagnóstico e pesquisa participante. Nesse estudo, optamos pelo termo pesquisa-ação (também denominado de investigação-acção) baseado nos estudos de Thiolent (1998). Apesar das várias vertentes desse tipo de pesquisa, a essência da emancipação e reflexão-ação dos envolvidos perpassa todas elas, como também mostra que, da ação à investigação há, em espirais cílicas, o planejamento, a ação, a descrição e a avaliação, como apresenta Tripp (2005) no diagrama a seguir:

Figura 1 | Ciclos da pesquisa-ação



Fonte | TRIPP, 2005

O autor alerta para a banalização do termo “pesquisa-ação” para qualquer ato reflexivo, quando o compromisso desse tipo de

⁸ Kurt Lewin foi o psicólogo fundador da psicossociologia experimental. Lewin criou uma teoria dinâmica de personalidade. Além disso, também considerava que o indivíduo e o meio estão integrados e fazem parte do que ele denominou de “campo de forças social”. (TRIPP, 2005).

pesquisa é com a emancipação de todos os envolvidos, na evolução do conhecimento, e a repercussão do mesmo para a melhoria social.

Existem fundamentos que devem ser conhecidos por aqueles que se dispõem a realizar uma pesquisa-ação. O primeiro refere-se ao grau de envolvimento do pesquisador com a realidade pesquisada, que é social e se efetiva em “espirais cíclicas”, nunca de forma linear. Na perspectiva educacional, deve-se ter em mente os caminhos que se configuram, tendo sempre clareza de que o objetivo principal da pesquisa-ação é o aperfeiçoamento de todos os sujeitos envolvidos no processo. Há também a perspectiva da intervenção e da mudança, que é o produto final de uma ação reflexiva, permeando todo o processo. Por tais especificidades, “O seu carácter participativo e colaborativo faz com que a investigação-acção seja com os sujeitos em vez de sobre os sujeitos.” (GONÇALVES, 2001, p. 242).

Este tipo de pesquisa qualitativa é bastante utilizado quando se quer possibilitar voz e voz ao participante, pois propicia subsídios para que os sujeitos percebam a dinâmica do seu trabalho, em especial, quando é feita em grupos de pequeno porte, pois há uma interação que contribui para o desenvolvimento das relações interpessoais. Uma definição bastante difundida deste tipo de pesquisa é a elaborada por Thiollent, ao afirmar que:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada com estreita associação com uma ação ou a resolução de um problema coletivo para e no qual os pesquisadores e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1998, p. 14).

Assim sendo, uma pesquisa só pode ser chamada de pesquisa-ação se houver uma participação efetiva de todos os envolvidos no processo, a fim de que atuem como autores dos resultados, para que haja uma transformação mútua. Nesse contexto, o pesquisador avalia os problemas da situação real, as ações que se desencadeiam para

resolver a problemática, visando o crescimento de todos. E a nossa escolha por este tipo de pesquisa se dá também porque não desejamos uma pesquisa apenas burocrática, mas queremos “[...] pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a ‘dizer’ e a ‘fazer’.” (THIOLLENT, 1998, p.16).

Apesar de nosso estudo não apresentar todas as características de uma pesquisa-ação, ela apresenta algumas particularidades que, segundo Thiollent (1998), são pontos básicos que contemplam essa abordagem. Analisemos um a um e relacionemos às similaridades de nossa metodologia:

- a) *Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada* – Privilegiamos o diálogo em cada momento de interação com os alunos e na formação com as professoras. Elas não apenas recebiam passivamente o que lhes era ensinado, mas apontavam novos encaminhamentos para a continuidade da discussão.
- b) *Desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação correta* – Através dos diálogos interativos, tivemos a possibilidade de estabelecer o que era mais importante a ser discutido nos encontros de formação continuada, no intuito de atender às necessidades formativas das educadoras.
- c) *O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação* – Apesar de a pesquisa como um todo não ter sido pensada junto com as professoras, em diversos momentos, houve uma manifestação de interesse, por parte da equipe gestora e pedagógica, por nossa contribuição para amenizar as dificuldades encontradas no processo de alfabetização da EJA.
- d) *O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada.* –

Objetivamos discutir a problemática da EJA no tocante à alfabetização, elucidando a escuta dos alunos em processo de alfabetização, pois nossa intenção, desde o início, era de contribuir com a discussão já existente no âmbito escolar, para que tais preocupações estivessem na pauta das discussões pedagógicas, com vias a fomentar as ações já existentes.

e) Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação – O acompanhamento foi por nós realizado, em parceria com a equipe gestora e as educadoras e, em comum acordo, definíamos e redefiníamos o programa de formação, de acordo com o interesse e a necessidade do grupo.

f) A pesquisa não se limita a uma forma de ação (*risco de ativismo*): pretende-se aumentar o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados – Não nos limitamos a discutir aspectos relacionados aos conteúdos elencados como prioritários, mas nos debruçamos em uma reflexão teórica subsidiada pelas vozes dos alunos, contemplando seus interesses, necessidades e perspectivas, o que possibilita uma conscientização crítica dos educadores, promovendo um novo olhar para os educandos dessa modalidade de ensino.

Mas, como nomear este tipo de ação que, além de ser construída pela participação dos sujeitos, envolve a produção de conhecimentos, que depois de gerados devem ser divulgados? A pesquisa-ação é um método? Uma técnica? Uma metodologia? Mediante esta inquietação, buscamos aporte em Thiolent (1998, p. 25), que assim explica: “Trata-se de um método, ou de uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível de captação da informação.”

Assim sendo, quando utilizamos essa estratégia que abarca vários métodos e técnicas, estes não podem ser delineados antes de se entrar no campo investigativo, como também pode-se dizer que fica impossível criar hipóteses *a priori*, pois o trabalho se delineia na medida em que as ações acontecem. Contudo, o nosso objetivo inicial ao desenvolver esta pesquisa era de “[...] alcançar realizações, ações efetivas, transformações ou mudanças no campo social.” (THIOLLENT, 1998, p. 41). Esta pretensão, que é nossa e da pesquisa-ação, ratifica a nossa escolha por tal abordagem, pois, assim como revela Ibiapina (2007, p. 23), “Reafirmo a importância da atividade de pesquisa que privilegia processos de intervenções que visam transformar determinada realidade concreta, emancipando os indivíduos que dela participam.”

Sabemos que nem sempre conseguiremos a transformação/conscientização de todos os envolvidos no processo, pois este desvelar da realidade com o olhar crítico não ocorre no tempo limitado da duração de um doutorado, mas é fruto de uma série de vivências, de tomadas de decisões, de rupturas.

Em nosso trabalho de pesquisa, o estudo de caso ensejou uma apreensão do objeto em profundidade, ampliando o conhecimento construído no âmbito da pesquisa-ação que, por sua vez, complementou o seu ciclo básico com a implementação de ações voltadas para o processo formativo das educadoras. Nessa perspectiva, encontramos no estudo misto pontos de convergência entre estudo de caso e a pesquisa-ação, como o alto grau de envolvimento do pesquisador com os sujeitos partícipes e o conhecimento profundo da realidade investigada. Nesse sentido, as duas formas de pesquisa se tornaram complementares, ao passo que o estudo de caso contribuiu mais efetivamente para delinear o “problema” de estudo, e a pesquisa-ação nos possibilitou formas de intervenção nessa realidade. Segundo Zeichner (2001), uma das razões da falta de entusiasmo dos professores pela pesquisa acadêmica deve-se ao fato de que eles sempre

aparecem descritos de forma negativa em tais trabalhos. Há também a falta de diálogo com a linguagem universitária.

Assim sendo, a modalidade de estudo misto, tanto nos permite ter um conhecimento profundo da realidade investigada, quanto nos propicia pensar, no coletivo, em ações que minimizem as demandas. O tempo na instituição nos deixa implicados na realidade investigada. Comprovamos esse fato quando, em uma de nossas observações, um aluno questiona: “moça, você é novata? Por que você não pegou a atividade que a professora deu? Você não sabe ler nadinha, é? Se não souber a professora te ajuda!.” Fiquei atônita e, naquele momento, não falei, mas a resposta correta seria: sim, sou novata, nesse novo e rico universo que, com vocês, aprenderei a “ler”.

Toda pesquisa dessa natureza é participante, com diferentes graus de envolvimento do sujeito no ambiente investigado, pois mesmo quando não há ação direta no meio, a relação intersubjetiva pesquisador-pesquisado produz efeitos. Além disso, não acreditávamos em um fazer ciência que descolasse completamente o pesquisador da realidade, afinal, eu não estava ali indiferente, apenas para cumprir metas produtivas. Mas o comentário do aluno me fez perceber que eu estava completamente envolvida, emocionada pela permissão de adentrar nas histórias daqueles sujeitos. Tomei cuidado para não parecer distante, pois desejava aproximar-me ainda mais de seus mundos para entendê-los. Tal proximidade com os sujeitos da pesquisa não trouxe falta de cientificidade à investigação. Ao contrário, ela compõe a tessitura do processo.

2.3 E agora, quem é o pesquisador?

Inicialmente, pretendíamos desenvolver um estudo de caso, no qual a conduta de pesquisadora seria orientada nos princípios de tal método. Mas, ao nos deparamos com o lócus da pesquisa, sentimos a necessidade de ampliar o raio da pesquisa, propondo-nos a participar

de um programa de formação continuada, sendo necessário, para a continuidade de nossa investigação, o apoio metodológico da pesquisa-ação para contemplar diretamente os anseios dos novos sujeitos: os educadores.

Mudamos o tipo de pesquisa e, necessariamente, mudamos o tipo de pesquisador. Então, quem devemos ser? Qual deve ser o nosso comportamento? Vamos nos constituir em narradores observadores ou narradores participantes? Até que ponto participar? Até que ponto somos neutros (se é que isso é possível)?

É inevitável: estamos implicados no processo que, por ser humano, é dialógico, pois “[...] exatamente porque sendo o diálogo uma relação do eu-tu, é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converta o ‘tu’ desta relação em mero objeto, se terá pervertido o diálogo.” (FREIRE, 2006, p. 126). Assim sendo, não podemos nos posicionar de forma neutra, pois estamos em contato direto com o outro, com a vida do outro, com a prática do outro, dialogando com o outro e, nessa perspectiva, vamos desvelando algumas das muitas facetas do sujeito, o que, de certa forma, faz-nos ser desvelados pelos próprios sujeitos atores/autores de nossa pesquisa.

Como desenvolvemos uma investigação de caráter qualitativo, a primeira fase foi de contato com a direção da escola para autorização da pesquisa. Em seguida, demos continuidade às demais providências para a realização do trabalho, iniciando pelo reconhecimento do ambiente em que foi desenvolvido o estudo, sistematizando os diversos passos da pesquisa para efetivarmos a construção de dados.

2.4 A recolha dos dados

Para a recolha dos dados, optamos por quatro procedimentos⁹: a observação participante, a entrevista semidiretiva, o questionário, a análise documental, os encontros de formação continuada e o grupo focal. Tais procedimentos serão, a seguir, explicitados.

OBSERVAÇÃO – De acordo com Lüdke e André (1986), a utilização da observação como instrumento possibilita um contato pessoal e estrito do pesquisador com o fenômeno estudado, além de ser útil para a descoberta de aspectos novos que estejam relacionados ao problema investigado, salientando-se que todo o conteúdo das nossas observações foi registrado no Diário de Campo da pesquisadora para memória do processo investigativo, que perdurou por um semestre, ocorrendo duas vezes por semana.

A observação nos permite o estudo de comportamentos complexos, nos aproximando das realidades dos sujeitos. Ao dividir o mesmo tempo/espacço em sala de aula, tivemos o cuidado para que nossa presença não causasse uma mudança significativa no comportamento do professor e dos alunos, a ponto de comprometer a pesquisa. Para minimizar esse provável efeito, estivemos em sala de aula, muitas vezes, até mesmo sem o objetivo específico de anotar dados. Assim, paulatinamente, nossa presença foi tornando-se menos artificial. Visto que se tratava de uma observação aberta, ou seja, estávamos visíveis aos observados, tivemos o cuidado de explicar-lhes o motivo de ali estar, buscando estabelecer relações amistosas.

Vimos que a tarefa de observar nos exige concentração, paciência e disponibilidade. No entanto, esses momentos são valorosos

⁹ É importante ressaltar que alguns procedimentos a serem adotados serão (re)criados de acordo com as necessidades momentâneas da pesquisadora, não sendo possível prever todos os passos metodológicos da investigação. Não significa, porém, que fugiremos da abordagem qualitativa, até porque é característica dessa abordagem o uso de procedimentos multifacetados, uma vez que estes permitem a apreensão do real em suas múltiplas dimensões.

para a pesquisa, pois contribuem, de forma significativa, para adentrarmos no universo investigado.

Nossas observações se concentraram no interior da sala de aula, pois aqueles momentos estavam destinados a focalizar as interações aluno-aluno, aluno-professor e aluno-conhecimento, o que também foi observado em situações extra sala. A observação em sala de aula constitui-se em uma das técnicas muito utilizadas pelos pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa. Porquanto, a inserção do pesquisador, no interior do grupo observado, possibilita que o mesmo venha a se tornar parte dele, sobretudo quando a interação com os sujeitos acontece por longos períodos, com demonstrações de interesse em partilhar, de fato, o seu cotidiano.

Em alguns momentos, fomos solicitadas pelos alunos para contribuir no momento de realização de suas situações cotidianas de aprendizagem da língua escrita. Em outros, os alunos tomavam a iniciativa de nos inserir nas situações corriqueiras vivenciadas por eles, o que nos fez sentir ainda mais pertencentes a essa realidade.

Ao percebermos nossa aceitação pelo grupo, passamos a registrar nossas informações em um diário de campo. Neste, descrevíamos, cuidadosamente, as interações nos ricos processos humanos. Nossas notas de campo preservaram a sequência cronológica em que ocorreram, trazendo o máximo de informações possíveis do dia-a-dia, detalhamento do que ocorria, quando, com quem, quais atitudes eram evidenciadas em determinadas situações. O contato entre nós (observadora) e os alunos (observados) gerou um envolvimento emocional, que fez emergirem sentimentos de pertencimento ao grupo, o que é imprescindível para o desenvolvimento pleno da investigação. Vale salientar que, por vezes, foi difícil controlar nossas emoções, para que estas não interferissem negativamente na pesquisa.

ENTREVISTA – A forma como as entrevistas qualitativas podem estar organizadas é variável, uma vez que a entrevista pode ser totalmente fechada (estruturada); totalmente aberta (não-estruturada) ou aquela que se situa entre essas duas formas: a semi-estruturada.

Na entrevista estruturada, o entrevistado tem que seguir, à risca, o roteiro preparado pelo entrevistador: o roteiro deve ser idêntico para todos os entrevistados, visando à obtenção de resultados uniformes e de comparação imediata.

Já na entrevista não-estruturada ou totalmente aberta, o entrevistado pode discorrer livremente sobre o tema, pois não possui um roteiro que o oriente.

No caso da entrevista semi-estruturada, método que utilizamos, o desenvolvimento se dá a partir de um esquema básico que não é aplicado rigidamente como no formato da entrevista estruturada, uma vez que, na semi-estruturada, o entrevistador pode fazer as adaptações necessárias, ao longo da relação entrevistador/entrevistado.

No desenvolvimento desse procedimento, devemos considerar que,

[...] na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto, com base nas informações que ele detém e que, no fundo, são a verdadeira razão de entrevista [...]. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.33-34).

Refletindo sobre os tipos de entrevista e a natureza do nosso objeto de estudo, consideramos que a construção de dados seria mais viável, sobretudo, através da entrevista semi-estruturada, que foi efetivada com os sujeitos alunos da EJA. Mas em que se constitui esse tipo de entrevista?

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses, que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVINÓS, 1987, p. 146).

A nossa opção pela entrevista semi-estruturada ou semidiretiva justifica-se também por esse tipo de entrevista permitir uma maior flexibilidade no tocante à explicitação do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa, favorecendo a criação de um clima de confiança entre informado/informante, possibilitando que este se sinta mais à vontade para expressar-se sobre o tema proposto no roteiro previamente estabelecido. (APÊNDICE A).

Ademais,

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.34).

Ainda segundo Lüdke e André (1986), alguns pontos devem ser considerados no momento da elaboração/aplicação da entrevista, como o cuidado de não fugir do objeto de estudo e objetivos do trabalho; no momento do registro, atentar para as observações que o entrevistado deseja esclarecer, daí a importância e adequação do uso do gravador; ouvir mais do que falar e despertar a confiança do entrevistado; e, em momento algum, expressar a opinião pessoal acerca da temática pesquisada.

Seguindo as orientações citadas, elaboramos nossas questões para realizarmos a entrevista semiestruturada. Iniciamos propriamente os momentos de interlocuções formais após encerrarmos o período de observação, pois esta imersão inicial nos propiciou não sermos estranhos em busca de informações tão pessoais. Perguntamos, em sala de aula, quais alunos desejariam continuar a colaborar com a nossa pesquisa, para participar da entrevista, e vinte e seis alunos se disponibilizaram. Um a um seguia para uma sala de aula vazia, sem ruídos externos, na qual eram por nós recebidos para serem escutados de forma cuidadosa. Para que nenhuma fala fosse perdida, essas entrevistas foram audiogravadas (e transcritas posteriormente), com o consentimento de todos, além do registro escrito.

Conhecedora das características do público entrevistado, sabíamos que era preciso explicar detalhadamente cada enunciado, motivando-os a falarem o que pensam e valorizando as falas expressas em cada questão para que, aos poucos, conseguissem responder além de sim e não, oferecendo-nos seus posicionamentos pessoais e julgamentos.

QUESTIONÁRIO – Na nossa pesquisa, o questionário foi utilizado como meio de conhecermos melhor os sujeitos da investigação, em termos de faixa etária, escolaridade, experiências de sucesso e/ou insucesso escolar, dentre outros. Considerando que os nossos sujeitos são alfabetizados, o questionário foi aplicado/preenchido pela pesquisadora, o que é permitido porque o questionário é também considerado um tipo de entrevista, ou seja, “Ele se configura como uma entrevista estruturada. É utilizado na descrição das características de um grupo, não apenas beneficia a análise a ser feita por um pesquisador, mas também pode ajudar outros especialistas [...].” (RICHARDSON, 1999, p.189).

Utilizamos o questionário no intuito de obtermos dados que nos possibilitassem conhecer para, assim, descrever as características do

público investigado que, no caso, eram as duas turmas de alunos integrantes do 1º e do 2º nível da EJA, sendo aplicados, na oportunidade, 34 questionários.

Optamos pelo questionário de pergunta fechada, no qual o aluno respondia marcando a alternativa que mais se adequasse à sua realidade. As questões focalizavam aspectos relacionados ao contexto socioeconômico. O instrumento (APÊNDICE B) foi aplicado coletivamente. Para facilitar a compreensão das questões, visto que se tratava de alunos alfabetizandos, projetamos o questionário para torná-lo visível a todos, que previamente receberam uma cópia impressa. Duas colaboradoras, estudantes de Pedagogia, circulavam pela sala no momento de nossa exposição, para eventuais esclarecimentos individuais. Esse momento teve duração de 40 minutos e nos possibilitou obter as informações pretendidas, de um grande número de pessoas em um curto período de tempo. Após a aplicação, fizemos a tabulação dos dados, que foi organizada em gráficos, no intuito de melhor visualizar quantitativamente a realidade pesquisada.

ANÁLISE DOCUMENTAL – esse procedimento “[...] busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Conforme alertam as autoras, a escolha dos documentos não é aleatória, uma vez que há propósitos e objetivos que guiam as suas escolhas. No caso da nossa pesquisa, foram consultados/analizados documentos oficiais e não-oficiais – prescritivos ou não – que tratam da alfabetização e do Ensino Fundamental – e do público-alvo (jovens e adultos alfabetizandos).

No nosso estudo, tais documentos foram considerados pertinentes se emanados do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação, bem como de órgãos responsáveis pela gestão da educação no Estado Rio Grande do Norte e no Município de Natal-RN, uma vez que pretendíamos desenvolver a pesquisa numa escola

pública da rede municipal de ensino da capital do RN. Assim, também foram considerados documentos da escola, o seu Projeto Político Pedagógico, pois nos oferecia informações sobre os fundamentos pedagógicos assumidos pelos profissionais do lócus investigado.

Considerando o grande contingente de documentos que tratam da Educação de Jovens e Adultos, elegemos como critérios para a análise os que fizessem alusão ao processo de alfabetização e às demandas específicas desse público.

Apesar das críticas à análise documental, Lüdke e André (1986) destacam que esse instrumento de pesquisa, além de ser uma referência estável e rica a ser consultada, atua como base para diversos estudos, além de dar mais respaldo aos resultados encontrados.

ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA – Escolhemos a formação continuada em serviço pela necessidade de se discutir coletivamente as possibilidades de reflexão desencadeadas por intermédio da escuta das vozes dos alunos, repercutindo nas ações didáticas desenvolvidas pelas docentes. Assim, em encontros sistematizados, tivemos a possibilidade de trocar experiências e aprofundar as discussões suscitadas pela leitura dos textos. O programa de formação teve como finalidade que os docentes cultivassem atitudes de reflexão sobre sua própria prática, através da escuta reflexiva de seus alunos. Tal iniciativa propiciou o repensar das atitudes e, assim, possibilitou novas formas de ação pedagógica, mais próximas de atender as necessidades expressas pelos alunos. Tendo como eixo de discussão o tema alfabetização e letramento, os efeitos e benefícios dos estudos nos planejamentos coletivos pretendiam elucidar estratégias didáticas adequadas ao ideal de alfabetizar letrando.

O programa pressupôs, ainda, a conscientização da importância de escutar o clamor de seus alunos para serem valorizados e, assim, deliberar a sala de aula com um ambiente aberto às suas práticas discursivas. Essa prática é recorrente em pesquisas que optem

pela pesquisa-ação desenvolvida no ambiente escolar, em um processo de reflexão da prática, por permitir a emersão de aspectos que devem ser analisados criticamente, tendo em vista que

Formação de professores em serviço não significa somente passar-lhes o conhecimento universalmente sistematizado, implica retomar o conhecimento cotidiano deles nas relações com seus estudantes, pois é neste ponto que estas relações precisam ser determinadas, compreendidas e estudadas criticamente, se o que se pretende é a transformação da formação dos professores e a geração de subsídios que sirvam de exemplos metodológicos para o exercício da prática educativa. (ALVARADO PRADA, 1997, p.127).

Nessa perspectiva formativa, desenvolvemos 20 encontros, que totalizaram em torno 60 horas, nos quais fizemos uso de instrumentos e estratégias diversificados, no intuito de acercar de forma acurada o nosso objeto de estudo, como também elegemos sete referenciais iniciais que se constituíram o corpus de análise, como pode ser visto no APÊNDICE C. Contudo, mediante o interesse e a necessidade do grupo, o referencial foi expandindo e focando melhor na alfabetização e práticas de alfabetizar letrando.

O cronograma dos encontros de formação pôde ser sistematizado em três períodos. O primeiro período se estendeu do mês de maio a setembro do ano de 2011. Nesse período, tivemos encontros semanais com a equipe, nos quais trabalhamos as considerações mais gerais sobre a Educação de Jovens e Adultos, concepções de linguagem e alfabetização. O segundo período, iniciado em outubro de 2011, perdurou até o mês de maio de 2012, respeitando os recessos – de praxe – dos meses de dezembro e janeiro. Considerando as inúmeras demandas de ordem prática e administrativa, esses encontros passaram a ser quinzenais, mas foi nessa segunda etapa do trabalho que tivemos a oportunidade mais efetiva de relacionar as vozes dos alunos com o referencial teórico-metodológico da formação, apresentando e discutindo com as professoras trechos dos resultados preliminares que

compõem esta tese. Evidenciamos os aspectos relacionados à alfabetização e ao letramento, o que foi ao encontro dos interesses do grupo. Esse momento possibilitou novas construções no próprio trabalho e novas perspectivas de elaboração coletiva de planos a ações didáticas das professoras em formação.

Em razão de uma greve de professores, que ocorreu entre os meses de maio e junho de 2012, retomamos a pesquisa no mês de julho/2012, e perdurou até o mês de novembro do mesmo ano, o que corresponde ao terceiro período. Assim, atendemos a uma solicitação das professoras, ao retomarmos o conteúdo da psicogênese da língua escrita e, dessa forma, ratificamos a relevância do processo dos encontros de formação continuada.

Esperamos que a formação contribua ainda, de alguma maneira, para novas visões dos docentes, contrárias às visões socialmente estereotipadas dos aprendizes, instigando as professoras a se aproximarem, cada vez mais, dos anseios de jovens e adultos alfabetizandos, mormente os participantes desta pesquisa.

GRUPO FOCAL – A ideia de um grupo focal tem se delineado de forma cada vez mais evidente em pesquisas qualitativas, por ser um procedimento investigativo que se assemelha, de certo modo, a uma entrevista coletiva e por pressupor que a coleta dos dados deve ter ênfase não nas pessoas individualmente, mas no indivíduo como componente do grupo. (GUIMARÃES, 2006).

Assim, constitui-se em um processo muito rico de produção de dados, por possibilitar a recolha não só da fala, mas da observação dos participantes, suas reações frente às questões instigadoras. Por questões operacionais, o grupo focal deve ser conduzido por um coordenador, com um grupo de pessoas de interesse comum, não devendo o grupo ter menos de sete pessoas ou mais de doze, para que a discussão se realize com fluência e todos tenham a possibilidade de expressar suas opiniões.

Em nossa pesquisa, o grupo focal foi realizado após os encontros de formação continuada, com vistas à sistematização de tudo o que foi discutido no decorrer da investigação, ampliando as informações obtidas por intermédio das alternativas metodológicas já citadas. O encontro foi marcado no mês de novembro do ano de 2012, sendo gravado em vídeo e transscrito posteriormente. Todas as nove participantes estavam presentes e ficaram muito à vontade com a câmera, que estava sendo controlada por uma colaboradora que não fazia parte da investigação, ao passo que nós tomávamos nota de algumas situações através do registro escrito. O grupo focal teve duração de 2 horas 43 minutos.

Adotamos um roteiro prévio, no qual constava uma fala de cada aluno, a partir das categorias de análise delineadas na tese. As falas foram transcritas para um papel e recortadas em separado, de modo que cada participante escolhia um trecho e iniciava a discussão sobre ele, em parceria com os demais integrantes, que ora corroboravam ora refutavam o que havia sido dito, mas o clima de aprendizagem mútua foi o que predominou em todos os momentos.

Com base em autores que tratam da investigação educacional, justificamos com Richardson a variedade metodológica que adotamos, o que nos possibilitou a triangulação dos dados obtidos/construídos.

Sobre a importância da variedade de procedimentos, assim se expressam os autores:

[...] a pesquisa social deve estar orientada para a melhoria das condições de vida da grande maioria da população. Portanto, é necessário, na medida do possível, integrar pontos de vista, métodos e técnicas para enfrentar esse desafio. (RICHARDSON, 1999, p.18).

A multiplicidade de procedimentos para o acercamento mais acurado do objeto nos possibilitou elaborar e avaliar os elementos constitutivos que fazem parte da pesquisa, favorecendo a organização e análise menos fragmentada e dispersa dos dados, por meio de

indicadores que nos permitiram construir inferências sobre a realidade pesquisada.

2.5 A organização e a análise dos dados

Para a análise de dados produzidos, optamos pela análise de conteúdo, cuja intenção “[...] é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).” (BARDIN, 1977, p. 38).

Destacamos que, na utilização da técnica de análise de conteúdo, nos fundamentamos, sobretudo, em Bardin (1977), Richardson (1999) e Franco (2003).

Métodos qualitativos possibilitam a reunião de inúmeros dados significativos que, para serem organizados, precisam seguir critérios e etapas. Na nossa investigação recorremos às orientações de Bardin (1977) e dividimos a análise dos dados em três fases:

1- Pré-análise: nessa fase agrupamos o corpus documental construído na pesquisa, incluindo as inúmeras transcrições, registros escritos, textos e classificamos esse material coletado.

2- Análise do corpus documental – nesse momento, coube selecionarmos os dados relevantes para a pesquisa e transformá-los em unidades de sentidos, os quais configuraram os temas.

3- Interpretação – essa fase consistiu no tratamento dos resultados através das inferências realizadas, consoantes aos aportes teóricos. Nesse período, ultrapassamos meras descrições em direção ao esforço de compreensão do fenômeno.

A elaboração das fases de análise do conteúdo nos permitiu sintetizar e organizar os dados obtidos por intermédio de temas, categorias e subcategorias. Mediante a amplitude de ideias geradas no

decorrer da pesquisa, dois grandes temas foram suscitados e se tornaram foco de nossa atenção:

1- A voz de alfabetizandos da EJA sobre si mesmos, sobre o direito à educação e sobre a escola;

2- A voz de alfabetizandos jovens e adultos no processo de formação docente.

O percurso metodológico baseado na análise de conteúdo nos guiou para a síntese apresentada nos temas acima e delineou o estudo em categorias e subcategorias, como podemos ver no quadro subsequente:

Tema	Categoria	Subcategorias
1 - Vozes de alfabetizandos da EJA sobre si mesmos, sobre o direito à educação e sobre a escola.	1.1 - O aluno da EJA como sujeito de direitos.	1.1.1 - O olhar dos alunos sobre si mesmos; 1.1.2 - Concepção da educação como um direito.
	1.2 - A língua escrita na 'escola da vida' e na 'vida da escola'.	1.2.1 - Função da escola; 1.2.2 - Funcionalidade da leitura e da escrita em suas vidas; 1.2.3 - Avaliação das práticas de alfabetização e letramento.
2 - Vozes de alfabetizandos jovens e adultos no processo de formação docente.	2.1 - Concepções dos alunos sobre o que deve saber e fazer um professor da EJA.	2.1.1 - O que pensam os alunos sobre as características de um bom professor da EJA; 2.1.2 - Repercussões da voz dos sujeitos alfabetizandos em um processo reflexivo de formação continuada.

O primeiro tema – A voz de alfabetizandos da EJA sobre si mesmos, sobre o direito à educação e sobre a escola – foi delineado com vistas a evidenciar as peculiaridades que caracterizam esses indivíduos para os quais foram criadas as categorias *O aluno da EJA como sujeito de direitos* e *A língua escrita na 'escola da vida' e na 'vida*

da escola'. As concepções dos alunos são centrais no decorrer da tese e atendem a intenção da pesquisa de dar a voz a sujeitos historicamente silenciados. Entendemos por concepção um conjunto de conhecimentos e ideias relativas às experiências de vida, construídas em contextos sociais, sendo expressas, nesse estudo, através de suas falas, nas quais encontramos desde o lugar ocupado por eles, como alunos, até as suas observações sobre a estrutura escolar e a prática pedagógica.

Na categoria *O aluno como sujeito de direitos*, contemplamos as concepções suscitadas no tocante aos direitos proclamados constitucionalmente e a vivência desses cidadãos que, por vezes, não conseguem perceber a discrepância entre o que está posto legalmente e suas realidades. Sendo assim, as subcategorias estão voltadas para a reflexão dos atores, os sujeitos sociais em sua constituição como aprendizes, conferindo visibilidade às experiências escolares, expectativas de aprendizagem e aspirações de futuro, compreensão da educação como um direito, além do seu reconhecimento ou não das aproximações e distanciamentos entre a retórica das legislações e as concretizações dessas em suas vidas.

Na categoria *A língua escrita na 'escola da vida' e na 'vida da escola'*, discutimos a necessidade básica da alfabetização na vida dos sujeitos, sendo a língua escrita eixo central da escola de jovens e adultos no Brasil. As subcategorias focalizam o olhar do aluno para o processo de alfabetização, incluindo sua compreensão sobre a função da leitura e da escrita e sua avaliação de práticas de alfabetização e letramento. A função da escola, também incluída nessa categoria, compõe o ideário desses alunos que, em geral, vinculam a escola e a aprendizagem da leitura e da escrita a um instrumento de ascensão social. Desse modo, nessa categoria, buscamos entender a lógica do falante, e suas crenças em relação ao que pensam da escola, como espaço para o desenvolvimento linguístico, pessoal e profissional.

O nosso segundo tema – A voz de alfabetizandos jovens e adultos no processo de formação docente – contempla a visão do aluno referente às características necessárias a um docente para desenvolver o seu trabalho. As categorias e subcategorias que vieram à tona, focalizam o olhar do aluno a respeito da prática docente, propiciando a reflexão do educador para as necessidades dos alunos.

No que se refere à formação docente, temos como referências de análise a repercussão das vozes dos sujeitos no processo formativo, analisando as contribuições destas no tocante à valorização de suas expressões, com vistas a promover uma reflexão que pode desencadear a consolidação de novas práticas pedagógicas.

Apesar do foco de nossa investigação não ser o processo de formação continuada dos professores que lecionam na EJA, não podemos fragmentar a relação entre as falas dos alunos e as necessidades formativas dos docentes. A Escola Emília Ramos é um ambiente educacional aberto à pesquisa. Os professores que fazem parte do corpo docente da instituição são interessados em avançar conceitualmente, como também reconhecem a relevância social de um trabalho voltado para a alfabetização de jovens e adultos. Dessa forma, consideramos desnecessário construir espaços de interlocução que apenas enfatizassem o referencial teórico de alfabetização, pois, como afirma a professora Beta: “A teoria esclarece, mas quando voltamos à prática, as dúvidas nos acompanham. Muitas vezes, os motivos que eles relatam para vir à escola são imediatistas, tão pequenos, como tirar a carteira (de estudante). Desejamos muito mais para eles.” (BETA, 2012).

A afirmação da Professora Beta nos leva a refletir sobre o que deve ser priorizado em uma formação continuada. As professoras querem muito mais para os alunos do que obter resultados imediatistas. Quando nos questionamos a respeito de como auxiliá-las nesse processo, emerge a necessidade de se contemplar a voz dos alunos,

pois esta revela seus anseios, as razões pelas quais frequentam a escola, favorecendo o trabalho do professor.

Imbernón ratifica a nossa ideia, ao afirmar que:

A formação deve aproximar-se da prática educativa, no interior das instituições educacionais. O contato da formação com a prática educativa faz com que o conhecimento profissional se enriqueça com outros âmbitos: moral e ético, além de permitir que se fomente a análise e a reflexão sobre a prática educativa, tentando uma recomposição deliberativa dos esquemas, concepções e crenças que o conhecimento pedagógico tem sobre o ensino e a aprendizagem. (IMBERNÓN, 2009, p. 114).

Nesse sentido, nada mais concreto do que a concepção dos alunos sobre o processo de aprendizagem por eles vivenciado. Ao elucidar a voz desses sujeitos, tecemos um corpus conceitual capaz de desvelar seus interesses e necessidades, o que favorece a prática docente.

Concluímos enfatizando que, para compreender o universo de alfabetizandos que frequentam a escola e gerar orientações de uma prática pedagógica condizente com suas expectativas e anseios, será relevante a perspectiva do compartilhar desde o início, com os próprios alunos e os seus professores.

Convém esclarecer que foram definidos critérios para a escolha do *lócus* da pesquisa, onde seria desenvolvido o estudo, bem como para a escolha dos nossos sujeitos, o que explicitaremos a seguir.

2.5.1 A escolha do *lócus* e sujeitos da pesquisa

Diante da proposta de ouvir alunos alfabetizandos da EJA com vistas a conhecer como esses veem a si mesmos e a escola na busca de utilização das vozes do sujeito em um processo de formação continuada, o universo da pesquisa deveria atender aos seguintes critérios:

- Ser escola pública da zona urbana de Natal/RN;
- Atender a jovens e adultos em fase de alfabetização;
- Demonstrar aceitação plena de nossa proposta de trabalho, bem como interesse de participação em um processo de formação continuada.

Considerando esses critérios, decidimos visitar o provável lócus da pesquisa. O primeiro contato com direção e vice-direção da Escola Municipal Professora Emília Ramos foi motivante. Fomos recepcionadas pela coordenadora que ainda nos corredores demonstrava alegria em nos receber, encaminhando-nos para a sala dos professores, na qual nos esperava a equipe da escola. Tivemos nesse momento a oportunidade de expressar nossa proposta de investigação e de ouvir as inquietações da equipe gestora, como demonstram as falas que ilustramos a seguir:

Temos muitas inquietações: alunos que todo ano se matriculam, têm frequência regular e ainda não conseguiram ler e escrever... É uma tristeza. (ALFA, 2011).

Essa situação é muito conflituosa para a gente. Nós nos culpamos, nos sentimos incompetentes. (ZETA, 2011).

Quando o aluno não aprende, procuramos justificativas. Justificar que algum aluno não aprendeu porque a sala está lotada e porque tem muita coisa pra você dar conta é fácil. Agora justificar que um aluno que está todos os dias, todas as noites, numa turma que não tem mais de dez na sala, é muito difícil. Isso acaba com a gente, porque não sabemos o que estamos fazendo por essas criaturas. (ÔMEGA, 2011).

A angústia expressa nas falas acima denota o compromisso das educadoras com o processo de aprendizagem dos alunos. Ao invés de procurar variáveis, que não são poucas, para justificar os fracassos, elas se veem como autoras no cenário, chegando a assumir a responsabilidade com a situação. O fato é que a competência de educadores não pode ser dimensionada pelo sucesso ou insucesso de

alguns alunos, pois são inúmeras dificuldades que permeiam a prática pedagógica. No entanto, parece-nos nítido o interesse dessas educadoras em superar os desafios e alfabetizar todos, transformando, ainda que timidamente, a realidade lamentável do nosso país.

Pode parecer precipitado, mas nesse primeiro contato já era possível aferir que estávamos lidando com gente, e gente disposta a não se conformar com a dura realidade vivenciada nas classes da EJA, gerando em nós o prazer em desenvolver estudos em um espaço tão humanitário e altruísta que nos permitia, desde os primeiros contatos, ter a sensação de pertencimento ao grupo, o que nos remete ao pensamento de Freire,

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para a nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 1996, p. 54).

Esse pensamento otimista contrapõe-se com o vivenciado por muitos dos educandos da EJA, que já sofreram inúmeras frustrações ao longo de suas vidas, como nos revela a fala da diretora da escola: “Os mais velhos foram muito massacrados pela escola.” (ZETA, 2011). Tal afirmação nos faz pensar sobre a função da escola para esses sujeitos, uma vez que, ao invés de ter sido espaço de conhecimentos e construções, tornou-se um local de sofrimento. Certamente, esses alunos a que a diretora reporta-se foram marcados pela exclusão e descrédito, dentre outras características que marcam a vida de alunos de classes desprivilegiadas socialmente. Exemplo disso também pode ser evidenciado na fala a seguir: “Eles já chegam com a autoestima muito baixa, com uma história de fracassos.” (BETA, 2011).

De fato, muitos desses alunos passam por problemas relacionados a fatores psicológicos e afetivos, próprios de indivíduos que sofreram com a exclusão social e que buscam na alfabetização a

possibilidade de melhores condições de vida, fazendo-os ficar ansiosos pela rápida efetivação do ler e escrever, como indicam as falas a seguir:

Alguns chegam tão sedentos para aprender a ler e a escrever que pensam que será como num passe de mágica. Isso faz com que eles desistam quando veem que precisam esforçar-se. (SIGMA, 2011).

Eles pensam que a gente tem que colocar tudo na cabeça deles. (GAMA, 2011).

Nesse sentido, adverte-nos Schwartz,

Para ensinar esse sujeito jovem e adulto a ler e a escrever é preciso, portanto, que o professor se apóie também em conhecimento cientificamente (re)construído sobre motivação. Assim ele estará adequadamente preparado para lidar com o medo do fracasso, com as experiências negativas, com o auto-conceito negativo, com desamparo aprendido. Reconhecerá a importância disso tudo e estará instrumentalizado para revertê-los. (SCHWARTZ, 2010, p. 75).

Eis mais um desafio para educadores da EJA. Além de se pensar em estratégias adequadas, é imperativo pensar em como, mesmo com tantas dificuldades, os alunos podem – e devem – ser motivados a dedicar tempo e esforço para a aprendizagem, afinal, como afirma a professora Gama (2011): “*Quando a gente começa um ano, a gente tem um sonho, mas a gente tem que transformá-lo em objetivos. Estudo requer esforço e errar é parte desse esforço. Professor não abre a cabeça de ninguém e coloca o que vocês querem aprender, é preciso trabalhar*”. Contudo, sabemos que nem sempre novas estratégias encontram boa receptividade nessa modalidade de ensino, como se pode perceber a partir das assertivas abaixo:

Eles querem quadro cheio e não creem em novas estratégias. Quando fazemos (diferente) chegam a nos perguntar: não vai ter aula não? (ÔMEGA, 2011).

Quando tentamos trabalhar a oralidade fica complicado, porque tem aluno que pensa que, o tempo que você para pra conversar, não é aula. Perguntam, a aula é sobre o quê mesmo? Levamos muito esse tipo de cortada. Ou perguntam: E aí, professora, não vai copiar não? (DELTA, 2011).

Essa resistência dos jovens e adultos frente às novas estratégias de ensino pode estar relacionada à pouca credibilidade em resultados desvinculados de uma prática mecanicista. Tal atitude de rejeição encontra paralelo nos modelos educacionais de racionalidade técnica, que, na busca de resultado imediato, ancoram-se em ações didáticas de curto prazo, as quais não dão espaço para a reflexão, mas geram falsa sensação de um aprendizado eficaz, como observam Signorini e Dias (2001, p. 81), ao afirmarem que “[...] a principal referência é a do modelo de ensino-aprendizagem da leitura (decifração/oralização) e da escrita (cópia/ditado).” Nesse mesmo sentido, Simões e Eiterer afirmam que:

Professores [da EJA] já adotam estratégias de ensino que requerem maior participação do aluno através do diálogo [...] as quais muitas vezes, geram estranhamento no aluno, pois ele espera que a escola garanta seu acesso ao que ele entende que sejam conteúdos através da transmissão de informação. (SIMÕES; EITERER, 2007, p. 171).

Subliminarmente, essa conversa inicial na escola parecia ser movida por uma questão: como fazer, então, para que a sala de aula seja um lugar de liberdade de expressão, espaço dialógico e não um mero momento para cópias, repetições e continuidade de história de fracassos escolares? Como unir o desejo do aluno com a concepção mais interativa de ensino-aprendizagem? Seria preciso, para tal fim, conhecer as características específicas de alunos da EJA, que nesse primeiro momento já foram explicitadas: “O ritmo dos alunos da EJA em geral é muito mais lento que o da criança. No entanto, a experiência de vida deles ajuda na aprendizagem.” (BETA, 2011).

Aprendemos com Ferreira e Albuquerque (2010, p. 113) que “O ato de ensinar a ler e escrever foi visto como uma atividade que não se preocupava muito com “quem vai aprender”, nem mesmo com o ‘como ensinar’.” Além da preocupação com o tempo de aprendizagem do aluno, a coordenadora indica a valorização da experiência dos alunos e a compreensão de que essa realidade plural pode servir de mediação entre os professores e os conhecimentos escolares. Tais observações nos surpreendem positivamente, haja vista que:

A concepção simplificadora do processo de educação de adultos tende a ver o alfabetizando como alguém que não se desenvolveu culturalmente [...] Ela não considera o conhecimento prévio do alfabetizando, os saberes adquiridos através de sua história de vida e ignora que o desenvolvimento e a aprendizagem acontecem na interação social, que não cessa pelo fato de o indivíduo permanecer analfabeto. (SCHWARTZ, 2010, p. 62-63).

Nos momentos iniciais de interlocução com a equipe gestora e educacional da instituição, já se torna perceptível que os princípios pedagógicos dessa escola transcendem a concepção simplificadora acima citada, como também que há uma busca por parte das educadoras pelos melhores caminhos para desempenharem sua missão.

Nesse sentido, as inquietações da equipe da escola nos indicavam a necessidade emergencial que sentiam para pensarmos no programa de formação continuada. Sendo assim, optamos por definir de imediato o dia para o início dos nossos encontros e nos deparamos com uma bela lição de comprometimento: as gestoras se propuseram a se cotizar para pagar professores substitutos para que os professores da escola pudessem participar do processo, sem haver perda para os alunos naqueles dias.

Podemos ainda citar outras demonstrações de ética e responsabilidade desse grupo: a secretária chega avisando que tem uma nova matrícula a ser feita e a coordenadora prontamente autoriza que seja efetivada. Questiono se ela recebe alunos no mês de maio e recebo a seguinte resposta: "Chegou, eu matriculo. Não perco a oportunidade de ajudar um cidadão, pois ele não merece mais um 'NÃO', diante de tantos que já recebeu." (ALFA, 2011). Num outro momento, a diretora da escola é convocada a sair do encontro de formação continuada, pois o coordenador de uma Casa de Passagem do município ali estava, requerendo uma declaração de matrícula dos onze alunos pelos quais ele era "responsável". Antes disso, uma das professoras já tinha relatado sua preocupação pela ausência de tais alunos na escola, pois já haviam ido à Casa de Passagem, algumas vezes, para obter informações sobre os educandos, sem sucesso. Ao voltar para a formação, a Professora Zeta (2011) explicou que o motivo da requisição do documento solicitado era para que a Casa de Passagem recebesse, pelos alunos, os benefícios oferecidos pelo governo (no caso, o "Bolsa Escola"). E afirmou: "A gente tá preocupada é com o ensino e não com a mísera verba que entra quando cada um deles é matriculado. É com a EJA que nos preocupamos. Eu quero lá aluno fantasma aqui, minha gente?! Eu quero gente de carne e osso. Tem que ser presente, atuante, ativo."

A coordenadora demonstra reconhecer de perto os limites que os sujeitos vivenciam, em função dos múltiplos fatores que os afastaram da escola, conhecendo a história de exclusão social que identifica os alunos da EJA, e por outro lado, acreditando que esses sujeitos podem, com a oportunidade da EJA, lutar e construir mudanças para as suas vidas.

Essa é a Escola Emília Ramos que passaremos a caracterizar agora.

A Escola Emília Ramos está localizada em um bairro periférico: Cidade Nova, integrante da região Oeste na cidade de Natal/RN. Foi inaugurada no dia 12 de setembro de 1988, recebendo o nome de uma professora admirada pelos moradores do bairro, por lutar pelos direitos da população, inclusive por uma educação para todos. Segundo Bezerra (2009, p. 48), "Dona Emília era uma mulher engajada nos movimentos da comunidade, na luta pela melhoria das condições de vida do bairro."

A escola nasceu como Centro Municipal de Educação Infantil Professora Emilia Ramos (CEMEIPER), sendo originária de um projeto denominado "Reis Magos", que era financiado por uma fundação holandesa, a "Bernard Van-Leer", conveniada com a Prefeitura Municipal de Natal.

Um dos diferenciais da instituição é apontado por Campelo:

O grupo original da escola – a grande semente do trabalho de qualidade que ainda hoje perdura – foi constituído na sua grande maioria, por pessoas do bairro, salientando-se também que as coordenadoras do projeto eram pessoas de um elevado compromisso político com as camadas populares. (CAMPELO, 2001, p. 120).

Além do apontado por Campelo, um aspecto que vale a pena ser ressaltado é que, paralelamente à construção física da instituição, houve a preocupação com a vertente pedagógica, que motivava os envolvidos a se encontrarem, sistematicamente, para estudos e reflexões a respeito da Escola que estava por vir.

A Escola Emilia Ramos não foi pensada inicialmente para a Educação de Jovens e Adultos. Contudo, a equipe gestora, ao visitar a favela do Detran¹⁰ para efetivar a matrícula das crianças, percebeu a

¹⁰ A Favela do Detran é um espaço periférico e está situada no bairro de Cidade Nova, no município de Natal/RN. O espaço é conhecido pelo descaso do poder público para com os moradores, que não dispõem de condições mínimas de sobrevivência, como saneamento básico, segurança e educação de qualidade.

necessidade de um espaço que atendesse ao público jovem e adulto, pelo alto índice de analfabetismo desse público.

Já no ano de 1989, a escola abriu suas portas para essa nova demanda, com a mesma preocupação pedagógica do ano anterior, como nos confirma Bezerra

Para iniciar o ensino infantil, o grupo diurno passou oito meses estudando. Já o grupo do ensino da EJA fazia estudos paralelamente à prática docente, uma vez que havia momentos de parada para estudos, pois o ensino noturno foi pensado quando a escola já estava funcionando plenamente. (BEZERRA, 2005, p. 93).

O estudo era prática dos educadores da Escola e, nesses momentos, eles discutiam sobre as conquistas que tinham que fazer para atender aos seus anseios profissionais de oferecerem uma escola adequada à demanda que, ao longo do tempo, foi se constituindo. Campelo (2001) revela que a escola passou por um período de muito abandono do poder público:

Vale ressaltar [...] que a escola atualmente se encontra em péssimas condições físicas, com salas distribuídas em dois prédios, funcionando em quatro turnos de três horas e meia cada, sem intervalo, o que vem impondo aos professores, direção e pessoal de apoio um esforço concentrado quase sobre-humano para mantê-la 'de pé', com a qualidade que sempre a caracterizou. (CAMPELO, 2001, p. 122).

Constatamos que essa realidade evidenciada por Campelo, hoje apresenta um novo cenário. Através de muita luta foi construída, em 2003, vizinha à Escola Emília Ramos, a Escola Marise Paiva, com espaço apropriado para atender a Educação Infantil, passando a Escola Emília Ramos, a partir de então, a acolher os alunos do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos.

As salas têm um espaço para um jardim interno que, embora sem o jardim, propicia um clima agradável nos dias quentes, apesar de, no período de chuvas, em alguns casos, chegar a molhar os alunos.

Há uma área comum, um pátio interno, pouco atrativo, em que os alunos se encontram, antes de dirigirem-se para a sala. Mesmo havendo poucos móveis que viabilizem momentos de diálogo, é nesse ambiente que os alunos estão antes de iniciarem as aulas. A equipe preocupa-se em fazer murais e colar os trabalhos, valorizando as produções individuais e coletivas. Não há mais intervalos entre as aulas, pois, segundo as professoras, as experiências anteriores não foram boas: havia sérios conflitos entre jovens e adultos. O pátio revela-se como uma passagem, e não é adequado às atividades lúdicas e desportivas. Não há ginásio nem laboratórios de ciências e o de informática está sem os equipamentos necessários, devido a um assalto ocorrido em meados de 2011.

Os banheiros oferecem condições higiênicas satisfatórias, o que reflete uma conscientização dos alunos na conservação dos espaços coletivos. A estrutura física é composta por três pavimentos. No subsolo funciona o estacionamento. No térreo funcionam as turmas noturnas da EJA. Possui seis salas de aula, sala da direção, sala dos professores, secretaria, banheiros masculino e feminino (ambos em boas condições) e uma copa-cozinha. No piso superior, funcionam salas de aula diurnas e havia laboratório de informática, mas, devido a assaltos constantes, deixou de funcionar.

O prédio foi reinaugurado em dezembro de 2008. Todos os ambientes são agradáveis e em boas condições, entretanto, possuem caráter mais infantil. Nas paredes, podemos encontrar cartazes e pequenas folhas coloridas com frases de acolhimento, perseverança, fé e ousadia. É um estímulo para quem vê. Tudo repleto de cores alegres, claras e leves (amarelo, azul, verde e rosa em evidência), dando um ar inocente. Na sala dos professores, a organização é evidente. Compromissos anotados no quadro, divisão de tarefas e mais cartazes de cores e frases de estímulo. A arte acolhe!

Esteticamente, a escola configura-se como uma instituição que, por necessitar dividir as áreas comuns com crianças que estudam em outros turnos, não tem a “cara” do jovem e do adulto alfabetizandos.

A escola tem uma história peculiar delineada por um esforço constante de efetivação do sucesso escolar dos seus alunos, dentre os quais elegemos os nossos sujeitos.

2.5.2 As especificidades da escolha dos sujeitos da pesquisa

Para a seleção dos sujeitos, principais participantes da pesquisa (alunos), elegemos os seguintes critérios: a) ser alfabetizando da EJA da escola selecionada; b) aceitar espontaneamente ser sujeito da pesquisa; c) autorizar, por escrito, sua participação no trabalho; d) demonstrar assiduidade às aulas. Para seleção dos sujeitos coadjuvantes (professores/gestores), os critérios foram: a) participar da gestão da escola no turno noturno ou ser professor alfabetizador da EJA; b) manifestar interesse na participação da pesquisa.

Encontramos na escola quatro turmas de alfabetização, sendo duas do 1º nível, que atendem alfabetizandos do estágio inicial de apropriação da língua escrita, atendendo 48 alunos, e duas do 2º nível, das quais fazem parte 95 alunos que já avançaram um pouco nesse processo.

Apesar do alto número de matrículas, a realidade que vivenciamos é a mesma exposta na literatura: alto índice de evasão e faltas, ocasionadas por diversos motivos, dentre eles o cansaço físico pelas condições existenciais de sobrevivência, que os obriga a trabalhar incessantemente. Tal razão é confirmada na fala de A47 (2011): “[...] sobrevivência em primeiro lugar. Tenho que trabalhar [...] Às vezes o cansaço bate muito forte. Aí não dá para ir pra escola não.” C37 (2011) compartilha da mesma opinião: “O trabalho é mais importante, porque ninguém vive sem trabalho. O estudo, só quando dá, né? Não é fácil

não, moça!." A professora Sigma também confirma, exemplificando com casos de alunos:

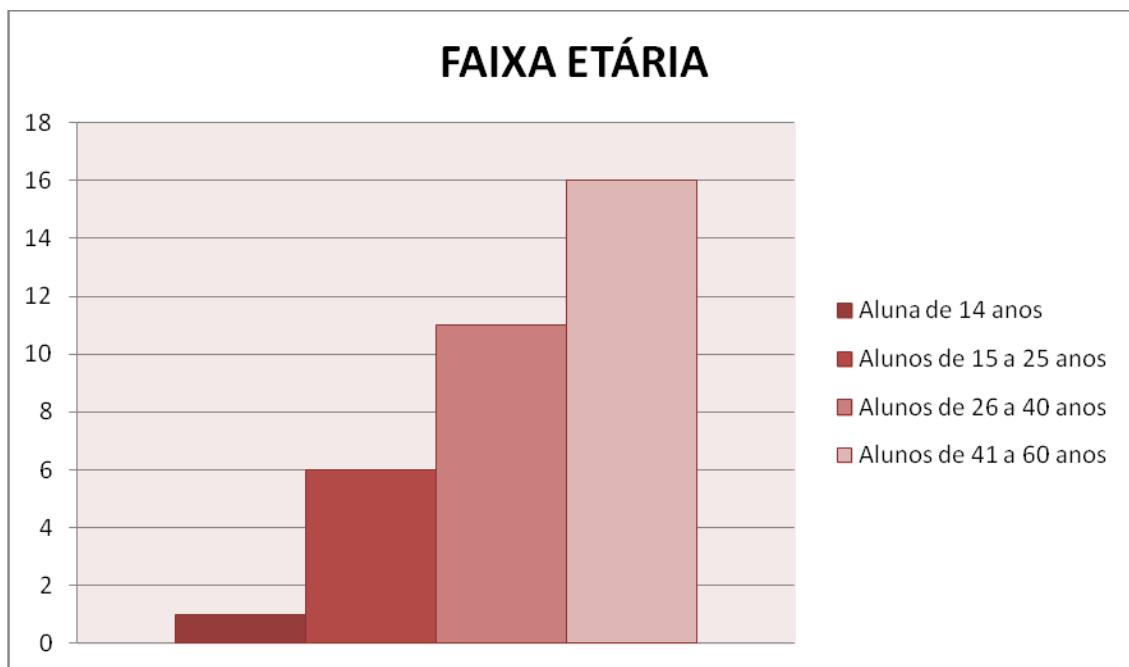
X41 vende salada de frutas na Praia do Meio. Ele sai de Cidade Nova, a pé¹¹, às 4 horas da manhã. À noite, ele tem que cortar as frutas para o dia seguinte. Isso o impede de vir algumas vezes à escola. Alguns, quando são chamados para bicos, como segurança, ajudantes de pedreiro para finalização de construções, garçons em festas e outras coisas, fazem com que eles escolham levar um dinheirinho a mais pra casa e faltam aula mesmo. É sempre assim, é o jeito, eles precisam, né? (SIGMA, 2012).

Por essa dificuldade é que, de 143 alunos matriculados, no dia da aplicação do questionário, só estavam presentes 34 alunos, dos quais, apenas, 26 se disponibilizaram a participar da entrevista no dia posterior. Com base nos 34 alunos que preencheram os questionários¹², trazemos alguns elementos que os caracterizam:

¹¹ Para chegar até o seu destino, o aluno terá que caminhar 11,8 km.

¹² Apresentamos os dados dos 34 questionários, ao invés dos 26 que participaram da entrevista devido à preservação da identidade dos alunos, que não se identificaram no material, salientando que a entrevista não foi realizada no mesmo dia da aplicação dos questionários.

Gráfico 1 | Faixa etária dos alunos que preencheram o questionário



Fonte | Dados obtidos na pesquisa (2011)

Como se percebe, o maior contingente dos alunos possui entre 41 e 60 anos. No entanto, os dados percentuais apresentam um número significativo de alunos entre 15 e 25 anos, o que ratifica a constatação de Brunel (2008, p. 9): “O número de jovens e adolescentes nesta modalidade de ensino cresce a cada ano.”

Em busca de conhecer a trajetória escolar de tais sujeitos, verificamos que a maioria dos alunos já possui vivências em escolas anteriores, apesar de estarem estudando em uma classe de alfabetização:

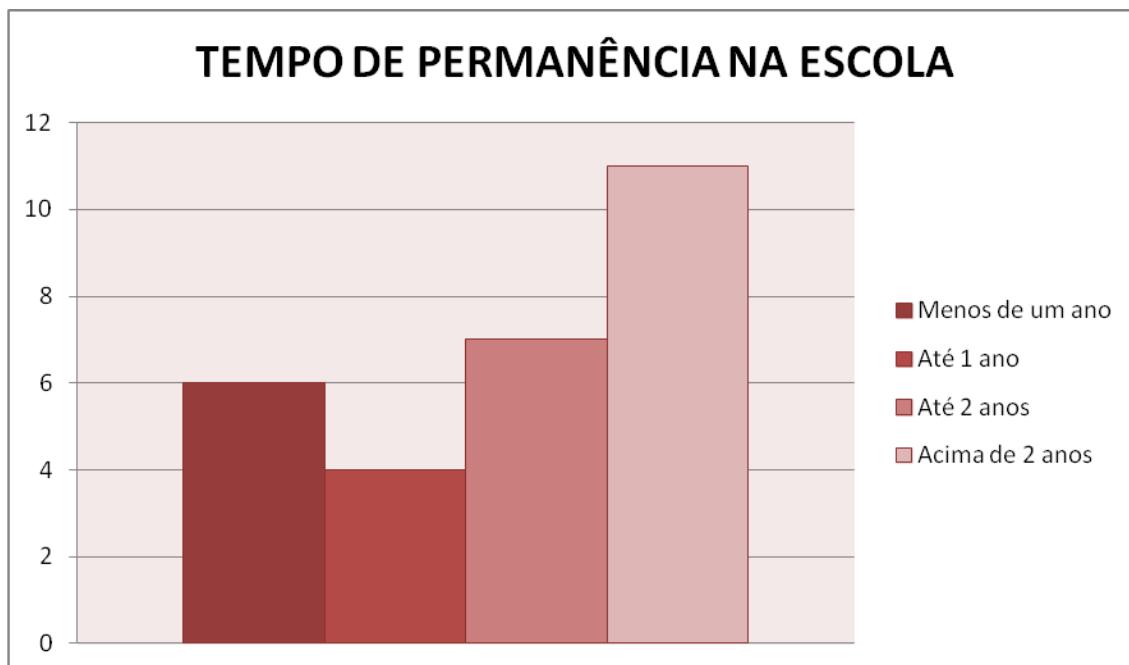
Gráfico 2 | Vivências em escolas anteriores



Fonte | Dados obtidos na pesquisa (2011)

Como se percebe, apesar de estarem inseridos em um ambiente escolar, tais sujeitos não usufruíram de um processo de ensino-aprendizagem que efetivasse a apropriação e o desenvolvimento da língua escrita, inscrevendo-os em trajetórias escolares truncadas: alunos evadidos, reprovados e defasados, o que pode ser comprovado nos dados do gráfico abaixo:

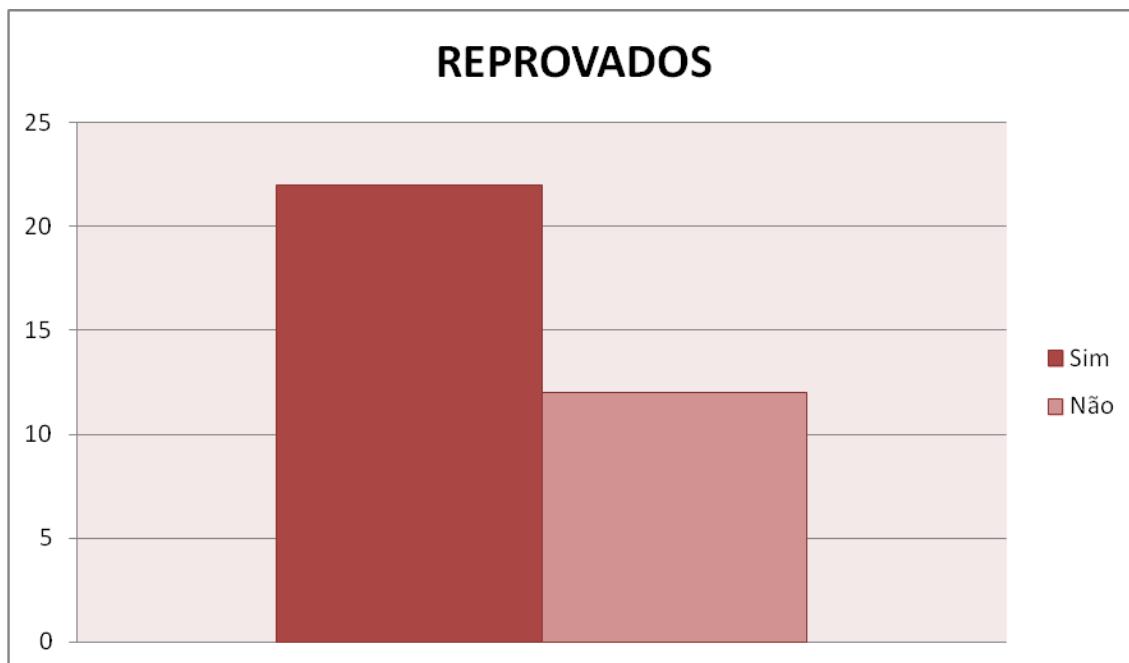
Gráfico 3 | Tempo de permanência na escola



Fonte | Dados obtidos na pesquisa (2011)

Com base no gráfico número 3, podemos inferir que o período que os alunos estiveram na escola não os impediu de estarem privados dos bens simbólicos que a escolarização lhes deveria garantir. São vários indicadores que nos mostram estarmos longe da garantia universal do direito à educação para todos, entendendo esta não apenas como presença na escola, e sim como espaço de aprendizagens significativas. As carências e lacunas no percurso escolar são também refletidas nesses sujeitos, conforme se percebe no gráfico abaixo:

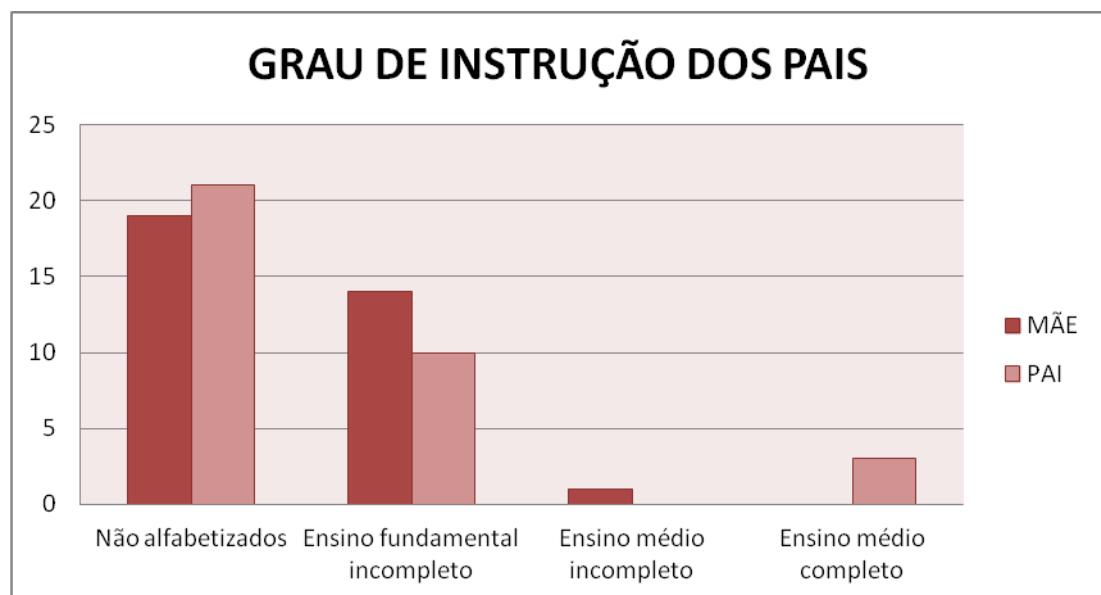
Gráfico 4 | Alunos que foram reprovados



Fonte | Dados obtidos na pesquisa (2011)

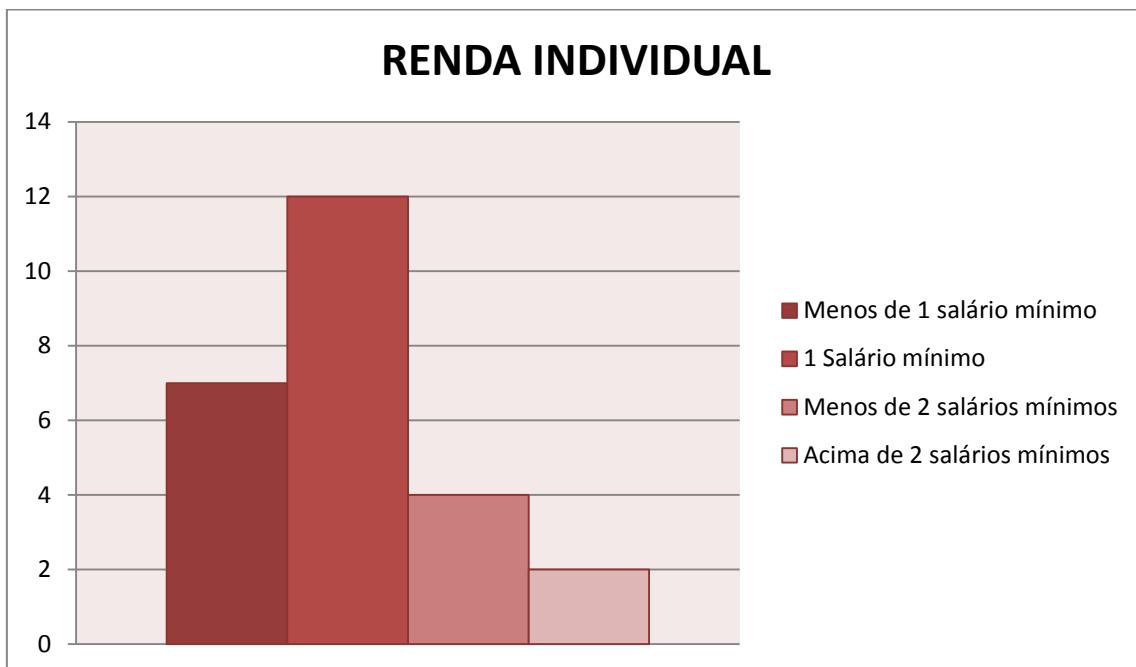
O alto índice de reprovação nos indica a necessidade de se repensar as práticas desenvolvidas em sala de aula, considerando as especificidades da EJA, na tentativa de quebrar a perversa exclusão social vivenciada por esses sujeitos em suas histórias, como evidenciam os dados do gráfico abaixo, que apresentam a escolarização da família de tais sujeitos.

Gráfico 5 | Grau de instrução dos pais



Fonte | Dados obtidos na pesquisa (2011)

O alto índice de pais não alfabetizados corrobora para o desenvolvimento de um ciclo de baixa escolarização autoalimentada, na qual as lacunas educacionais dos pais são refletidas em seus filhos, atuais alunos da EJA. A falta dessa escolaridade pode ser um dos indicadores para o que apresentamos abaixo:

Gráfico 6 | Renda individual

Fonte | Dados obtidos na pesquisa (2011)

Como vimos, a maioria dos alunos ganha até um salário mínimo, o que os impossibilita de usufruir os direitos sociais mais básicos. Desse modo, a visibilidade dos sujeitos da EJA é proveniente de suas vulnerabilidades. Não queremos, portanto, fortalecer o reconhecimento desses sujeitos através da elucidação de suas carências, pois os reconhecemos como sujeitos de direitos humanos.

Tal visão constitui o ideal pedagógico da Escola Emília Ramos, que busca a aproximação do possível e do ideal, reconhecendo seus limites e possibilidades.



ALUNOS DA EJA À LUZ DE SUAS SINGULARIDADES

“O tem é cruel, passa rápido. Não estudei na hora certa, agora estou aqui, e o meu juízo não é mais o mesmo” (L50)

Conhecer o aluno da EJA impõe a necessidade de compreendê-lo no contexto histórico-social em que esse sujeito está inserido. No Brasil, o público alvo da EJA são jovens e adultos que buscam recuperar os processos escolares que não foram vivenciados em idade própria, fazendo com que sejam vistos essencialmente pelo que lhes falta, ou melhor, pelo que lhes foi negado ao longo do tempo. Contrariamente, reconhecemos esse sujeito como portador de um acervo de conhecimentos construídos no decorrer de sua história de vida, não necessariamente com vivências escolarizadas, mas partícipes de um processo educativo mais amplo.

Assim, para conhecer as especificidades dos sujeitos históricos que vivenciam a EJA, seguiremos a orientação de Arroyo (2007, p. 23), que diz: “Quanto mais se avançar na configuração da juventude e da vida adulta, teremos mais elementos para configurar a especificidade da EJA, a começar por superar visões restritivas que negativamente a marcaram.”

Ao ser considerada, desde a Constituição de 1988, como campo de ensino, essa modalidade de ensino passa a apontar mais fortemente para a importância de investigar e construir alternativas para essa demanda assumida legalmente, tais como o reconhecimento de suas especificidades, a relação desses sujeitos com o mundo e o mercado de trabalho e a elaboração de materiais apropriados exclusivamente para seus demandatários. E são esses aspectos que nos dispomos a discutir nas seções subsequentes.

3.1 Quem são esses sujeitos, alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

Os jovens e adultos que não conseguiram concluir seus estudos em idade própria e lutam para não mais integrar a estatística apresentada no PNE (BRASIL, 2011), que aponta mais de 14,4 milhões de pessoas, acima dos 15 anos, analfabetos em todo o país, poderiam

sintetizar o complexo perfil daqueles que participam do programa escolar para jovens e adultos. Segundo o Parecer CEB nº 11/2000, a matrícula facultativa no Ensino Fundamental pode ocorrer até os quatorze anos. (BRASIL, 2000). No entanto, há muito mais a ser acrescentado. Por isso, nesse estudo, nos propomos, dentre outros aspectos, a refletir sobre os conceitos e preconceitos atribuídos a esse grupo social, numa perspectiva histórico-crítica.

População que viveu à margem do conhecimento formal, sendo estigmatizada como analfabeta e como pessoas que não conseguem aprender; de fato, na maioria de suas histórias, constam evasões escolares e reprovações que resultam numa percepção negativa de si mesmas, como revela a fala de J42 (2011): “Porque a pessoa sem leitura não é nada... É como um cego que tá vendo o negócio ali, mas não sabe o que é que é...” A fala expressa uma percepção autodepreciativa, ao afirmar que “[...] a pessoa [...] não é nada”, desconsiderando outros aspectos que o constituem como cidadão, “[...] dando legitimidade ao consenso social que traz a alfabetização como única via de ascensão social e de aquisição de direitos.” (COSTA; OLIVEIRA, 2011, p. 140). No entanto, esses alunos são, em geral, educandos com vasta experiência de vida, aprendizes que têm capacidades cognitivas e já desenvolveram diversas leituras da realidade do mundo próximo.

Considerar as particularidades da EJA implica reconhecer que não há como caracterizar os sujeitos que dela fazem parte, de forma homogênea, ponderando que as semelhanças que caracterizam aqueles que pertencem a essa modalidade, não excluem as subjetividades e as culturas dos indivíduos. Entretanto, sabemos que esses sujeitos vivenciaram situações de desigualdades sociais, trazendo consigo histórias em que, as oportunidades de aproximação com o conhecimento foram, de algum modo, subtraídas. Assim, a maioria do alunado que compõe a EJA vivencia o fantasma da exclusão e carrega sentimentos de não pertencimento à sociedade.

Desse modo, o jovem e o adulto que voltam a estudar, enfrentam preconceitos e rótulos, que dificultam o reconhecimento de suas potencialidades, como sinaliza D42 (2011): “A gente tem vergonha de dizer que vem pra EJA, porque é o mesmo que dizer que é burro, que não aprendeu.” Essa sensação de menos valia que acompanha o jovem e adulto em fase de alfabetização pode ser explicada pelo prestígio conferido a quem domina a leitura e a escrita e ao consequente desprestígio daqueles que não têm essa habilidade, levando-os a se sentirem incapazes e envergonhados, revelados também nas falas: “Eu me sinto a mais burra de todas as criaturas, cansada e com a mente fraca.” (V19, 2011). “Eu me sinto muito envergonhado, como um cego, que olha, mas não vê.” (P39, 2011). Esses aspectos nos direcionam a um compromisso que deve ser assumido por todos que compõem a EJA: a busca pela superação de diferentes formas de exclusão e discriminação presentes em nossa sociedade.

Nesse sentido, as professoras reconhecem que o sentimento depreciativo é fruto de experiências negativas ainda na infância, muitas vezes na própria família, como nos adverte a professora Psi (2012): “[...] o próprio pai, os próprios amigos, quando a criança não consegue ler rápido, dizem logo que é burrice, é preguiça.” Eis mais um desafio para os educadores da EJA: “[...] a gente tem que mostrar que é o contrário, que eles são os verdadeiros heróis. Eu penso isso dos meus alunos. Às vezes, eu pensava, não externava, mas pensava “poxa! Esse aluno não quer nada [...]”, até que vim conhecer a realidade de um. Basta de um.” (BETA, 2012).

Do mesmo modo, ensina-nos a professora Zeta (2012): “Porque ele se sente envergonhado e é uma sensação muito ruim, muito negativa. Mas essa vergonha pode vir a ser motivadora. Ninguém quer viver numa situação dessas. Tal sentimento pode apontar, sutilmente, para a perspectiva, o desejo de mudar.”

A aproximação com a realidade dos alunos e de suas demandas nos indica a necessidade de adentrar nas funções da EJA. De acordo com Campelo (2009), com base no Parecer do CNE/CEB n. 11/2000, existem três funções atribuídas à EJA: a função *qualificadora*, que dá maior amplitude a essa modalidade de ensino, com perspectiva de educação permanente; a função *equalizadora* que, apesar de significar um reconhecimento da dívida social com esse grupo de sujeitos, discrimina os demais das classes mais favorecidas; a função *reparadora*, que focaliza a alfabetização, até pelas demandas nacionais, sendo esta última articulada às duas primeiras e que também auxilia no processo de percepção do potencial de tais sujeitos.

Insegurança, descrença, medo de novos fracassos, estão presentes nos alunos da EJA que, embora apresentem demandas e realidades diversificadas, encontram-se mergulhados em inúmeras características que os identificam. Esses alunos têm experiências de vida que formam seu próprio legado cultural, que inclui o saber popular, o cotidiano de suas relações sociais, vivências em diversos contextos. Nesse sentido, a professora Alfa (2012) orienta: “[...] a gente tem que trabalhar com a autoestima também, para mostrar que eles têm conhecimento, que eles são capazes. É constante essa fala de que eles querem mostrar que possuem saberes. ‘Eu tenho um conhecimento, eu tenho um saber!’. É uma constante! Essa consciência de não ser nulo.”

Freire (2006) conceitua esses conhecimentos de saber de experiência feita e sugere que esses sejam reconhecidos como fonte para a educação emancipatória. A experiência social construída, historicamente, por esses sujeitos, deve ser levada em consideração, quando se pretende formar indivíduos autônomos e capazes de interpretar, criticamente, as condições históricas e sociais em que vivem os jovens. Berger e Luckmann (1983, p.35) lembram que “[...] a vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e, subjetivamente, é dotada de sentido para eles, na medida em que forma um mundo coerente.” Preocupam-nos as condições de

interpretação que alguns jovens possuem diante da ineficiência educacional ao longo de suas vidas, como bem reflete E18 (2011): “Eu nasci assim. Sou limitado mesmo, só dei pro trabalho, que não precisa de estudo.”

Sabemos que os significados e sentidos atribuídos a si mesmo são relacionados às suas trajetórias e vivências e não necessariamente todos os jovens e adultos sentem-se “limitados”, ainda que participem de processos socioeconômicos semelhantes. No entanto, os alunos da EJA estão inseridos em processos culturais e históricos que os constituem como grupo, até pelas suas semelhanças e particularidades. Uma delas é a não compreensão de que sua condição atual é fruto de múltiplos fatores, ao invés do determinismo genético autoatribuído por E18, (2011).

Meninos de rua, vendedores ambulantes, limpadores de vidros estão entre algumas das atribuições que o aluno da EJA tem ou, pelo menos, já teve. Distantes no período próprio da Escola, os jovens, em geral, não entendem que não usufruíram dos proclamados direitos da infância, embora o Artigo 227 da Constituição afirme que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à saúde, à alimentação, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão. (BRASIL, 2005).

Quando as obrigações legais não são cumpridas, as consequências vivenciadas pela população fortalecem o imaginário coletivo de que o ensino formal é a chance que têm, ou tinham, para a ascensão social. Assim, por meio da Escola, entendem que teriam mais possibilidades de conseguir melhores situações de vida, o que pode ser exemplificado na fala de A47 (2011): “Se eu tivesse estudado, minha vida era outra.”

Em uma pesquisa realizada por Leal, Albuquerque e Amorim (2010, p. 74), ao questionar o motivo de os jovens voltarem a estudar, eles constatam que: “Uma das principais razões para o retorno às atividades escolares era o desejo de aprender a ler.” De acordo com o estudo, ficou evidenciado que os jovens e adultos demonstraram muito claramente seus interesses pela leitura por essa ser a via de acesso a situações variadas.

Certamente esse acesso propiciaria novas possibilidades e experiências aos sujeitos, pois é evidente que uma criança e um adolescente que não usufruem de seus direitos estão expostos ao ciclo vicioso da pobreza e das demandas que esta acarreta, aumentando os índices que envergonham o Brasil. Segundo dados da Unicef, publicados na Folha Online “[...] mais de 27 milhões de crianças vivem abaixo da linha da pobreza no Brasil e fazem parte de famílias que têm renda mensal de até meio salário mínimo.” (UNICEF, 2004). Esse fato também se dá pela falta de escolaridade desses indivíduos, por não haver programas mais amplos que privilegiem a ascensão educacional dos sujeitos, pois, para Gentili (2007, p.38), “[...] programas com um alvo específico, não importa quão bem projetados e cheios de vitalidade, têm pouca perspectiva de obter maiores efeitos a menos que sejam parte de uma agenda mais ampla visando justiça social na educação.” Com efeito, trata-se de um problema social complexo que não será resolvido por programas isolados.

Do mesmo modo, não podemos simplificar o problema, compreendendo-o como uma simples equação: educação escolar x mobilidade social. No entanto, é imprescindível reconhecer que a educação é necessária para constituição de uma cidadania plena. As práticas e os usos da leitura, por exemplo, são elementos importantes de participação social.

Além dos fortes estigmas sociais, os indivíduos analfabetos ou pouco letrados não têm o devido acesso às informações, sendo alvos, com mais facilidade, das diversas manipulações. Desse modo, cabe à

escola oferecer-lhes confiança em seus propósitos, como aponta a Professora Psi (2012): “*Eles precisam ter consciência e segurança do que querem. Eles sabem que a gente cuida, não os manipula, e isso traz segurança. Aqui eles sentem segurança, se sentem acolhidos, sabem da atenção e o respeito que temos às suas necessidades.*” Nesse sentido, entendemos o motivo das turmas da EJA estarem, em sua maioria, repletas de jovens analfabetos ou dos que não se sentem seguros com práticas letradas. Soares (2003) afirma que

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, pois ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente. (SOARES, 2003, p. 37).

Desse modo, entendemos que a aproximação com a cultura escrita é uma das principais chaves para o êxito escolar, como também o fato de que sua distância traz bloqueios condicionantes à falta de continuidade nos estudos, visto que essa ausência dificulta a aproximação com o conhecimento, bem como desencoraja atitudes de investimento pessoal, para sanar as dificuldades que acontecem no percurso escolar.

3.2 A escola que se tem e a escola que os jovens e adultos querem

A escola é um espaço sócio-cultural de construção, produção e socialização de conhecimentos. Na EJA, trata-se de um ambiente de formação de sujeitos sociais com histórico de luta, exclusão e discriminação. Esses sujeitos permanecem sem um local social e físico adequado, pois as escolas da EJA, em geral, funcionam apenas durante a noite para esse público, sendo que, nos turnos anteriores atendem crianças, o que descharacteriza a escola para jovens e adultos. Quanto a isso, a Professora Sigma critica:

Eu entendo que uma escola para adultos não deveria dividir espaços com as crianças, para que não ficasse tão infantilizada, para que tivesse cara de adultos mesmo, espaços de convivência, laboratórios, trabalhos de adultos expostos. Todos os turnos deveriam ser dedicados ao adulto, inclusive resolveria o problema daqueles que faltam porque precisam trabalhar à noite. A estrutura da escola deveria ser focada no adulto. (SIGMA, 2012).

A preocupação da educadora também é uma das proposições de Pinto (2010, p. 53), quando explicita: “[...] devemos acentuar a importância das condições materiais [...], em duplo sentido: do seu efeito psicológico e por sua significação sociológica”. De fato, a escola é um espaço subjetivo e deve possuir as particularidades do grupo a que se destina, (a) sujeitos concretos e históricos, que retornam (ou ingressam tardivamente) a um ambiente de aprendizagem, pois esses sujeitos têm interesses próprios e formas peculiares de interações.

Muitos deles carregam estigmas que dificultam seu relacionamento com o conhecimento proposto, como sinaliza a professora Delta (2011: “Alguns têm preconceitos que, se a gente for ler pra eles um conto, alguma coisa que tenha uma conotação que também utilizamos com crianças, aí eles acham que não estamos fazendo uma coisa séria. Ler texto de criança para adultos...”

Obviamente, trabalhar na escola com a diversidade de gêneros textuais não significa estar direcionando suas estratégias didáticas para crianças. No entanto, não podemos esquecer que o contexto de vida dos jovens e adultos alfabetizados, que não tiveram a possibilidade de alfabetização na idade apropriada, pode levá-los, muitas vezes, a criarem pré-conceitos sobre algumas estratégias desenvolvidas na escola para promover a apropriação da língua escrita, o que dificulta o seu processo de aprendizagem.

A escola para alfabetização de adultos é a materialização das distâncias entre o ideal e a realidade educacional. Penin adverte:

A escola é um veículo de aprendizagem de exercício de cidadania e o espaço mais importante de acesso ao conhecimento, ferramenta imprescindível para as

pessoas melhor enfrentarem as incertezas do mundo moderno. (PENIN, 2001, p. 50).

Local em que se deveria garantir a todos, em idade própria, o acesso ao saber sistematizado, recebe os que não tiveram esse direito ao longo de suas vidas e comprova que ainda estamos distantes da desejável democratização do ensino. Nesse espaço de contradições, a escola situa-se como ambiente legitimador de novas perspectivas, como diz A47 (2011): “[...] venho para a escola porque quero ser diferente do que sou, quero saber pensar, saber melhor o que é certo e errado e crescer na vida.” Falas como a de A47, sujeito que não teve estadia bem sucedida na escola, em idade própria, comprova que não temos uma escola democratizada, no entanto, como nos diz Snyders (2007, p. 258), “[...] mesmo não sendo a escola democrática, não se pode renunciar o fazer avançar a escola na direção da democratização, porque ela contém, nela própria, germes da democratização”. A escola assume esse papel ao objetivar abertura de novas possibilidades aos sujeitos que, assim como A47, ali depositam tantas esperanças.

De fato, a escola é um espaço dotado de cultura própria, como sinaliza Forquin:

A escola é também um ‘mundo social’, que tem suas características e vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. (FORQUIN, 1993, p. 167).

Assim, o processo educativo entendido como prática social em que estão presentes as tensões inerentes em uma sociedade como a nossa, não permitiria conceber a escola de forma caracterizável, uniforme, pois a vemos como um espaço dinâmico e plural, de encontros de culturas. A escola e os processos educativos não são impermeáveis à realidade a ao contexto social em que está inserida. Ali

é um espaço por excelência para expressão e reflexão de suas vidas, de suas famílias, de suas comunidades.

Não podemos ignorar o contexto daqueles sujeitos, como nos ensina a Professora Sigma (2012): “*Eu sei que eles têm vida dura, que estão muito cansados. Por isso, quando eles querem dormir na minha aula, eu não vejo aquilo como uma agressão, eu ofereço a eles um cafezinho.*”

Sensível à situação dos alunos, a professora não se mantém passiva, mas demonstra compreender a realidade daqueles sujeitos. Parece ainda saber que, em meio à adversidade e à diversidade, ela, como professora, tem um papel a cumprir, pois a escola tem uma relação dialética com a sociedade. Ou seja, o que acontece fora da escola tem repercussão na escola, e vice-versa.

Assim, a escola como lugar por excelência de interação social, deveria oferecer mais àqueles que têm menos. E é pensando assim que os professores da Escola Emília Ramos sempre tiveram a característica de lutar por melhores estruturas para os seus alunos, como ilustra a fala a seguir:

Ah, sempre lutamos muito por melhores condições, íamos à Secretaria (de Educação), organizávamos movimentos, gritávamos, conscientizávamos os nossos alunos para que se juntassem a nós em busca da escola a que eles tinham direito e fizemos muitas conquistas. (Alfa, 2012).

A história de reivindicações, brevemente narrada, da Escola Emília Ramos, de fato, trouxe melhorias para a comunidade escolar e podem ser visualizadas no espaço do qual hoje usufruem: uma escola com arquitetura apropriada, boas condições de iluminação, salas espaçosas e uma ótima sala de professores, embora ainda existam necessidades estruturais a serem sanadas. Assim, não é à toa a declaração de Moura:

A experiência acompanhando as classes de alfabetização tem demonstrado que quando as instituições escolares oferecem as condições técnico-pedagógicas, como merenda, material escolar,

iluminação, condições de higiene, espaços alegres e bonitos [...] os alunos se sentem envolvidos, engajados e implicados com o processo do ensino-aprendizagem, lutando com mais força para permanecer. (MOURA, 2007, p. 33).

Sabemos que nem todas as escolas possuem a estrutura necessária citada por Moura (2007), e com a Escola Emília Ramos não é diferente. Contudo, os alunos da EJA demonstram gostar da estrutura oferecida, como bem exemplifica K47 (2011): “*Uma escola, pra ser boa mesmo, tem que ser que nem essa aqui, tem tudo pra gente.*” Talvez essa generalização “tem TUDO pra gente” reflita, de certa forma, um conformismo por parte dos alunos, que não têm a dimensão de como deveria ser uma escola, de fato.

Porém, três dos 26 alunos entrevistados demonstraram alguma insatisfação: E18 (2011) aponta as deficiências do espaço de atividades extra classe: “*Aqui na escola não tem espaço pra a gente fazer Educação Física, campo pra jogar bola, queimada.*” Já G41 (2011) apresenta queixas de situações vivenciadas na própria sala de aula que podem interferir no aprendizado: “*Tem que ter o mínimo de conforto... Ajeitar os ventiladores... O cabra já chega estressado, cansado...*” Dois alunos ressaltam a necessidade de outros espaços voltados para se efetivar o processo de aprendizagem que ultrapassem os limites da sala de aula: os conhecimentos: Y26 (2011): “*Uma boa escola tem que ter uma boa estrutura, devia ter laboratório...*” E18 (2011): “*Precisa de Educação Física... cansa fazer só tarefa. Criar atividade que desse prazer. Fazer tarefas em lugares diferentes, como na quadra, porque a gente aprende lá também.*”

A ideia de se pensar na aprendizagem em diversos espaços educacionais está em consonância com o pensamento de Assmann, quando afirma:

O ambiente pedagógico tem que ser um espaço de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar aquela dose de alucinação consensual entusiástica, requerida para que o processo de aprender aconteça

como mixagem de todos os sentidos [...] porque a aprendizagem é, antes de mais nada, um processo corporal. (ASSMANN, 2007, p. 29).

Dentro dessa perspectiva, entendemos o clamor dos alunos por espaços em que atividades físicas pudessem acontecer, que poderia colaborar para um redimensionamento da relação dos jovens e adultos alfabetizados com a escola, possibilitando a aproximação do conceito de escola como local que inclui experiências prazerosas.

Para outros alunos, o que uma escola precisa de verdade é ter bons profissionais: J42 (2011): “*Uma boa escola é um bom professor!*”, P39 (2011): “*Uma boa escola, pra mim, é ter uma ótima professora!*” Obviamente o conceito de bom professor expresso nessas falas está ligado às suas vivências condicionadas às suas experiências históricas e culturais. Assim como os alunos, diversos autores atribuem grande importância ao professor, ao seu compromisso político, a sua responsabilidade pedagógica e capacidade didática, em suma, o professor como profissional crítico, reflexivo e pesquisador.

Nesse sentido, vale ainda salientar que ser bom professor não é uma conquista imutável, duradoura e transferível para qualquer circunstância, pois é uma identidade em permanente construção, que adquire significados conforme os contextos. O protagonismo do estudante no processo de ensino e aprendizagem lhe confere não só o direito, mas a legitimidade para avaliar a importância de seus professores na sua escolaridade, como nos diz N29 (2011): “*Já tive várias experiências de entrar e sair de muitas escolas, por vários motivos, mas agora minha professora é muito boa, e isso me prende aqui.*” Román nos adverte:

Son ellos, desde su mirada y experiencia cotidiana, quienes nos han informado acerca de los factores y razones que los llevan a permanecer o abandonar la escuela, los que en muchos casos se relacionan com los profesores, con sus expectativas y actitudes, com su apoyo o su desenterés. (ROMÁN, 2010, p. 05).

Apesar de existirem diversas razões para a grande evasão escolar que comumente ocorre em turmas de EJA, não podemos desconsiderar o papel de um “bom” professor para permanência e sucesso de alguns alunos. Nesse sentido, os sujeitos na pesquisa apresentam reconhecimento do empenho da equipe de professores da Escola Emília Ramos, que vence diariamente desafios em busca de efetivarem seus objetivos e atender as necessidades de seus educandos, como declaram: Z32 (2011): “Boa escola é a que ensina o que nós precisa” e J42 (2011): “Boa escola é que ensina tudo a todo mundo!”

A professora Zeta (2012), ao ler essa fala, afirmou: “Precisa acrescentar mais nada aí. Que filósofo precisa acrescentar mais alguma coisa nessa fala desse aluno? Disse tudo!.” Assim, lembramos do ideal de Comenius e, nesse momento, recorremos a Oliveira (1992), que fortalece a finalidade principal da escola como agência social destinada ao ensino:

Qualquer que seja a escola concreta de que tratemos – pública ou privada, “tradicional” ou ‘moderna’, de melhor ou pior qualidade –, ela tem uma característica inerente à própria natureza da instituição: o conhecimento é o objeto privilegiado de sua ação. A escola é o lugar onde trabalhamos com o conhecimento em si mesmo. (OLIVEIRA, 1992, p. 20).

De fato, na escola, o professor é essencial no processo educativo, pois cabe a ele a tarefa de mediar a principal função da escola: a aproximação com o conhecimento científico. Embora a sociedade atual ofereça, para alguns, outros meios de acesso a conhecimentos socialmente relevantes, esses meios não são facilmente percebidos em uma escola de jovens e adultos alfabetizados, que, sequer, tiveram acesso aos conhecimentos primários de leitura e escrita. Sabemos que a escola para adultos alfabetizados não pode ser enquadrada em uma lógica unidimensional, caracterizável, pois como afirma Candau:

A escola [...] é um espaço de busca, construção, diálogo e confronto, prazer, desafio, conquista de espaço,

descoberta de diferentes possibilidades, de expressão e linguagens, aventura, organização cidadã, afirmação da dimensão ética e política de todo o processo educativo. (CANDAU, 2007, p. 15).

A escola proposta por Candau pode ser considerada a meta que a Escola Emília Ramos busca alcançar diariamente, apesar dos entraves existentes, de ordem social, cultural e econômica.

Uma das características desse público é a marca da pobreza (MOURA, 2004), o que impossibilitou uma trajetória educativa satisfatória. Nesse sentido, um dos aspectos apontados pelos educandos é de extrema importância: o ato de se pensar nos alunos, conforme é exemplificado nas falas de V19 (2011) “Boa escola pensa no aluno” e de W31 (2011) “Uma boa escola é a que a gente se sente bem recebido!.”

Somada a essa especificidade de ordem mais afetiva, os alunos também percebem que a escola que pensa no aluno reflete essa ação em várias de suas dimensões, inclusive no tipo de lanche oferecido: X41 (2011) “Boa escola tem que ter uma boa merenda, boa disciplina e boa diretora.”

A percepção de Z41 (2011), referindo-se à diretora, fortalece a indicação de Murillo e Román (2010):

La posibilidad de ofrecer una educación de calidad en cada escuela se sostiene y depende de manera importante en la calidad de la gestión que realizan las administraciones educativas. En efecto, recaen en ellas funciones y responsabilidades pedagógicas, administrativas y financieras esenciales para el buen funcionamiento de los centros y la calidad de los resultados escolares. (MURILLO; ROMÁN, 2010, p. 109).

De acordo com a indicação de Murillo e Román (2010), inferimos que a atual diretora da Escola Emília Ramos é um exemplo de uma gestão que participa das diversas instâncias de suas responsabilidades. Além das diversas funções administrativas, é comum vê-la nos corredores ouvindo os alunos, seus anseios, suas dificuldades,

demonstrando reconhecer a importância dessa escuta para sua gestão.

Diante das observações pertinentes dos alunos, a escola de jovens e adultos tem que se construir diante do abismo entre o que se quer e o que se tem, assumindo o desafio de sua configuração plural e de ser um espaço de cruzamento de saberes e de culturas, não apenas voltado para a ideia de ascensão social por essa única via de acesso.

3.3 Eu estudo, trabalho, enriqueço¹³: a alienação do neoliberalismo e os jovens e adultos alfabetizandos

O caminho trilhado para a rápida discussão que aqui se apresenta tem como arcabouço teórico os estudos de Gentili (2002), Frigotto (1993) Souza Filho e Andrade (1988), em contraposição à teoria do capital humano, defendida e explanada por Schultz (1973). Abordamos a categoria *trabalho* tendo, também, como pano de fundo, os estudos de Braverman (1977). Deve-se ter uma visão crítica dos alunos jovens e adultos no que se refere às concepções neoliberais de trabalho e educação, que são pautados na meritocracia.

Entendemos que só partindo de uma interlocução dialógica com tais sujeitos é que pode haver mudanças (FREIRE, 2005), pois consideramos que a educação pública deve ser eminentemente política.

O Programa Nacional por Amostra em Domicílios (PNAD – IBGE, 2009) aponta que existem mais jovens entre 15 e 24 anos trabalhando do que estudando. Tal constatação também é percebida nos estudos de Carvalho (2009), quando apresenta o levantamento histórico realizado das campanhas e programas governamentais. A partir dessa realidade, urge a necessidade de se criarem políticas que atendam a esse público, que necessita se educar e trabalhar ao mesmo tempo. E o

¹³ A primeira parte do título dessa seção foi inspirada no texto de Souza Filho e Andrade (1988) que discute a temática a ser abordada por nós, ainda que nos detenhamos ao enfoque EJA.

que dizer se esse jovem/adulto for analfabeto, quando a alfabetização é um dos pilares da cultura contemporânea? (GALVÃO; DI PIERRO, 2007).

Vivemos em um mundo globalizado, no qual a economia informacional vem tomando forma, por vivermos em um novo paradigma tecnológico. (CASTELLS, 1999). Com as revoluções técnico-científicas, como a microeletrônica, a revolução tecnológico-industrial e energética, há uma mudança na formação econômica, cultural, social e política da sociedade (SCHAFF, 1995). Nessa nova ordem mundial excludente, que espaço há para quem não sabe ler e escrever? Há trabalho para esses jovens e adultos? E que tipo de trabalho desenvolverão? Uma atividade braçal, puramente mecânica e desumana?

De acordo com Braverman (1977), o que diferencia o trabalho humano para o trabalho de outros animais é a abstração, o planejamento e a noção de finalidade das tarefas. O homem, diferente dos outros animais, tem noção do trabalho que executa, ainda que este seja desenvolvido em uma relação de exploração, pois o trabalho humano é consciente e proposital, ao passo que o trabalho de outros animais é instintivo.

Assim, o trabalho concebido como artefato cultural, marca a cultura de um povo e assim caracteriza diversos grupos por suas especificidades intencionais de produção individual e coletiva. Dessa forma, o trabalho humano é, por conseguinte, cultural e intelectual.

O trabalho pode ser concebido como uma atividade proposital que é orientada pela inteligência, independente de que trabalho seja. Marx (1987) chamou essa capacidade humana de executar o trabalho de “força de trabalho”, a qual o capitalista quantifica o valor da força do trabalhador, atividade essa que se tornou comum a partir do advento do capitalismo industrial.

Ao vender a sua força de trabalho, os trabalhadores também vendem o interesse no trabalho, no processo de “alienação”. Com a divisão do trabalho em ofícios, o trabalhador perde o processo

completo de produção, o que para Marx (1987), subdivide o homem, por menosprezar as capacidades e necessidades humanas. Tal divisão é defendida por Adam Smith (1996), pela economia de tempo e o aumento da destreza do trabalhador. Para Babbage (apud BRAVERMAN, 1977), a divisão dos ofícios barateia suas partes individuais, numa sociedade baseada na compra e venda da força de trabalho.

Com o advento do taylorismo e, por conseguinte, da gerência científica, há a separação do trabalho mental do trabalho manual, ocasionando lugares distintos de produção e distintos grupos de trabalhadores, o que aliena o trabalho, dividindo e hostilizando a unidade humana. Tal separação é inerente ao modo capitalista de produção.

Independente do salário que se receba, a transformação da humanidade trabalhadora em força de trabalho viola as condições humanas de trabalho, pela sua utilização inumana.

E o que dizer dos jovens e adultos alfabetizandos que se encontram a mercê do apelo à empregabilidade numa “neoteoria” do capital humano, que se apresenta a tais sujeitos como novas condições de acumulação? Conforme demonstrado na fala de S28 (2011), ao relatar suas expectativas de melhoria de vida através do estudo: “A escola serve para ajudar o sujeito a melhorar de vida. Eu quero trabalhar, ter um emprego melhor, ir pra frente... E tem que saber ler... Aí eu não consigo! Vai fazer o quê sem saber ler?.” Não desconsideramos a vivência do aluno que está por trás dessa fala, afinal, como bem sinalizou Bakhtin (1985, p. 59), “Todo pensamento de caráter cognitivo materializa-se em minha consciência, em meu psiquismo, apoiando-se no sistema ideológico de conhecimento que lhe for apropriado.”

Assim, o pensamento de tais sujeitos, exteriorizados pela fala, pertence a um sistema ideológico que já lhe foi incutido na mente. Nesse sentido, o sistema aponta para esses sujeitos que, para se inserir no mercado de trabalho, basta o esforço pessoal, dedicação aos estudos, nos moldes da meritocracia, desconsiderando as

desigualdades do sistema e recuperando a concepção individualista da Teoria do Capital Humano (SHULTZ, 1973).

Esse pensamento meritocrático já faz parte do inconsciente coletivo e é refletido no discurso de N29 (2011, grifos nosso): “Já perdi de trabalhar no correio, na Cosern. Eu penso que eu tenho é um problema mental [...] Mas a culpa não é de ninguém não! É minha!.” Ao ouvir a fala desse aluno, a professora Psi acrescenta: “Tenho dois alunos que têm essa visão de que a culpa dos estudos terem dado errado é deles. Um diz que brincou demais. Que se não tivesse brincado tanto, não estaria aqui à noite. O outro diz que é porque sua mente não é boa”.

Em consonância com o dito pela professora Psi (2012), percebemos na fala de N29 (2011) um discurso típico de jovens e adultos alfabetizados que assumem a responsabilidade pela sua impossibilidade de ascensão social, motivo pelo qual não se tornou um “recurso humano” à altura dos padrões da empregabilidade, ou seja, não tem capital humano apropriado para exercer funções que considera importante.

Segundo Frigotto,

O conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimentos que uma nação ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento para a superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, consequentemente, de mobilidade social. (FRIGOTTO, 1993, p. 41).

Esta teoria considerada hegemônica, em especial nas décadas de 1960 e 1970, valoriza o investimento dos diversos setores da sociedade – sobretudo do empresarial – no aumento de escolaridade ou na (re)qualificação como possibilidade de ascensão social e econômica dos trabalhadores. Essa perspectiva, que é defendida por

Schultz (1973), considera que o investimento na instrução é semelhante ao investimento em outros bens de produção. Tal investimento é percebido como uma garantia de sucesso profissional, e, consequentemente, de uma melhor qualidade de vida, como revela Y26 (2011): “Parece que eu acordei... Se eu tivesse estudo, eu tava num emprego melhor. Saía mais tarde de casa. Hoje saio às 3h30min da madrugada sem saber se volto. Eu ia viver melhor se tivesse estudo!” Devemos considerar que o fato de o sujeito não ser escolarizado não é a única razão pela qual desempenha uma função tão árdua, considerando que muitos adultos que concluíram o Ensino Médio disputam vagas de emprego similares.

Para o público de jovens e adultos que é constituído por trabalhadores (reais ou potenciais), o papel da educação assume contornos cada vez mais definidos pelo apelo ao mercado de trabalho. De acordo com Pinto,

O adulto é por conseguinte um trabalhador trabalhado. Por um lado, só subsiste se efetua trabalho, mas, por outro lado, só pode fazê-lo nas condições oferecidas pela sociedade onde se encontra; que determina as possibilidades e circunstâncias materiais, econômicas, culturais de seu trabalho, ou seja, a que neste sentido trabalha sobre ele. (PINTO, 2010, p. 83).

Não podemos esquecer que o educando adulto é um membro atuante na sociedade. “Não apenas por ser um trabalhador, e sim pelo conjunto de ações que exerce sobre um círculo de existência.” (PINTO, 2010, p. 86). Infelizmente, encontramos em falas de alunos percepções distorcidas do valor humano que possuem, quando afirmam que não são ninguém, salvo tenham estudo e um bom emprego, como sinalizam C37 (2011, grifo nosso): “Eu.. Quero aprender mais, né? Ser alguma coisa na vida, quero ter um emprego... Melhorar de vida!”; e S28 (2011): “Quem não sabe de nada, não é nada!”

Nesse sentido, deve-se considerar tal sujeito em toda a sua complexidade, não limitando a sua condição humana à sua

capacidade de produção. Dessa forma, o trabalho deve ser concebido como um processo que permeia todo ser humano e constitui sua especificidade, sem limitar-se às atividades laborativas, mas à produção de todas as dimensões da vida humana. (KOSIK, 1995).

Pode-se afirmar, portanto, que o aumento de escolaridade e a (re)qualificação profissional, além de refletirem no crescimento do trabalhador, transforma-se no apelo à empregabilidade. Esse aspecto se reflete na relação trabalho e educação no contexto neoliberal, pois apesar da “neoteoria” do capital humano lançar holofotes para tais aspectos, nem todos conseguirão concretizar seus anseios, ainda que se esforcem, pois no mercado não há lugar para todos, como também percebe professora Alfa (2012): “*Isso lembra o discurso dos anos 70, que dizia que a educação alavanca pra você ter uma vida melhor. E não é só isso e a gente sabe.*”

Connell (2007) indica que a educação, na atual conjuntura, não pode mais ser vista como a panaceia para a pobreza, mas em muitos casos ainda está relacionada com o campo da assistência social, quando relaciona os baixos níveis de educação com o índice de desemprego. Tal relação é percebida também no discurso dos alunos jovens e adultos alfabetizandos, que atrelam diretamente o estudo a uma ascensão social em um processo linear, que já faz parte do imaginário popular, incutido nas mentes por meio da alienação do discurso neoliberal, conforme está explicitado nas falas abaixo:

Pra ver se arrumo um trabalho bom, né? (I33, 2011).

No trabalho, já me mudaram de quatro funções já, e só não mudei mais, porque eu não tinha estudo. [...] Mas futuramente, eu quero um emprego melhor, né? (N29, 2011).

Para melhorar de vida. (U22, 2011)

Eu tenho muita vontade de achar um emprego bom. (V19, 2011).

Nesse sentido, a escola deveria ser um espaço fomentador de seres críticos, que tivesse condições de refletir sobre seu papel diante da conjuntura social da qual fazem parte. Cabe, então, aos educadores o reconhecimento da necessidade de torná-los não apenas leitores de palavras, mas leitores do mundo (FREIRE, 1996), para que possam compreender a complexidade que se configura na relação entre educação e trabalho.

Infelizmente, nem todos os alunos possuem essa dimensão política e ideológica de educação, como nos revela a fala dos alunos participantes da nossa pesquisa. O discente A47 (2011, grifo nosso) afirma: “*Quem não sabe ler, faz mais força. Quando sabe ler, consegue um bom emprego, um carro... Quem não sabe, tem que andar a pé, de ônibus...*” Percebe-se na frase incisiva do sujeito a inculcação do modelo capitalista neoliberal, que lança para o sujeito a responsabilidade pela sua ascensão social e, quando essa não ocorre, é porque o indivíduo não se esforçou como deveria, recebendo a punição de ter que andar a pé ou de ônibus. Assim, “A fala revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais.” (BAKHTIN, 1985, p. 66). E A47 (2011) ainda continua: “*Só é alguém na vida se souber ler.*” Tal assertiva demonstra como o público alfabetizando facilmente perde a dimensão de ser sujeito cognoscente produtor de cultura, para colocar-se na posição de não ser ninguém na vida. Na verdade, tal percepção, que já faz parte do senso comum, é fruto da visão do Capital Humano, na qual o sujeito que não investe em sua formação está fadado ao fracasso. Tal visão é ratificada quando A47 (2011) afirma: “*O estudo melhora tudo*”, desconsiderando as desigualdades tão evidentes em nossa sociedade, o que também percebe professora Sigma ao afirmar:

A gente vive numa sociedade que está toda estruturada pra fazer as pessoas se sentirem responsáveis por aquilo que não conseguem ou não tiveram. Pra fazer elas entenderem que aquilo ali é responsabilidade delas. E

que os políticos e a sociedade são organizados e não têm responsabilidade nenhuma. Não estudou porque não quis. Você teve as oportunidades e não aproveitou porque não quis. (SIGMA, 2011).

A aluna B42 (2011) concorda com A47 (2012), quando questionada sobre as perspectivas de futuro, após concluir a alfabetização: “Eu espero muita coisa boa. Espero terminar os estudos. Arranjar uma coisa melhor, porque a gente sem o estudo não é nada.” A aluna C37 (2011) acrescenta: “É importante para a vida da gente, porque hoje você sem ler e escrever não é ninguém, né? Porque quem não tem estudo, nem nada, é analfabeto... Tem que aprender mais.”

O aluno D42 (2011) se reconhece como vítima do analfabetismo: “Ser analfabeto não é bom. Sou vítima e não é bom.” Vítima sim, de um sistema excludente e elitista. Porém, no decorrer da entrevista, percebemos que essa não é a real percepção do aluno quando questionado sobre de quem é a culpa de ele ser analfabeto: “A culpa é do meu pai que não me deu estudos”. (D42, 2011). Essa afirmativa do aluno aponta para a necessidade de espaços dialógicos na escola, nos quais os educandos possam desenvolver um olhar crítico para a condição pós-moderna e a globalização excludente. Quando põe a culpa em seu pai, está desconsiderando diversas variantes sociais, ao invés de fazer a releitura de sua experiência social de analfabeto (alfabetizando), como fez o operário citado por Freire:

Não é o favelado que deve ter vergonha da condição de favelado, mas quem, vivendo bem e fácil, nada faz para mudar a realidade que causa a favela. [...] No fundo, o discurso do jovem operário era a leitura nova que fazia de sua experiência social de favelado. Se ontem se culpava, agora o tornava capaz de perceber que não era apenas responsabilidade sua se achar naquela condição. Mas, sobretudo, se tornava capaz de perceber que a situação de favelado não é irrevogável. (FREIRE, 1996, p.49-50).

Professora Sigma também problematiza tal situação:

A gente pode levar essa discussão pra sala de aula tentando reverter o quadro. Minha irmã estava trabalhando e chegou uma senhora e foi assinar o nome. Ela tremia toda e só conseguia colocar algumas letras. Minha irmã a ajudou a terminar de escrever o nome. Quando ela levantou a cabeça, que entregou a caneta, disse '[...] moça, me desculpe. Eu ainda não aprendi a escrever meu nome todo.' Minha irmã disse que respondeu 'minha senhora, não é a senhora que tem que pedir desculpas não. É esse povo que tá aí, esse bando de político que não faz nada...' Ela disse que fez um discurso na sessão e que o que mais doeu foi ver o rosto envergonhado da senhora sem conseguir escrever. Assumindo toda a responsabilidade. (SIGMA, 2012).

Os exemplos trazidos por Sigma e Freire (1996) refletem claramente a necessidade de uma nova leitura de mundo, a necessidade de se vencer um preconceito e de se perceber como fruto de um sistema onde não há espaço para todos, não aceitando passivamente a inflexibilidade da estratificação social, mas percebendo o analfabetismo como uma condição revogável.

Para todos os alunos entrevistados, a escolarização foi vista como meio de melhorar a situação social e, por conseguinte, o nível de vida, revelando que tais sujeitos aderiram às representações coletivas do papel da educação na divisão social do trabalho. A importância da educação se revela especialmente quando se impõe o modelo de sucesso como trabalhador, conforme exemplifica E18 (2011): "Muitas vezes, perdi oportunidades, porque não tinha estudo. Agora mesmo, eu ia ter um salário de 1.500,00, mais um carro com combustível, aí eu disse 'Rapaz, não tem condições, porque eu não tenho estudo'. Tinha que fazer controle dos nomes das pessoas, horários..." Neste caso, a educação se situa como um elevador no âmbito da estratificação burocrática, isto é, para se mover no âmbito das organizações, os

empregados precisam aumentar as qualificações. Segundo o aluno, a função para a qual foi designado, no ramo da construção civil, é apenas a burocratização do que já vem fazendo diariamente em seu trabalho, ainda que não saiba ler, pois “[...] o analfabeto é uma realidade humana, enquanto o analfabetismo é uma realidade sociológica.” (PINTO, 2010, p. 94). Nesse sentido, o sujeito analfabeto, como realidade humana, consegue desempenhar as funções atribuídas, ao passo que não consegue administrar o seu analfabetismo, a realidade sociológica, devido às novas demandas atuais.

A mudança tecnológica cada vez mais eleva as exigências de habilidades para o trabalho e, portanto, as exigências educacionais. Desse modo, a escola se torna um espaço seletivo de pessoas com habilidades e competências que atendam ao mercado de trabalho, caminhando para uma sociedade meritocrática. Nesse sentido, revela Ibiapina:

As instituições escolares são hoje postas em xeque, principalmente por sua condição de fragilidade em trabalhar com os desafios impostos por essa nova realidade: preparação dos indivíduos para enfrentar o trabalho na sociedade global, isto é, ela passa a desempenhar o papel de agência formadora que repassa o conhecimento científico, tornando-o aplicável às necessidades do mercado. (IBIAPINA, 2003, p. 45);

Nessa direção, conforme a teoria do capital humano, a educação e o treinamento podem ser formas de investimento ao aumentar a produtividade. Assim, quanto mais altos os níveis de escolaridade e treinamento, mais alta a renda, sendo a educação um ascensor social. (SCHULTZ, 1973). Nesse sentido, o papel da educação na obtenção de trabalho e renda na teoria do capital humano é de prover conhecimentos e habilidades para realização do trabalho e para a melhoria de vida, o que se constitui uma falácia, como bem exemplifica professora Sigma:

Tinha uma professora minha que falava muito que você não pode criar falsa expectativa que estudo está ligado

diretamente à riqueza. É importante? É! Mas ele, por si só, não vai garantir isso a você. Se não, a gente vai estar reproduzindo a teoria do capital humano, que é muito mais frágil e mentirosa do que a gente imagina. (SIGMA, 2912).

Para os alfabetizandos entrevistados, a educação aparece como uma plataforma de grande relevância, cuja falta é percebida para avançar na trajetória ocupacional, na maioria dos casos, no ramo da construção civil.

A educação está sendo agora conclamada a atender às novas demandas do padrão de acumulação flexível, “resolvendo” as demandas da industrialização fordista. Faz-se necessário ter criatividade, desenvoltura, conhecimentos específicos e gerais para atender à linha da qualidade total, mas toda essa desenvoltura não garante que o sujeito vá ou não ser “alguém na vida”, de acordo com essa configuração neoliberal.

Mediante o que discutimos brevemente e pela fala dos alunos, percebemos a necessidade de se pensar na politização dos alfabetizandos das classes de jovens e adultos, rompendo com a alienação, como preconiza o pensamento pedagógico socialista, para quem as classes trabalhadoras necessitam da consciência da relevância cultural e material do trabalho por ela desenvolvido.

O ensino, numa perspectiva progressista, deve contribuir para que a formação dos cidadãos seja voltada para a transformação humana, enfocando diferentes dimensões de desenvolvimento pessoal e coletivo. Para Freire (2006), a alfabetização não é meramente uma habilidade técnica, mas um projeto político que permite aos sujeitos afirmarem seu direito ao acesso à leitura, sendo essa compreensiva e transformadora, contribuindo para a (re)construção da relação com a sociedade. Nesse sentido, a alfabetização é fundamental para erguer a voz dos indivíduos como possibilidade individual e social, como explicita

professora Beta (2012): “Eles têm consciência do que deve ser trabalhado. Sabem que é preciso priorizar o aprendizado da leitura e da escrita. Querem avançar na vida. É impressionante! Eles estão lá, mas sabem que precisam saber ‘disso, disso e disso’.”

Os alunos das classes de Alfabetização de Jovens e Adultos necessitam sim, de condições mais dignas que lhes propiciem um trabalho gratificante. O acesso à leitura e à escrita contribuirá, de fato, para a realização dos anseios apresentados. Contudo, não se pode esquecer a dívida social existente com essa parcela da população que é historicamente marginalizada. A educação não é a panaceia para as desigualdades, mas deve contribuir para minimizar os fossos existentes entre as classes sociais. Ao ouvir as falas de alunos creditando à escola a condição de transformação de suas vidas, a professora Zeta (2012) reage: “Que responsabilidade que se atribui à escola! Quer dizer... É sua tábua de salvação a escola. Mesmo sabendo que não temos o poder de mudar o mundo, isso é bom pra gente pensar que não podemos fraquejar um minuto. Ai Jesus! Chega arrepia!.”

Quiçá chegue o dia no qual ninguém mais diga que precisa ler para ser alguém na vida, pois a educação e o trabalho realmente dão sentido ao homem, mas, antes de cérebro e braços, somos humanos e essa dimensão só é percebida no processo de conscientização frente às contradições e dicotomias existentes em uma sociedade capitalista e alienante, na qual se mensura o valor pelo que se tem, não pelo que se é.



A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE JOVENS E ADULTOS: ENTRE GENERALIZAÇÕES E SINGULARIDADES

“Aprender a ler quando é mais novo é mais fácil, mas sei que impossível não é, por isso estou aqui” (N29)

É inconteste que o acesso à leitura e à escrita é basilar ao processo educativo, seja de crianças ou de jovens e adultos. Temos também a convicção de que a alfabetização tem consequências na participação social e no acesso aos bens culturais de todos os sujeitos.

Paralelamente, é indiscutível que os princípios pedagógicos e métodos de alfabetização são guias que norteiam a prática de professores alfabetizadores, sendo ao mesmo tempo generalistas e singulares. Teóricos como Ferreiro (1988) e Teberosky (1991) apontam que aprender sobre como o sujeito aprende a leitura e a escrita pode ser útil a todos. A esse respeito afirma Pereira:

Os estudos em torno do aprendizado da língua escrita [...] contribuíram tanto para ampliar as discussões dos educadores sobre o ensino da leitura e da escrita [em geral] quanto para modificar as práticas de alfabetização de jovens e adultos. (PEREIRA, 2007, p. 21).

Concordamos com Pereira, pois entendemos que são muitas concepções de aprendizagem e contribuições teóricas úteis aos aprendizes em geral. No entanto, ao adentrarmos na alfabetização de jovens e adultos, nos inserimos, mais profundamente, numa discussão eminentemente política e não somente técnica e instrumental. Nesse sentido, cresce a responsabilidade com esse público, para que os processos de aprendizagem da língua escrita não focalizem apenas a capacidade de decodificar o que está posto, mas que direcionem para o objetivo de contribuir para que os sujeitos possam transitar entre as diversas práticas sociais de uso da língua escrita, além de subsidiar pensamentos mais críticos e reflexivos.

Levando em consideração que o público alvo da EJA é formado de cidadãos com vivências expressivas, sendo portadores e produtores de cultura, a prática alfabetizadora deve considerar as múltiplas realidades no cotidiano de sala de aula e oferecer atividades significativas que respondam às suas necessidades. Vóvio afirma que é importante

[...] a criação de múltiplas oportunidades de aprendizagens diversificadas e estreitamente relacionadas ao conhecimento que se tem da bagagem cultural dos estudantes, isto é, do patrimônio pessoal que se coloca em jogo quando se depara com novas aprendizagens (VÓVIO, 2009, p. 84).

Do mesmo modo, reconhece a professora Alfa, quando nos diz:

[...] é importante trazer para os alunos as notícias da atualidade, mas é muito importante também trazer coisas que sirvam pra quando ele cair no mundo, ele saber utilizar. Vou dar um exemplo que acho que tá até fora de moda, mas no preenchimento de um cheque, um formulário... Vão procurar um emprego, aí tem que preencher um formulário. Como organizar um currículo... Acho que são essas coisas – e outras coisas a mais -, os folhetos de supermercado, os problemas que têm a partir dali dos produtos, o preço real, tá entendendo? São coisas que ele possa utilizar no dia-a-dia dele. 'Eu tô aprendendo, mas eu sei fazer isso'. Em função de...! Já que a gente não tem uma profissionalização, mas, pelo menos, essa condição mínima de autonomia. (ALFA, 2012).

Consideramos que, em consoante com Vóvio e a professora Alfa (2012), uma prática alfabetizadora, não somente para jovens e adultos, deve promover, por meio do reconhecimento das singularidades de seu público alvo, a autonomia e o crescimento humano, levando em consideração que o aluno deve ultrapassar a esfera do conhecimento cotidiano e avançar rumo ao conhecimento científico, como nos adverte professora Sigma:

A gente tem que tomar muito cuidado com essa coisa de ficar na realidade e trazer o que é realidade. Pra que a gente não se prenda só a esses espaços. Pra que a gente proporcione momentos em que eles possam criar. Eu acho que o caminho e o ponto inicial é sim a realidade deles, porque a gente fala muito de conhecimento prévio, valorizar o que os alunos já sabem e o que eles precisam saber para utilizar naqueles momentos... Então, eu acho que o ponto inicial é esse, mas a gente precisa tomar muito cuidado, né?! Para que a gente avance, além da realidade dos nossos alunos. (ALFA, 2012).

Considerando a necessidade de estabelecer um elo entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico, até pelas singularidades da EJA, é que o Ministério da Educação tem desenvolvido diversas políticas de avaliação que visam oferecer aos alunos uma educação de qualidade. Exemplo disso é que no ano de 2009, a partir da Resolução nº 51, de 16 de setembro do mesmo ano (BRASIL, 2009), foi lançado o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), que objetivava, desde a sua concepção, avaliar, adquirir e distribuir material de boa qualidade para todos os alunos do ensino fundamental do sistema educacional público e do Programa Brasil Alfabetizado (PBA).

Assim, buscando possibilitar a continuidade de estudos para os estudantes egressos dos programas de alfabetização, ou estudantes que pretendem retornar à escola para concluir seus estudos, e, sobretudo, numa perspectiva de que a EJA seja entendida como educação ao longo da vida, o Ministério da Educação promoveu a avaliação e seleção de obras e coleções didáticas destinadas aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental na Modalidade EJA através do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). (BRASIL, 2010, p. 14).

A avaliação estabeleceu critérios e princípios para a seleção e foi feita com professores de várias universidades com o propósito de democratizar os diversos olhares sobre o livro. Entre os aspectos observados estavam a legibilidade gráfica, os valores e as atitudes veiculadas no texto, relação das abordagens assumidas pelo autor, as propostas apresentadas e a adequação ao perfil do leitor. Dessa forma:

Uma das principais preocupações do PNLD EJA foi garantir que as obras didáticas destinadas a EJA respeitassem as especificidades da modalidade quanto: 1- as diferentes formas de oferta da EJA no país em termos de organização do ensino; 2- as distintas propostas curriculares, obedecendo a uma composição mínima de componentes curriculares; e 3- à característica diversidade do público da EJA. (BRASIL, 2010, p.15).

Eis um grande desafio: atender ao diversificado público da EJA, correlacionando as propostas dos autores às necessidades discentes.

Na acepção adotada pelo PNLD EJA entende-se por *Obra Didática de Alfabetização de Jovens e Adultos* aquela especificamente destinada a apoiar o processo de ensino aprendizagem que envolve a aquisição do domínio da língua escrita, numa perspectiva de letramento. (BRASIL, 2010, p. 18).

No nosso país, de fato, o livro didático para EJA deve concentrar-se na alfabetização. Nesse sentido, a intenção de oferta de material que contemple a alfabetização na perspectiva do letramento deve apresentar perspectivas teóricas claras e consistentes.

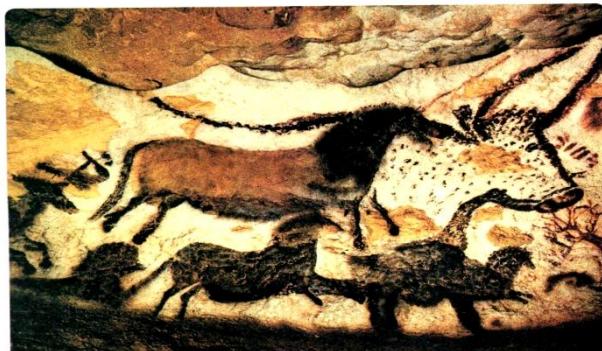
Vale salientar que o processo de elaboração do PNLDEJA foi desenvolvido por pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte que, com o esmero coletivo, possibilitaram a essa modalidade de ensino o acesso a um material didático específico e de qualidade.

Assim, a obra didática intitulada *É bom aprender*, que é utilizada na Escola Emília Ramos, “[...] apresenta diversos gêneros discursivos, contemplando diferentes contextos sociais de uso da escrita, não reduzindo ou simplificando seu uso ao contexto escolar.” (BRASIL, 2010, p. 77). Tal obra contempla os aspectos mencionados, como podemos perceber nos fragmentos escolhidos que figuram abaixo:

Figura 2 | Exemplo de atividade do livro didático adotado pela escola pesquisada

LEITURA 1

HÁ MILHARES DE ANOS, QUANDO A ESCRITA AINDA NÃO HAVIA SIDO INVENTADA, OS SERES HUMANOS REGISTRAVAM ACONTECIMENTOS E IDEIAS NAS PAREDES DAS CAVERNAS. PARA ISSO, USAVAM LASCAS DE PEDRA, GRAVETOS, CARVÃO...



PINTURA RUPESTRE NA CAVERNA DE LASCAUX, EM DORDOGNE, FRANÇA.

1. RESPONDA ORALMENTE.

- DESCREVA O QUE VOCÊ VÊ NA IMAGEM REPRODUZIDA ACIMA.
- QUE ELEMENTOS FORAM USADOS PARA REGISTRAR ESSA CENA?
- SE VOCÊ FOSSE DAR UM TÍTULO PARA ESSE DESENHO, QUE TÍTULO DARIA? POR QUÉ? (Pessoal)

8 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGÜÍSTICA

Fonte | SOUZA; MENEGHELLO;PASSOS, 2009

Figura 3 | Exemplo de atividade do livro didático adotado pela escola pesquisada (2)

2. VOCÊ JÁ PAROU PARA PENSAR QUE PODEMOS “LER” A NATUREZA E OUTROS ACONTECIMENTOS DO MUNDO? VAMOS CONVERSAR SOBRE ISSO. PARA TANTO, EXPLIQUE COMO VOCÊ SABE QUANDO:

- UMA BANANA ESTÁ MADURA.
Pela cor da casca, amarela e geralmente com numerosas pintas pretas.
- UMA CHUVA ESTÁ PRESTES A CAIR.
Pela presença de nuvens escuras e espessas e, às vezes, pelo vento, pelos trovões e relâmpagos.
- UMA PLANTAÇÃO DE TRIGO ESTÁ NO PONTO PARA A COLHEITA.
Pela coloração amareloada e pela secura da planta.
- O FEIJÃO DENTRO DA PANELA ESTÁ QUEIMANDO.
Pelo cheiro característico.

3. ALÉM DA PALAVRA ESCRITA, É POSSÍVEL “LER” MUITAS COISAS, COMO OS SONS, OS GESTOS, OS SINAIS DA NATUREZA. PODEMOS CHAMAR ISSO DE LEITURA DO MUNDO. PAULO FREIRE, QUE FOI UM GRANDE EDUCADOR BRASILEIRO, DIZIA QUE A LEITURA DO MUNDO VINHA ANTES DA LEITURA DA PALAVRA. VOCÊ CONCORDA COM

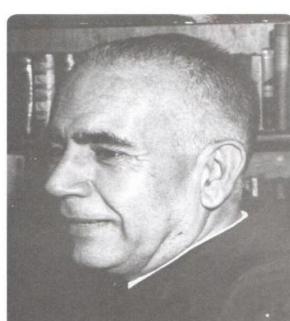
ESSA IDEIA? CONVERSE SOBRE ISSO COM SEUS COLEGAS E COM O PROFESSOR. Seria interessante se os alunos pudessem conhecer mais sobre a vida e a obra de Paulo Freire (1921-1997). Sendo possível, realize com eles uma pesquisa ou troque informações e dicas desse educador para compartilhar com a turma. Veja, no Guia, algumas informações.

LEITURA OUVIDA

SEU PROFESSOR VAI LER UM TRECHO DE UM TEXTO INTITULADO “ANA TERRA”. ESCUTE-O.

“ANA TERRA” É PARTE DE UM ROMANCE CHAMADO *O TEMPO E O VENTO*, DE AUTORIA DO ESCRITOR ERICO VERÍSSIMO (1905-1975). *O TEMPO E O VENTO* TEM 3 VOLUMES, QUE NARRAM A HISTÓRIA DE 4 GERAÇÕES DAS FAMÍLIAS TERRA, CAMBARÁ E AMARAL, TENDO COMO CENÁRIO A HISTÓRIA DO RIO GRANDE DO SUL.

DEPOIS DE OUVIR A LEITURA, CONVERSE SOBRE O TEXTO COM SEUS COLEGAS E O PROFESSOR. Ver, no Guia, o trecho que deve ser lido aos alunos.



ÉRICO VERÍSSIMO, FOTO DE 1963.

UNIDADE 1 > FORMAS DE COMUNICAÇÃO

Fonte | SOUZA; MENEGHELLO;PASSOS, 2009

Nessas atividades, vimos que a proposta de leitura e os questionamentos são regidos pela perspectiva de fazer o aluno interagir com o texto, propondo ações sociais e cognitivas, que requerem a construção de sentido. Há a busca de envolvimento dos alunos em situações concretas que geralmente são vivenciadas por esse grupo específico, como declara Q57 (2011): “Achei o livro bom! A maioria das atividades tem umas perguntas sobre coisas da nossa vida, pra gente falar mesmo. [...] O livro é preparado pra adulto! Pra Cabras ‘véio’, como eu que não sabe ler!”

Concordando com Q57 (2011), percebemos que a atividade em destaque está comprometida com o contexto sócio-histórico vivido pelo alfabetizando, na medida em que esses sujeitos estão ali em busca do primeiro contato sistematizado com a língua escrita. Os autores propõem uma leitura de imagem e interpretações orais, evidenciando um convite para que os alunos reflitam acerca das diversas leituras que fazemos além da palavra escrita.

É possível inferir que a visão dos autores para o aluno jovem e adulto, feitor dessa tarefa, é de reconhecimento de que esses já dispõem de algumas ferramentas que garantem sua inserção em diferentes práticas leitoras, pois as atividades solicitam deles suas ideias, conceitos e leitura de mundo.

Está nítido que os autores não concebem que a alfabetização deve ser alcançada por meio de meras lições de codificação e decodificação da língua, visto que nessas e em muitas atividades do livro, é proposto ao aluno o desenvolvimento de práticas características das concepções interacionistas, com vias à produção de sentidos, na perspectiva do letramento. Isso não significa que há negligência no ensino do funcionamento do sistema alfabetético, mas, mesmo nesses momentos, é dada atenção à necessidade do educando de participar do universo letrado.

Desse modo, as atividades desse livro parecem seguir a direção explicitada por Morais e Albuquerque:

Trata-se [...], de garantir que as práticas escolares auxiliem o aluno a pensar enquanto aprendem o ‘beabá’ e a descobrir os ganhos e prazeres que se pode experimentar quando o aprendizado do sistema de escrita é vivido como meio para, autonomamente, exercer a leitura e a escrita dos cidadãos letrados. (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2010, p. 75).

Tal prática escolar, que contribui para a reflexividade necessária ao ato da leitura e escrita, perpassa a proposta pedagógica do livro didático em questão. A existência de materiais didáticos que contemplam a demanda dos alunos de tal modalidade de ensino configura um novo olhar para a EJA, representando um avanço significativo no tocante às suas especificidades.

Porém, ainda há desafios que ainda não foram completamente vencidos, como a diferenciação, em todas as atividades propostas para o processo de alfabetização, que é vivenciada por adultos e crianças. Esse é um aspecto que precisa ser visto de forma ainda mais cuidadosa, como apontam Y26 (2011) e M55 (2011), respectivamente: “Eu achei o livro ótimo, tem muita coisa interessante. Só tem algumas coisas que acho que eles que fizeram pensam que nós não crescemos” (Y26, 2011); “O livro ajuda a adiantar os estudos. Tem algumas coisas de criança, mas assim mesmo eu gosto... Vai abrindo mais o que a gente quer.” (M55, 2011). Ao analisarmos o livro, vimos que essas observações estão dirigidas a poucas ilustrações, que remetem a um projeto gráfico voltado para o público infantil.

Considerando as inferências dos alunos e as nossas impressões, salientamos que o material didático selecionado pelo PNLDEJA, ainda que apresente algumas limitações, trazem avanços efetivos para a prática pedagógica na alfabetização de jovens e adultos, no intuito de concretizar a almejada prática de alfabetizar letrando, visto que, na

atualidade, essa habilidade é basilar para inserção nas profundas transformações sociais que temos vivenciado.

Sabemos da importância da escrita para a nossa sociedade, que é grafocêntrica. No entanto, adverte-nos o filólogo Houaiss (1991) que a humanidade viveu na base da oralidade por aproximadamente 200 milênios, desde o aparecimento do *hommo sapiens*. A história aponta que a partir da escrita Sumérica, grafada em cuneiforme, ou da civilização Maia, que reservava para a nobreza as narrativas escritas nos murais de pedra, a capacidade de produzir a escrita já se destacava como símbolo de poder. (ARAÚJO, 2007).

Dessa forma, os não letrados ou oprimidos não tinham vez nem voz na sociedade, uma vez que, pela falta de domínio da palavra escrita, os direitos como cidadão também lhes eram negados. Nesse mesmo sentido, também afirma Houaiss (1991) que a civilização da escrita nasceu sob a lógica da discriminação social.

Vale destacar que não entendemos a leitura como um mero instrumento para o alcance de resultados, como percebem vários alunos, aqui representados na fala de G41 (2011): “*Se eu tivesse leitura, meu cargo era melhor. Entendeu? Por isso que eu quero aprender logo.*” Mas, ao contrário, compreendemos que a leitura pode ajudar a preparar jovens e adultos a analisarem os fatos criticamente e, assim, com mais autonomia, resistirem ao processo de marginalização, de subordinação, de aceitação da exclusão social.

A democratização da leitura e escrita seria, então, o segredo para solucionar os fracassos escolares? Na atualidade, a nossa vida social se organiza em torno de um universo letrado, assim sendo, os alfabetizados jovens e adultos percebem a leitura e a escrita como prática social? Que significado atribuem ao aprendizado da leitura/escrita? Que relação fazem da escola com o desenvolvimento de habilidades e capacidades que devem ser mobilizadas para sua alfabetização?

As indagações são pertinentes no atual contexto da educação brasileira, que apresenta um quadro preocupante de analfabetismo, sendo relevantes as discussões sobre as dificuldades para a aprendizagem inicial da língua escrita. Percebemos, ainda, a prevalência de técnicas precárias para o ensino competente da leitura e escrita, desnecessárias à participação social no universo letrado em que vivemos.

A resposta para tais indagações é complexa e subjetiva. Por essa razão, propusemo-nos, nesta investigação, que alfabetizandos jovens e adultos fossem ouvidos e que suas concepções fossem contempladas. Dessa forma, sistematizamos concepções/dizeres desses alunos da escola, *lócus* da pesquisa, no sentido de disponibilizar contribuições que possam orientar a atuação docente, com vistas a intervenções adequadas para as aprendizagens desses alunos, visto que, embora os indicadores revelem melhorias em diversos âmbitos educacionais, o índice de alfabetização na faixa da população com 15 anos ou mais, pouco avançou.

Conforme dados do IBGE (BRASIL, 2011), em 2003, a taxa de analfabetismo entre jovens e adultos era de 11,6%. Em 2010, passou a ser 9,6%, significando que, sete anos depois, o país só tem 2 milhões de analfabetos a menos. Esse número vai de encontro às políticas públicas que prometem resolver, definitivamente, a problemática do analfabetismo, como inúmeros projetos fortuitos que, embora apresentem boas propostas, não têm gerado resultados efetivos, no tocante à alfabetização de grande parte dos matriculados, adiando para, até 2020, a resolução de um dos maiores fracassos da política educacional do país, conforme o Plano Nacional de Educação. (BRASIL, 2011).

A preocupação com a problemática da Educação de Jovens e Adultos transcendeu o âmbito acadêmico, tornando-se matéria de revistas de circulação nacional, trazendo, inclusive, dados do Rio

Grande do Norte como exemplo da incompatibilidade numérica entre matrículas e índice de alunos alfabetizados. Segundo a revista *Época* (22 de agosto de 2011), dos 2.500 alunos matriculados no último ciclo de 2009 em nosso Estado, apenas 951 terminaram o curso alfabetizados.

Os dados do Indicador de Alfabetismo Funcional¹⁴ (INAF 2009)¹⁵ revelaram que 28% dos jovens e adultos do universo pesquisado são considerados analfabetos funcionais, apresentando dificuldades nas habilidades de leitura e escrita que envolvam sua prática cotidiana de diversas maneiras, ou seja, denominam o código, mas não conseguem utilizar esse conhecimento nas suas atividades sociais.

Esse fato é confirmado pela fala de O52 (2011): “Já sei ler, mas não é fácil saber ler aquela palavra quando se está fora da escola, quando, por exemplo, preciso saber em que rua estou, qual ônibus eu pego...” Falas como as de O52 (2011) nos indicam que é preciso relacionar a prática alfabetizadora das práticas de letramento, pois como nos dizem Albuquerque, Morais e Ferreira (2010, p. 19), “Não há dúvidas de que, se temos o objetivo de ampliar as experiências de letramento de nossos alunos [...] precisamos escolarizar de forma adequada as práticas sociais de leitura e escrita com as quais convivemos em nosso dia a dia.”

As práticas escolares que atentam para a utilização do uso social da escrita, aproximando-se do universo de seus educandos contribui para a não-formação de analfabetos funcionais, pois somente a democratização do acesso não garante a diminuição do índice de analfabetismo funcional.

¹⁴ Alfabetização funcional, como conceito, surgiu nos EUA, na década de 1940, para descrever o nível educativo mínimo desejado para os afro-americanos do sul, e foi oficializado na década de 1950 pela UNESCO. (KALMAN, 2000).

¹⁵ O INAF é uma iniciativa do Instituto Paulo Montenegro e da ONG Ação Educativa, desenvolvido no intuito de mensurar os níveis de alfabetismo da população adulta brasileira. Desde o ano de 2001, o INAF realiza testes cognitivos e aplica questionários com 2000 jovens e adultos entre 15 e 64 anos, provenientes de diversas partes do país. (INAF, 2009)

Segundo Ribeiro (2003), o IBGE adotou, seguindo recomendações da UNESCO, o critério de analfabetismo funcional para pessoas com menos de quatro anos de escolaridade, ressaltando que tais indicadores provocaram nos pesquisadores da área de educação os seguintes questionamentos:

O que os brasileiros sabem ou não sabem? O que leem e escrevem? Em que contextos tais habilidades são necessárias e em que medida? Onde vivem e trabalham? Qual o seu nível de escolaridade, sua condição sócio-econômica e de acesso à informação e à cultura? (RIBEIRO, 2003, p. 11).

Entendemos que os critérios de nível de escolarização eleitos para determinar quais alunos são analfabetos funcionais estão distantes de responder tais questões, pois, como dito anteriormente, temos em nosso país alunos que tiveram experiências de escolarização, mas apresentam dificuldades no desenvolvimento de certas atividades de leitura e escrita.

Por outro lado, vale salientar que há adultos analfabetos que, por vivenciarem a leitura e a escrita em seu cotidiano, têm conhecimento letrado. Fica evidente a preocupação com a inserção dessas pessoas numa sociedade grafocêntrica, letrada (SOARES, 2005), que exige delas formação e certificação escolar, profissional, que usem máquinas e preencham planilhas, cidadão consciente de seus direitos e escolhas políticas.

Assim sendo, os que não se apropriaram dos códigos da linguagem escrita estão seguindo para a marginalização, ou seja, são indivíduos limitados e desvalorizados por aqueles conhecedores. Albuquerque e Moraes (2005) apontam para um aumento, não só numérico, mas também de complexidade das práticas sociais da leitura e escrita, exigindo das pessoas mais do que “codificar” e “decodificar” um sistema alfabético, revelando uma aparente contradição, entretanto fato real: analfabetos que leem e escrevem, ou mesmo

alfabetizados incapazes de criar textos, preencher requerimentos e compreender regras de um jogo a partir de sua leitura.

Vale ressaltar que não cabe à escola, apenas, a tarefa de ensiná-los estritamente através de um repertório de textos que sejam funcionais para eles. A escola pode e deve ampliar esse horizonte, mas sem esquecer de atender aos seus anseios, até os aparentemente banais.

Quem são, então, esses educandos que devem ser alfabetizados e letrados? Parreiras (2002, p. 58) aponta para a constatação dos pesquisadores sobre a singularidade da educação de jovens adultos, com identidade diferenciada da escolarização regular. São pessoas “[...] afastadas da escola, ou fora da idade para tal.” Leão (2005) identifica uma abordagem equivocada para os jovens, partindo de uma concepção de transição entre infância e fase adulta, período de indeterminação, marcado por crises de identidade e valores, rebeldia. Arroyo (2005) expõe a percepção para a trajetória humana, antes da escolar, com histórico de exclusão, negação dos direitos ao afeto, moradia, alimentação, negação de sua condição de jovem, forçado a ingressar no mundo do trabalho, sem qualificação, por isso colocado em funções que requerem bastante esforço físico. Esses jovens e adultos buscam, na escola, conhecimentos que permitam sua inclusão na sociedade contemporânea, bem como sua ascensão social.

As modificações pelas quais passou o mundo, especialmente no século XX, também presentes no início do século XXI, foram e são extremamente rápidas. Na geopolítica, economia, sociedade e, sobretudo, nas ciências e tecnologia, ocasionando uma impressionante disseminação de informações dos mais variados interesses, em tempo real, formando então a chamada “sociedade do conhecimento”. Pieck (2004) destaca que o processo de globalização e desenvolvimento

tecnológico trouxe novos processos de exclusão e ampliou as necessidades do uso da leitura e escrita.

As mudanças no mundo profissional exigem trabalhadores letrados, com conhecimentos científicos e, principalmente, capazes de pensar e agir. Assim, a exclusão do direito subjetivo à alfabetização é a perda de uma experiência humana insubstituível. Saber ler e escrever é, pois, uma das condições necessárias, embora insuficiente, para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo.

4.1 O processo de alfabetização

O conceito restrito de alfabetização a limita a um dado período e a determinadas aquisições, esquecendo-se da permanência da aprendizagem ao longo da vida. Por outro lado, o conceito amplo negligencia a etapa importante da aquisição, valorizando o permanente desenvolvimento neste processo. Nesse sentido, Soares (2003, p. 104) nos orienta que "[...] é preciso diferenciar um processo de aquisição da língua – oral e escrita – de um processo de desenvolvimento da língua."

A aquisição diz respeito à construção de competências voltadas para as especificidades da alfabetização (princípios do sistema de notação alfabética, codificação, decodificação, compreensão, dentre outras). Com base em documentos da política educacional brasileira, há a expectativa de que no 3º ano do ensino fundamental, por volta dos 8 anos de idade, o sujeito tenha, ali, a ‘idade própria limite’ para a consolidação dessas competências, no âmbito das especificidades da alfabetização.

A exclusão do direito subjetivo à alfabetização tem se consolidado como um problema social de difícil solução. Sobre esse tema, destacamos as contribuições de Emilia Ferreiro (2001), Ana Teberosky (1995), Magda Soares (2005) e Paulo Freire (2006). São pesquisas que têm nos mostrado que não se trata de ensinar somente a

decompor os códigos linguísticos, mas de interpretar, fazer relações, interrogar-se sobre os significados do sistema de escrita e ser suficientemente competente para se inserir nas práticas sociais que envolvem o referido sistema.

Neste sentido, as contribuições da psicogênese devem ser consideradas como marco teórico para a mudança de paradigma. Baseada nos trabalhos piagetianos que, por sua vez, partem da crítica aos inatistas e empiristas, a psicogênese da língua escrita explica que o processo de alfabetização implica diretamente na compreensão do significado da leitura/escrita, que se desenvolve por meio de diversas experiências e construção de hipóteses pelo sujeito cognoscente.

Tendo como objeto de estudo a gênese psicológica da compreensão da língua escrita, as investigações que resultaram na psicogênese demonstraram a existência de mecanismos psicológicos existentes no sujeito, no processo de apropriação da língua escrita.

Ao compreender a concepção psicogenética, entendemos também que o aluno (criança ou adulto alfabetizando) é um sujeito epistêmico, que, por meio da relação com o objeto do conhecimento – a língua escrita – transforma esse objeto pela assimilação. Depois de assimilado esse conhecimento, o sujeito é transformado pelo objeto – acomodação – porque construiu novos conhecimentos e, consequentemente, reconstruiu os já existentes. Entre a assimilação e a acomodação acontece um movimento dinâmico e contínuo que é a adaptação, processo que se refere ao reestabelecimento do equilíbrio.

A alfabetização é um processo de natureza rica, dinâmica e complexa. A psicogênese da língua escrita tem respondido, satisfatoriamente, a essas características, tornando-se, para a área, uma das produções científicas, mais significativas dos últimos tempos.

Para Ferreiro (2001), não existe um conceito de alfabetização que seja válido para qualquer lugar ou época. Este depende, dentre

outros fatores, do contexto, da realidade social, do significado que atribuem à leitura e à escrita.

Não desejamos alfabetizar para que os alunos sejam capazes de, apenas, escrever bilhetes simples ou reproduzirem textos, mas, muitas vezes, esse é o sentido inicial para quem deseja se manifestar por meio da escrita, mesmo que só possa, simplesmente, decodificar signos gráficos. Não resta dúvida de que os aportes teóricos sobre alfabetização são úteis para alunos, seja qual for sua idade, na medida em que focalizem a compreensão acerca de como os alunos pensam sobre a escrita.

No entanto, conforme nos ensina Paulo Freire (2006), há outros aspectos que não devem ser negligenciadas: as características singulares de cada alfabetizando jovem e adulto, as condições materiais de existência, seu entorno social, suas histórias escolares, dentre outras. As singulares histórias tecidas nas salas de aula fortalecem a ideia de que é preciso conhecer para entender as reais situações daqueles sujeitos. Exemplo disso pode ser percebido na fala de professora Delta (2012): “Eles ficam brincando com a caneta fazendo de agulha. Aí um se vira pro outro e fala bem alto ‘Isso é a falta da droga, da maconha, do crack’. Falam isso como quem fala ‘Isso é a falta de um caderno, de um lápis!’.”

Cadernos e lápis, infelizmente, não têm protagonismo em suas histórias, abrindo espaços para indevidas experiências, que os afastam, ainda mais, das aprendizagens básicas de todo e qualquer indivíduo. Contrariamente, a difícil realidade desses alunos pode ser transformada em situações de aprendizagem, como relata professora Psi:

Essa semana, o tio de um aluno foi assassinado e os outros eram amigos, né?!... Na quarta-feira, esse aluno estava muito triste, porque todos eram amigos dele. Então, dois alunos meus que moravam em frente não vieram. E isso suscita, realmente, uma realidade. Aí eu trouxe o jornal que falava sobre essa situação e a partir daí elaborei e executei com eles

várias atividades em que eles tiveram a possibilidade de expor suas opiniões. (PSI, 2012).

Gostaríamos que os alunos das escolas brasileiras fossem capazes não somente de manifestar suas ideias, mas que pudessem realizar leituras críticas, e assim usufruir do seu direito à educação, além de resolver questões práticas, terem acesso às informações, à literatura, ao universo letrado, à cultura. Sobre o uso social da leitura/escrita, Teberosky e Tolchinsky (1985, p. 9) afirmam: "A escrita tem uma longa história social de mais de cinco mil anos de uso. Tem sido utilizada em múltiplas circunstâncias: nas transações comerciais, nos registros de fatos ou ideias, na expressão poética." Deste modo, o domínio da escrita permite a sensação no indivíduo de aumento de prestígio junto aos seus semelhantes. Esta, muitas vezes, é a motivação para o jovem/adulto tentar vencer os desafios, embora muitos temam não conseguir, trazendo o fantasma do fracasso para junto de si.

Tais aspectos foram pensados por Paulo Freire (2005), ao consolidar o "Método Paulo Freire", que ultrapassa a mera alfabetização, por se tratar de uma proposta com vistas à liberdade dos oprimidos, priorizando a conscientização. As pesquisas sobre o universo vocabular dos alunos eram realizadas com bastante antecedência, pois, como nos alertou o teórico durante sua vida, a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Pensemos no contexto dos alunos, de forma crítica.

Como vimos, a nossa sociedade é grafocêntrica e tem justificado a necessidade do aprendizado da leitura e da escrita, de diferentes formas e intensidades, pois os significados são atribuídos de acordo com os contextos de vida em que os indivíduos estão inseridos. Portanto, a alfabetização é um processo cultural e socialmente construído. Para Soares (2003), é um fenômeno multifacetado com duas dimensões: uma individual, caracterizada pela construção da capacidade do indivíduo para ler e escrever e outra social, relativa aos

usos da leitura e da escrita. Nesse sentido, atribuir às pessoas a culpa pelo analfabetismo na falta de inteligência é reduzir o processo de alfabetização a um mero treinamento e limitar o aluno a alguém que pode ser domesticado.

Nessa discussão, não podemos esquecer os princípios da educação libertadora de Paulo Freire que nos oferece o exemplo da prática alicerçada num projeto histórico e problematizador de alfabetização. Sabemos que quanto maiores forem as interações dos alunos e mais ricas e variadas as experiências de uso social da leitura e da escrita como material letrado, o alfabetizando se apropriará com mais facilidade dos códigos linguísticos. Portanto, a prática pedagógica deve apoiar-se em estratégias que possibilitem ao sujeito, por meio de relações mediadas com a língua escrita como objeto do conhecimento, construir seus próprios conhecimentos. Sendo assim, o sujeito é orientado a apropriar-se do sistema de notação alfabética por intermédio de sua imersão na cultura escrita.

4.2 Alfabetização e letramento: construindo espaços de interlocução

É na interação do aprendiz com o objeto do conhecimento intermediado por outros sujeitos que acreditamos ser possível uma relação entre alfabetização e letramento em que a leitura e a escrita sejam concebidas como prática social na qual há significativa importância para compreensão do funcionamento do sistema de notação alfabética e ortográfica, utilizado em situações reais de comunicação. Assim, atendemos a indicação de R38 (2011): “[...] Trazendo várias atividades, de diferentes tipos, muitos textos, discutindo e lendo junto [...].”

Algumas concepções fundamentam a proposta de alfabetização que defendemos. São pressupostos que estão presentes em nossas reflexões e guiam a nossa investigação, entre as quais a concepção de linguagem, que consideramos constitutiva do sujeito e,

ao mesmo tempo, constituída pelo sujeito, ou seja, ancoramo-nos na posição de Geraldi (1997, p. 41), que entende a linguagem como uma forma de interação. Para ele, “[...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana.”

Diante dessa concepção de linguagem, concebemos a alfabetização não apenas como o domínio da língua escrita, mas parte de um processo interlocutivo, em que o sujeito vai ressignificar essa linguagem. Ou seja, sendo a linguagem um espaço de interlocução e produção de sentidos, a alfabetização distancia-se de algo mecânico, unidimensional.

Aprender a ler e escrever não garante ao aprendiz o uso efetivo dessas habilidades fora da escola, uma vez que as práticas escolares não esgotam os usos sociais da língua escrita. É importante enfatizar que o processo de apropriação e uso da escrita “[...] precede e excede os limites do espaço escolar [...].” (COSTA; MELO; SOUZA, 2002, p. 25). Os alunos têm essa percepção, conforme aponta A47 (2011): “*Em tudo, eu via que tinha que saber ler e escrever, mas o mundo é um bom professor.*” O mundo hoje, como espaço por si só, centrado na leitura e na escrita, já é um convite para adentrar o aluno nesse universo letrado.

No entanto, é importante frisar que a inserção nessas práticas, embora possibilite a construção de conhecimentos sobre a escrita, não garante a compreensão do seu funcionamento. Assim sendo, seguindo o pressuposto de Soares (2005), Vieira nos adverte que o ideal é alfabetizar letrando, o que pode ser traduzido como o

[...] ensino sistemático da base alfabética da língua escrita aliado à vivência cotidiana de práticas letradas que permitam ao aluno se apropriar das características fonológicas, finalidades e composição dos gêneros textuais (orais e escritos) que circulam na sociedade. (VIEIRA, 2010, p.113).

Aprender a técnica da leitura e escrita relaciona-se à alfabetização, enquanto o uso social dessas ferramentas está direcionado ao letramento (SOARES, 2005). Na vivência dos alunos, é fortalecida a ideia de que as duas estão entrelaçadas, como nos indica N29 (2011): “*Se você ler e escrever, ninguém lhe engana, porque você tem a maior riqueza que é o conhecimento.*”

Em Soares (2003, p. 43-44), encontramos que o letramento compreende o “[...] estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita, seja para seguir instruções, apoiar a memória e para comunicação.” Compartilhando da opinião de Soares (2003) para uso dos dois termos, Albuquerque e Morais (2005) ressaltam a necessidade dessa distinção, em específico na formação do educando adulto, pois as práticas de letramento sociais são diferenciadas da escolar. Os autores acentuam o fato de a alfabetização e o letramento serem processos distintos, contudo indissociáveis. Nesse caso, não há sentido em adquirir o instrumento da escrita e da decodificação das palavras sem desenvolver a capacidade de interpretar e refletir criticamente o lido. Nesse sentido, estratégias didáticas que permitam a aproximação do aluno com a diversidade textual são bem-vindas, como relata X41(2011): “*Eu gosto quando os professores trazem notícias da realidade, parece que aquilo abre a cabeça da gente, faz a gente pensar mais, ter opinião sobre as coisas.*”

De fato, quando um indivíduo aprende a técnica da leitura e da escrita, ele tem a posse de um instrumento valioso, especialmente quando esse processo possibilita a reflexão e a condição de análise crítica dos fatos. Isso também é percebido pelas professoras, como vemos no comentário de professora Beta:

[...] quando trazemos determinados textos pra eles, a gente percebe que são coisas que fazem sentido pra eles, pois eles aprendem novas coisas, participam e, às vezes, vão até se atualizar dos fatos, porque ele não tem muito acesso, não tem tempo pra tá vendo, pra tá lendo

jornal nem vendo televisão. Então, já que ele está aqui nesse momento, é uma oportunidade. Acredito que é importante, né, ter essa consciência da realidade, do dia-a-dia. Ter opinião sobre as coisas. (BETA, 2012).

Assim, a participação do aluno no universo letrado abre novas possibilidades de compreensão e intervenção na realidade.

No entanto, vale salientar que a apropriação da leitura e escrita tem suas especificidades que não devem ser negligenciadas em função do movimento de tornar as atividades alfabetizadoras mais significativas, menos artificiais, conforme a perspectiva do letramento. Não obstante, Soares (2003) nos orienta a necessidade de conhecer as peculiaridades de cada processo, o que também percebe o aluno E18 (2011): “*Primeiro, eu tenho que aprender as letras, para formar palavras e saber o que tá escrito, né? Quando o professor traz um texto, nós aprende muitas coisas, mas não aprendo a ler e escrever que é o que mais preciso.*” Sabemos que, como diz o aluno, a Escola, muitas vezes, com a preocupação de tornar a alfabetização um processo mais contextualizado e significativo, desvaloriza as questões essenciais para o domínio da codificação/decodificação e apropriação de um sistema de escrita.

Nesse sentido, Soares (2004, p. 8) alerta para experiências que têm “[...] conduzido para certo apagamento do processo da alfabetização”, denominando-as de desinvenção da alfabetização que, para a autora, seria a perda das especificidades na aquisição da língua. A autora alerta para “[...] a alfabetização que parece vir ocorrendo nas escolas brasileiras ao longo de duas décadas [...]” que, certamente, “[...] essa perda de especificidade da alfabetização é fator explicativo – evidente, não o único, mas talvez um dos mais relevantes - do atual fracasso da aprendizagem.” (SOARES, 2004, p. 9). De acordo com esse pensamento, professora Alfa (2012) explicita suas angústias: “[...] embora saibamos que em nossa língua somos regidos por um sistema de notação alfabética e que o aluno só consegue

aprender quando souber a sonoridade das sílabas, às vezes, a gente teme estar sendo mecanicista e nos distanciando da prática do letramento." Não obstante, Albuquerque (2007), destaca a preocupação que o educador deve ter de não negligenciar a fonetização da escrita:

[...] importância de se desenvolver atividades que possibilitem ao aluno compreender que o que a escrita representa é a pauta sonora das palavras (o significante), e não o seu significado; e que ela o faz através da relação fonema-grafema. Assim os alunos precisariam perceber, entre outras coisas, que as sílabas são constituídas de unidades sonoras menores (fonemas) e que cada fonema corresponde a uma ou mais letras (dígrafos). (ALBUQUERQUE, 2007, p. 94).

Nessa perspectiva, evidenciamos a necessidade do trabalho sistemático de consciência fonológica, o que não significa estar utilizando a metodologia fonética de ensino, podendo ser realizado de diferentes formas, como exploração do universo vocabular, rimas, comparações entre as palavras, dentre outras estratégias. Um dos desafios para esse trabalho é justificado nas hipóteses elaboradas pelos alfabetizandos, enfatizadas na psicogênese da língua escrita e evidenciadas na fala da professora Delta:

É muito interessante trabalhar com rima. Eles enfatizam muito o começo da palavra. Na hora de trabalhar com a rima, em vez de ele olhar o final da palavra, aí dá um nó na cabeça dele. E eles acham que a palavra que vai rimar é a que tem relação com a outra. Então, lustre tem relação com lâmpada, mas pra dizer que luz rima com Jesus, eles não entendem. Panela não vai rimar com tampa. (DELTA, 2012).

A psicogênese da língua escrita nos esclarece que, no desenvolvimento das hipóteses construídas pelos alunos, há fases em que eles relacionam a escrita com as propriedades do objeto, pois ainda não a compreendem como representação da linguagem. Destacando-se que esse modo de pensar é caracterizado por Piaget

(1999) como realismo nominal. Em nossos momentos de formação, eis o relato da professora Delta (2012): “Meu aluno ficou impressionado ao escrever a palavra *juiz*, me questionando como a referência a uma pessoa tão poderosa poderia ser escrita com tão poucas letras.”

É fato que a apropriação do sistema de notação alfabética exige situações de aprendizagem que favoreçam a fonetização da escrita (relações grafofônicas). Por outro lado, consideramos essencial o trabalho em classes de alfabetização com textos diversos Desse modo, concordamos com Leal, Albuquerque e Amorim (2010), quando afirmam que

As atividades de leitura de textos precisam ser feitas de modo paralelo às atividades voltadas para a apropriação do sistema alfabético de escrita. Além disso, as atividades de leitura de textos podem, também, auxiliar no próprio processo de alfabetização. (LEAL; ALBUQUERQUE; AMORIM, 2010, p. 71).

É preciso, então, atentar para as especificidades da alfabetização e do letramento com o objetivo de não desprezar as características singulares dos dois processos, fortalecendo uma prática que atenda aos preceitos das duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, evitando equívocos que podem trazer consequências preocupantes para os alunos, como a que expressa K47: “[...] tem aula que eu fico perdido, porque não sei o básico que é ler, aí eu tenho vontade de desistir porque não dá para aprender sem saber o principal!.” O aluno alerta-nos para que, ao desejarmos uma prática de letramento, não nos distanciemos de sua necessidade básica de aprender a “mecânica da alfabetização”. Eis mais um indicativo para focar as especificidades dos processos.

Tal diferenciação pode favorecer a alunos como K47, que se sente “perdido” na fase de apropriação da língua escrita. Ferreira e Albuquerque (2010) demonstram compreender tais sentimentos de educandos em processo de alfabetização e afirmam:

O trabalho com textos diversos, sem tratar da relação som/grafia nas unidades menores da palavra, deixa de fora elementos importantes do processo de construção/compreensão do sistema de escrita, o que pode gerar no professor e, principalmente, nos alunos uma angústia pelo fato de não perceberem que estão avançando no processo de apropriação da escrita. Não estamos dizendo com isso, que o texto seja usado, na sala de aula, como pretexto para o trabalho com as palavras. Vimos defendendo [...] a necessidade de, nas salas de alfabetização de adultos, o professor organizar uma rotina de trabalho que contemple tanto a leitura e produção (oral e escrita) de diferentes textos, como um trabalho sistemático no eixo da apropriação da escrita alfabética. (FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2010, p. 122).

Enfatizamos então que, para não negligenciar nenhum dos dois processos, é importante diferenciar a alfabetização de letramento. A alfabetização diz respeito à apropriação do sistema de escrita por meio da conquista dos princípios e convenções do sistema alfabético e suas correspondências fonográficas, que possibilitam o indivíduo a ler e escrever com autonomia. Já o letramento é um conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades que, por meio de práticas sociais, permitem a inserção e participação na cultura escrita. Sendo assim, a alfabetização pressupõe a apropriação do sistema convencional de escrita, enquanto o letramento requer a construção de competências de usos do sistema de notação alfabética nas práticas sociais/individuais, que envolvem oralidade, leitura e escrita.

Embora seja necessário distinguir as especificidades da alfabetização e do letramento, compreendemos que a alfabetização e o letramento são processos interligados, apesar de possuírem abrangência e natureza distintas. Ambos se desenvolvem num continuum, contribuindo de forma imbricada para o desenvolvimento da língua escrita, pois, se um sujeito apresenta um bom nível de alfabetização, isso repercutirá nos seus usos e práticas sociais, o que ocorre também de forma inversa, confirmando a indissociabilidade dos dois processos.

Deste modo, entendemos que a aproximação com a cultura escrita é uma das principais chaves para o êxito escolar, enquanto o distanciamento daquela traz bloqueios condicionantes à falta de continuidade nos estudos, visto que essa ausência dificulta a aproximação com o conhecimento, bem como desencoraja atitudes de investimento pessoal para sanar as dificuldades que acontecem no percurso escolar.

Um movimento contrário acontece em outro momento vivenciado pelos jovens e adultos, que retornam à escola, motivados pela aprendizagem da leitura e da escrita, como nos diz W31 (2011): “*Voltei pra escola, porque eu tinha muita vontade de aprender a ler.*” É imperativo buscar estratégias para atender ao forte desejo dos alunos de aprenderem a ler, atentando para inferências e interpretações das teorias que distanciam do alcance de resultados. Assim, para alfabetizar letrando, é preciso reconhecer que ambos são processos de natureza diferente e cada um envolve conhecimentos específicos, pois, como nos diz N29 (2011): “*Só saber juntar as letras não vale! [...] Tem que saber o que diz as placas, os bilhetes, as listas, os livros...*”. Albuquerque explica:

Pesquisas têm apontado que mesmo em países desenvolvidos, que apresentem índices de analfabetismo zero, muitas pessoas com níveis elevados de escolarização não conseguem fazer uso da leitura e da escrita para finalidades corriqueiras. (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2010, p. 18).

Como diz U22 (2011): “*O mais difícil não foi descobrir que juntando letras se forma um som, foi saber usar isso fora da escola.*” Não obstante, nas práticas de ensino, torna-se essencial considerarmos os dois fenômenos: alfabetização e letramento. Isso foi claramente percebido em nossa formação continuada, como bem exemplifica a professora Sigma (2012): “*Eu acho que o ponto chave é entender que determinadas atividades podem estar mais voltadas para o letramento,*

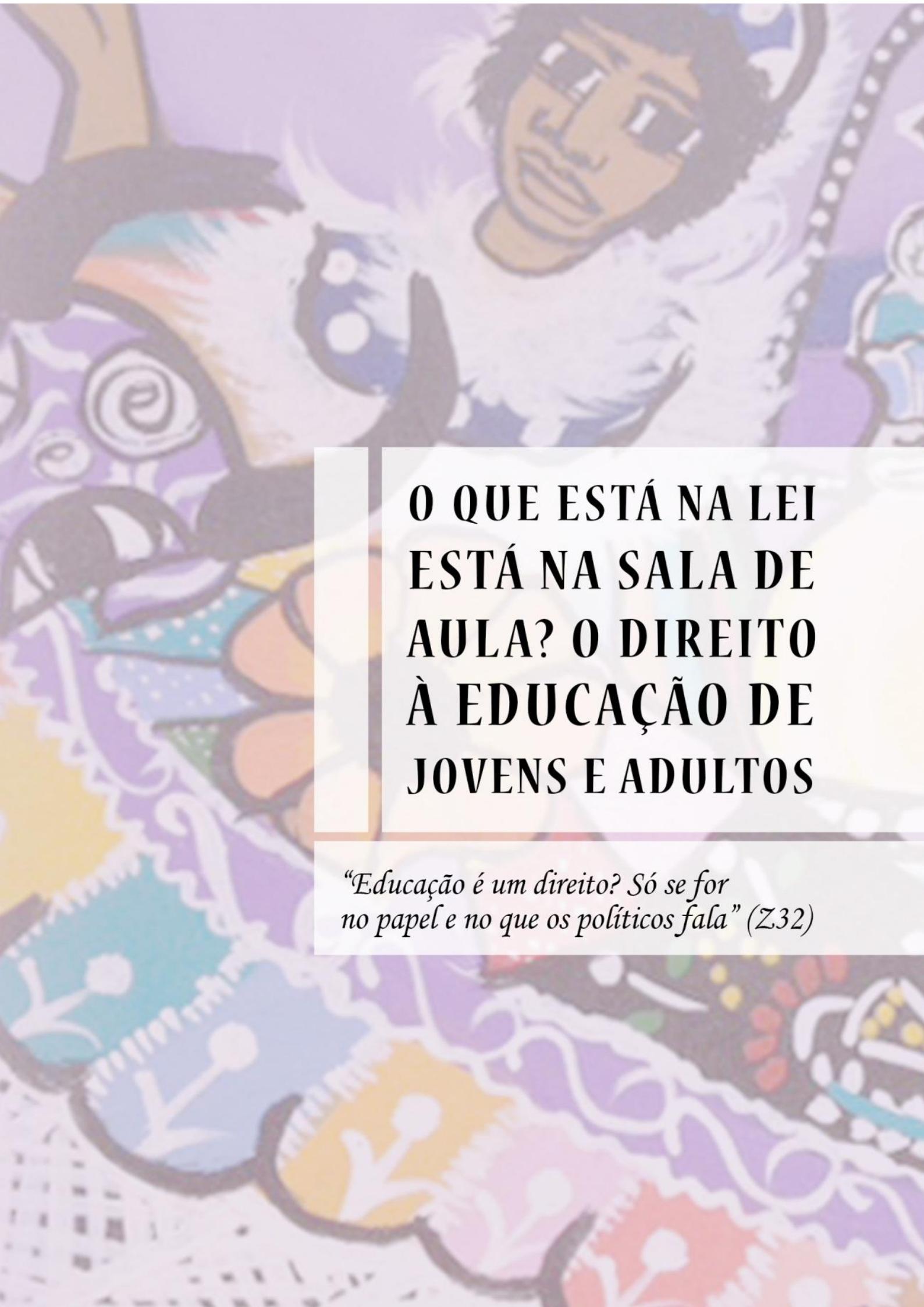
e outras estão voltadas mais para o processo de codificação e decodificação da escrita.” Fala essa complementada pela professora Beta (2012): “Não significa que, em função da primeira [letramento], a gente vai deixar de fazer a segunda [alfabetização]. Ao contrário, temos que conhecer e valorizar as duas vertentes.”

Assim, reinventar a alfabetização significa valorizar o clamor dos jovens que anseiam por essa aprendizagem, considerando-a essencial para melhoria de suas vidas. Sendo assim, entendemos que o conselho de Soares (2003) para diferenciar a aquisição da língua do seu desenvolvimento pode clarear o trabalho de quem participa do desafio de alfabetizar jovens e adultos. E quem sabe, assim, ainda que sem conclusões definitivas, responder à questão da professora Beta (2012), que comunga da realidade e dos anseios de muitos que lidam nessa área: “O que é que eu estou fazendo errado? Eu gostaria que esses estudos mudassem as realidades de nossos alunos.”

Transformar realidades, embora possível, não é imediato, especialmente quando se trata de jovens e adultos brasileiros do século XXI que não se alfabetizaram na idade própria. No entanto, ao trabalharmos com os primeiros níveis da EJA, temos que assumir o compromisso prioritário de alfabetizar todos os educandos, haja vista que estes, “[...] quando ingressam em uma turma de alfabetização, desejam efetivamente ler e escrever, para lerem e escreverem, de forma autônoma, textos com os quais convivem. [...] aprender a ler e a escrever é um direito que precisa ser assegurado a todos.” (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2010, p. 24, grifo nosso).

O direito de ler e escrever não confere à escola, apenas, a função de alfabetizar no sentido restrito do termo, limitado ao ensino do sistema de notação alfabética. Nesse sentido, a escola deve, igualmente, promover situações de aprendizagem que favoreçam a imersão autônoma do estudante em práticas de leitura e escrita, com

ciência de que não há incompatibilidade entre os processos de alfabetizar e letrar, concretizando, enfim, o ideal de alfabetizar letrando.



O QUE ESTÁ NA LEI ESTÁ NA SALA DE AULA? O DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

“Educação é um direito? Só se for no papel e no que os políticos fala” (Z32)

A educação é um direito humano, tendo em vista que “[...] só somos verdadeiramente humanos se passarmos por um processo educativo.” (ANDRADE, 2008, p. 55). Assim, a nossa investigação está voltada para o direito violado de jovens e adultos em processo educacional, que, embora não tenham frequentado sistematicamente, fazem parte de um processo educativo. Nesse sentido, concordamos com Andrade (2008) que há um marco axiológico, que justifica a educação como uma realidade que não se dá apenas formalmente, ainda que englobe a escola.

Neste sentido, a educação é um imperativo da vida humana, ou seja, ela é uma realidade que se impõe se – e somente se – quisermos ter uma vida verdadeiramente humana, que é, em suma, uma resposta ao chamado a sermos mais humanos tendo em vista nossa condição de inacabamento. (ANDRADE, 2008, p. 55).

Freire (1996, p. 23) afirma a esse respeito “[...] reiteradamente, não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa certa prática educativa.” A finalidade da educação é de humanização como também alerta a Filosofia. Kant, por exemplo, diz que “[...] o homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz.” (WILLIGES, 2008, p. 10). Assim, os sujeitos dessa pesquisa, jovens e adultos, são frutos de uma educação de caráter geral que marcaram suas vidas, constituindo-os o que hoje são.

Pessoas que têm na sua história de vida direitos negados, certamente têm dificuldade de olhar a legislação como instrumento protetivo à dignidade humana, como defende Freire:

Concretizar o respeito à vida da pessoa humana, em todas as duas dimensões, é o objetivo principal do direito, seja ela considerada de maneira individual ou coletivamente. Não se pode conceber um direito que não tenha como prioridade tal respeito, acima das coisas ou de outras formas de vida. (FREIRE, 2011, p. 18-19).

Assim como não se concebe que o direito se distancie do respeito à dignidade humana, não deveria ser possível que a efetivação desse direito fosse ainda um sonho, uma luta, uma esperança. Parece-nos uma incoerência que o direito, criado e reformulado pelo homem, não tenha força de garantir, a milhões de seres humanos, o mínimo de condições de sobrevivência cidadã, entre as quais, destacamos nessa pesquisa, o direito ao acesso à leitura e à escrita, que foi negligenciado aos sujeitos investigados, como bem relata P39 (2011): “*Estudar não era direito meu quando eu era pequeno não! Porque só o que eu tinha direito era de trabalhar e dormir.*”

É inegável que a necessidade de trabalhar para sobreviver fez crescer o contingente de alunos fora da escola, que não reconheciam que a escola pública é um direito assegurado. Não obstante, sabemos que não é apenas o acesso que garante a qualidade do processo educativo, pois se assim fosse, a universalização do ensino seria a panaceia para todas as mazelas educacionais.

A maneira como a sociedade trata a educação das classes menos favorecidas indica a necessidade do conhecimento dos direitos pregados na legislação, referentes à escolaridade básica, que não atinge os objetivos oficiais de oferecer as aprendizagens necessárias aos alunos em idade própria, conforme sinaliza I33 (2011): “*Direito? Não sei muito falar, porque não convivi com ele. Nunca tive [direito] nem na infância nem na adolescência. Na minha vida, não fui respeitado não... Minha vida foi de muita luta, e ainda tá sendo. Por falta de estudo, eu ainda sofro muito [...].*”

A realidade apontada por I33 evidencia que os sujeitos estão cada vez mais conscientes que sofreram a interdição de um direito fundamental à educação e, mais especificamente, ao acesso à leitura e à escrita, pois “[...] todo cidadão brasileiro tem que saber ler...” (Q57, 2011). Essa percepção também foi evidenciada na fala da professora Sigma, quando manifesta:

A primeira preocupação que a população não alfabetizada tem, quando você conversa com eles, é botar o menino na escola. É garantir que esse menino aprenda a ler e a escrever. Justamente pra não repetir o que eles vivenciaram. E eles, mais do que ninguém, deveriam ter esse direito assegurado. (SIGMA, 2012).

A necessidade de usufruir, com plenos poderes, da condição cidadã no mundo da cultura escrita está expressa tanto na fala dos sujeitos professores como dos sujeitos alunos, representados nas seguintes enunciações: “A educação é um direito, sim! Porque a pessoa que não estuda, não é educado! E sem estudo a pessoa não é nada! Não arruma nada, nenhum trabalho.” (L50, 2011); “É um direito, sim, porque todo mundo merece não ser ignorante.” (T46, 2011, grifo nosso).

Nesse sentido, a EJA, como modalidade de ensino voltada para a inserção do sujeito em um universo social mais amplo, descontina um modo de fazer educação diferente do regular, na medida em que retoma os direitos não vivenciados pois, como nos diz Paiva (2009, p. 149), “Pode-se afirmar que a escola brasileira continua, por assim dizer, produzindo em grande parte o analfabetismo e a subescolarização, expulsando dela alunos que não encontram respostas para o que buscam.”

A negação ao direito de ler e escrever alimenta o ciclo da pobreza. Assim, questionamos o porquê dos sujeitos advindos de famílias com baixa renda serem, em geral, os que têm menos êxito, quando avaliados por meio de procedimentos convencionais de medida, e os mais difíceis de serem ensinados. Eles são ainda pouco capazes de fazerem valer suas reivindicações e, por outro lado, os que mais dependem da escola para obter educação. Uma possível resposta pode ser encontrada nos estudos de Connell, ao afirmar que

A educação foi trazida para o contexto da assistência social através da correlação entre níveis mais baixos de educação, de um lado, e índices de desempregos mais altos e salários mais baixos, de outro. Surgiu a ideia de um ‘ciclo de pobreza’ auto-alimentado, no qual baixas

aspirações e carências no cuidado com a criança levaram a um baixo rendimento na escola, que por sua vez levava ao fracasso no mercado de trabalho e à pobreza na próxima geração. (CONNELL, 2007, p.15).

A estratificação dos sistemas educacionais que segregam seus alunos por classe social traz uma indignação voltada ao que é proclamado e ao que é vivenciado no interior das escolas. As próprias terminologias confundem o conceito legal de educação.

Exemplo disso é discutido por Ferreira (2004), que alerta para o significado da palavra Educação expressa nos documentos legais, dividindo-a em Educação (gênero) e Educação Escolar (espécie). Segundo a autora:

O direito à educação como gênero encontra-se previsto no título II 'dos direitos e garantias fundamentais' art. 6º da Constituição Federal... Na Constituição Federal encontram-se várias referências ao termo 'educação', todavia as significações dessas referências são distintas (mas conexas) entre si, e isso porque é um termo vago. Assim, o art. 6º 'sozinho' é insuficiente para traduzir o significado da palavra educação. (FERREIRA, 2004. p. 16, grifo nosso).

A autora propõe, em busca de melhor interpretação, separar no texto constitucional as várias normas jurídico-constitucionais que tratam da educação, avaliando o contexto em que está inserido o termo para interpretar a terminologia em questão. E exemplifica por meio da prescrição do art. 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Note-se que o significado atribuído ao suporte físico educação, presente no art. 205, é o mesmo prescrito no art. 6º. Significado diverso, porém, consta do artigo 206, onde o Constituinte lançou mão de um sentido mais restrito ao referir-se a 'ensino' e não mais a 'educação'... O termo 'educação' (e 'ensino') encontra-se prescrito em vários outros artigos da Constituição,

dentre eles o art. 22, XXIX, art. 23, V e XII, art. 24, IX, art. 30, VI, art. 214, art. 225, VI e art. 227. (FERREIRA, 2004, p. 17, grifo nosso).

O texto constitucional em alguns momentos trata educação e ensino como objetos distintos, em outros o constituinte não pretende restringir a transmissão de conteúdo educacional apenas às escolas formais como o exemplo na promoção de políticas de educação para o trânsito.

Conclui Ferreira (2004) que a palavra educação é utilizada no texto constitucional com dois sentidos distintos, embora correlacionados e incluentes entre si: educação em sentido amplo, em que todos os processos de formação humana – família, igreja, movimentos sociais estão incluídos; educação em sentido estrito – a educação formal desenvolvida nas escolas.

O artigo acima refere-se também ao preparo do indivíduo para o exercício da cidadania, terminologia que já foi bastante banalizada. Recorremos então a um grupo de pesquisadores que se intitularam de Novamérica (2008, p. 13). Para eles, “Cidadania Plena seria aquela que combinasse as categorias de direitos: civis, políticos, socioeconômicos e culturais.” E contextualiza a situação brasileira:

No campo econômico, o Brasil sofreu com os ajustes neoliberais impostos pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial. Privatização das empresas estatais e flexibilização dos direitos trabalhistas; controle severo dos gastos públicos e da inflação; submissão e dependência com relação ao capital estrangeiro; economia financeira em oposição a uma economia produtiva; dívida externa em oposição à dívida social, entre outros, são os temas em pauta.

Esse período de democratização e consolidação democrática é marcado por um avanço incontestável dos direitos políticos, garantidos pelo ambiente de ampla liberdade. Os direitos sociais estão fragilizados na medida em que não há emprego para todos, os salários estão aquém das necessidades reais das famílias e o Estado se vê sem recursos e saqueado – tanto pelos corruptos internos quanto por uma ordem internacional injusta – para investir em saúde, saneamento, educação,

moradia, transportes, etc. Os direitos civis são os mais ameaçados em razão dos altos índices de violência dos grandes centros urbanos, da total falta de segurança de comunidades inteiras e a da inoperância do sistema judiciário.

A grande lição desse novo período é que a democracia, por si só, não resolveu os problemas econômicos, tais como desemprego e desigualdade social. (NOVAMÉRICA, 2008, p. 24).

A democracia se compromete com a educação no sentido estrito, definindo que a responsabilidade de oferta aos brasileiros e estrangeiros residentes no país é atribuída pela lei ao Estado e, supletivamente, aos particulares. O Estado está então obrigado a oferecer o serviço educacional, enquanto aos particulares é permitido, segundo os seus próprios interesses econômico-sociais, atuar no setor educacional, desde que cumpram com as normas gerais da educação nacional.

A coexistência de escolas públicas e privadas exigiu que a constituinte fixasse normas distintas devido à especificidade de cada uma. Para a escola pública, o documento regulador é o jurídico administrativo público, já para a privada foi fixado o regime jurídico empresarial privado. Essas deviam ser as diferenças, no entanto, a realidade educacional de nosso país favorece a percepção explicitada na fala de I33 (2011): “*Boa escola é só pro rico, né? Escola particular assim né, de lá quase ninguém sai sem aprender a ler.*” A fala do aluno está atualizada quanto à atual problemática do ensino brasileiro, voltada para a qualidade oferecida e não mais apenas para o acesso, como explica Paiva:

Se o direito à educação pela via do acesso não mais se põe como problema quando se trata de crianças, tanto pela existência de consenso social que considera essa oferta prioritária, quanto pela chamada ‘universalização’ alcançada [...] mas essa questão encerra a lógica do direito apenas para um conjunto etário – as crianças –, deixando de problematizar o conjunto de jovens e adultos cujo direito primeiro de acesso ao ensino fundamental sequer se fez prático, não existindo

consenso mesmo entre os que dela precisam quanto a se fazer prioridade, assim como entre dirigentes e formuladores de políticas públicas. (PAIVA, 2009, p. 150).

Tal constatação é um retrato de um sistema educacional público deficitário, que predomina no nosso país. Sendo assim, a negativa avaliação da escola pública é um reflexo da realidade, pois, como nos diz Murillo e Román

Evaluar la escuela en su conjunto favorece la comprensión de un micro-espacio en el que se refeja y proyecta la sociedad a partir de realidades y contextos específicos, y en el que las acciones educativas y sus consecuencias adquieren una transcendencia relevante para orientar el desarrollo de la sociedad que se quiere alcanzar. (MURILLO; ROMÁN, 2010, p. 108-109).

Conforme o exposto anteriormente, a escola é reflexo e também é refletida na sociedade. Assim, sendo a legislação uma expressão social, preocupa-nos a falta de clareza e efetividade dos discursos legais, que deveriam reger e guiar as ações educativas.

O debate sobre o direito educacional é emoldurado por um enorme emaranhado de normas jurídicas, que dificultam seu estudo e compreensão. Não há dúvidas que a legislação referenda o ideário social. Enquanto os jovens e adultos não alfabetizados eram vistos como mazela social, as políticas públicas tinham caráter assistencialista. O percurso para o reconhecimento do jovem e adulto alfabetizando como cidadão acompanha os avanços e retrocessos históricos. Carvalho lembra que

A ideia de expandir e melhorar a educação do povo foi uma reivindicação dos primeiros republicanos [...]. Na prática, contudo, o ensino primário sempre foi descurado, preferindo-se sempre que fosse possível o barateamento e a simplificação desse nível escolar. Assim, o Brasil chegou ao final do século XIX sem atender à escolarização regular da população infantil; quanto à alfabetização ou educação de adultos, foi tentada de forma irregular e também deficiente. (CARVALHO, 2009, p. 15).

Pelo exposto, notamos a íntima relação entre a histórica falta de qualidade no ensino fundamental e o surgimento da necessidade de atendimento ao jovem e adulto que não conseguiu alfabetizar-se, repetindo, nessa nova demanda, o descaso tido com os anos iniciais do Ensino Fundamental, que mesmo sendo considerado um direito perfeito, dotado de efetividade, não garante o principal legado da educação básica: o acesso à leitura e à escrita, como reflete a fala de G41 (2011): “*Eu não tive meus direitos quando criança. Pouco ia à escola e também quando ia não era uma escola boa, porque lá não aprendia, então eu não tive esse direito que todos dizem [à educação].*” Sobre esse direito perfeito, esclarece-nos Andrade:

No campo da filosofia do direito, há uma clássica distinção entre direitos perfeitos e direitos imperfeitos. Os direitos perfeitos são aqueles que demandam uma obrigação, um dever, que responda ao direito reclamado por um indivíduo ou por um coletivo. Essa obrigação deve implicar direta e efetivamente outro indivíduo, coletivo ou instituição. Assim, no Brasil, a educação é um direito perfeito porque é juridicamente dever do Estado e da família garantí-lo. Todos e todas – principalmente crianças, adolescentes e jovens – podem ser reclamantes desse direito, pois há coletivos e instituições que devem efetivamente responder por ele: a família e o Estado. (ANDRADE, 2008, p. 56).

Não há dúvidas que o dever com a educação constitui responsabilidade comum da união, do Distrito Federal e dos municípios. Deste modo, cabe ao Estado oferecer a educação e escola pública, sendo a norma que a prescreve de eficácia plena e imediata apenas a partir do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, notam-se avanços nas legislações que buscam formas de garantir a presença dos alunos na escola, como reconhece X41 (2011) “*Antes era pior. Desde criança que eu tinha que trabalhar. Hoje, a criança tem que estudar, tem incentivo: Bolsa escola prende os pais que não bota na escola. Mas na época da gente, nem eu nem meu povo sabia o que era lei!*” Segundo Arroyo (2007, p. 28), “Há

indicadores de que a consciência dos direitos vem avançando. Vários caminhos vêm sendo trilhados para alargar essa estreita visão dos direitos."

No entanto, verificamos que o ambiente escolar, que deveria ser um espaço frutífero de discussão desses aspectos, ainda não se constituiu como um local de ampliação da consciência política, como relatam as professoras:

Eu não tinha me dado conta da possibilidade de trabalhar em prol da consciência dos direitos dos alunos, nunca planejei atividades para isso, mas, quando os alunos trazem a demanda, eu aproveito a oportunidade. (DELTA, 2012).

Muitas vezes a gente chega a discutir, principalmente nesse período eleitoral, ‘Ah! você está falando em política!’. Aí a gente explica que não é política partidária, mas você enquanto cidadão, enquanto pessoa... saber escolher. Não nos aprofundamos nos direitos humanos, mas mesmo assim percebo que alguns são pessoas politizadas. Podemos direcionar mais nosso trabalho também para esse tema. (ALFA, 2012).

Eu acho que a gente tem um material muito significativo sobre direitos, mas não especificamente sobre os direitos dos jovens e adultos, que são os nossos alunos, e o que temos ainda é muito pouco usado. (SIGMA, 2012).

No sentido de ampliar o material destinado a esses sujeitos, tornam-se necessárias algumas considerações sobre a Legislação Educacional Brasileira, a fim de melhor situarmos a condição da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. A atual legislação brasileira, representada aqui, pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996, situa as obrigações legais e os objetivos educacionais atuais. A LDB definiu que a EJA deve atender aos interesses e às necessidades de indivíduos que já tiveram experiência de vida e participam do mundo do trabalho, necessitando, portanto, de uma formação diferenciada das crianças e adolescentes do ensino regular, sendo a EJA compreendida, nesse documento, como

educação contínua e permanente. Na atual Constituição Brasileira, consta o artigo 208, inciso I, que proclama o acesso ao ensino fundamental gratuito, inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade própria. Esse dispositivo constitucional determina, portanto, o dever do Estado de promover a EJA, o que está em consonância com o artigo 214, que é norteado pelas seguintes diretrizes:

1. erradicação do analfabetismo;
2. universalização do atendimento escolar;
3. melhoria da qualidade de ensino;
4. formação para o trabalho;
5. promoção humanística, científica e tecnológica do País.

A intenção de erradicação do analfabetismo e da universalização do Ensino Fundamental é manifestada, quando foi estabelecido pelo Plano Nacional de Educação, em 1998, um prazo de dez anos para o governo e a sociedade civil se concentrarem na solução dos problemas citados. Esses, como outros documentos, pela falta de efetivação de suas propostas, são comparados a “cartas de intenções”. (VALENTE, ROMANO, 2002).

O prazo esgotou-se e infelizmente continuamos com as mesmas preocupações. Novos dispositivos, diretrizes e “metas” foram anunciados, mas ainda estamos distantes de atingir os objetivos da educação democrática.

A Resolução nº 1, de 05 de julho de 2000, do CNE, estabelece as diretrizes curriculares para a EJA e orienta que a oferta dessa modalidade de ensino deve considerar os perfis dos estudantes e se pautar pelos princípios da equidade, diferença, proporcionalidade na apropriação e contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais. Tal Resolução foi reformulada em vários momentos (CEB nº 36, de 7 de dezembro de 2004; CEB nº 20, de 15 de setembro de 2005; CEB nº 4, de

27 de outubro de 2005; CEB nº 29, de 5 de abril de 2006; CEB nº 23, de 8 de outubro de 2008; CEB nº 06, de 20 de outubro de 2010; CEB nº 03, de 15 de julho de 2010), o que ratifica a relevância da discussão da temática. Em sua última versão (CEB nº 03/2010), o documento apresenta as seguintes propostas:

Art. 1º Esta Resolução institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos e exames de EJA, à certificação nos exames de EJA, à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação à Distância (EAD), a serem obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio que se desenvolvem em instituições próprias integrantes dos Sistemas de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal. (BRASIL, 2010, p. 01).

Além do exposto, há também a proposta de turma de EJA no turno diurno (Art. 5, Inciso III) e a diferenciação do ensino para alunos entre 15 e 17 anos, que atenda as suas especificidades (Art. 5, Inciso II). Infelizmente, são escassas as possibilidades para os alunos poderem estudar no turno diurno, o que dificulta o acesso de alguns alunos que trabalham no turno noturno, como evidencia E18:

Deixei de vir (à escola) por um tempo, porque não pude perder a única oportunidade de emprego que me apareceu, que foi para ser garçom. Não encontrei EJA nem de manhã nem de tarde. Tô estudando agora porque lá era só um 'bico' e se aparecer de novo eu vou ter que sair de novo (da escola). (E18, 2011).

Alunos como E18 (2011) têm progressivamente frequentado as salas de aula da EJA. São jovens e não adultos que ainda buscam reconstruir suas histórias educativas e criam um novo panorama nessa modalidade de ensino, levando alguns autores a pesquisar o fenômeno do rejuvenescimento da EJA, fruto do processo de exclusão social.

Para Brunel (2008, p. 12), “O descaso com os jovens e com sua educação é o descaso com a nação, pois um país que conta com um

grande número de jovens como o nosso e que não os prioriza, falha naquilo que tem de melhor, o povo." São muitas histórias de vida no nosso país em que a educação formal não foi privilegiada em função das baixas condições materiais de existência, como nos diz Q57 e X41, respectivamente:

Porque ou eu trabalhava ou eu estudava. Meu pai morreu cedo e eu tinha que trabalhar pra manter a casa. (Q57, 2011).

Eu nunca cheguei a terminar um ano, porque tinha que trabalhar na roça, colhendo e plantando. Comecei a trabalhar em casa de família com 10 anos [...] Não aprendi a ler por falta de estudo, de colégio. Como eu ia aprender? Meus pais não ligavam, também não sabiam ler! Só se importavam em botar pra trabalhar pra viver, tem que viver, né? (X41, 2011).

O fato de os alunos terem que enfrentar jornadas de trabalho precocemente justifica a evasão destes do ambiente escolar. Para Paiva (2009, p. 184), "[...] no Brasil, o trabalho infantil só deixará de existir quando for encarado como problema, porque até então tem sido encarado como solução." Além disso, vimos a desvalorização da família ao acesso sistematizado de saber, fato esse que corrobora com os dados oriundos da pesquisa desenvolvida por Coura e Soares, quando sinalizam que

[...] a relação da família com o saber escolar foi outro fator relevante destacado por muitos dos entrevistados, que os levaram a deixar ou ficar longe da escola. Eles apontam para o ato de que a família muitas vezes não incentivava a ida à escola. Estudar era tido por muitos pais ou responsáveis [...] como uma "perda de tempo", já que o trabalho era mais importante para a sobrevivência daquele grupo familiar. (COURA; SOARES, 2011, p. 36 -37).

Percebemos que a não valorização da educação pela família traz consequências diretas para novas gerações, que, por conseguinte, não percebem a educação como um direito. No entanto, não

podemos desconsiderar que há um movimento social a favor do fortalecimento da consciência de que a educação é um direito legal.

Nesse sentido, reconhecemos que as legislações possuem na essência uma história do ponto de vista social, ou seja, as disposições legais não são apenas um exercício dos legisladores. Essas expressam a multiplicidade das forças sociais e sua aplicabilidade depende do respeito, da adesão e da cobrança dos preceitos estabelecidos e dos recursos necessários. Infelizmente, no nosso país, os direitos sociais parecem não ser prioridade, como percebe W31 (2011): “*Meus direitos não foram respeitados, tem um ‘bucado’ de irregularidade. Por exemplo... A empresa que eu trabalho, desconta o vale e não dá. A saúde é um descaso! Se o direito existisse, essa escola não tava cheia!*”

De acordo com a percepção dos alunos, reiteramos que o grande problema do fracasso na escola não é a falta de legislação e sim de política pública, e que os penalizados pela decisão de baixo investimento nessa área são os segmentos menos favorecidos economicamente de nossa sociedade. A decisão política de não garantir os recursos necessários para atender ao direito constitucional deixa subtendida a compreensão de que essas pessoas de baixa renda não precisam de uma educação de qualidade. Embora os economistas e estudiosos das políticas sociais afirmem que seja necessário 10% da aplicação do Produto Interno Bruto (PIB) em educação, atualmente os recursos disponíveis para esse fim somam apenas a metade desse percentual (5%), valor esse que não garante a efetivação dos propagados direitos.

Desse modo, as históricas iniciativas muitas vezes não tiveram como transformar as recomendações legais em promoções efetivas. Na atualidade, com relação aos jovens e adultos, enfatizamos algumas diretrizes advindas da VI Confintea, que resultou no marco da ação de Belém e no relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos.

O Marco de Ação de Belém organiza suas recomendações em sete eixos: alfabetização; político; governança; financiamento; participação, inclusão e equidade; qualidade; monitoramento de implementação do Marco de Ação de Belém. O primeiro eixo, foco de nosso trabalho, assume o compromisso de reduzir os níveis de analfabetismo não só no nível inicial, mas que possibilite ao educando continuar suas aprendizagens ao longo da vida, em um processo de formação contínua com o apoio de um ambiente letrado enriquecido.

Já o Relatório Global sobre aprendizagem e educação de adultos é fruto de colaborações dos 154 estados membros da Unesco e das conferências regionais que apoiaram o grupo consultivo da VI Confintea, residindo o conceito de aprendizagem ao longo da vida “[...] dentro de um quadro global de referência que engloba todo o continuum, desde a alfabetização básica até a educação profissional continuada.” (UNESCO, 2010, p. 40).

Esses documentos, frutos dos encontros e de trocas de experiências entre países, conclamam a atenção da comunidade internacional para tomar medidas concretas que garantam o aumento de quantidade e qualidade nas oportunidades na Educação de Jovens e Adultos, visto que, como nos diz Paiva:

Todos os esforços realizados ao longo da história da educação de adultos no país, no sentido de assegurar a educação aos que não usufruíram a escola regular quando crianças, não conseguiram alcançar a universalização do atendimento, nem sequer, o êxito na tarefa, ou seja, fazer ler e escrever com competência os que se encontram à margem do domínio do código. (PAIVA, 2009, p. 181).

A assertiva confirma a ideia de que conquistas educacionais, que para muitos países desenvolvidos já foram consagradas, ainda não são realidade no nosso país, sendo evidenciada nos jovens e adultos não alfabetizados, como retrata Z32 (2011): “Educação é um direito? Só

se for no papel e no que os políticos fala. Os meus não foram e acho que nunca vão ser."

A defesa do direito de todos à educação de qualidade expressa nos documentos legais parece hoje limitar-se à obrigatoriedade da oferta e da matrícula, e não como dever de garantia do Estado em oferecer uma escola que cumpra com seus objetivos educativos. Sendo assim, no Brasil, escolas acabam sendo fabricantes de alunos para classes de alfabetização de jovens e adultos os quais não se reconhecem muitas vezes como sujeitos de direitos, assumindo responsabilidade pela ausência desses direitos em suas vidas, como refletem os sujeitos da pesquisa:

Meus direitos não são respeitados. Mas a culpa é minha que não estudei. (V19, 2011).

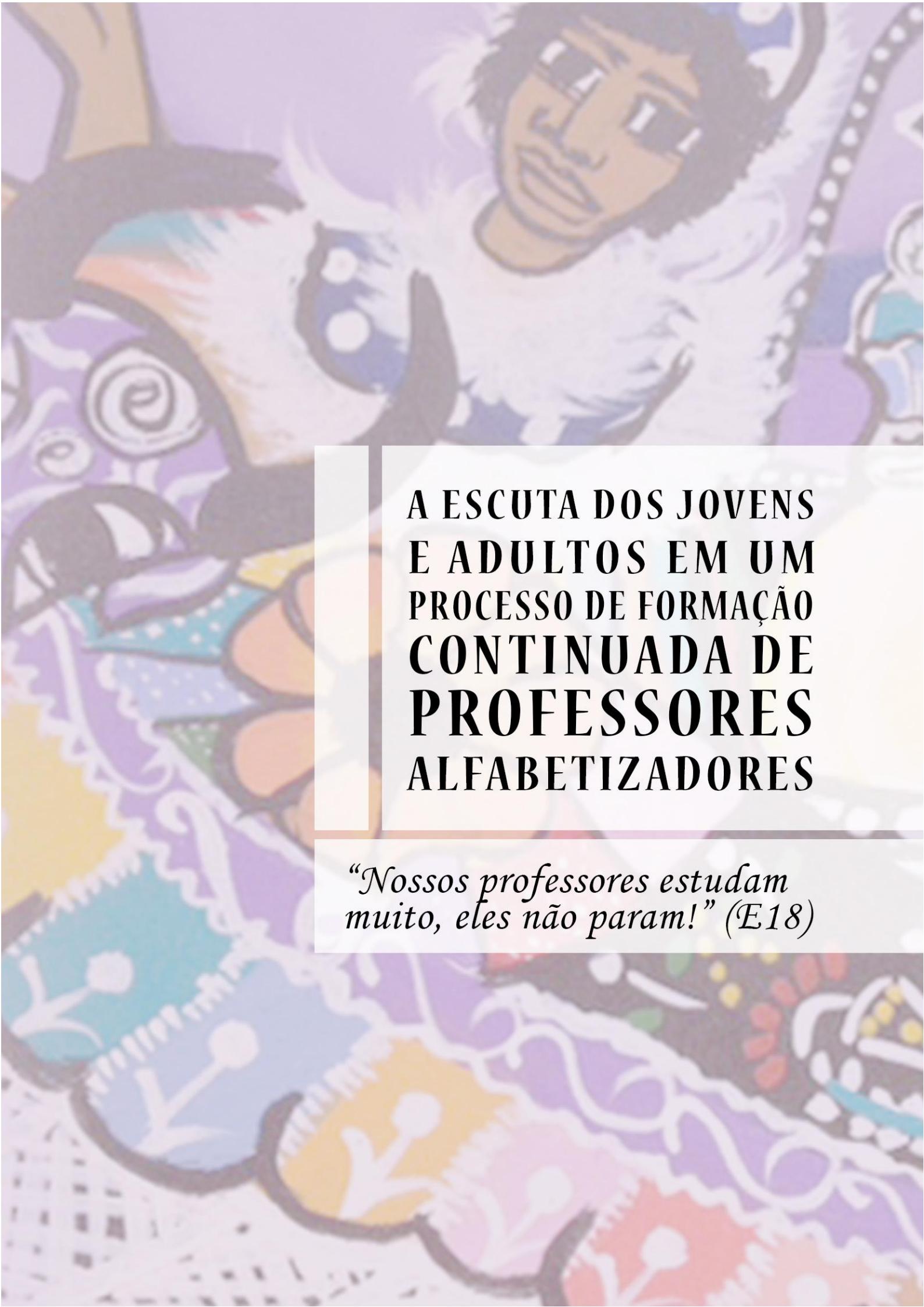
Os direitos que eu não tive é porque eu não quis estudar. (S28, 2011).

Se eu tivesse continuado os estudos, aí eu podia querer que meus direitos fossem respeitados. Mas eu não estudei, né? (P39, 2011).

A tentativa de compreensão das falas desses sujeitos remete-nos à complexidade dos processos socioeducativos que por eles foram experienciados. Como vimos, eles não se percebem como seres históricos sociais que viveram privações significativas ao longo de suas vidas. Alimentam visões restritivas e negativas sobre si mesmos. Ao assumirem-se como culpados, negam que são também vítimas da ausência de políticas públicas que os deixaram à margem de seus direitos, como reconhece Paiva (2009, p. 33): "[...] a ausência de oportunidades concretas para vivenciar trajetórias de sucesso no sistema educacional acaba por culpabilizar a vítima, ou seja, cada sujeito, por mais uma história de fracasso." Frente a esses sentimentos de baixa autoestima, constroem-se novos estigmas, como percebe Paiva (2009, p. 25): "O estigma (do aluno da EJA) que vitima duas vezes o analfabeto porque, além da vergonha coloca-o como culpado pelo seu não saber, traz arraigada a não consciência do direito."

O direito dos jovens e adultos não deve basear-se em um olhar que evidencia as suas carências, mas no reconhecimento deles como sujeitos de direitos humanos, legitimando suas garantias legais proclamadas, entre elas a de uma educação de qualidade.

Nesse sentido, faz-se necessário que todos os envolvidos na EJA avaliem as formas de compreensão dessa modalidade de ensino, não só as referentes aos direitos garantidos por lei, vencendo o estigma de que a EJA é apenas um “remédio” para suprir déficits. A percepção de tais sujeitos como participantes ativos no processo de ensino-aprendizagem possibilita uma nova visão da condição dos jovens e adultos, o que, através de um processo de formação continuada, poderá trazer benefícios efetivos na sua escolarização.



A ESCUTA DOS JOVENS E ADULTOS EM UM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

“Nossos professores estudam muito, eles não param!” (E18)

Considerando a nossa participação em um foro privilegiado¹⁶ de formação de professores, buscamos aproximar os sujeitos alunos e os sujeitos professores, por meio das vozes dos alunos que ali passaram a ser constituintes de um processo formativo, o qual acontecia num espaço dialógico de aprendizagens mútuas. Ali também não havia lugar para imposição de modelos, e sim para aprofundamentos teórico-metodológicos. Nessa perspectiva, tínhamos o objetivo de não apenas trazer para a discussão os fundamentos teóricos pertinentes, mas articulá-los com concepções dos sujeitos – professoras e alunos – formando uma teia de saberes em interação.

Nesse sentido, os sentimentos e as visões dos alunos foram elementos instigantes para as reflexões e para o tratamento do saber e fazer pedagógicos. As professoras participantes entendiam a escola como ambiente de formação, fazendo esforços para que esse ideal se concretizasse. Vale relatar que chegaram a usar seus próprios recursos para remunerar professores substitutos¹⁷, viabilizando os encontros de estudos semanais. Dessa forma, aumentava a nossa responsabilidade de procurar alternativas para enriquecimento do grupo porque, assim, estaríamos, de fato, fazendo valer os esforços empreendidos.

Fundamentamos e elaboramos o Plano de Formação nos dados que, ao longo do processo, mas, sobretudo no período inicial, iam “saltando” das discussões do grupo de professoras; desse modo, os diálogos com o grupo foram criando possibilidades de apreensão das principais dificuldades docentes vivenciadas em suas práticas pedagógicas, configurando assim as suas necessidades formativas.

¹⁶ Privilegiado pela visível disponibilidade e qualidade de participação da equipe, além de não ser um processo de formação imposto, visto que houve uma solicitação à orientadora desse estudo para participarmos da formação continuada daquelas professoras.

¹⁷ Esses professores substitutos eram docentes, cujo trabalho pedagógico já era conhecido e aprovado pela Escola. No dia de estudo do grupo de professoras efetivas, os substitutos assumiam suas salas, evitando que os alunos ficassem sem aulas.

A estruturação da pesquisa foi sedimentada com a organização do grupo focal, que, segundo Guimarães (2006), consiste em ouvir de “viva voz” um grupo de interesse comum, com vias à compreensão dos dados coletados, por intermédio de outras alternativas investigativas. Esse procedimento de pesquisa veio favorecer a nossa investigação, haja vista que a fala dos alunos, discutida no processo formativo, ensejou a sua participação ativa na investigação. Assim, as professoras, refletindo/discutindo sobre a fala dos alunos, iam oferecendo-nos dados mais elucidativos sobre a relevância – para a prática pedagógica – de se ouvirem essas vozes.

Consideramos que, dessa forma, a nossa investigação poderia contribuir de modo mais efetivo para a construção de um corpus profissional, afinal,

[...] narrar e ouvir narrativas de processos vividos e de compreensões desenvolvidas contribui para o desenvolvimento, mudança e consolidação de compreensões, de disposições [...] uma vez que a fala é meio não só para explicitar e reconstruir o que se pensa, mas também de se predispor para a ação. (GUIMARÃES, 2006, p. 156).

Assim, o processo de ouvir os alunos, tornando-os participantes ativos da formação, no mesmo momento em que os professores eram autores de novas falas, enriqueceu a nossa investigação. Dar-lhes a possibilidade de expressão de ideias também foi uma das nossas prerrogativas, haja vista que uma das lacunas da formação docente é não possibilitar a voz ao professor, o que já foi demonstrado em estudos anteriores. (CATANI, 2001). Assim, um estudo que se propõe a evidenciar a escuta de sujeitos não poderia negligenciar tal aspecto.

Ao redor de uma mesa retangular, tecemos inúmeras discussões que iam reconstruindo e sedimentando o nosso processo formativo, como ilustram as fotos a seguir:

Figura 4 | Formação continuada – Ilustração



Fonte | Encontro de Formação Continuada na Escola Emília Ramos (2011)

Figura 5 | Formação continuada – Ilustração (2)



Fonte | Encontro de Formação Continuada na Escola Emilia Ramos (2011)

O nosso olhar é fruto de um processo de pesquisa-ação e foi se constituindo na trajetória do desvelar do objeto de estudo. Nesse momento, a voz do professor foi o que motivou toda a discussão, em

parceria com a voz dos alunos, que estava presente, representando cada uma das categorias que tematizam o nosso estudo.

Na nossa formação, em vários episódios, foram suscitadas reflexões direcionadas às singularidades do professor da EJA, sob o prisma dos educandos e educadores, e é sobre esse enfoque que nos debruçaremos neste momento.

Percebemos que a prática escolar está intimamente relacionada à formação docente. Becker (1998), em sua pesquisa sobre a epistemologia do professor, afirma que, se ele não possui uma teoria que embase a sua prática, acaba por se deixar levar pelo senso comum e executa um ensino empirista, baseado na repetição e em receitas mágicas. Dessa maneira, inferimos que uma mudança na prática escolar está diretamente relacionada à formação docente que envolve muitos saberes. No âmbito dessa discussão, Campelo (2001, p. 76) lembra que “[...] o saber docente é pluridimensional, dada a multiplicidade de saberes que o constituem e se originam de fontes e contextos diversos.” Relacionado à EJA, nos adverte a professora Psi (2012): “[...] para ser professor da EJA tem que entender de EJA. Não pode trabalhar com aluno da EJA de qualquer jeito.”

Nessa direção, a nossa proposta de formação continuada com as professoras da Escola Municipal Professora Emília Ramos vem ao encontro das necessidades expressas, por elas, à orientadora desta pesquisa que, por já ter vínculos acadêmicos e afetivos anteriores, prontamente atendeu aos anseios desses profissionais. Paralelamente, a nossa pesquisa estava acontecendo com os alunos, o que possibilitou a proposta de enriquecimento dessa formação com as vozes dos sujeitos principais do estudo. Assim, orientanda e orientadora reuniram seus focos de pesquisa para que pudessem contribuir de forma mais efetiva para a melhoria do trabalho pedagógico da instituição.

Vale ressaltar que, nesse processo, tínhamos a segurança da assertiva de Freitas, para quem “Não há que se impor modelos. É

preciso procurar alternativas nas quais se privilegie o pensar diferente. Práticas diferenciadas de formação continuada podem coexistir e enriquecerem-se mutuamente." (FREITAS, 2007, p. 55).

Com essa clareza, em alguns momentos, as contribuições da orientadora delineavam as discussões propostas. Já em outros, as preocupações da orientanda se tornaram o foco de análise. Contudo, não foram perdidos de vista os interesses e as necessidades da Escola. Desse modo, para iniciar o processo, ocorreram quatro momentos de discussão, antes que apresentássemos a ementa de um programa de formação, que foi construído no grupo e contemplava, desde o primeiro momento, as falas dos educandos. Nessas oportunidades, ouvimos as experiências e angústias daquelas educadoras e fomos construindo um espaço de reflexão crítica, coletiva e de compartilhamento de saberes.

Assim, assumimos o desafio de aliar a fundamentação teórica com a vivência efetiva daquelas educadoras e de seus alunos (por meio das falas deles), e nesse contexto, muitos momentos foram dedicados a diálogos sobre a rotina e a expressão dos limites e possibilidades de suas práticas docentes, como revela a professora Kappa (2012): "*Estamos aqui porque temos humildade e reconhecemos o fracasso da escola pública; sabemos que esse fracasso também é nosso, embora sejamos parte de uma teia complexa.*" Falas como essas nos estimularam a compreender que uma formação – que parte da confluência entre saberes e vivências do professor, abordagens teóricas e falas dos alunos – deve abranger a complexidade da prática docente, pois são os professores que tomam as decisões que sustentam os encaminhamentos de suas ações. Assim sendo,

Não é concebível que os poderes públicos continuem improvisando educadores e alfabetizadores de jovens e adultos. Não é possível que os legisladores e gestores públicos continuem 'zarolhos', olhando enviesados como se a alfabetização de jovens e adultos fosse uma prática extemporânea e passageira. (MOURA, 2007, p.32).

A afirmação acima reflete a realidade brasileira, em que a falta de um olhar para a formação específica de educadores de jovens e adultos impõe, para a formação em serviço de seus professores, um trabalho também compensatório.

Segundo Freire (2008, p. 23), faz-se necessário que os professores tenham a possibilidade de receber uma “[...] formação permanente, científica, a que não falte, sobretudo, o gosto pelas práticas democráticas”. Essa concepção de formação corrobora o nosso intuito de realizar a formação continuada com base nas falas dos educandos, o que foi analisado, com muita clareza, pela professora Kappa (2012): “*A partir de suas falas [do aluno] é que posso traçar uma estratégia de trabalho que contemple as reais necessidades do aluno da EJA. É por meio dessa escuta que o professor pode avaliar o que está dando certo e o que necessita ser revisto.*”

Nesse sentido, pela concretude do nosso objeto de estudo, consideramos imprescindível que a formação ocorresse em seu lócus principal: a escola. E esta, por sua vez, não deve [não devia] se constituir apenas em uma estrutura física na qual o professor leciona, mas sim uma escola reflexiva (ALARÇÃO, 2001), aberta ao diálogo, que pense em si, na sua missão social, um organismo vivo, na qual se desenvolvem relações interpessoais em que há reciprocidade e dialeticidade.

Assim, o professor deve buscar as respostas para as suas inquietações, de forma coletiva. Tais características são percebidas na Escola Emília Ramos e na sua equipe, o que pode ser exemplificado pela fala da professora Beta (2012): “*Acredito que já venho desenvolvendo algumas atividades no sentido de melhorar a aprendizagem dos alunos. No entanto, desejo aprimorá-las, por entender que qualquer trabalho realizado ainda seja insuficiente para atender às demandas e necessidades desses sujeitos.*”

A percepção da professora Beta (2012) reforça a ideia de que a formação é um espaço dialógico em que o refletir na ação interfere, positivamente, na prática que executa, uma vez que, “Refletir criticamente é perceber-se em ação, perceber-se na história, saber-se participante das atividades sociais, e ser capaz de tomar partido das situações vivenciadas no cotidiano da escola.” (IBIAPINA, 2003, p. 74).

Sabemos que a simples formação sem uma postura crítico-reflexiva não tem o poder de transformar o fazer docente em um ato reflexivo, o que requer o pensar sobre o seu sentido formativo, como aponta Schön (2000, p. 32): “Podemos refletir sobre a ação pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como o nosso conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado”; afinal, como nos diz a professora Psi (2012): “Por mais clareza que a gente tenha teoricamente, o dia-a-dia, não é nada fácil [...]]; por mais cursos de que a gente participe, a gente tem dificuldades de, na prática, apresentar atividades diferenciadas que atendam a diferentes níveis. Precisamos refletir sobre isso.”

Freire também nos motiva a pensar sobre a reflexão, enfatizando a capacidade humana de refletir na história e, dessa forma, intervir nela:

A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas com o mundo e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. É neste sentido que mulheres e homens interferem no mundo enquanto os outros animais apenas mexem nele. É por isso que não apenas temos história, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna, portanto, históricos. (FREIRE, 2000, p. 40).

Essa consciência de que somos históricos e de que não há situações que sejam imutáveis é que motiva os professores a levantarem questionamentos reais por eles vivenciados que favorecem a reflexão de todo o grupo, inclusive dos formadores:

Nós nos angustiamos. Estamos em sala de aula há anos e, sempre que discutimos, percebemos que ainda temos muito o que avançar, ainda temos muito o que mudar, nada está terminado, pronto. Vemos alunos que passam dois ou três anos, não têm nenhuma deficiência e não se desenvolvem. Por quê? Será que estamos perdidos metodologicamente? (ALFA, 2012).

Questionamentos como esses só podem ser tecidos em um modelo de formação que priorize a reflexão, afinal, a própria educadora já percebe a necessidade de mudança e sabe que, ao expor suas demandas no espaço coletivo, ao pensar junto, há a possibilidade de encontrar estratégias que colaborem para a melhoria da prática pedagógica. As professoras também atentam para o papel da formação como espaço dialógico de interlocução, não a panaceia para as demandas de jovens a adultos, como bem expõe a professora Alfa (2012): “*A gente quer uma intervenção que resolva logo o problema, como uma injeção ou um antibiótico forte, mas as coisas não acontecem dessa forma.*”

A afirmação da professora está em consonância com a perspectiva da pesquisa-ação e do seu aspecto longitudinal. Porém, nosso estudo possui um diferencial ao englobar as falas dos alunos no processo formativo, o que, de certa forma, proporciona um resultado mais direto e significativo, em curto prazo. Essa particularidade foi percebida pela professora Beta (2012) que, assim, se expressa: “*Nessa formação, temos o conhecimento dos desejos, anseios, habilidades e dificuldades dos alunos, sendo possível desenvolver um trabalho direcionado às suas especificidades, buscando, para tanto, elaborar atividades diferenciadas.*” Ao pensar nesse sujeito que aprende, e ao elaborar atividades que propiciem o aprendizado desse aluno em específico, as mudanças pedagógicas, em benefício dos sujeitos, estarão acontecendo concomitantemente à investigação em curso, não encerrando o processo reflexivo, que ocorre em espirais cíclicas.

Como o pensamento reflexivo é dividido em conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação, este último contribui para que o professor seja um pesquisador de sua prática. Pérez Gómez aponta que a reflexão

[...] implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. [...] a reflexão, ao contrário de outras formas do conhecimento, supõe um sistemático esforço de análise, como a necessidade de elaborar uma proposta totalizadora, que captura e orienta a ação. (PÉREZ-GOMEZ, 1998, p. 369).

Pimenta (2008, p. 22), apesar de reconhecer a relevância dos estudos de Schön (2000) para a valorização da pesquisa e da prática, levanta alguns questionamentos: “Que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletirem?” Tais questionamentos ressoam no diálogo das professoras, quando problematizam: “*Eu sei que tudo tem a questão política e que o pedagógico também é político. No aspecto pedagógico, algumas vezes, sem norte, e o aluno é que é o prejudicado.*” (ALFA, 2012).

Nesse momento, a professora Sigma (2012) reage e diz: “Assim, você mais uma vez centra a responsabilidade no professor, e não é bem assim, existem as condições políticas materiais que impedem o sucesso da escola pública.” Aproveitamos a discussão levantada para suscitar novas reflexões sobre as reais condições de vida, tanto dos alunos quanto dos professores, percebendo a tessitura e as relações dialéticas que se efetivam na escola. Também aprendemos que não basta haver o processo de reflexão – sem uma crítica – para que haja a mudança na postura do educador.

Pimenta (2008, p. 24) enfatiza que “O saber docente não é formado apenas de prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação [...]”, o que está em consonância com o pensamento de Giroux (1990), quando destaca a necessidade da compreensão teórica dos elementos que compõem a prática profissional. Essa vertente epistemológica é condição sine qua non para que o professor seja, de fato, um intelectual transformador.

O educador ou educadora crítica, exigente, coerente, no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa ou no exercício de sua própria prática, sempre a entende em sua totalidade. Não centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas comprehende-a nas relações de seus vários componentes, no uso coerente por parte do educador ou da educadora dos materiais, dos métodos, das técnicas. (FREIRE, 2008, p. 110).

Percebemos esse perfil de educador crítico e reflexivo na Escola Emília Ramos, o que nos motivava, em cada encontro, a abrir espaços de escuta e discussão bem mais do que os previstos aspectos relacionados à alfabetização e ao letramento, como revela a professora Beta (2012): “*Talvez, a maior oportunidade que estamos tendo nessa formação é a de pensar sobre a nossa prática, dividindo com os nossos colegas e vocês, professoras, o que fazemos, e aprendendo novas possibilidades de ensinar.*”

Contreras (2002, p. 84) considera que “[...] a análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza constituem um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos professores [...]”, profissionalidade esta que se configura no conjunto de atuações, conhecimentos e valores ligados a sua prática.

Segundo Imbernón (2009 p. 73), a reflexão deve estar ancorada na “[...] capacidade do professor de formular questões válidas sobre sua própria prática e se prefixar objetivos que tratem de responder a tais questões.” Tal ideia é fundamentada no professor como sujeito

intelectual, que busca dados para responder suas questões e refletir sobre estes, desenvolvendo novas formas de compreensão, ao contribuir para elaborar suas próprias perguntas.

Como se percebe pelo citado anteriormente, há diferentes concepções sobre as práticas reflexivas, mas todas elas repercutem em uma percepção mais significativa para o trabalho do professor, estando atento aos saberes docentes, em suas diversas instâncias, dando vez e voz aos professores, em espaços de formação continuada que promovam esse olhar reflexivo.

Algo que se deve observar é que, nas diferentes vertentes de reflexão que foram abordadas, o ponto de convergência está na superação da racionalidade técnica, como assinala Libâneo (2008, p. 73-74), ao criticar modelos de formação. Reflexividade, para o autor, é a “[...] que se reporta à ação, mas não se confunde com a ação; a um saber-fazer, saber-agir impregnados de reflexividade, mas tendo seu suporte na atividade de aprender a profissão, a um pensar sobre a prática que não se restringe às situações imediatas e individuais.”

E esse modelo de formação que por nós foi desenvolvido, relacionando aspectos teóricos às falas dos alfabetizandos, se constituiu em um diferencial de pesquisa, que foi percebido pelas professoras Beta e Gama (2012), respectivamente: “*Esses momentos têm me propiciado pensar sobre a minha prática. A teoria até que nós temos sempre aprendido, mas fazer essa relação tem sido um belo exercício*” e “*Estamos gostando muito desses encontros, eles vêmclareando a nossa prática. Saber o que os alunos pensam é muito importante para repensar a nossa prática.*”

Assim, a reflexão que permeou todo o processo não negligenciou que o conteúdo previsto na proposta inicial fosse contemplado. Tínhamos como compromisso assumido, no primeiro momento, discutir os aspectos conceituais, políticos e educacionais da alfabetização de jovens e adultos, elucidando as concepções teórico-

metodológicas do ensino da leitura e da escrita, bem como a discussão sobre alfabetização/letramento, como um processo pedagógico e epistemológico, com dimensões sociais e individuais. Os conteúdos citados visavam atender aos anseios da equipe em formação, que pode ser sintetizado por meio da declaração da professora Psi (2012): “É preciso que o programa de formação colabore diretamente para aperfeiçoar nossas práticas e a possibilidade de analisar as falas dos alunos nos aproxima de suas necessidades.” Diante disso, nossa proposta trazia para os encontros, como tema, a fala dos sujeitos entrevistados, fala essa que vinha estabelecer relações com textos pertinentes para o processo formativo, como pode ser percebido na ementa da proposta de Formação Continuada. (APÊNDICE C). Tal articulação nos permitia a almejada relação entre a voz dos alunos, os fundamentos teóricos e as práticas das professoras, o que suscitou diálogos importantes para o nosso crescimento coletivo.

Nesses encontros, sentimos que alguns fundamentos teóricos necessitavam ser revisitados. Assim, no desenvolvimento do processo de reflexão-ação, imprescindível à pesquisa-ação, elaboramos um material de estudo específico para suscitar a discussão das novas conceptualizações. Elucidamos desde as concepções de linguagem até as de alfabetização na perspectiva do letramento. Incluímos esse material na parte inicial desta tese, que trata sobre tais concepções, o que redimensionou a nossa escrita, em um processo de (re)construção do conhecimento.

Após a leitura e discussão dos textos, fizemos alguns questionamentos, no intuito de sistematizar as ações pedagógicas efetivas das docentes. Um deles foi “O que tenho feito para alfabetizar letrando?”, tendo a seguinte resposta da professora Beta:

[...] buscamos trabalhar nessa perspectiva [de letramento] através de atividades de leitura que tenham sentido e significado para as suas vidas, seguidas sempre de uma interpretação do que foi lido, por escrito e oralmente. Além dessas leituras que perpassam por textos

dos mais variados: cartas, bilhetes, receitas, poemas, cordéis, músicas, textos informativos... (BETA, 2012).

Por meio dessa fala, observamos que a referida professora tem a preocupação de oferecer aos seus alunos um trabalho de leitura e produção de diferentes gêneros textuais, rompendo com a visão simplista de que se alfabetiza apenas através de processos de memorização.

A mesma preocupação em oferecer atividades significativas para os alunos foi percebida na professora Kappa, ao afirmar:

Para alfabetizar letrando, tenho buscado trabalhar com os interesses da turma, para que a partir daí eles sintam-se motivados para desenvolver as atividades. No entanto, para concretizar meu anseio de alfabetizar letrando, desejo ter mais clareza sobre o que, de fato, está relacionado à alfabetização e ao letramento, e assim, não suprimir nenhum conhecimento específico de cada saber. (KAPPA, 2012).

Mais uma vez, a fala demonstra o desejo da educadora pela superação da concepção de alfabetização como ato mecânico do ensino da leitura e da escrita, reconhecendo o valor de se oferecer atividades significativas para esse público. Porém, vale salientar que atividades significativas não garantem que estamos trabalhando na perspectiva do letramento.

Nessa direção, é preciso incluir a diversidade de gêneros textuais no repertório linguístico desses alunos para que, assim, possam fazer uso da leitura e da escrita, em diferentes contextos. Na medida em que nos apoiamos na ideia de Albuquerque, Morais e Ferreira (2010, p. 18) de que “O letramento se relaciona aos usos efetivos da escrita, em atividades de leitura e escrita de textos, em contextos diversos [...]”, precisamos oferecer condições para a ampliação do conceito de letramento das professoras que participaram desse processo formativo.

Vimos ainda que as docentes compartilham da visão de Leal, Albuquerque e Amorim (2010, p. 75), quando afirmam que “Um dos objetivos didáticos do trabalho com leitura na alfabetização de jovens e adultos é a perspectiva do aumento de repertório textual dos indivíduos e a ampliação de conhecimentos relativos a diversas temáticas.” No entanto, em seus relatos, não ficou evidenciado como foi desenvolvido o trabalho específico direcionado ao eixo da apropriação da escrita alfabética, o que nos fez lembrar que:

[...] as experiências evidenciadas pelos sujeitos, no mundo em que a escrita se faz cada vez mais presente, possibilitam a construção de conhecimentos sobre a escrita alfabética, mas não garantem que compreendam o seu funcionamento. (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2010, p. 15)

Mais uma vez, eis o alerta para que professoras, como Beta e Kappa, estejam atentas às especificidades de alfabetizar e letrar. As referidas professoras reconhecem a necessidade de aprofundamento na temática, fazendo esforços para unir teoria e prática no seu cotidiano, como reflete, igualmente, a professora Psi (2012): “Tenho procurado desenvolver atividades que contemplam o universo vocabular dos alunos e que façam parte, de alguma forma, de seu cotidiano, como encartes promocionais, receitas, bulas, rótulos, manual de instrução, mas não é só isso.” Contemplar o universo vocabular do aluno – mas não permanecer nele – evidencia a preocupação da professora com o princípio teórico-metodológico de continuidade-ruptura (SNYDERS, 1988) ou o princípio teórico-metodológico de continuidade-ruptura em Freire (2002).

Mais uma vez, a construção do Sistema de Notação Alfabética (SNA) não é citada, apesar da possibilidade propiciada pela diversidade de gêneros textuais utilizados. Contudo, não queremos afirmar que o trabalho com o SNA não exista, mas as falas das professoras nos indicam que as especificidades dos processos ainda

não estão claras para elas. Relatos como esses evidenciaram a necessidade de pensarmos juntas em como conduzir um processo no qual o SNA não fosse relegado, elucidando situações didáticas como as anteriormente citadas, enfatizando que há a possibilidade, nessas e em outras situações, de ser desenvolvida a prática de alfabetizar letrando.

Ao retornarmos às falas dos alunos, nos encontros formativos, vimos que estes manifestam grande interesse para a importância de se compreender o funcionamento do SNA, conforme evidencia o aluno A47 (2011): “*Para mim, é muito importante quando a professora faz ditado e ensina os sons que formam as palavras, aí aprendo que posso ler essa e outras palavras. Quando ela traz texto, eu acho mais difícil.*”

Segundo a professora Delta, os alunos acham mais difícil

Porque com palavras ele vai se preocupar apenas com as sílabas das palavras, mas se eu trago um texto, tem que pensar cada palavra, separadamente, dentro de uma construção maior, e esse é mais um desafio que temos que enfrentar na escolha de quais atividades devemos selecionar que atendam as principais necessidades dos alunos, e não aprendemos isso na universidade. (DELTA, 2012).

Talvez os professores, em função das lacunas na formação inicial, entendam e valorizem a proposta de formação continuada, como enfatiza a Professora Psi (2012): “*Precisamos, de fato, de uma preparação e formação permanentes que nos levem a conhecer e compreender as múltiplas facetas do processo de alfabetização, como temos percebido agora, acontecendo ao longo desse estudo.*” Evidenciamos, pela terminologia usada¹⁸ (múltiplas facetas), que a professora internalizou os termos da autora estudada naquele momento, ao referir-se às diversas características da alfabetização, o que evidencia novas aprendizagens e a valorização do processo formativo.

¹⁸ Naquele momento, estávamos estudando um texto de Magda Soares (2004) denominado “Letramento e Alfabetização: as múltiplas facetas”

Assim, outros encontros foram marcados visando atender às demandas das docentes, o que nos levou a delinear um novo estudo, com base em práticas de alfabetizar letrando¹⁹. Nesses momentos formativos, procuramos selecionar textos que oportunizassem direcionamentos voltados para a prática pedagógica. Além de discutirmos sobre como planejar situações didáticas que favorecessem os diversos eixos necessários ao processo de formação, levamos relatos de práticas que vieram corroborar e aperfeiçoar as situações de aprendizagem já elaboradas pelas educadoras, como percebe a professora Alfa.

Eu acho que o texto que você deixou por último aqui pra gente, assim, abriu a cabeça da gente, na questão do alfabetizar letrando. Não esquecendo da parte específica da língua portuguesa. Pra mim, ali é de fundamental importância. Pra mim, é como se tivesse uma cortina e aí abriu. Na minha prática, eu preciso ter leitura (e, dentro dessa leitura, claro, uma compreensão, uma interpretação, uma discussão em cima daquilo). Se pegarmos como norte esse eixos apresentados no texto, acho que casa bem direitinho alfabetização e letramento. (ALFA, 2012).

A professora refere-se ao texto de Albuquerque e Leal (2010), que traz sugestões de atividades para a alfabetização na perspectiva do letramento. A fala da professora Alfa retrata a motivação que um texto voltado para a ação didática imediata pode trazer para o processo formativo, repercutindo em mudanças de atitude em curto prazo.

No tocante à prática, a professora Psi relatou uma de suas ações docentes que visava contemplar a perspectiva de alfabetizar letrando. A referida professora propôs à sua turma um trabalho com classificados, pois percebeu que havia um contexto próprio para a realização dessa atividade, visto que muitos alunos na sala faziam pequenas vendas informais. Para a concretização da proposta, a educadora levou os

¹⁹ A referência dos estudos encontra-se nos apêndices D e E desta Tese.

“Classificados Poéticos” de Roseana Murray e planejou sua intervenção pedagógica, seguindo a sequência apresentada a seguir:

Figura 6 | Sugestão de uma sequência didática

Atividade do dia 02/07/12

Atividade com o gênero ‘classificados’

- 1- Leitura e interpretação de um classificado poético, de Roseana Murray.
- 2- Leitura de classificados de jornais
- 3- Produzir um classificado de produtos sorteados entre os alunos: moto, celular, bicicleta, TV, casa, apartamento etc.
- 4- Apresentar as produções.

Obs.: com muitas produções colocar em um painel.

Fonte | Arquivo pessoal da Professora Psi (2012)

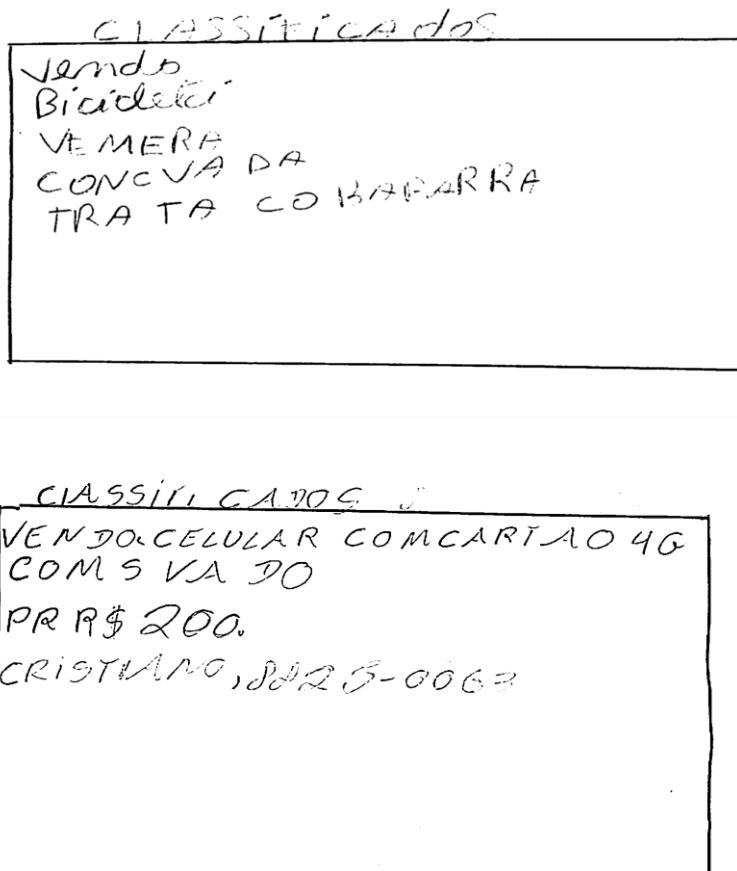
Podemos perceber que a sequência didática foi bem planejada, afinal,

Iniciar a aula com a leitura de um texto em voz alta pelo professor é uma boa estratégia para darmos acesso a autores que eles desconheçam e aos poucos passem a conhecer; a gêneros discursivos que eles não tenham familiaridade; a temáticas que eles possam aprofundar. A leitura pelo professor também pode fornecer ao estudante um modelo de leitor fluente. (LEAL; ALBUQUERQUE; AMORIM, 2010, p. 75).

Em consonância com os autores, enfatizamos a coerência da professora na escolha da leitura do texto para iniciar a referida sequência. Além disso, o gênero escolhido foi motivante para o grupo destinado. Assim, o resultado da proposta deixou a professora entusiasmada, uma vez que conseguiu atingir alguns alunos que, em

outras situações, não “ousavam” escrever, como os dois exemplos a seguir:

Figura 7 | Exemplo de atividade para o desenvolvimento da escrita significativa



Fonte | Arquivo pessoal da Professora Psi (2012)

Exercitando o que aprendemos no texto de Albuquerque e Leal (2010), no qual os autores, além de oferecerem sugestões de atividades, indicam quais eixos de aprendizagem estão sendo mobilizados, vimos que o exercício acima (fig. 7) evidencia que houve a preocupação em trabalhar o eixo da leitura e da apropriação da escrita alfabética, além de possibilitar a vivência de elaboração das especificidades do gênero textual “Classificados”.

Este exemplo de intervenção é fruto, também, de nossas discussões, tendo ocorrido após a leitura e discussão do texto de Silva (2008, p. 39), proposto em nossa formação continuada, no qual a autora enfatiza que “Um dos desafios a ser enfrentado no processo de planejamento dos trabalhos a serem desenvolvidos em sala de aula é a articulação entre a dimensão individual e a dimensão coletiva.”

De acordo com o relato da própria professora, essa atividade, planejada em equipe, conseguiu atender essas duas dimensões, além de satisfazer o desejo dos alunos por atividades significativas que favoreçam o grande objetivo apresentado para estarem na escola: aprender a ler e escrever com autonomia, haja vista que “Não é só fazer parte do mundo, ele (o aluno) quer participar do mundo.” (SIGMA, 2012).

Como vimos, os caminhos percorridos pelas educadoras, ao longo de suas histórias de vida, somados às intervenções no programa de formação, deram subsídios para que pudessem elaborar situações de ensinar-aprender que atendessem às suas necessidades e contribuíssem de maneira significativa para seu aprendizado e, por conseguinte, do aluno, uma vez que, “[...] a partir do olhar e da sensibilidade dos alunos, podemos refletir e avaliar a nossa prática, e direcioná-la a atender, da forma mais significativa possível, às necessidades e desejos desses educandos.” (BETA, 2012). Sendo o objetivo principal desses educandos o processo de alfabetização, este permeou todas as nossas intervenções, visando novas práticas que não eximissem a apropriação do SNA, mas também estivessem na perspectiva do letramento.

Desse modo, outro encontro foi planejado, sendo mais voltado para experiências práticas e bem sucedidas de alfabetização e letramento. Para tornar a discussão mais rica, as professoras receberam os textos de Leal e Albuquerque (2010) e Silva (2008) com antecedência, os quais foram debatidos coletivamente. Nesse dia,

ficou acordado que as professoras deveriam elaborar um planejamento de ensino que contemplasse estratégias de acordo com a perspectiva do alfabetizar letrando. Segundo o pensamento de trabalho coletivo, as professoras laboraram uma proposta didática válida e pertinente para todas as turmas, a partir da temática “aniversariantes do semestre”. Eis a sistematização da proposta:

Figura 8 | Sugestão de uma sequência didática coletiva

SUGESTÃO DE UMA SEQUENCIA DIDATICA (QUE PODE SER ALTERADA, AMPLIADA, REJEITADA)

Organizando a festa dos alunos aniversariantes do 1º semestre de 2012-

1. **Objetivos:**
 - i)Criar espaço para discussão sobre a festa dos alunos aniversariantes do 1º semestre/12
 - ii)Promover situações de leitura e escrita de convites;
 - iii) Exercitar o trabalho em grupo no planejamento, execução e avaliação do trabalho.
2. **Conteúdos:**
 - i)Leitura de vários tipos de convites de aniversário;
 - ii)Características específicas,suas semelhanças e diferenças dos convites;
 - iii) Produção textual dos convites;
 - iv) Oralidade- questionamento sobre a organização da festa dos alunos aniversariantes;
3. **Tempo estimados:** 3 aulas(23/07 a 27/07)
4. **Níveis:** 1º e 2º -EJA
5. **Material necessário:** cartolina, revistas, cola,coleção de lápis hidrocor, e vários tipos de convites de aniversários;
6. **Desenvolvimento:**
 - 1ª Fase:
Apresentar a idéia de organizar a festa dos alunos aniversariantes do 1ºsemestre/2012.
Questionar sobre a celebração de aniversários, todas pessoas comemoram? qual o sentido do aniversario?o que precisamos ter numa festa de aniversario?Após a discussão fazer uma lista do que os alunos vão dizendo sobre o que precisa ter numa festa de aniversário; fazer uma leitura da lista e depois um ditado. Na correção do ditado o profº. escreve a lista palavra por palavra no quadro, e os alunos vão comparando: como escreveram? Quais as letras que faltaram? Trocaram as letras?(fazer uma reflexão sobre o sistema alfabetico da escrita)
 - 2ª Fase:
Organizar um bingo com os nomes dos alunos aniversariantes;
Apresentar modelos de convites impresso de aniversários, fazer leitura dos convites e depois solicitar que observem a estrutura (formatos, ilustração, enunciados);
Discutir com os alunos sobre outras possibilidades de convites, via novas tecnologias, como: celular, internet via e-mail e outras maneiras no campo da tecnologias;conversar e explicar a data da realização, horário e local;
 - 3ªFase:
Solicitar que os alunos digam mensagem e prof.º escreve no quadro,depois o prof.º apresenta algumas mensagens e eleger uma das mensagens que gostariam de escrever no convite;
 - Criação e confecção do convite em grupo (de 4 ou em duplas) e revisão da escrita do convite;
 - 4ª Fase:
Estrutura e organização da festa:
i-Abertura-Eleger um aluno para esclarecer as razões da festa

II - Homenagem dos aniversariantes: elaborar junto ao grupo uma mensagem dirigida aos aniversariantes, escolher um ou mais alunos para fazer a leitura, da mensagem;

iii-Escolher um ou mais aluno para fazer apresentação dos aniversariantes do 1º semestre

iv- Escolher com o grupo de alunos para expressar uma mensagem aos aniversariantes,

vi-Numeros artístico e cultural- discutir e selecionar com o grupo de aluno de leituras de poesias, números musicais e brincadeiras e ou outras possibilidades de acordo com os interesses dos alunos. Organizar a programação da festa dos aniversariantes;

6º Fase:

A realização da festa dos aniversariantes no dia 28 de julho de 2012-sábado, às 15h30min. Na Escola Municipal Prof.^a Emilia Ramos; executando a programação construída em sala de aula;

AVALIAÇÃO:

Na 2^a feira, dia 30/07, em sala de aula, fazer uma apreciação dos pontos fortes e frágeis da festa, considerando os diversos aspectos do evento; após a reflexão coletiva sobre o momento festivo, produzir um texto coletivo das opiniões, sugestões dos alunos.

PROFESSORES:

1.Gilvana-1º nível “A”;Ana Lucia-1º nível “B”, 2º nível “A”-Adriana,
2º nível-“B”-Neusa, Zuilma- reforço de aprendizagem.
Coordenação Pedagógica- Graça Brito, -.

Natal, 19 de julho de 2012-5^a feira

Fonte | Arquivo pessoal da Professora Psi (2012)

A efetivação da proposta gerou uma série de escritas relevantes para alunos e professores, desde o convite que foi organizado coletivamente a resultados que ultrapassaram as expectativas: alunos que, poucas vezes, haviam escrito algo, elaboraram frases completas para homenagear seus amigos, como ilustram as imagens abaixo:

Figura 9 | Proposta de uma sequência didática.

Fonte | Arquivo pessoal da Professora Psi (2012)

Figura 10 | Exemplo de atividade voltada para o processo de alfabetizar
letrando



Fonte | Arquivo pessoal da Professora Psi (2012)

Figura11 | Exemplo de atividade voltada para o processo de alfabetizar letrando (2)



Fonte | Arquivo pessoal da Professora Psi (2012)

Após a atividade, por solicitação das professoras, os alunos realizaram uma escrita sobre a proposta, evidenciando a relevância da “voz” dos educandos para a consolidação de atividades cada vez mais próximas de suas realidades:

Figura 12 | Exemplo de atividade voltada para o processo de alfabetizar letrando (2)

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA EMÍLIA RAMOS DATA <u>30</u> DE <u>02</u> DE 2012. - PROFESSORA: <u>MENSA</u> ALUNO(A): <u>JOSÉ BAISTA MARCOLINO DA SILVA</u>
ATIVIDADE DE PORTUGUÊS
<p>01) VAMOS ESCREVER UM TEXTO SOBRE O QUE VOCÊS ACHARAM DAS ATIVIDADES PRODUZIDAS RELACIONADAS AO TEMA DA COMEMORAÇÃO DOS ALUNOS ANIVERSARIANTES DO 1º SEMESTRE:</p> <p><i>ACHEI IMPORTANTE FAZER UMA FESTA ALUNOS ANIVERSÁRIO É MUITO BONITO. EU NÃO PARTICIpei DA SUA FESTA POUCO EU ESTAVA TRABALHANDOS A PRIMÓ ALER UMPOCO MAIS.</i></p> <p><i>CARTAO DOS COLEGOS</i></p>

Fonte | Arquivo pessoal da Professora Psi (2012)

A sequência didática apresentada provocou reações positivas nos alunos, desde o primeiro momento em que foram abertas as discussões iniciais, até o momento das produções textuais. Grande parte dos alunos participou, com entusiasmo, de todo o processo, no qual foram propiciadas variadas situações de escrita que, dentro da mesma temática, atendiam a diferentes finalidades. Consideramos uma boa escolha didática, sobretudo por possibilitar uma aproximação maior entre alunos e professores e, ao mesmo tempo, atender a perspectiva de alfabetizar letrando. No entanto, após a apresentação dessa proposta, vimos que a não participação de alguns alunos ocorreu, em parte, em função do receio de não atender às expectativas dos professores, ao “testar” suas hipóteses de escrita.

Assim, decidimos retomar ainda alguns conteúdos, como a psicogênese da língua escrita, na perspectiva de auxiliar o aluno a avançar em suas hipóteses de escrita, porquanto, há a imprescindibilidade do domínio do conteúdo a ser ensinado por parte do professor, precedendo as técnicas, materiais e métodos, conforme nos aponta Freire. Dessa forma, o professor deve se achar “repousado” no saber, no qual a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano: “É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer.” (FREIRE, 1996, p. 86) O mesmo autor aponta para a necessidade de se perceber o ensino como práxis, ao afirmar que, “Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos.” (FREIRE, 1996, p. 103).

Vale ressaltar que esse intercâmbio entre a apropriação do conhecimento e a reflexão da prática pedagógica foi o que motivou a constante reconstrução da nossa proposta de formação continuada, com vistas a atender as demandas dos envolvidos no processo. Tal atitude foi percebida pelas educadoras, como nos revela a Professora Beta:

A partir do conhecimento dos desejos e anseios dos alunos, juntamente com a teoria sobre alfabetização e a discussão em equipe, com o compartilhar das experiências, é possível desenvolver um trabalho direcionado tanto às especificidades dos conteúdos quanto às necessidades dos alunos. (BETA, 2012).

Tal percepção é possibilitada por intermédio da consolidação da pesquisa e – por conseguinte – da reflexão entre educadores, em diálogo com o mundo (dos discentes), afinal, “Enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento.” (FREIRE, 2008, p. 120).

Assim, uma formação que propiciasse o diálogo entre os educadores e as concepções dos alunos nos parecia pertinente, porque

É no grupo de pesquisa que a pessoa do pesquisador [...] é trabalhada. Ele aprende a ouvir e a ser ouvido. Lê e critica o trabalho dos outros e tem o seu trabalho lido e criticado. Diante de um termo que precisa ser melhor conceituado, ele avança e ao trazer sua contribuição para o grupo vê com prazer esta ser complementada por outras, trazidas pelos seus parceiros. Não está só, mas suas idéias e decisões são lhes perguntadas tantas vezes e por tantas pessoas diferentes que, aos poucos, vai ouvindo sua própria VOZ e vai descobrindo o seu lugar. (QUELUZ, 2001, p.347).

Dessa forma, discussões individuais, certamente, auxiliariam bem menos as educadoras a “ouvirem as suas próprias vozes”, afinal, as educadoras apenas receberiam as nossas propostas e as executariam, retirando assim toda a riqueza de um processo coletivo de formação, como bem reconhece a professora Psi (2012): “[...] é no diálogo do grupo que podemos levantar conteúdos necessários para nossos estudos, visando uma prática melhor.”

Em um processo de formação continuada, há uma relação de trocas entre todos os sujeitos envolvidos e há a contribuição para o processo de emancipação, quando atentamos que sempre temos que aprender mais:

Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 2002, p. 25).

E, nesse processo dialético do educar-educar-se, nosso objetivo não era o de mostrar a presença dos conteúdos estendidos, mas o de refletir, como sujeitos cognoscentes, sobre o objeto cognoscível, quer fosse esse voltado para saberes provenientes dos estudos sobre a

prática de se alfabetizar letrando ou a reflexão sobre a própria prática pedagógica, o que nos pareceu ter ficado visível para as educadoras que fizeram parte do processo formativo como também a multiplicidade de aspectos que permeiam a formação, seja no aspecto cognitivo, seja no desenvolvimento de relações interpessoais: “Para quem vai trabalhar com a EJA, é preciso saber o que o aluno jovem e adulto é capaz de aprender. É preciso entender o desenvolvimento cognitivo dele e conhecer bem o processo de alfabetização.” (ALFA, 2012). E ainda: “Não podemos ser intolerantes com os alunos. Temos que respeitar o ritmo e as diferenças.” (Alfa, 2012). Como percebemos, da mesma forma que é complexa a área da Educação de Jovens e Adultos, uma formação voltada para esse grupo de educadores deve compreender essa complexidade, abrindo espaço para a interlocução, em uma escola reflexiva.

Alarcão (2001, p. 25) enfatiza que a escola reflexiva viabiliza espaços de reflexão coletiva para os educadores, escola esta que tem clareza da sua missão social “[...] e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo.” E, por assim ser, essa escola promove incentivo ao desenvolvimento da autonomia dos professores, o que deve partir das ações do próprio docente; tais ações ocorrem de forma dialógica, porque

A autonomia não é um chamado à autocomplacência, nem tampouco ao individualismo competitivo, mas a convicção de que um desenvolvimento mais educativo dos professores e das escolas virá do processo democrático da educação, isto é, da tentativa de se construir a autonomia profissional com a autonomia social. (CONTRERAS, 2002, p. 275).

A instituição na qual consolidamos a pesquisa é uma escola que tem, na essência de sua história, uma política de formação diferenciada das demais escolas da rede, sendo reconhecida pelas suas práticas formativas emancipatórias, o que fica perceptível nas falas

das professoras. Suas falas evidenciam a necessidade de avançar conceitualmente, desencadeando o desejo de se refletir sobre a prática, sentimento de inquietude mediante os obstáculos que impossibilitam o fazer pedagógico, alegando que necessitam de mais que uma formação. Necessitam de interlocução efetiva, uma formação que possa ajudá-las, orientá-las, que não lhes dê tudo pronto e nem objetive “reciclá-las”. Reconhecemos que

A formação de docentes em serviço é um dos elementos mais importantes, quando se tem como alvo o progredir do sistema educativo para contribuir na melhoria do mundo no qual todos os seres têm direito a viver em condições dignas. Assim como a educação não é a solução de todos os problemas sociais, a formação em serviço dos docentes também não o é do sistema educativo. Contudo, esta formação contribui especificamente, quando se constitui em inúmeros e diferentes meios para conseguir progressivamente, transformar as práticas educativas cotidianas dos professores. (PRADA, 1997, p. 97-98).

Temos consciência de que “A formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo.” (IMBERNÓN, 2009, p. 44). Assim, no processo formativo é importante discutir a concretude da sala de aula, o que se constitui um elemento prático nesse processo, até pela característica do grupo, que deseja refletir sobre a sua realidade. Nesse sentido, sinaliza-nos a professora Psi:

Pensar sobre o que o aluno diz norteia nossa prática, é muito válido preparar aulas com base na realidade ‘real’, pois a maioria das aulas foge disso. Torna-se muito mais fácil chegar ao aluno. Através dessas falas, não saímos do nada, vamos do melhor que fazemos para o mais ainda. (PSI, 2012).

Nesse sentido, a voz do aluno na formação continuada assume essa função atribuída ao elemento prático da formação, como relata a professora Psi (2012): “Isso nos ajuda a saber como lidar com eles. É preciso saber dessas falas. Vamos reflexionar nossa prática para reforçar

o que fazemos e melhorar o que precisa.” A contribuição, porém, não foi apenas para as docentes em questão, afinal, “Enquanto objeto da minha curiosidade, que opera agora epistemologicamente, a prática educativa de que, ‘tomando distância’, me ‘aproximo’, começa a desvelar-se a mim.” (FREIRE, 2008, p. 109).

Assim sendo, a vivência formativa propiciou, a todos os envolvidos, momentos de interlocução nos quais compreendemos a importância do estudo compartilhado para o processo reflexivo, o que foi revelado na fala de Professora Gama:

Os alunos nos falam sempre com palavras, gestos e atitudes. Vendo depoimentos deles, nesse processo formativo, percebo que nossas atitudes e conversas com eles são relevantes, e que os nossos esforços são valiosos para que continuemos a busca de superar os fracassos e as evasões da EJA. Resta-me refletir sobre o que escutei e continuo escutando, refletindo sobre a minha prática e a minha própria maneira de escutar, buscando soluções para ajudar nossos alunos, junto com a equipe e esse grupo de estudo. (GAMA, 2012 grifo nosso).

Como apontado, a formação continuada em serviço pode favorecer esse aspecto, visto que é um momento em que se pode discutir sobre questões conceituais, momento em que o professor deve se sentir à vontade para expressar as suas inquietações, sendo amparado por outros profissionais, que estão na mesma dinâmica de trabalho. É um educar-se constantemente, pois “Cada conhecimento que os educadores com seus estudantes constroem, implica novas relações com outros conhecimentos, novas procuras, novas construções.” (PRADA, 1997, p.93).

Concordamos com Rosa, quando afirma que

O sucesso da investigação educativa conduzida por agentes externos ('assessores') não se avalia em função da quantidade de experiências e trabalho que os professores conseguiram realizar a favor da literatura, mas sim em função da contribuição para a melhoria educativa nas situações reais e concretas da prática pedagógica. (ROSA, 2004, p. 49).

Temos clareza do subsídio da formação continuada no processo de ação reflexiva por parte das docentes. E, uma das formas pelas quais contribuímos para a formação reflexiva, certamente, foi a abertura ao diálogo, que ocorria diretamente entre a pesquisadora e as professoras, permeado, ainda que indiretamente, pelas falas dos alunos. Tal abertura também é percebida e valorizada pelas professoras, como explicita a Professora Gama (2012): “A partir das falas dos desejos e do que pensam os alunos, vejo a importância dos estudos, através dos quais reflito e repenso o meu planejamento, e incluo conteúdos que, de fato, são relevantes para a turma.”

O fato de ouvir as experiências das docentes, de oportunizar a voz em nossos encontros para que expusessem seus pontos de vista, suas impressões e anseios, ainda que esses já tivessem sido falados anteriormente, retomassem os saberes de suas vidas como estudantes, educadoras, dentre outras funções exercidas, também contribuiu para que tivéssemos um posicionamento mais reflexivo sobre a ação docente, uma vez que

Falar do dito não é apenas re-dizer o dito mas reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo do redizer, de novo se diz. Redizer, falar do dito, por isso envolve novamente o dito pelo outro sobre ou por causa do nosso dizer. (FREIRE, 2008, p. 17).

E, nesse espaço para se “redizer”, firmamos alguns dos pilares para uma formação voltada para o aprendizado contínuo, de forma colaborativa e participativa; na ligação dos conhecimentos estabelecidos com novas informações; no aprendizado mediante a reflexão individual e coletiva, resolvendo situações problemáticas da prática; no aprendizado em um ambiente formativo de colaboração; na elaboração de projetos de trabalho conjuntos. Afinal, como nos diz Vieira,

É preciso fazer da formação continuada um vetor de crescimento profissional, concebendo-a mais que um simples portador de conhecimentos, de métodos ou

novas tecnologias. É a esse preço que os professores tornar-se-ão co-autores dos dispositivos pedagógicos e didáticos, e poderão consequentemente adequar boas ideias provenientes da pesquisa ou da experiência dos outros à sua realidade. (VIEIRA, 2010, p. 44).

Assim sendo, consideramos que a nossa pesquisa possui os traços de coletividade e aprendizados mútuos. “Daí que nos tivesse sido possível saber que sabíamos e, portanto, saber que poderíamos saber mais. O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas” (FREIRE, 2008, p. 98). Estamos aprendendo sempre, e, sobre as concepções do que seja um bom professor, os alunos têm muito a nos ensinar.

6.1 Um bom professor de EJA: com a voz, os alunos alfabetizandos

Pelo que foi comentado anteriormente, percebemos a relevância de uma formação reflexiva para os professores da EJA. Em nossa pesquisa, além de promovermos o pensamento reflexivo, também agregamos a voz dos alunos para fomentar as discussões. Por intermédio da fala de cada sujeito, percebemos a visão de vários autores acerca da especificidade da docência. B42 (2011) afirma que um bom professor de EJA “[...] é aquele que se preocupa com o aluno em todos os sentidos”; já para L50 (2011), “[...] o professor tem que saber o que tá fazendo, a quem tá ensinando e o que precisa fazer para que nós alunos possamos aprender [...]” e Q57 (2011): “O professor tem que ter muita paciência, saber que somos adultos. O juízo da gente já tá dormindo, não foi exercitado.” Nesse aspecto, encontramos consonância no pensamento de Shulman e García. Segundo Shulman (2005, p. 5), o “[...] conhecimento” sobre a “docência” é aquilo que os “[...] professores deveriam saber, fazer, compreender ou professar para converter o ensino em algo mais que uma forma de trabalho individual e para que seja considerada entre as profissões prestigiadas”; enquanto

que, para García (1992, p. 1), é o conjunto de “[...] conhecimentos, destrezas, atitudes, disposições que deverá possuir um professor do ensino”.

A exemplo de Fonseca (2011), em sua obra literária *Contradança*²⁰, que relacionou poemas de Camões com outros escritos que dialogam com esses como um prolongamento do pensamento do poeta, iremos relacionar o conhecimento de autores com a fala dos alunos, fazendo a nossa “contradança”, inicialmente com Shulman.

Shulman (2005) didaticamente divide a base de conhecimento do professor em sete aspectos: 1) conhecimento do conteúdo; 2) conhecimento pedagógico (conhecimento didático geral 3) conhecimento do currículum, 4) conhecimento dos alunos e da aprendizagem; 5) conhecimento dos contextos educativos, 6) conhecimento didático do conteúdo, e, por fim, 7) conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos. Elencaremos, sequencialmente aos aspectos apontados, sete falas de alguns sujeitos que estejam relacionadas ao pensamento do autor:

- 1) “Bom professor é aquele que sabe o que é mais importante de ensinar naquela hora.” (S28, 2011);
- 2) [o bom professor está sempre] “Trazendo várias atividades, de várias formas. Deve ficar de olho nas dúvidas dos alunos, ter paciência, calma e ser insistente, porque tem hora que ele tem que mudar a aula.” (X41, 2011);
- 3) “O professor não pode tirar da cabeça o que de principal temos que aprender. No nosso caso é a ler e a escrever.” (O52, 2011);
- 4) “O professor tem que saber que o adulto e jovem têm outra cabeça, outros interesses, pensa diferente.” (P39, 2011);

²⁰ A expressão contradança traz a ideia de dança em ritmo rápido, de compasso binário. É esse sentido que terá em nosso estudo. O “ritmo rápido” na ligação direta entre o pensamento do autor e a fala dos alunos; o “compasso binário” na relação entre a teoria (autores) e práticas (percepção dos alunos).

- 5) “Um professor que presta não pode nunca esquecer como é a vida que a gente tem e sabendo disso nos ensinar o que precisamos.” (W31, 2011);
- 6) “Um bom professor da EJA tem que saber muito, ensinar a ler e escrever e tem que saber como nós aprende.” (Z32, 2011);
- 7) “O professor deve fazer mais do que só ensinar, ele nos mostra porque estamos aqui e nos prepara para que a gente seja uma pessoa melhor, porque ele nos diz que a gente também tem alguma coisa para ensinar.” (N29, 2011).

O encontro das vozes dos alunos com o pensamento de Shulman evidencia que a teoria não é algo distante da vivência deles. Ao contrário, elas unem-se facilmente podendo ser ótimos objetos de reflexão.

Nesse mesmo sentido, García (1992, p. 34) priorizou o conhecimento didático do conteúdo ao tomar como pressuposto o fato de que “[...] é preciso prestar maior atenção – conceitual e empírica – à forma como os professores ‘transformam’ o conhecimento que possuem da matéria em conhecimento ‘ensinável’ e compreensível para os alunos.” Essa percepção vem ao encontro do pensamento de F50 (2011), quando afirma que “[o bom professor tem que] ter uma explicação bem clara e ter paciência, porque se eu soubesse, não tava perguntando. Então, ele tem que pensar qual a maneira melhor de nos ensinar. Se uma não der certo, tem que tentar outras, até a gente entender.” A fala do aluno acrescenta à orientação de García, referente à importância de compreensão dos alunos, a necessidade de que o docente tenha múltiplas estratégias para o alcance da aprendizagem desses educandos.

Paulo Freire (1996), em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, grandemente explorada pelos educadores, também elenca uma série de exigências para o ensino, ao afirmar que não há docência sem discênciam, pois ensinar não é transferir conhecimentos, sendo uma

especificidade humana. Do mesmo modo que fizemos anteriormente, relacionamos as ideias freireaneas com as falas dos alunos. Seus 27 pressupostos coincidem com as formulações expressadas por vários alunos que fizeram parte da pesquisa e são os que melhor elucidam a visão dos alunos e que auxiliam na resposta da questão que inicia a seção – o que deve saber e fazer um professor da EJA?

- 1) Ensinar exige rigorosidade metódica – “*Às vezes achamos que o professor está colocando coisas muito difíceis, mas entendo que esse é o papel dele. Tenho que aprender a pensar diferente do que já sei e se for só com coisas fáceis, eu não saio do canto.*” (G41, 2011).
- 2) Ensinar exige pesquisa – “*A gente sabe que o professor antes de entrar na sala já teve o trabalho de procurar os textos, imagens, pensar nas atividades, e isso é muito importante, porque ele [o professor] estuda para nos ensinar.*” (B42, 2011).
- 3) Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos – “*A gente pode não saber ler e escrever, mas a gente já aprendeu muita coisa na vida, e o professor não pode esquecer disso.*” (X41, 2011).
- 4) Ensinar exige criticidade – “*Tem professor que ensina que a gente não deve aceitar tudo que se diz por aí como certo, tem que ter opinião!*” (E18, 2011).
- 5) Ensinar exige estética e ética – “*O professor tem que pensar em tudo, em sua forma de ser, de falar e de como mostrar o que sabe.*” (R38, 2011).
- 6) Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo – “*O professor é um modelo pra gente. Por isso não pode falar uma coisa e fazer outra. O exemplo é tudo.*” (S28, 2011).
- 7) Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação – “*Sei que não é fácil para o professor. É muita gente diferente na mesma sala e ele tem que lembrar de todos, e não deixar nenhum de lado.*” (Z32, 2011).

- 8) Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática – “O professor tem que pensar toda hora no que tá fazendo, para saber se está fazendo certo mesmo.” (L50, 2011).
- 9) Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural – “O professor tem que saber que a gente tem vergonha de estar aqui. Então, ele tem que mostrar a gente que valemos alguma coisa e que sabemos das coisas também.” (O52, 2011).
- 10) Ensinar exige consciência do inacabamento – “Eu não gosto de professor que mostra que só ele que sabe de tudo. Prefiro os mais humildes, que diz que como nós, ainda tem muito o que aprender.” (J42, 2011).
- 11) Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado²¹ – “O professor tem que confiar na gente, tem que saber que agora eu ainda não sei ler, porque não tive oportunidade no tempo certo, mas sou capaz de outras coisas, e também de aprender a ler.” (F50, 2011).
- 12) Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando – “O professor tem que acreditar no aluno e deixar que ele aprenda devagarinho a ir fazendo as coisas sozinho.” (W31, 2011).
- 13) Ensinar exige bom senso – “Sei que não é fácil, porque tem gente que parece que não sabe como deve se comportar numa sala de aula, e o professor tem que saber também lidar com isso.” (Y26, 2011).
- 14) Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores – “Os professores daqui são humildes, eles dizem que ainda ‘tão’ aprendendo, são calmos e parecem gostar do que fazem, gostam de lutar pela profissão deles.” (V19, 2011).
- 15) Ensinar exige apreensão da realidade – “Professor é profissão que tem que estudar muito, né?” (P39, 2011).

²¹ Paulo Freire, referindo-se ao reconhecimento de ser condicionado não faz nenhuma alusão ao pensamento behaviorista defendido por Skinner, e sim das condições históricas, culturais e materiais nas quais o sujeito está inserido.

- 16) Ensinar exige alegria e esperança – “O professor precisa ser alegre, mostrar que tá ali feliz, tá feliz por nós e por seu trabalho.” (Q57, 2011).
- 17) Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível – “Professor bom mesmo tem que ter um jeitinho que faz a gente acreditar que pode melhorar.” (I33, 2011).
- 18) Ensinar exige curiosidade – “Ser professor não é fácil não, tem que tá sempre procurando coisa.” (T46, 2011).
- 19) Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade – “Boa professora é a minha, ela é boa pessoa, dedicada, sabe o que tá fazendo, é muito boa mesmo!” (N29, 2011).
- 20) Ensinar exige comprometimento – “Aqui os professores não faltam, eles não deixam a gente sem aula.” (C37, 2011).
- 21) Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo – “A professora me disse que quando a gente aprende, a gente pode mudar muita coisa.” (A47, 2011).
- 22) Ensinar exige liberdade e autoridade – “Eles [os professores] tem que ter moral e a gente tem que respeitar eles!” (U22, 2011).
- 23) Ensinar exige tomada consciente de decisões – “Eu sei que o professor é quem decide muita coisa e que ele deve pensar muito para resolver as coisas, viu?” (M55, 2011).
- 24) Ensinar exige saber escutar – “O professor escuta a gente, e isso é muito bom!” (K47, 2011).
- 25) Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica – “Aqui a gente aprende o valor da educação!” (H46, 2011).
- 26) Ensinar exige disponibilidade para o diálogo – “A minha professora conversa com a gente. Ela fala, mas também escuta a gente.” (D42, 2011).
- 27) Ensinar exige querer bem aos educandos – “Dá pra ver que os professores não estão aqui só cumprindo o tempo que eles tem pra trabalhar. Eles gostam da gente, acho que é porque sabem que a

gente precisa deles para aprender a ler e a escrever e eles devem ficar feliz em ajudar a gente.” (I33, 2011).

Os depoimentos dos alunos, quando aproximados da teoria, parecem traduzir nossos encontros de formação, em que o relato das experiências das professoras sobre suas vivências com os alunos emolduraram todo o processo. Tais falas revelam conhecimentos importantes sobre a atuação docente. Denotam ênfase nas características comportamentais, pois identificamos que os parâmetros centrais na caracterização dos “bons” docentes são suas atuais professoras. “*Boa professora é a minha, ela é boa pessoa, dedicada, sabe o que tá fazendo, é muito boa mesmo!*” (N29, 2011). Os alunos reconhecem os esforços empreendidos por eles e seu empenho para atender às demandas e necessidades dos alunos. Afirmam haver diálogo, ou seja, constituição de uma interlocução.

Sendo assim, cabe a nossa proposta de formação fazer com que essa voz seja não apenas ouvida, mas escutada²², como nos diz Professora Beta (2012): “[...] a gente sabe um pouco do que está sendo dito aqui, mas não tínhamos consciência de que eles sabem! É interessante. A novidade é que eles sabem!”. Talvez, algumas falas trabalhadas no processo formativo já tivessem sido ouvidas em sala de aula, mas não de fato escutadas de forma tão oportuna como propiciada nesses momentos. Tal proposta foi evidenciada nos encontros de formação continuada, como relata Professora Alfa: “[...] entendi que diferentemente de apenas ouvir, a escuta reflexiva conduz a um fazer pedagógico que permite associar os saberes dos alunos,

²² Salientamos que o termo *ouvir* é mais superficial que o termo *escutar*. *Ouvir* está relacionado aos sentidos da audição, ao próprio ouvido. De acordo com o dicionário Michaelis on line, *ouvir* significa “Entender, perceber pelo sentido do ouvido”. Já o termo *escutar* significa “prestar atenção para ouvir; dar atenção a; ouvir, sentir, perceber...” (Michaelis on line). E mais: “tornar-se ou estar atento para ouvir; dar ouvidos a; aplicar o ouvido com atenção para perceber ou ouvir...”

contribuindo para uma autoavaliação do nosso trabalho como educadores e, quem sabe até, para trilhar novos caminhos.”

Do mesmo modo, em nosso grupo, percebemos que as declarações dos alunos evidenciaram que os seus saberes práticos eram originários especialmente das suas experiências construídas no cotidiano, que, por vezes, refletia os descréditos de valores a eles atribuídos ao longo de suas vidas. Assim, muitas falas revelam o clamor do reconhecimento de suas potencialidades e sendo essas utilizadas como fio argumentativo, oferecem aos professores fundamentos que lhes propiciam sustentação para articular teoria e prática, e se aproximem das especificidades da Educação de Jovens e Adultos.

Nessa perspectiva, entendemos que a fala de N29 (2011) condensa muitos conceitos dos alunos: “*Professor tem que ser competente!*”

A noção de “competência” também é bastante difundida. Braslavsky (1999, p. 13) conceitua o termo “competência” sobre a docência como “[...] a capacidade de fazer com saber e com consciência sobre as consequências desse saber. Toda competência envolve, ao mesmo tempo, conhecimentos, modos de fazer, valores e responsabilidades pelos resultados daquilo que foi feito.” Perrenoud, por sua vez comprehende competência

[...] como a capacidade manifestada na ação, para fazer com saber, com consciência, responsabilidade, ética, que possibilita resolver com eficácia e eficiência situações-problema da profissão. A competência envolve saberes, habilidades, atitudes, valores, responsabilidades pelos resultados, orientada por uma ética compartilhada. Ser competente significa mobilizar todos os recursos disponíveis, em sinergia, para o trabalho profissional exitoso. (PERRENOUD, 2000, p. 70).

Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), a competência se situa numa variação de estado que vai do simples ao complexo, pois é inacabada, se complexifica no desenvolvimento profissional. Além disso,

pode ser compreendida como um conjunto de recursos (saberes, conhecimentos e atitudes), não se reduzindo aos recursos do indivíduo, pois é coletiva, comunicativa e social. A competência é a ordem do saber mobilizar no contexto da ação, exigindo não somente o saber-mobilizar, mas também o saber de seu saber para argumentar/teorizar sobre a ação.

Nos encontros de formação, buscamos uma reflexão contextualizada, por meio de um pensar voltado para as práticas educativas existentes na realidade estudada. Por meio de um movimento dialógico, conjuntamente, percebemos, avaliamos, observamos as habilidades profissionais construídas no exercício de suas atividades docentes, transformando “saberes” em “fazeres” cotidianos. Desse modo, as diversas competências daquela equipe foram sendo elucidadas, pois naqueles encontros de formação eles eram agentes de comunicação, parte do grupo, e tinham a possibilidade de se expressar, pois estavam convidados a compartilharem suas lições.

Entendemos o diálogo como via de emancipação e, por assim ser é que a prática dialógica se tornou o pano de fundo de todas as nossas discussões, o que fica evidenciado na fala da Professora Psi (2012): “Sabendo do que necessita nosso aluno, nossa formação continuada nos auxilia no trabalho com essas especificidades. Se o alvo é o aprendizado do aluno, nada mais lógico do que uma formação continuada que tem esse mesmo alvo trazer a escuta dos educandos.”

Muitas discussões foram sendo elucidadas, por exemplo, a forma de trabalhar a baixa estima apresentada pelos alunos, como percebem as docentes:

Engraçado... Eu fui reprovada na segunda série e eu costumo contar isso em sala. Pra poder mostrar que eles estão aqui, estão fora de faixa, mas o fato de ser reprovado e aprender lentamente (e eu aprendi a ler lentamente!) não é nada. E eles se encontram, eles sabem. Eles acham que a gente é detentor de conhecimento e não teve dificuldade nenhuma para aprender. E quando eu digo isso, eles se identificam. Eles

pensam ‘Se a professora aprendeu a ler devagar e sabe, eu também posso!’ (PSI, 2012).

Eu parei de estudar por mais de vinte anos. Parei no ensino médio e voltei a estudar com quarenta anos. Voltei e fiz vestibular com quarenta anos. (BETA, 2012).

Os discursos enunciados nos fazem retomar o pensamento de Bakhtin (1985, p. 66), quando enfatiza que “Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de descodificação.” Assim, por intermédio da escuta dos alunos, emergiram situações vivenciadas pelas educadoras, agora como alunas, e suas narrativas de escolarização. Tal experiência é capaz de aproximar educandos e educadores, pois sob o prisma do aluno, o professor pode avaliar suas ações pedagógicas, pensando, reflexivamente, sobre formas de contribuir para o processo formativo dos mesmos, tornando o ambiente escolar agradavelmente propício para que os alunos se expressem com liberdade.

A sala de aula, em geral, e as classes de EJA, em específico, deve ser um local de emancipação social. A esse respeito, Masetto, traz a seguinte reflexão:

[...] a sala de aula é um espaço aberto que deve favorecer e estimular a presença, o estudo e o enfrentamento de tudo o que constitui a vida do aluno: de suas idéias, crenças e valores, de suas relações no bairro, cidade e país, de seu grupo de amigos, lazer e diversão; do trabalho dos pais e conhecidos, de sua profissão. (MASETTO, 1997, p. 34-35).

Sendo assim, o educador, para ele, possibilita que o educando perceba e compreenda que ele possui uma realidade externa e interna, que está em interação contínua e direta com o mundo no qual vive. Quando o educando da EJA percebe que suas vivências foram trazidas para dentro do espaço escolar, pode sair desse ambiente com

contribuições significativas para os problemas que são vividos em contextos cotidianos, como sinaliza a professora Alfa:

[...] a postura deles com relação a quem faz barulho em sala, não respeita, é essa: mande embora, que vá pra casa! Isso tudo é muito interessante, porque, à noite, dividimos nossas experiências em sala de aula. Eles sabem que chegamos de uma terceira jornada. Precisamos colocar isso de lado e mostrar que tá ali, tá contente. Tem que ter alegria para contagiar. Não vimos só para cumprir a carga horária. Vimos para mostrar que estamos ali... Se você chegar na sala de aula e mostrar que está desanimado, aí... (ALFA, 2012).

Assim, de acordo com Masetto (1997), aceitar a sala de aula como esse lugar de convivência, é assumir a dimensão humana da escola e do processo de aprendizagem que nela ocorre. Nessa perspectiva, educador e educando são, portanto, sujeitos de um processo em que crescem juntos, porque “[...] ninguém educa ninguém, ninguém se educa. Os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1996, p. 6).

Quando nos referimos à interação, remetemo-nos ao diálogo. Entretanto, a relação pedagógica necessita ser mais do que um diálogo; ela deve ser acima de tudo, uma relação dialógica que possibilita o conhecimento, o respeito ao tempo de aprendizagem e a cultura de cada um. Como, assinala Freire:

A educação tem como objetivo promover a ampliação da visão de mundo e isso só acontece quando essa relação é mediatizada pelo diálogo. Não no monólogo daquele que, achando-se saber mais, deposita o conhecimento, como algo quantificável, mensurável naquele que pensa saber menos ou nada saber. A atitude dialógica é, antes de tudo, uma atitude de amor, humildade e fé nos homens, no seu poder de fazer e de refazer, de criar e de recriar. (FREIRE, 2005, p. 81).

Nessa perspectiva, entendemos a dialogicidade como um movimento de interação entre educador e educando, cujo conteúdo é intencional e não aleatório. Esse diálogo permite ao educando refletir

sobre seu pensar ingênuo, sobre seu conhecimento anterior. É por meio desse diálogo que os homens são capazes de se assumir como sujeitos autônomos e conscientes da sua própria historicidade, o que é constantemente redimensionada a partir da escuta do outro, como percebe a professora Alfa (2012):

[...] a escuta reflexiva contribui para repensarmos as nossas próprias ideias e o nosso fazer pedagógico. Utilizando como ponto de partida os saberes dos alunos, os encaminhamentos didático-pedagógicos e políticos orientam novas ações educativas para os jovens e adultos. (ALFA, 2012).

A educação dialógica pressupõe o educando como um ser histórico, compromissado com as tarefas de seu tempo e com as transformações sociais. Nesse sentido, é de fundamental importância considerar a indissociabilidade entre educador, educando e objeto do conhecimento, pois consideramos que não existe interação quando separamos os agentes sociais da situação pedagógica do seu objeto de conhecimento. O diálogo entre esses elementos do processo de aprendizagem inicia-se na situação pedagógica instaurada na sala de aula. Esse diálogo começa a partir da realização da pesquisa do educador sobre o universo do educando, das suas condições de vida, configurando-se, assim, num instrumento pedagógico de interação que aproxima educador, educando e objeto do conhecimento, o que se torna cada vez mais claro no processo formativo das educadoras, podendo ser exemplificado na fala da Professora Beta: “Penso que é de extrema valia para o nosso fazer pedagógico saber o que realmente pensa o nosso aluno, cuja expressão percebemos ser autêntica e sábia.” Simões e Eiterer, nos dizem:

Exercitar o diálogo na sala de aula significa, assim, trabalhar na construção da aprendizagem de uma maneira de expressar-se típica da escola. [...] A oralidade escolar tem uma estruturação interna própria, que inclui o uso de ferramentas lógicas, mas não apenas elas, pois o encontro com o pensamento do outro precisa basear-se

primeiramente no desejo de compreender. (SIMÕES; EITERER, 2007, p. 182-183).

Desse modo, é importante salientar que, para a efetivação do diálogo, é preciso que o educador considere o saber trazido pelo educando, valorizando o conhecimento cotidiano oriundo das interações desse educando com sua realidade social, como a professora Alfa (2012) evidencia em sua fala:

Eles têm consciência de que sabem de alguma coisa e isso os ajuda a seguir em frente, a tentar. No subconsciente deles, eles sabem de alguma coisa, eles sabem que têm conhecimento, senão eles não pensariam que podem ensinar alguma coisa. A escola ajuda a trazê-los para a vida, para o mundo. (ALFA, 2012).

Aprender com o seu conhecimento, suas expressões, entendendo-os como possíveis sujeitos da investigação é um desafio à sensibilidade dos educadores e às rotinas existentes, exigindo uma atitude para ouvir alunos não-alfabetizados, considerando-os como portadores de linguagens e produtores de cultura. Assim aconteceu com esse grupo de formação, como revela a professora Gama (2012): “Gostei muito do retorno! Você trouxe muita coisa linda pra gente ver!” E complementam a professora Sigma e a professora Zeta (2012), respectivamente: “Quando a gente pega essas falas desses alunos, isso aqui é um curso de filosofia. É um belo retorno do trabalho que estamos desenvolvendo nesses encontros.” “Esse seu retorno é maravilhoso pra gente. São pontinhos de luz. A gente pode, com base nele, discutir, planejar, estudar mais...”

Assim, a fala da professora Alfa (2012) parece sintetizar os objetivos alcançados no processo formativo: “Esse bordado [a fala dos alunos e as experiências] faz a gente pensar em tudo: conceito de aluno, metodologia, consciência de aprendizagem, aluno. Nossos

diálogos trouxeram ótimos subsídios para repensar a nossa prática pedagógica.”

Considerando a prerrogativa de Bakhtin (1985, p. 66) quando afirma que “[...] cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória”, entendemos que uma formação continuada, que tem como base a voz enunciada de sujeitos, deve estar baseada no princípio da dialogicidade, que se faz também determinante no processo de ensino do professor e de aprendizagem pelo aluno, no qual a fala não é apenas ouvida, mas problematizada. São o formador e o docente, com a função de mediar as relações desenvolvidas, que têm a possibilidade de fomentar questionamentos que devam ser o eixo desencadeador de ações pedagógicas, promovendo assim a autonomia do educando e uma aprendizagem significativa, sem negligenciar o conteúdo a ser explicitado. Sobre isso nos confirma Freire:

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de respostas a perguntas que não foram feitas. Isto não significa que realmente devamos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e do aluno, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professores e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 1996, p. 86).

Discutir o saber de alfabetizandos sobre a importância da alfabetização assume relevância, principalmente na perspectiva teórica e prática, ou seja, se as formulações teóricas aplicarem-se à prática da Alfabetização de Jovens e Adultos, possivelmente, tornarão os alunos partícipes efetivos de mudanças individuais e sociais.

Temos consciência da importância de se ouvir os alunos, com vias à sua emancipação. Paulo Freire (2000), ao relatar um episódio ocorrido em um círculo de cultura realizado em Natal/RN, no ano de 1963, sobre um alfabetizando que começou a perceber a dignidade do seu trabalho de sapateiro, ao passo que também tinha sua estima refeita, explicita a relevância de uma alfabetização dialógica, na qual o sujeito aprendente tem sua voz contemplada:

Aquele homem que aprendia a escrever e a ler sentenças e palavras 're lia' o mundo e, ao fazê-lo, percebia o que antes, na leitura anterior do mundo, não havia captado. A re-leitura em que se engajava, enquanto se alfabetizava, re-fazia a estima de si mesmo [...] Aquele homem, na verdade, se alfabetizava, no sentido amplo e profundo que há tanto tempo defendo. Ele não apenas 'lia' mecanicamente sentenças e palavras, se assumia como tarefeiro. (FREIRE, 2000, p. 50-51, grifo do autor).

A apropriação da escrita, aliada à escuta crítica do outro, ao momento de lhe oportunizar a voz, como se percebe, contribui para a libertação do alfabetizando. Tal atitude sensível lançada por Freire corrobora o nosso enfoque metodológico, pois a pesquisa qualitativa é uma maneira de elucidar a voz dos sujeitos, ao invés de tratá-los como objetos para análise. Tendo isso em mente, o pesquisador

[...] aprende a importância da voz e da vez do sujeito na pesquisa. Aprende que para ser fiel ao que o sujeito diz é preciso entendê-lo também além da palavra, lendo nos seus gestos e nos seus silêncios aquilo que precisa ser revelado. Transformar isso em palavras exige cuidado, respeito e ética para que seja fiel ao que descobriu. (QUELUZ, 2001, p. 348).

Devemos ter em mente que os alunos da EJA não estão em situação determinante, na qual não há nada o que se fazer, pois são resultados de uma fatalidade socioeconômica, mas sim, como bem se posiciona Freire (1996, 2000), esta situação deve ser percebida como condicionante, tanto para educadores quanto para educandos, pois

quando o aluno se reconhece como ser condicionado é que ele pode lutar por mudanças e viver as possibilidades. As dificuldades provenientes das condições materiais e educacionais dos jovens e adultos são percebidas pela professora Sigma (2011), quando afirma: “Enquanto escola, nem tudo vai ser possível, porque a gente tem uma autonomia e um poder limitados. Nós teremos limitações, por causa do material que nos é oferecido, da estrutura. Nós só poderemos ir até um determinado ponto.” Porém, compartilhamos com o pensamento da professora Alfa (2011), ao problematizar a assertiva da professora Sigma: “Agora, eu acho que não é por causa dessas coisas que estão interferindo que eu não vou dar um passo. Interfere, mas não impede. É condicionante, mas não determinante.”

A fala da professora Alfa retrata nossa ideia de que o futuro é uma construção dinâmica e coletiva, sendo esta concebida como a união de todos em favor de um objetivo comum, mesmo com inúmeras adversidades, afinal, “O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo.” (FREIRE, 2000, p. 56).

Nesse movimento de luta, consideramos a linguagem como um forte instrumento. Sendo esta um modo de produção social, intencional, polissêmica e carregada de ideologias (BAKHTIN, 1985), é que decidimos por ouvir os sujeitos (alunos e professores) que estão inseridos nas classes de jovens e adultos e ter essa fala como fonte primária de nosso estudo, reconhecendo e respeitando as idiossincrasias desse grupo, mas nunca as negando.

Não obstante, acreditar que todos os alunos, sobretudo, da EJA, são capazes de aprender, implica em um novo dimensionamento para a prática pedagógica do professor. A proposta deve atender ao ritmo de cada educando, sem atribuição de rótulos ou classificações, com uma perspectiva otimista frente ao seu desempenho, com respeito a seus diferentes modos de vida, aos conhecimentos que trazem,

estimulando-os a vencer obstáculos de modo confiante, valorizando seus progressos e promovendo sua autoestima.

E, nesse processo de escuta das concepções de alunos da EJA sobre o seu entorno, faz-se necessário tecer uma relação dialética entre docentes e discentes, para poder desvelar a complexidade das relações e concepções que se configuram em uma classe de EJA. Tal processo é dialógico, “[...] exatamente porque sendo o diálogo uma relação do eu-tu, é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converta o ‘tu’ desta relação em mero objeto, se terá pervertido o diálogo.” (FREIRE, 2006, p. 126).

Freire (1996, 2005, 2006) defende a ideia da dialogicidade como superação da educação bancária e da hierarquização do conhecimento. Nessa perspectiva, são valorizados os conhecimentos prévios dos envolvidos, ao passo que os erros que vão se delineando são um novo passo para a aprendizagem.

Dessa forma, faz-se emergente a necessidade de escutar as concepções dos alunos da EJA, em geral, e da AJA, em específico, sobre o seu processo de aprendizagem e apropriação da linguagem escrita.

Para que haja realmente tal dialogicidade, faz-se necessário que percebamos os outros sujeitos como produtores do saber – não mais consumidores desses –, dando espaço para a troca de conhecimentos. Não sendo dessa forma, não poderá haver comunicação no ambiente escolar, que valorize a leitura de mundo dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, Freire nos questiona:

Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros ‘isto’, em quem não reconheço outros eu? Com posso dialogar, se me sinto como participante de um gueto com homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos que estão de fora são ‘essa gente’ ou são ‘nativos inferiores’?... Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar, se

temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? (FREIRE, 2005, p. 93).

O diálogo é fundamental para que haja um aprendizado efetivo, visto que o outro deve se sentir motivado a participar das discussões de modo que possa construir seu saber, pois o aprendizado também ocorre nas relações afetivas. Quando o sujeito passa a ter consciência de que é capaz de se auto-superar, apropriando-se do objeto do conhecimento, sente o prazer que é inerente às aprendizagens.

Assim sendo, consideramos que, ao oportunizarmos vez e voz aos educandos da EJA, podemos contribuir para a emancipação social desses sujeitos, afinal, se “de pé no chão se aprende a ler”, com o ouvido atento também se aprende a ensinar e a aprender.

Desse modo, vimos que o professor, ao ouvir atentamente as vozes dos alfabetizandos, aproximaram-se dos seus interesses, de suas necessidades e de suas realidades que, mesmo tão próximas, antes das reflexões, estavam distantes de se tornarem alvo para o desenvolvimento de ações didáticas que atendessem seus anseios. Eis um ponto positivo que deve ser enaltecido: a aproximação e a consequente influência das vozes dos sujeitos, constituindo-se, a partir da formação, objeto de reflexão para a prática dos professores, que passaram a investir mais esforços, com vistas a atender às demandas expressas.

Além disso, percebemos avanços significativos no tocante à compreensão dos processos de alfabetização e letramento, embora ainda observemos insegurança no planejamento e execução de situações de aprendizagem que contemplem os dois processos mencionados. Contudo, vale ressaltar o esforço coletivo para superar as dificuldades que se apresentam, para não apenas alfabetizar os alunos no sentido estrito de ensinar a notação alfabética, e sim letrar, garantindo a imersão dos alunos nas diversas práticas de letramento. E

a escuta desses demonstrou a necessidade de se trabalhar concomitantemente os dois processos, repercutindo em uma mudança na postura de toda a equipe docente.



CONSIDERAÇÕES F I N A I S

“E agora? Seu trabalho acabou?” (J42)

Na sociedade em que vivemos, marcada pela injustiça e exclusão social, consideramos pertinente um trabalho investigativo como este que procura entender os jovens e adultos alfabetizandos como sujeitos de direito, valorizando suas vozes e suas concepções. Ser sujeito de direito implica ser compreendido como ser humano que merece ser atendido nos princípios da igualdade, de cidadania plena.

Apesar de contemplado na legislação, o direito foi, de alguma maneira, negado aos sujeitos dessa investigação e a outros milhões de brasileiros que não tiveram, em idade própria, o acesso a uma educação de qualidade que considerasse suas necessidades, entre as quais, a de serem ouvidos e respeitados.

Ver e ouvir os alunos, oportunizando-lhes canais de legítima expressão traz contribuições que ajudam a compreender suas visões e expectativas sobre a dinâmica escolar, podendo iluminar possíveis estudos e, quiçá, novas práticas pedagógicas com jovens e adultos. Sabemos que concepções, aspirações e opiniões, de um modo geral, não são formuladas ao acaso, mas dependem da história de vida, do ambiente social e cultural em que os sujeitos vivem e compartilham com os outros.

Nosso trabalho de doutorado traz elementos que evidenciam que, para os jovens e adultos, a aprendizagem mais importante é a leitura/escrita, diferindo quanto à ideia de como se aprende. Os sujeitos reconhecem a necessidade dessa aprendizagem, atribuindo significados próprios relacionados às suas condições sociais, culturais e econômicas. Além disso, percebem a complexidade do processo de aprendizagem da língua escrita, valorizando tanto a apropriação desta como as diversas experiências práticas de uso social. Nesse sentido, entendemos que a percepção de jovens e adultos sobre o seu processo de alfabetização contribui para a consolidação da prática pedagógica de alfabetizar letrando.

Infelizmente, para alguns alunos, a aprendizagem da leitura e escrita aparece como uma tarefa difícil, e o processo prazeroso, motivador e enriquecedor não é percebido pelos sujeitos que, no máximo, reconhecem o valor instrumental da leitura. O ambiente social e as práticas de leitura e escrita que os alunos vivenciam interferem diretamente nas hipóteses que são elaboradas quando estão descobrindo o universo letrado. Faz-se necessário que as situações propostas tenham significações reais, e que estejam implícitas suas funções de expressão e comunicação. Além disso, deve possibilitar o estabelecimento de relação para outras e novas aprendizagens.

Contudo, a alfabetização ainda é vista pela maioria dos alunos alfabetizados como um instrumento para o alcance de novos e melhores horizontes profissionais, como também, condição que oferece possibilidade de ascensão social. Como já pontuamos anteriormente, compartilhamos do pensamento de Frigotto (1993) e Gentili (2002), quando afirmam que, por maior que seja o investimento em capital humano, em nossa sociedade não há lugar para todos. Porém, é inconteste a necessidade de ser alfabetizado em uma sociedade grafocêntrica, que caminha para a utilização dos mais novos avanços tecnológicos.

Nossos encontros de formação trouxeram algumas conclusões. Vimos que, para a prática pedagógica propiciar uma alfabetização bem sucedida na EJA, é fundamental assumir uma postura reflexiva que possibilite contemplar os eixos da alfabetização e do letramento, oferecendo momentos em que o aluno possa pensar em como se escreve e em como se lê, bem como propiciando experiências com a variedade de textos que circulam na sociedade.

Tal especificidade é imprescindível, pois para esse público urge a necessidade dessa aprendizagem para a inserção no mercado de trabalho. E, de acordo com os depoimentos dos próprios educandos, saber ler e escrever bem “[...] é o que nos faz ter uma vida melhor.”

(N29, 2011). A “vida melhor” evidenciada pelo aluno, que poderá ser possibilitada pela alfabetização, refere-se às condições mínimas e salutares à sobrevivência.

O simples desejo de N29 (2011) tem garantia legal. No entanto, a realidade não contempla suas necessidades básicas e no próprio discurso de alguns alunos percebemos que, apesar de reconhecerem que seus direitos básicos à educação foram negados, ainda assumem parte da responsabilidade do seu insucesso escolar, desconsiderando as diversas problemáticas sociais que permeiam o analfabetismo.

Mais uma vez, destacamos que os parâmetros criados por eles para atribuírem-se determinadas características referendam impressões sociais introjetadas ao longo de suas vidas e, apesar de a criticidade ser estimulada na E. E. Prof. Emília Ramos, muitos alunos ainda carregam os estigmas sociais em suas falas e vivências, as quais lhes imputam a visão depreciativa de si mesmos, como a de pessoas que fracassaram e por isso sofrem as penalidades do fracasso. Simões e Eiterer (2007, p. 176), apoiados nas ideias de Bachelard, afirmam: “Certezas adquiridas instalam-se como dogmas e funcionam como obstáculo epistemológico, impedindo que se alcance a verdade pela superação do erro.” Erro quando se consideram incapazes, quando consolidam uma visão negativa de si mesmo. É preciso insistir, através de diversas estratégias reflexivas, para que os sujeitos da EJA desconstruam determinadas crenças e mobilizem esforços para a mudança de seu auto-conceito, pois “No processo de formação do sujeito, a retificação constante de si mesmo só é possível através de um trabalho penoso de renúncia, de afastamento das impressões primeiras.” (SIMÕES; EITERER, 2007, p. 178). Constatamos que, após a formação, as professoras traziam constantemente relatos que demonstravam a responsabilidade assumida para fortalecer a autoestima dos seus alunos, como nos diz Psi (2012): “A partir de agora, ficarei mais atenta para a necessidade de

valorizar os meus alunos e chamar atenção para as suas qualidades, vimos o quanto eles precisam."

A escola é uma instituição de relações sociais. Essas relações podem ser ricas e humanas, ou distantes dos projetos e aspirações dos envolvidos. Nesta pesquisa, os alfabetizandos da EJA demonstram satisfação de estar na escola na qual estudam, relacionando a qualidade desta como um todo às características pessoais dos professores. Tal instituição formativa é vista como local de se ensinar conteúdos conceituais de forma clara e eficaz, tendo em seu corpus profissionais qualificados para tal função, apesar de apresentar pequenas faltas estruturais que propiciem maior interação entre eles e com o conhecimento.

A educação escolar acontece essencialmente por meio das relações humanas. Nessa teia de relações, entendemos que a mediação qualificada do adulto é de fundamental importância. Nesse sentido, a formação em serviço é essencial para o crescimento teórico-metodológico do profissional. Esse processo, ao ser enriquecido fomenta novos olhares dos educadores para as necessidades de seus alunos. Vale salientar que encontramos nessa escola um grupo com características como: compromisso, envolvimento, responsabilidade.

Tal compromisso pode ser compreendido na prática, em diversos momentos, como na situação por nós vivenciada no início do ano letivo de 2012. Nesse dia, um contraste de realidades nos surpreendeu. Antes de chegarmos à escola, deparamo-nos com um corpo estático no chão e muito tumulto em volta. Um assassinato acabara de acontecer. Pensamos que tal episódio teria reflexos na dinâmica escolar. No entanto, algo chamou nossa atenção: ao chegarmos ao ambiente escolar, os alunos estavam sendo recepcionados em um grande círculo, pela equipe docente e gestora, que, com entusiasmo, os acolhia. Palavras de esperança, coragem e credibilidade perpassaram o discurso de todos. Enquanto na esquina a morte, a desesperança, o

medo, a insegurança pairavam, na escola, o clima de comprometimento de todos com o saber simbolizava a possibilidade, a superação, a vida, uma lição para todos, inclusive para nós.

Outro aspecto que caracteriza a equipe da Escola Municipal Emilia Ramos é compromisso com a educação, que pode ser percebido na fala da diretora da instituição: “É um orgulho enorme para nós, que estamos nessa escola, quando os alunos vencem as etapas, vencem o ensino fundamental, o médio, vencem os desafios. Ensino e aprendizagem é parceria nossa com vocês! Nós temos compromisso, é mais que uma obrigação!” (ZETA, 2012).

Tal compromisso é levado tão a sério que os professores, em meio a indicativos de greve, optam por não tirar dos alunos a oportunidade de aprender, mas sem esquecer do compromisso político dos grevistas:

Ontem houve uma assembleia dos professores e a aula foi adiada para hoje, com a justificativa de que estavam preparando o que faltava, no entanto, mais uma vez não foram cumpridas, como é o caso do lanche de vocês, que não está aqui hoje. Mas isso não é motivo para não vir à escola. A greve não é só para melhoria salarial, é uma forma de pressionar os governantes. São necessidades apontadas e não atendidas, que aí entramos em conflito: aderir à greve mostrando as faltas do governo e deixá-los sem aulas? Não queremos enfraquecer esse movimento, mas também não queremos perder mais dias de aula, temos esse compromisso. (ZETA, 2012).

Algo que pode ser visto em profissionais que lutam pela causa democrática e que, apesar de inúmeros fatores adversos, continuam tentando formar seres socialmente críticos, com condições de entender e atuar no mundo em que vivem. Neles, vislumbramos a possibilidade

de colaboração para uma sociedade menos seletiva, ou seja, através de sérias e apropriadas intervenções, seria “plantado” o germe da democratização. Apoiamos nossas ideias em Snyders (2007), que vislumbra a possibilidade de contribuir para a democratização de uma sociedade não democrática, através do mecanismo de ruptura e da participação efetiva dos professores no espaço de contradições que é a escola. É preciso que os professores se comprometam politicamente para ajudar a construir nos alunos a consciência de agentes sociais. A participação de todos através de suas próprias ações e de seu envolvimento nas pressões sociais têm importante papel para melhorar as condições de permanência e de desenvolvimento desses sujeitos que precisam perceber sua educação como bem de direito.

Os ensinamentos enciclopédicos perdem sua preponderância e abre-se espaço para práticas que privilegiem o pensamento, a reflexão, o raciocínio e a participação ativa dos alunos. Essa investigação fortalece o princípio de que o processo pedagógico deve aproximar-se das singularidades dos alunos, sabendo que um dos caminhos para esta finalidade é de que o professor deixe de falar somente para os jovens e adultos e fale, também, com os jovens e adultos. Assim, como dito anteriormente, nossos encontros de formação continuada eram iniciados com as falas dos alunos, sendo relacionadas às teorias elencadas no nosso programa de estudos e repercutiam na prática, como nos afirma Professora Beta:

A gente participou de vários outros processos formativos, mas esse é o primeiro em que temos presente a voz do aluno. A gente ouve falas dos alunos todos os dias, mas a gente nunca parou para pensar como essas falas podem nos motivar para pensarmos as nossas práticas e até transformá-las. E esse estudo nos traz essa possibilidade.
(BETA, 2012).

A assertiva da professora nos faz concluir que o mais inovador não era o que os alunos estavam dizendo, mas sim o momento de reflexão sobre essas vozes. Tal aspecto confirma a nossa tese de que a escuta dos alunos é um diferencial que contribui efetivamente para uma reflexão contextualizada da realidade, repercutindo em uma valorização do aprendente como sujeito epistêmico e sujeito de direitos, sendo sua voz a base de um processo formativo para alfabetizadores da EJA, e consequentes mudanças nas ações pedagógicas.

Entendemos que o processo de formação continuada atendeu aos objetivos propostos, o que não exclui as reais dificuldades e entraves por nós vivenciados. No processo, dois sujeitos da pesquisa não deram continuidade aos estudos, uma por problemas de saúde e outra por ter sido transferida para outra unidade de ensino, o que impediu que tivéssemos suas importantes colaborações até o final.

Em outros momentos, embora a diretora e a vice-diretora tivessem expressado o desejo de participar da formação, as questões estruturais e administrativas as impiediam de participar efetivamente da formação, ocasionando mais uma lacuna. Outro aspecto foi que, devido a tantas preocupações com os desafios do dia-a-dia, muitas vezes o espaço direcionado para estudos se voltasse mais para um desabafo. No entanto, sabíamos da necessidade de momentos em que pudesse haver expressão de angústias e necessidades das educadoras, no intuito de buscarmos, conjuntamente, superar ou minimizar os obstáculos apresentados, sendo esses discutidos, sempre que possível, à luz das teorias e das falas dos alunos.

Nossos encontros direcionavam para novas construções e reconstruções de suas práticas, fecundando o desejo de sempre recorrer às teorias historicamente produzidas, em busca de clarear os desafios apresentados. Compreendemos assim que atingimos nossas propostas em função do envolvimento e da participação da equipe

docente, que, assim como os alunos, tiveram suas vozes ouvidas desde o princípio para o planejamento daqueles encontros.

O programa foi elaborado e re-elaborado com suas efetivas contribuições ao longo do percurso. Embora algumas vezes ficássemos apreensivas com a relação do tempo com o programa curricular por nós acordado, tínhamos clareza que o processo de formação continuada não pode dispensar uma reflexão sobre essa realidade. Com esse pensamento e reconhecendo as especificidades da pesquisa-ação, controlamos a nossa ansiedade, sem desconsiderar as vozes das docentes, que aproveitavam esse momento para dividir suas angústias e expectativas. No entanto, como já citado, havia no grupo um comprometimento com a formação, o que facilitava voltarmos ao tema inicial. Os encontros cada vez mais nos aproximavam como pessoas, suscitando respeito profissional de ambas as partes.

Além disso, enfatizamos a importância desse processo ter acontecido na escola, pois este era o ambiente de trabalho daqueles profissionais. Cada escola tem suas necessidades, conflitos, dúvidas, tensões e certezas que, dessa forma, podiam ser partilhados, como também foi importante para a pesquisadora, que nesse espaço teve oportunidade de conviver e contribuir com esse rico universo, sendo transformada no processo, pois essa vivência possibilita a oportunidade de ressignificar a nossa própria formação.

Algumas experiências, vivenciadas no decorrer da formação, permitem-nos constatar o impacto da pesquisa nos sujeitos alunos e nos sujeitos professores. Os alunos demonstraram-se satisfeitos de protagonizarem um trabalho científico, relatando, em diversas oportunidades, o quanto se sentiram valorizados ao serem ouvidos.

Analisando o farto material resultante das transcrições feitas, concluímos que não houve resistência por parte das docentes para a efetivação do processo formativo. Através da escuta reflexiva, elas evidenciaram que perceberam seus alunos sob um novo prisma,

comprometendo-se a valorizarem suas ideias no processo de ensino e aprendizagem. Foi possível elucidar aprimoramento no planejamento das atividades voltadas para a alfabetização e o letramento (foco de nossos encontros) e, possivelmente, nas práticas desenvolvidas, na medida em que apresentavam propostas bem mais fundamentadas teoricamente, com vistas a atender às necessidades expressas pelos alunos.

Fazer um acompanhamento sistemático da prática do professor após a pesquisa era algo que extrapolava o objetivo desta tese, pois não havia tempo hábil para esse feito. No entanto, indiretamente, foi possível captar indícios de transformações, através dos relatos das docentes. Por mais expressivos que possam ter sido os resultados, tínhamos consciência que estes não podiam ser mensurados. Jamais teremos como determinar o valor da crescente capacidade reflexiva dos docentes que, a cada encontro, relacionavam com mais criticidade a teoria das vozes dos alunos, ao se distanciarem de uma necessidade de formação meramente instrumental para níveis mais elevados de análise.

As contribuições desta pesquisa não se limitam ao tempo de seu desenvolvimento, pois a semente foi lançada para a possibilidade de novas reflexões, conforme expressa Professora Alfa.

Ver o que se discutiu, o que se trabalhou... Durante esse processo, pudemos perceber que relacionar teoria e prática não é uma coisa impossível de se fazer. É possível de se fazer, desde que eu esteja aberta pra isso. Claro que não vai ser assim: amanhã vou começar. Mas eu preciso estar sempre olhando, sempre vendo os textos que estou estudando, e me perguntando: Será que, na minha aula, eu estou explorando tais e tais aspectos? Será que, na próxima aula, não dá pra explorar tais e tais aspectos? Eu acho que é esse momento, porque a prática do professor é um refletir constante. E essa

formação nos permitiu estar sempre atento para o que refletimos. (ALFA, 2012).

Essas reflexões trouxeram contribuições que transcendiam os muros da Escola Emília Ramos, pois a partir da indicação de um dos sujeitos da pesquisa foi que, no dia seis de agosto de 2012, fomos convidadas pela coordenadora de EJA do município de Natal para apresentar os resultados de nossas reflexões sobre a escuta dos alunos, no Centro Municipal de Referência em Educação (CEMURE), aos professores do 1º e 2º segmento da rede municipal de ensino. Ao chegar no local, pensamos que a formação seria com um pequeno grupo de professores, mas nos informaram que contariámos com a presença de 60 professores, o que aumentou nossa expectativa. Porém, um problema de ordem tecnológica nos preocupou inicialmente, que foi a falta de um projetor para mostrar os slides que tínhamos elaborado.

Uma das participantes, demonstrando-se indignada por mais uma vez presenciar a ausência de recursos para a execução da aula, sugeriu-nos que não apresentássemos. Porém, pensamos nas condições adversas que todas aquelas professoras têm que vencer diariamente para cumprir suas responsabilidades docentes e a nossa presença não poderia ser de desestímulo à atuação de tais profissionais.

Assim, pensamos em uma nova estratégia didática, que foi transcrever a fala dos alunos no quadro de giz. Uma das participantes, ao ler as falas, emocionada, disse-nos que, se não falássemos mais nada, já teria valido a pena ela ter feito todo o esforço para chegar até o local do encontro. Tal afirmação também nos emocionou e corroborou com o nosso intuito de compartilhar a fala desses sujeitos, visando ampliar a importância que é dada a essas vozes no ambiente escolar.

As professoras demonstravam-se empolgadas em partilhar daquele momento, relacionando as falas por nós trazidas com as de

seus alunos em sala de aula, gerando um diálogo enriquecedor para todos. O momento propiciou uma sensação difícil de descrever, mas fomos atingidas pela alegria de perceber que conseguimos não só o objetivo acadêmico da pesquisa, pois atendemos o desejo pessoal de ser responsávelmente útil por meio da profissão escolhida.

O esforço empreendido nesse processo foi premiado nessa noite pela certeza de que nossa tese não seria apenas um amontoado de ideias transcritas e defendidas no meio acadêmico, visto que nos possibilitou ressoar em diversas salas de aula. Tal momento nos foi tão gratificante que sentimos a necessidade de ilustrá-lo através de fotografia, no anseio de que a semiótica contribuisse para expressar o tamanho de nossa satisfação ao participar de uma interlocução tão rica, pois ali não estava só a nossa voz, uma vez que cada fala por nós pronunciada representava as vozes dos alunos da pesquisa.

Figura 13 | Formação de professores da Rede Municipal



Fonte | Arquivo pessoal da pesquisadora (2012)

Ao final, muitos vieram ao nosso encontro para nos parabenizar pelo bonito trabalho de escuta e solicitar a disponibilização de nossos

slides para serem usados com outros grupos de professores. Enviamos os slides com as vozes dos alunos e, para nossa agradável surpresa, em um dos encontros na Escola Emília Ramos, uma das professoras nos mostrou uma atividade feita por ela em outra oportunidade de formação, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, na qual uma das vozes de alunos recolhidas em nossa investigação era o elemento central da proposta formativa. (ANEXO 1). Assim, sentimo-nos lançando um germe da esperança de sensibilizar cada vez mais profissionais a valorizarem as singularidades expostas pelos seus alunos, através de suas falas.

Garcia (2003, p. 21) nos indaga: "Pesquisamos para a academia e para as agências de fomento ou para as escolas, onde a complexidade da realidade desafia a cada competência docente? Quem, afinal, se beneficia com as nossas pesquisas?" Encontramos a resposta ao questionamento de Garcia (2003) nessa noite, nas reações positivas demonstradas pelos professores que, ao se encontrarem com algumas dificuldades e possibilidades apresentadas por meio das vozes dos alunos, refletiam sobre suas necessidades e de seus alunos, já relacionando com novas estratégias que poderiam ser desenvolvidas em suas vivências pedagógicas, quer em sala de aula, quer como agentes formadores. Tal resultado certamente aconteceu em função da pesquisa ter sido gestada em uma escola e as teorias apresentadas serem elucidações da prática, trazendo propriedade na sua divulgação. Dessa forma, o benefício é para todos, como percebe a Professora Sigma (2012): "*Como aprendi com essas falas que você nos trouxe! Eu quero esse seu trabalho [tese] pra ler, porque toda vez que eu sentir que o desânimo, a falta de coragem está batendo, eu vou lá pra ler, pois assim eu pude ficar mais próxima dos alunos e de suas reais identidades.*"

Uma das principais dificuldades da escola pode estar relacionada à invisibilidade da identidade de seus estudantes. Sendo

assim, a voz do aluno traz contribuições que ajudam a compreender suas visões e expectativas sobre a dinâmica escolar, possibilitando novos estudos, pois em um processo de formação continuada em serviço, quando considerada, fomenta novos olhares dos educadores para as necessidades de seus alunos, visto que essas vozes, embora estejam presentes na sala de aula, não foram anteriormente utilizadas como material sistematizado para análise e reflexão, como reconhece a Professora Alfa (2012): “*Como você mergulhou nas falas deles! Eu ouvia, mas não parava pra pensar sobre, mas ir a fundo mesmo... Não! E esse momento de feedback me possibilitou refletir sobre isso, nos fez, inclusive, ter um novo olhar sobre nossos alunos, de mais credibilidade...*”

É necessário superar a visão reducionista ainda lançada para os alunos da EJA, para além de seus fracassos escolares. A EJA não deve apenas garantir o direito à educação aos alunos que não usufruíram desta em idade específica, mas percebê-los e tratá-los como sujeitos que têm tempos e percursos de jovens e adultos, valorizando suas especificidades. No intuito de valorizarmos, sentimos a necessidade de possibilitar aos alunos sujeitos da pesquisa um retorno sobre a repercussão de suas falas para formação docente. Apresentamos então parte de nossa tese, que relaciona suas vozes com o pensamento de Paulo Freire, para que compreendessem a relevância de suas enunciações. Assim, apresentamos um vídeo sobre a vida e a obra de Paulo Freire para que percebessem a proeminência de suas falas. A experiência propiciou que esses alunos fossem ouvintes das próprias vozes, e que compreendessem, de fato, que suas vozes foram ouvidas. O momento está registrado a seguir:

Figura 14 | Retorno da pesquisa aos alunos – a “Contradança”



Fonte | Arquivo pessoal da pesquisadora (2012)

Foi inspirador ver aquelas pessoas que foram tão suprimidas social e culturalmente com uma luz de orgulho no olhar. E não é para menos. Foram tão depreciados a vida inteira e, hoje, se veem comparados a alguém tão importante. Não sei quem se sentiu mais feliz: eu ou eles. Eles tiveram a experiência, a condição de saber que suas vozes foram ouvidas. Atendemos assim à necessidade percebida pelas professoras de, constantemente, fortalecer a autoestima desses sujeitos, como relatam a professora Alfa (2012) e a professora Sigma (2012), respectivamente: “Vejo que, quando o aluno está estagnado, sem conseguir ir adiante, além das corretas intervenções, tem algo que faz muito efeito, que é dizer: ‘você consegue, você é capaz!’.” E “Temos que fazer algo em todas as atividades que o faça se sentir capaz. Nas nossas aulas, nas nossas atividades, dentro dos nossos limites, das nossas possibilidades, a gente precisa trabalhar de uma forma que o aluno se sinta mais capaz.”

Esses aspectos referentes à autoestima foram contemplados em nossos encontros. Testemunho disso é que, ao final da exposição, um deles proferiu: “Professora, eu agora podia nem mais aprender a ler e a escrever. Só de ouvir a fala da senhora e eu pude ver como eu sou capaz.” Ainda fui surpreendida com outra fala: “Eu nunca imaginei que

isso ia e voltava." Ou seja, toda a experiência do meu trabalho foi devolvida aos sujeitos. Eles deixaram de ser objetos passivos de pesquisa e passaram a ser sujeitos ativos da investigação. Pudemos dividir o trabalho com os educadores e educandos, incorporando a prática da liberdade e excluindo a visão de aluno oprimido.

Assim como nossas vozes resultantes de múltiplas vozes, nossa história tem influência de outras histórias. Certamente não somos mais as mesmas depois dessa rica experiência, uma vez que, em contato com o outro, envolvemo-nos mais efetivamente nas relações sociais e, gradualmente, reconhecemo-nos cada vez melhor como pessoas.

Aprendemos mais do que esperávamos no início. Apesar de já termos claro que as vozes dos alunos oferecem significativas lições e que, no processo formativo, nossa função não era de ensinar, mas de compartilhar, de trocar conhecimentos e experiências, tivemos contribuições no âmbito profissional, pessoal e acadêmico.

Profissional no sentido de que, com formação em Pedagogia, colocamo-nos no lugar das educadoras, de sua coragem em expor suas limitações, anseios, que ultrapassam o caráter conceitual e metodológico. O ato da busca de estar sempre pesquisando, em um trabalho de pesquisa incessante.

Pessoal quando nos deparamos com sujeitos que, apesar de apresentarem problemas com a sua autoimagem, nos oferecem exemplos de superação, tendo a oportunidade de sermos agente viabilizador entre as demandas de tais sujeitos e seus educadores.

Acadêmico no sentido de que só se aprende a pesquisar, pesquisando. E, nesse movimento, contribuímos tanto para a nossa formação pessoal quanto para subsidiar novas discussões que elucidem a voz de sujeitos historicamente silenciados, o que, esperamos, tenha uma repercussão, por nós ainda não mensurada.

Consideramos que os objetivos assumidos para esta tese foram alcançados, à medida que o percurso metodológico desenvolvido nos

permitiu que fossem reveladas as vozes dos sujeitos e que estas fizessem parte integrante do processo ação-reflexão-ação que aconteceu na formação dos professores. Embora saibamos que as práticas alfabetizadoras não sejam todas voltadas para a perspectiva de letramento, tratadas enfaticamente na formação, sabemos que nossos encontros trouxeram resultados que podem ser observados nas atuais estratégias didáticas que expressam cuidado em atender aos preceitos dos dois fenômenos.

Certamente, essas mudanças representam a adesão e o desejo das professoras que vivenciaram inteiramente conosco esta pesquisação, visto que, durante quase dois anos, estiveram engajadas nesse processo, refletindo criticamente sobre suas práticas. Um dos mais eminentes pesquisadores da área de política educacional da atualidade, que vem servindo de base teórica para diversos pesquisadores brasileiros, Ball (2009, p. 314) nos diz: "Não podemos apenas juntar teorias sem estarmos conscientes de que podem ocorrer problemas em termos de suas relações ou contradições ontológicas e epistemológicas. Temos que utilizá-las com um sentido de autoconsciência reflexiva." Nesse sentido, esperamos, neste trabalho, que essas vozes, dos alunos e dos professores, sejam cada vez mais audíveis, aproximando o professor de tal consciência autorreflexiva, por meio de suas fortes implicações no processo formativo desenvolvido. Desse modo, essa voz teorizada pode, de fato, contribuir para a prática docente.

No decorrer de nossa investigação, seguimos a orientação de Ball, que nos alertou:

Seria mais honesto, realista e útil se mais pesquisadores acadêmicos adotassem uma posição modesta e tentassem construir, desenvolver gradualmente, adicionar, acumular trabalhos que fornecessem um conjunto de ideias às quais as pessoas pudessem recorrer com relação à prática. (BALL, 2009, p. 309).

Em síntese, objetivamos neste trabalho não oferecer conclusões fechadas, mas propiciar aos leitores uma possibilidade de refletir melhor a respeito de aspectos que já foram por nós sinalizados em estudos anteriores (ROSADO, 2006), buscando a oportunidade de oferecer um subsídio prático, para que possam discutir e debater sobre melhores e mais coerentes formas de contemplar as vozes dos educandos em práticas educativas. Oferecemos assim considerações teóricas e práticas na direção de possibilitar a construção de propostas para que os principais sujeitos de aprendizagem estejam presentes nas ações pedagógicas. As ideias explicitadas podem despertar a curiosidade, a identificação nos problemas apresentados, e, talvez, gerar novas hipóteses de soluções.

Não temos pretensão de trazer ensinamentos inquestionáveis, e sim discussões, afinal entendemos que não existe uma verdade absoluta e toda ciência é provisória, pois “[...] o que quer que eu tenha dito ou escrito não deve ser visto como dotado de qualquer pretensão à totalidade [...] as coisas que digo devem ser tomadas como “proposições”, como ‘aberturas de jogo’ em que os interessados são convidados a participar [...]” (FOUCAULT, 1991, p. 90-91), como bem conclui a professora Sigma:

Eu acho que a gente vai sair daqui com mais perguntas do que respostas. Quem move o mundo não são as respostas, mas as perguntas. Então, que bom que a gente vai ter muitas perguntas para nos mover. E que bom que, com essa formação elas estão, diretamente, relacionadas às necessidades deles, ao que eles precisam. (SIGMA, 2012).

Do mesmo modo, a professora Beta faz a seguinte reflexão, fortalecendo o valor das perguntas:

[...] só o fato de a gente estar aqui pensando, discutindo sobre tudo isso, já é um ponto de partida e pode ajudar. Agora o que pode e como pode? A gente partir de tudo o que foi trabalhado, foi estudado e rever, refletir sobre nossa prática. O que está sendo feito de tudo isso? Como está sendo feito? O que pode ser feito? O que não está sendo feito? (BETA, 2012).

Assim como as inacabáveis dúvidas e a própria perspectiva da EJA de que estamos desenvolvendo nossos conhecimentos ao longo da vida, entendemos que esta tese representa a aprendizagem de um ser incompleto que, por ser humano, aprende sempre.

Somos sujeitos porque temos a capacidade de desfazer ideias prontas e re-aprender. Temos uma força vital que impulsiona novas descobertas. Assim, encerramos esta etapa, ávidas por aprender mais.

Referências

A47. **Entrevista**. Natal, maio, 2011.

AÇÃO EDUCATIVA. **Síntese do debate alfabetização e analfabetismo: desafios para as políticas públicas**. 2003. Disponível em: <<http://www.controlesocial.org.br/pdf/alfabetizacao.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2004.

ALARÇÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetizar sem “bá-bé-bi-bó-bu”: uma prática possível. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p 89-107.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de (Org.) **Alfabetizar letrando na EJA:** fundamentos teóricos e práticas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.13-30.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes. **Alfabetização e letramento:** O que são? Como se relacionam? Como "alfabetizar letrando"? 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **A alfabetização de jovens e adultos:** em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ALFA. **Depoimento oral.** Natal, maio/nov. 2011.

ALFA. **Depoimento oral.** Natal, fev./nov. 2012.

ALVARADO PRADA, Luís Eduardo. **Formação participativa de docentes em serviço.** Taubaté: Cabral, 1997.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Juventude, Exclusão e Educação. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 22., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2000.

ANDRADE, Marcelo. É a educação um direito humano? In: SACAVINO, Suzana; CANDAU, Vera Maria (Org.) **Educação em direitos humanos:** temas, questões e propostas. Petrópolis: DPe et Alli, 2008. p.52-72.

ARANHA, Antônia Vitória Soares; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Educação profissional e básica: integração e omnilateralidade na construção de uma proposta de ensino para atendentes de enfermagem. In: **Formação.** Escolarização, profissionalização e saúde: faces da cidadania. Ministério da Saúde: Brasil, set. 2001. Disponível em:

<<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/profae/Revista2003.pdf>>.

Acesso em: 2 out. 2009.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Delimitações antropológicas sobre a criança na modernidade ou a multiplicidade de projetos antagônicos.

Revista Educação em Questão, Natal, v. 22, n. 8, p. 55-81, jan./abr. 2005.

ARAÚJO, Marta Maria de. Entrevista. De pé no chão também se aprende a ler – 43 anos depois para o educador Moacyr de Góes.

Revista Educação em Questão, Natal, v. 21, n.7, p. 221-229. set./dez, 2004.

_____. O aparecimento da escola. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 28, n. 14, p. 220-226, jan./abr. 2007.

ARAÚJO, Renata Rodrigues. Sobre noções de constituição do sujeito: mulheres alfabetizandas têm a palavra. In: Reunião da ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2005. Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2005.

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: ALMEIDA, Maria da Conceição; KNOBB, Margarida; ALMEIDA, Angela Maria de. **Polifônicas idéias:** por uma ciência aberta. Porto Alegre: Sulinas, 2005. p.20-42.

_____. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GOMES, Nilma Lino; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; SOARES, Leônicio (Org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 19-50.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação:** rumo à sociedade aprendente. 9. Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ÁVILA, Ivani Souza. Aprendizagem da língua materna: um ato de reflexão sobre a linguagem. **Cadernos Educação Básica**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

B42. **Entrevista.** Natal, maio, 2011.

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1985.
- BALL, Stephen. Entrevista. In: MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.
- BARBIER, René. **Pesquisa-ação na instituição educativa.** Tradução Estela dos Santos Abreu e Maria Wanda Maul de Andrade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARONE, Rosa Eliza Mirra. Políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos: as articulação entre educação e trabalho. In. CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., 2004, Coimbra. **Anais...** Coimbra: 2004. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/RosaBarone.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2011.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor.** Petrópolis: Vozes, 1998.
- BERGER, Peter Ludwig; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade:** tratado de sociologia do conhecimento. Tradução Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, Vozes, 1983.
- BETA. **Depoimento oral.** Natal, maio/nov. 2011.
- _____. **Depoimento oral.** Natal, fev./nov. 2012.
- BEZERRA, Edneide da Conceição. **Práticas interformativas e desenvolvimento profissional de professores de jovens e adultos.** 2005. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 2005.
- _____. **A tessitura da ação do coordenador pedagógico da EJA:** saberes necessários à mediação do trabalho docente em alfabetização. 2009. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa

de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Reunião Técnica – MEC. **Representantes dos Fóruns de EJA,** 2004. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/memoria_da_reuni%C3%A3o_mecrep._de_foruns_eja.pdf. Acesso em: 16 nov. 2011.

_____. **Resolução nº 1, de 05 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 11, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 jul. 2000. Seção 1, p. 18.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 3, de 15 de junho de 2010.** Institui diretrizes operacionais para a educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvidas por meio da Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal/Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005.

_____. Lei Darcy Ribeiro (1996). **Lei de diretrizes e bases da educação.** 3. ed. Brasília: Senado Federal/Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007.

- _____. Ministério da Educação. **Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Brasileiras**. Brasília: Senado Federal, 2003.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Educação de jovens e adultos no Brasil** (1986-1998). Brasília, 2002, p. 140.
- _____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2011: EJA. Brasília: Ministério da Educação – SECAD, 2010.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em:
<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2010/12/13/plano-nacional-de-educacao-2011-2020>- Acesso em: 23 ago. 2011.
- BRASLAVSKY, Cecília. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 19, v.5 p. 1-28, 1999.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Tradução Natanael Caxeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- BRUYNE, Paul de; HERMAN, Jacques; DE SCHOUTHEETE, Marc. **Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais**. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.
- BRZEZINSKI, Iria. Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora: algumas aproximações. In: ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **Formação de profissionais da educação.** Brasília: Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

C37. **Entrevista.** Natal, maio, 2011.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. A função reparadora na Educação de Jovens e Adultos: uma leitura do cotidiano escolar.

Revista Educação em Questão, Natal, v. 35, n. 21, p. 210-233, maio/ago. 2009.

_____. **Alfabetizar crianças:** um ofício, múltiplos saberes. 2001. 257f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2001.

CANDAU, Vera Maria. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola. In: _____. (Org.) **Reinventar a escola.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CARDOSO, Teresa; ALARCÃO, Isabel; CELORICO, Jacinto Antunes.

Revisão da literatura e sistematização do conhecimento. Portugal: Porto Editora, 2010.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de (Org.) **Identidade:** questões contextuais e teórico-metodológica. Curitiba: CRV, 2011.

CARVALHO, Marlene. **Primeiras letras:** alfabetização de jovens e adultos em espaços populares. São Paulo: Ática, 2009.

CASTELLS, Manuel. A era da informação. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org.) **Ensinar a ensinar:** didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Thompson, 2001.

CATANI, Denise Barbara. A didática como iniciação: uma alternativa no processo de formação de professores. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org.) **Ensinar a ensinar:** Didática

para a Escola Fundamental e Média. São Paulo: Thompson, 2001. p. 53-62.

CHIZZOTTI, Antônio. **A pesquisa em ciências humanas e sociais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

COLOMBO, Luis Augusto Beraldi. **Comenius, a educação e o ciberespaço.** Bragança Paulista: Editora Comenius, 2006.

CONFERÊNCIA Internacional sobre a Educação de Adultos. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos:** agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999, p. 67.

CONNELL, Robert William. Pobreza e Educação. In: GENTILI, Pablo (Org.) **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREA, Licinia Maria; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes; BICALHO, Maria Gabriela Parenti. Os Significados que Jovens e Adultos Atribuem à Experiência Escolar. In. ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: ANPEd, 2003. 1 CD-ROM.

COSTA, Cristiane. OLIVEIRA, Paula. Alfabetização, letramento e Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leônicio (Org.) **Educação de jovens e adultos:** o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.115-147.

COSTA, Maria Auxiliadora Alves; MELO, Maria Cleonice Holanda; SOUZA, Sandro Soares. **PROEEJA:** uma experiência de Educação de Jovens e Adultos na UERN. Mossoró: UERN, 2002.

COURA, Isamara; SOARES, Leônicio. Entre desejos, desafios e direitos: a EJA como espaço de ampliação da qualidade de vida da terceira idade. In: SILVA, Isabel Oliveira e; LEÃO, Geraldo (Org.) **Educação e seus**

atores: experiências, sentidos e identidades. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 27-59.

CUNHA, Conceição Maria da. **Introdução – discutindo conceitos básicos.** In: SEED/MEC salto para o futuro – educação de jovens e adultos. Brasília: SEED/MEC, 1999.

CUNHA, Luiz Felipe Lopes; EITERER, Carmem Lúcia. Uma interpretação filosófico-antropológica das experiências escolares de jovens e adultos na EJA. In: SILVA, Isabel Oliveira e; LEÃO, Geraldo (Org.) **Educação e seus atores:** experiências, sentidos e identidades. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 61-90.

D42. **Entrevista.** Natal, maio, 2011.

DADOS. **Analfabetismo no Brasil.** Disponível em:
http://www.ibge.gov.br/brasil_em_sintese/educacao02. Acesso em: 18 fev. 2009.

DELTA. **Depoimento oral.** Natal, maio/nov. 2011.

_____. **Depoimento oral.** Natal, fev./nov. 2012.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: questões face às políticas públicas recentes. **Em aberto**, Brasília, v. 11, n. 56, out./dez. 1992.

DIAS, Aline Fávaro. **O jovem autor de ato infracional e a educação escolar:** significados, desafios e caminhos para a permanência na escola. 169 f. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCA, 2011.

DIAS, Fernanda Vasconcelos e outros. Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leônicio (Org.) **Educação de jovens e adultos:** o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.49-81.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas** Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos:** leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

E18. **Entrevista.** Natal, maio, 2011.

F50. **Entrevista.** Natal, maio, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância.** Campinas: Papirus, 2005.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Sílabas, sim! Método silábico, não! In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes de (Org.) **Alfabetizar letrando na EJA:** fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 113-127.

FERREIRA, Dâmares. Ensino Público e ensino privado: diferenças constitucionais. In: _____. **Direito educacional em debate.** São Paulo: Cobra Editora, v. 01. p. 15-46, 2004.

FERREIRA, Maria Salonilde. Currículo: que conteúdos são ensinados e aprendidos? **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 12, n. 17, p. 09 - 20, jul./dez. 2007.

FERREIRO, Emilia. A alfabetização como problema teórico e político. In: _____. **Cultura, escrita e educação:** conversas de Emilia Ferreiro com José Antônio Castorina, Daniel Gondin e Rosa Maria Torres. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.19-32.

_____. Desenvolvimento da alfabetização: Psicogênese. In: Goodman, Yetta M. (Org.) **Como as crianças constroem a leitura e a escrita:** perspectivas pagetianas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p.22-35.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos. In: FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985. p. 42-63.

_____. **Alfabetização em processo.** 4. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

- _____. **Com todas as letras.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FINGER, Matthias; ASÚN, José Manuel. **A educação de adultos numa encruzilhada.** Aprender a nossa saída. Portugal: Porto Editora, 2003.
- FONSECA, Manoel S. (Org.) **Contradança** – cartas e poemas de Camões. Lisboa: Guerra e Paz, 2011.
- FONTANA, Roseli. Aparecida Canção. **Como nos tornamos professoras.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT, Michael. Questions of method. **The Foucault effect: studies in governmentality.** Brighthon: Harvester/Whetsheaf, 1991.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** Brasília: Plano Editora, 2003.
- FREIRE, Gustavo da Cunha Lima. **Bioética e direito:** temas atuais. Natal: EDUFRN, 2011.
- FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos – crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica. In: FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Política e educação.** 8. ed. Indaiatuba: 3 Vila das Letras, 2003.
- _____. **Pedagogia do oprimido.** 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Educação como prática de liberdade.** 29. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2008.

FREITAS, Cristiane Benjamim de; LEÃO, Geraldo. Ser jovem no campo: dilemas e perspectivas da condição juvenil camponesa. In: SILVA, Isabel Oliveira e; LEÃO, Geraldo (Org.) **Educação e seus atores:** experiências, sentidos e identidades. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p.141-160.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. A Educação de Jovens e Adultos em Maceió – Alagoas: a experiência de uma década – 1993 a 2003. In: MOURA, Tânia Maria de Melo (Org.) **A formação de professores para a EJA:** dilemas atuais. Belo Horizonte: Autêntica: 2007. p. 39-60

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** 4. ed São Paulo: Cortez, 1993.

G41. **Entrevista.** Natal, maio, 2011.

GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José Eustáquio (Org.) **Educação de jovens e adultos:** teoria, prática e proposta. 3. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Histórias das ideias pedagógicas.** São Paulo: Atlas, 1995.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto.** São Paulo: Cortez, 2007.

GAMA. **Depoimento oral.** Natal, maio/nov. 2011.

_____. **Depoimento oral.** Natal, fev./nov. 2012.

GARCÍA, Carlos Marcelo **Como conocen los profesores la materia que enseñan:** algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. Ponencia presentada al Congreso *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, Santiago de Compostela, España, v. 6, n. 10 jul. 1992. Disponível em: <www.prometeo.us.es/mie/pub/marcelo>. Acesso em: 17 out. 2010.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos – para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SOARES, Magda; FOLLARI, Roberto; GARCIA, Regina Leite. **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos:** o impasse dos intelectuais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 11-36.

GAUTHIER, Clemont. **Por uma teoria da pedagogia.** Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora INIJUI, 1998.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Derméval; SANFELICE, José Luís (Org.) **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Autores Associados, 2002. p.29-46.

_____. **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: _____. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997. p. 39-46.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985).** São Paulo: Cortez, 1993.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1990.

GÓES, Moacyr de. Natal anos 60: de Pé no Chão Também Se Aprende A Ler. Educação de jovens e adultos: recuperar 50 anos para avançar. **Diário de Natal**, Natal, 2005. (Edição Especial).

GONÇALVES, Fernando Ribeiro. O Sentido da Investigação em Educação: a observação e análise da relação educativa ao serviço da investigação acção. Algumas Opiniões In: TRINDADE, Victor; FAZENDA, Ivani; LINHARES, Célia (Org.) **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional.** 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001. p.234-245.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa em educação:** alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: edições Loyola, 2006. p. 65-92.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Educação de Jovens e Adultos e o PNE 2011-2020: avaliações e perspectivas. IN: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.) **Plano Nacional de Educação (2011-2020):** avaliações e perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 149-163.

GUIMARÃES, Valter Soares. O grupo focal e o conhecimento sobre identidade profissional dos professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Org.) **Pesquisa em educação:** alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006. p.155-167.

GUSMÃO, Maria Aparecida Pacheco. **A ação pedagógica da professora Maria:** uma prática reflexiva sobre o processo de escrita/rescrita de textos. 2009. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pó-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2009.

H46. **Entrevista.** Natal, maio, 2011.

HADDAD, Sérgio. Prefácio. In: SOARES, Leônicio (Org.) **Educação de jovens e adultos:** o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 7-13.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

HOUAISS, Antônio. **O ato da escrita.** São Paulo, 3 set, 1991. (Conferência de abertura da 6º Conferência Brasileira de Educação).

I33. **Entrevista.** Natal, maio, 2011.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Docência universitária:** conceitos internalizados e competências construídas pelos professores. Teresina: EDUFPI, 2002.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. FERREIRA, Maria Salonilde. A trama de pesquisas e formar em colaboração. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Formação de professores:** texto e contexto. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 43-57.

IBIAPINA, Ivana Maria L. de Melo. Reflexão crítica: uma ferramenta para a formação docente. Revista linguagens, **Educação e Sociedade**, Teresina, n. 9, jan./dez. 2003.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Professor: trajetória e perspectiva. FROTA, Paulo Rômulo de Oliveira (Org.) **Do cotidiano à formação de professores.** Teresina: EDUFPI, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Corte, 2009.

INAF. **Indicador de alfabetismo funcional:** principais resultados. São Paulo: Ação Educativa/Instituto Paulo Montenegro, 2009.

J42. **Entrevista.** Natal, maio, 2011.

K47. **Entrevista.** Natal, maio, 2011.

KALMAN, Judith. Alfabetização: acesso à cultura escrita, a educação e a informação: **La educación de personas jóvenes y adultas en América latina y el Caribe:** Prioridades de acción en el siglo XXI. Santiago de Chile: UNESCO/CEAAL/CREFAL/INEA, 2000.

KAPPA. **Depoimento oral.** Natal, fev./nov. 2012.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto.** 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

L50. **Entrevista.** Natal, maio, 2011.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes de (Org.) **Alfabetizar letrando na EJA:** fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; AMORIM, Leita Britto de. Os textos na alfabetização de jovens e adultos: reflexões que ajudam a planejar o ensino. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes de (Org.) **Alfabetizar letrando na EJA:** fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 71-90.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Políticas de juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos: In: SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, Maria Amelia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos da educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.69-83.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.) **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.53-80.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

M55. **Entrevista.** Natal, maio, 2011.

MACHADO, Maria Margarida. A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 21, 1998, Caxambu. **Anais...** São Paulo: ANPED, 1998.

MAIA, Carla Linhares; DAYRELL, Juarez. Juventude e relações intergeracionais na EJA: apropriações do espaço escolar e sentidos da escola. In: SILVA, Isabel Oliveira e; LEÃO, Geraldo (Org.) **Educação e seus atores:** experiências, sentidos e identidades. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p.117-139.

MARANHÃO, Helena Severiano Ponce. Analfabeto: Ser e não ser. ANPED. 15p. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 21, 1998, Caxambu. **Anais...** São Paulo: ANPEd, 1998.

MARCO DE AÇÃO DE BELÉM. Confitea: 6º Conferência Internacional de Educação de Adultos. Brasília: UNESCO, 2010.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: DIFEL, 1987. (Livro 1).

MASETTO, Marcos. Tarcísio. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.) **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998. p.9-26.

_____. **Didática**: a aula como centro. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica de professores alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFal, 2004.

_____. Alfabetização e letramento na formação de alfabetizadores de jovens e adultos. In: MOURA, Tânia Maria de Melo (Org.) **A formação de professores para a EJA**: dilemas atuais. Belo Horizonte: Autêntica: 2007.p.11-38.

MURILLO, Francisco Javier; ROMÁN, Marcela. Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 53, 2010, p. 97-120. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie53a05.pdf>>. Acesso em 02 jul. 2012.

N29. **Entrevista**. Natal, maio, 2011.

NOVAMÉRICA. Sociedade, direitos humanos e cidadania: desafios para a educação no Brasil. In: SACAVINO, Suzana; CANDAU, Vera Maria (Org.) **Educação em direitos humanos**: temas, questões e propostas. Petrópolis: DPe et Alli, 2008, p. 10-49.

O52. **Entrevista**. Natal, maio, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Analfabetos na sociedade letrada: diferenças culturais e modos de pensamento, **Travessia**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 17-20, jan./abr 1992.

ÔMEGA. **Depoimento oral**. Natal, maio/nov. 2011.

_____. **Depoimento oral**. Natal, fev./nov. 2012.

P39. **Entrevista.** Natal, maio, 2011.

PAIVA, Jane. Direito Formal e realidade social da Educação de Jovens e Adultos. In: SAMPAIO, Marisa Narcizo; ALMEIDA, Rosilene Souza (Org.)

Práticas de educação de jovens e adultos. Complexidades, desafios e propostas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 25-64.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo, 1997.

PARREIRAS, Patrícia. Jovens e Adultos na escola: aprendizagens diferenciadas. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 8, p. 57-67. Set./out. 2002.

PENIN, Sônia Teresinha de Sousa. Didática e Cultura: o ensino comprometido com o social e a contemporaneidade. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org.) **Ensinar a ensinar:** didática para a Escola Fundamental e Média. São Paulo: Thompson, 2001. p.33-52.

PEREIRA, Marina Lúcia. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PÉREZ GÓMEZ. A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: PÉREZ GÓMEZ. Ángel. I; SACRISTÁN. José Gimeno. **Compreender e transformar o ensino.** Tradução ROSA, Ernani Ferreira da Fonseca. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 352-374.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança.** 7. ed. São Paulo:Martins Fontes, 1999

PICONEZ, Stela Conceição Bertholo. **A aprendizagem do jovem e adulto e seus desafios fundamentais.** FEUSP: São Paulo, dez. 2003. (Documento produzido para o Curso de Especialização de Educação Escolar de

Jovens e Adultos do Núcleo de Estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos e Formação Permanente de Professores – NEA).

PIECK, E. **Políticas públicas de/para/com as juventudes.** Brasília: UNESCO, 2004

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.) **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas: Editora Papirus, 1998. p.161-178.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa da Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.) **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PSI. **Depoimento oral.** Natal, maio/nov. 2011.

_____. **Depoimento oral.** Natal, fev./nov. 2012.

Q57. **Entrevista.** Natal, maio, 2011.

QUELUZ, Ana Garcia. Enfrentando encruzilhadas: a trajetória de uma pesquisadora In: TRINDADE, Victor; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; LINHARES, Célia (Org.) **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional.** 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001. p.330-349.

R38. **Entrevista.** Natal, maio, 2011.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltran; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino** – perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RIBEIRO. Vera Maria Masagão. Por mais e melhores leitores: uma introdução. IN: RIBEIRO. Vera Maria Masagão (Org.) **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003. p.9-29.

_____. **Alfabetismo e atitudes:** pesquisas com jovens e adultos. São Paulo: Ação Educativa: Papirus, 1997.

- _____. Conceito de alfabetização. In: BRASIL. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**/Ministério da Educação. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999.
- RICHARDSON, Robert Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- ROMÁN, Marcela. **La voz ausente de estudiantes y padres en la evaluación del desempeño docente**. Chile: PREAL, p. 1-30, nov. 2010. (Série documentos, 49). Disponível em: <<http://www.preal.org/BibliotecaDes.asp?id=2034&Camino=63%20Publicaciones/64%20Documentos>>. Acesso em: 1 jul. 2012.
- ROSA, Maria Inês Petrucci. **Investigação e ensino**: articulações e possibilidades na formação de professores de Ciências. Ijuí: Unijuí, 2004.
- ROSADO, Cristine. **Vivendo e (des)aprendendo**. Natal: Editora Lidor, 2006.
- S28. **Entrevista**. Natal, maio, 2011.
- SAMPAIO, Marisa Narcizo; ALMEIDA, Rosilene Souza (Org.) **Práticas de educação de jovens e adultos**. Complexidades, desafios e propostas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SANTOS, Arlete Ramos dos. VIANA, Dimir. Educação de jovens a adultos: uma análise das políticas públicas 1998 a 2008. In: SOARES, Leônico (Org.) **Educação de jovens e adultos**: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.83-113.
- SCHAFF, Adam. **A sociedade da Informática**: as consequências sociais da Segunda Revolução Industrial. Tradução de Carlos Eduardo Jordão Machado e Luis Arturo Obojes. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SCHÖN, Donald Alan. **educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHULTZ, Theodore. **O capital humano:** investimento em educação e pesquisa. Tradução MATOS, Marco Aurélio de. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos:** teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado – Revista de Currículum y formación del profesorado**, Granada, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html>>. Acesso em: 17 out. 2010.

SIGMA. **Depoimento oral.** Natal, maio/nov. 2011.

_____. **Depoimento oral.** Natal, fev./nov. 2012.

SIGNORINI, Inês; DIAS, R. M. "Até agora, só ferrada, cara!": o cognitivo, o afetivo e o motivacional na alfabetização de jovens. In: KLEIMAN, Angela; SIGNORINI, Inês. **O ensino e a formação do professor.** Alfabetização de jovens e adultos. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 79-94.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **A escola pública como local de trabalho.** São Paulo: Cortez, 1990.

SILVA, Ceris Salete Ribas da. O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. IN: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Isabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (Org.) **Alfabetização e letramento na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.35-58

SILVA, Jair Militão da. **A autonomia da escola pública.** Campinas: Papirus, 1996.

SILVA, Lourdes Helena. Projeto educação, campo e consciência cidadã: representações sociais e trajetórias de educandos do PRONERA. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2003, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2003.

- SIMÕES, Ana Maria; EITERER, Carmem Lúcia. A didática na EJA: contribuições da epistemologia de Gaston Bachelard In: GOMES, Nilma Lino; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; SOARES, Leônicio (Org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.169-184.
- SNYDERS, Georges, Democratização do ensino: uma questão sempre atual. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, maio/ago. 2007, p.256-271.
- _____. **A alegria na escola.** São Paulo: Manole, 1988.
- SOARES, Leônicio José Gomes. A Educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n. 11, set./out. 1996.
- _____. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. In: RAAAB, alfabetização e Cidadania – políticas públicas e EJA. **Alfabetização & Cidadania**, São Paulo, n. 17, p.25-35, maio 2004.
- _____. Analisando pesquisas de Educação de Jovens e Adultos In: _____. (Org.) **Educação de jovens e adultos:** o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 3 ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- _____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.
- _____. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SOUZA FILHO, Alípio de; ANDRADE, João Maria Valença de. Estudar, trabalhar e ficar rico: a teoria do capital humano e a fábula da ascensão social. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 1/2, n. 2/1, p.37-59 jul. 1987- jun. 1988.

SOUZA, Cassia Garcia de; MENEGHELLO, Martinez; PASSOS, Angela. **É bom aprender** – letramento e alfabetização linguística e matemática: Educação de Jovens e Adultos – EJA. São Paulo: FTD, 2009.

T46. **Entrevista**. Natal, maio, 2011.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 215-253, 1991.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. 4. ed. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Lílian. **Além da alfabetização**: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática, 1995.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados em uma sociedade letrada**. São Paulo: Cortez, 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TODOS Pela Educação. (2011). Disponível em:
<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/12514/mec-divulga-plano-nacional-de-educacao-2011-2020>. Acesso em: 20 out. 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

U22. **Entrevista**. Natal, maio, 2011.

UNESCO. **Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos.** Brasília: UNESCO, 2010.

UNICEF. Mais de 27 milhões de crianças vivem na pobreza no Brasil.

Folha de São Paulo. 2004. Disponível em: <<http://premioethosvalor@yahoogroups.com>>. Acesso em: 08 fev. 2009.

V19. **Entrevista.** Natal, maio, 2011.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 out. 2011.

VIEIRA, Giane Bezerra. **Alfabetizar letrando:** pesquisa-ação fundada nas necessidades de formação docente. 2010. 298f. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pó-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Alfabetizaçao de pessoas jovens e adultas: outras miradas, novos focos de atenção. In: SAMPAIO, Marisa Narcizo; ALMEIDA, Rosilene Souza (Org.) **Práticas de educação de jovens e adultos:** complexidades, desafios e propostas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.65-89.

YGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, Editora da USP, 1988.

W31. **Entrevista.** Natal, maio, 2011.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Editorial Estampa. 1975.

WILLIGES, Flávio. O homem em questão. **Revista Discutindo Filosofia**, São Paulo: v. 3, n. 12, p. 09-11, 2008.

X41. **Entrevista.** Natal, maio, 2011.

Y26. **Entrevista.** Natal, maio, 2011.

Z32. **Entrevista.** Natal, maio, 2011.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo.** Uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.

ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elisabete Monteiro de (Org.) **Cartografias do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p.207-236.

ZETA. **Depoimento oral.** Natal, maio/nov. 2011.

_____. **Depoimento oral.** Natal, fev./nov. 2012.

Apêndices

APÊNDICE A – Questionário de caracterização dos sujeitos alfabetizandos da Escola Municipal Professora Emília Ramos.

CARO ALUNO(A):

ESTE QUESTIONÁRIO TEM O OBJETIVO DE COLETAR DADOS PARA A NOSSA PESQUISA SOBRE O OLHAR DE ALUNOS DA EJA ACERCA DE SUA ESCOLARIZAÇÃO. AGRADEÇO A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO NOSSO ESTUDO.

CRISTINE TINOCO DA CUNHA LIMA ROSADO.

1- NOME (OPCIONAL): _____ SEXO: ()M ()F

TEL: ()

2- FAIXA ETÁRIA: () 15 A 25 ANOS

() 26 A 40 ANOS

() 41 A 60 ANOS

() ACIMA DE 61 ANOS

3- ESTADO CIVIL:

() CASADO(A)

() SOLTEIRO(A)

() VIÚVO(A)

() SEPARADO(A)

() UNIÃO ESTÁVEL

4- POSSUI FILHOS?

() SIM

() NÃO

- EM CASO POSITIVO, QUANTOS FILHOS?

() 1 FILHO () 2 FILHOS () 3 FILHOS OU MAIS

5- É ORIUNDO DA ZONA URBANA OU RURAL?

() URBANA

() RURAL

6- POSSUI VIVÊNCIAS ESCOLARES ANTERIORES?

() SIM

() NÃO

- EM CASO POSITIVO, QUAL O TEMPO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA, ANTES DA MATRÍCULA ATUAL NA EJA?

() MENOS DE 1 ANO

() ATÉ 1 ANO

() ATÉ DOIS ANOS

() ACIMA DE DOIS ANOS

7- HÁ QUANTO TEMPO FREQUENTA A ESCOLA MUNICIPAL PROF^a. EMÍLIA RAMOS?

() MENOS DE 1 ANO

() ATÉ 1 ANO

() ATÉ DOIS ANOS

() ACIMA DE DOIS ANOS

8- JÁ TEVE A EXPERIÊNCIA DE INICIAR UM ANO LETIVO E NÃO O CONCLUIR? QUAIS OS MOTIVOS QUE IMPEDIRAM A CONCLUSÃO?

() SIM

() NÃO

- EM CASO AFIRMATIVO, QUANTAS VEZES?

() 1 VEZ () 2 VEZES () 3 VEZES () ACIMA DE 3 VEZES

9- JÁ FOI REPROVADO? () SIM () NÃO

- EM CASO AFIRMATIVO, QUANTAS VEZES?

() 1 VEZ () 2 VEZES () 3 VEZES () MAIS DE 3 VEZES

10-QUAL O GRAU DE INSTRUÇÃO DE SEUS FAMILIARES:

MÃE

() NÃO ALFABETIZADA

() ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO

() ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO

() ENSINO MÉDIO INCOMPLETO

() ENSINO MÉDIO COMPLETO

() ENSINO SUPERIOR

PAI

() NÃO ALFABETIZADO

() ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO

() ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO

() ENSINO MÉDIO INCOMPLETO

() ENSINO MÉDIO COMPLETO

() ENSINO SUPERIOR

11-A QUE MEIOS DE COMUNICAÇÃO TÊM ACESSO COM MAIS FREQUÊNCIA?

() TELEVISÃO

- COMPUTADOR
- JORNAL IMPRESSO
- REVISTAS INFORMATIVAS

12-COM QUE FREQUÊNCIA TEM ACESSO A LIVROS E REVISTAS?

- SEMPRE
- AS VEZES
- QUASE NUNCA
- NUNCA

13-POSSUI VÍNCULO EMPREGATÍCIO?

- SIM
 - NÃO
 - EM CASO POSITIVO, EXERCE TRABALHO FORMAL OU NÃO-FORMAL?
 - FORMAL
 - NÃO-FORMAL
 - EM QUE LOCAL TRABALHA?
-

14-QUAL O TEMPO DE JORNADA DE TRABALHO DIÁRIA?

- MENOS DE 4 HORAS
- DE 4 A 8 HORAS
- ACIMA DE 8 HORAS

15-QUANTAS PESSOAS MORAM JUNTO COM VOCÊ?

- ATÉ DUAS PESSOAS
- 3 A 5 PESSOAS

- () 6 A 8 PESSOAS
() MAIS DE 8 PESSOAS

16-QUAL A SUA RENDA INDIVIDUAL?

- () MENOS QUE 1 SALÁRIO MÍNIMO
() 1 SALÁRIO MÍNIMO
() MENOS QUE 2 SALÁRIOS MÍNIMOS
() 2 SALÁRIOS MÍNIMOS
() ACIMA DE 2 SALÁRIOS MÍNIMOS

17-QUAL É A RENDA TOTAL DA SUA FAMÍLIA, PESSOAS QUE MORAM NA MESMA CASA QUE VOCÊ?

- () ATÉ 1 SALÁRIO MÍNIMO
() ATÉ 2 SALÁRIOS MÍNIMOS
() ATÉ 3 SALÁRIOS MÍNIMOS
() ACIMA DE 3 SALÁRIOS MÍNIMOS

APÊNDICE B – Entrevista semiestruturada

ALUNOS DA EJA

Blocos temáticos

Concepções dos alfabetizandos sobre o processo de escolarização por eles vivenciados:

- **Como foi sua experiência escolar na infância?**
- **Por que não deu prosseguimento aos seus estudos?**
- **Já teve a experiência de iniciar um ano letivo e não o concluir?**
- Quais os motivos que impediram a conclusão?**
- **Em sua opinião, por que você não aprendeu a ler na infância?**
- **O que o fez sentir vontade de retornar à escola após esses anos?**
- **O que você considera mais difícil no processo de alfabetização?**
- **Para você, qual a importância de se aprender a ler e a escrever?**
- **Como você faz uso da leitura e da escrita no seu dia-a-dia?**

Visão que os alunos da EJA tem de si mesmos

- **Como você se descreve enquanto estudante?**
- **O que você espera para o seu futuro?**
- **Em uma sociedade como a nossa, voltada essencialmente para a escrita, como você se sente estando em um processo de alfabetização?**

O processo formativo dos educadores na visão dos educandos

- **Como deve ser um bom professor da EJA?**
- **Em sua opinião, qual a melhor forma de ensinar a ler e a escrever?**
- **O que o professor precisa levar em consideração para ensinar os alunos da EJA?**

Avaliação da escola em termos de sua estrutura e prática pedagógica, estratégias e adoção dos livros didáticos:

- **Para você, como é uma boa escola?**
- **Qual o material didático utilizado em suas aulas? o que você acha da utilização?**
- **O que uma escola precisa ter para desempenhar bem a sua função com jovens e adultos?**
- **Você já fez uso de livros didáticos na EJA? O que achou a utilização?**
- **Quais as atividades didáticas desenvolvidas na sala de aula que você considera mais relevantes para a sua aprendizagem?**

Aluno da EJA como sujeito de direitos:

- **Você percebe a educação como um direito? Por quê?**
- **Você considera que os seus direitos foram e estão sendo respeitados? Por quê?**

APÊNDICE C – Proposta de Formação Continuada



UFRN / PROEX/ CENTRO DE EDUCAÇÃO

ESCOLA MUNICIPAL PROFª EMÍLIA RAMOS



Curso de Extensão: ALFABETIZAR LETRANDO NA EJA

2011 e 2012

PROFª: MARIA ESTELA COSTA H. CAMPELO/CE

COLABORADORA: PROFª CRISTINE TINOCO DA CUNHA L. ROSADO/PPGEd

1 – EMENTA: Aspectos conceituais, políticos e educacionais da alfabetização de jovens e adultos. Concepções teórico-metodológicas do ensino da leitura e da escrita. Funções social e individual da alfabetização. Relação teoria-prática com base nas concepções de alfabetizandos jovens e adultos.

2 – OBJETIVOS: Os estudos desenvolvidos deverão possibilitar aos professores-alunos:

- a) Analisar, no âmbito de concepções de linguagem, aquela que embasa coerentemente a proposta de 'alfabetizar letrando'.
- b) Conceituar alfabetização e letramento como processos de natureza histórica e cultural, percebendo suas especificidades, inter-relações, e possíveis equívocos da prática de alfabetizar letrando.
- c) Discorrer sobre as bases conceituais da Psicogênese da Língua Escrita, segundo Emilia Ferreiro, refletindo acerca de suas contribuições na prática pedagógica.
- d) Compreender a aprendizagem da linguagem escrita como um processo de construção de conceitos e desenvolvimento de habilidades de compreensão (leitura) e produção (escrita) de textos, em interações mediadas socialmente.
- e) Construir conhecimentos acerca de procedimentos didático-pedagógicos que contemplem o ensinar-aprender o Sistema de Notação

Alfabética, bem como a linguagem que se usa na produção de gêneros textuais diversos, em contextos diferenciados.

- f) Relacionar aspectos teórico-metodológicos da prática pedagógica, levando em consideração as percepções de alunos jovens e adultos sobre o processo de alfabetização.
- g) Compreender a função social e política dos processos de alfabetização e de letramento e as suas implicações educacionais.

3 – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

UNIDADE 1 - “[...] Se você ler e escrever, ninguém lhe engana, porque você tem a maior riqueza que é o conhecimento [...].” (Aluno da Escola Emilia Ramos).

Temas abordados: Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. Oralidade e Escrita: relações de (in)dependência. Alfabetização e Letramento: conceitos; especificidades; inter-relações; múltiplos letramentos; equívocos da prática de alfabetizar letrando. Contribuições à prática pedagógica; alfabetização e cidadania.

UNIDADE 2 - Em construção

UNIDADE 3 - Em construção

4 – METODOLOGIA: Leitura e Discussão de Textos; Projeção de vídeos; Análise de dados da prática escolar; Grupo Focal.

5 – AVALIAÇÃO: Participação nas discussões, leitura prévia dos textos, auto avaliação.

6 – REFERÊNCIAS: Serão fornecidas Referências por Unidade de estudo.

6.1 –Referências dos Textos da Unidade 1

Tema 1: “[...] O problema é que eu tô velho também, né? A pessoa mais jovem é mais fácil de aprender, tem aquela facilidade toda, né?”. (Aluno da Escola Emilia Ramos).

Texto 1.1 – PICONEZ, Stela C. Bertholo. **A aprendizagem do Jovem e Adulto e seus desafios fundamentais.** Documento produzido para o Curso de Especialização de Educação Escolar de Jovens e Adultos do NEA - Núcleo de Estudos sobre Educação de Jovens e Adultos e Formação Permanente de Professores (Ensino Presencial e Educação a Distância) – Dez/2003. Texto disponibilizado na Webteca do Site do Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos e Formação Permanente de Professores - www.nea.fe.usp.br

Tema 2: “[...] se nem falar eu sei direito, como vou saber, moça, ler e escrever?”. (Aluno da Escola Emilia Ramos).

Texto 1.2 – GERALDI, João W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: _____. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997, p. 39-46.

Tema 3: “[...] Quando a gente não sabe o que está escrito, a gente é como um cego, olha, mas não vê”. (Aluno da Escola Emilia Ramos).

Texto 1.3 – SOARES, Magda. As muitas facetas da Alfabetização. In: _____. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2003, p. 13-25.

Tema 4: “[...] Quando vou escrever, na minha mente o som tá certo, mas quando olham, não é bem aquilo, mas o recado eu sei dar”. (Aluno da Escola Emilia Ramos).

Texto 1.4 – SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação.** Campinas: Editora Autores Associados, nº 25, p.5-17, jan./abr. 2004. (Publicação quadrienal da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPEd).

Tema 5: “[...] O difícil é ler e entender o significado. Tem muita gente que tá lendo e não sabe o que tá lendo”. (Aluno da Escola Emilia Ramos).

Texto 1.5 – ALBUQUERQUE, Eliana B. Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa T. Brito. A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana B. Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. (Orgs). **Alfabetizar letrando na EJA:** fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.13-30. (Coleção Estudos em EJA).

Tema 6: “[...] só saber juntar as letras não vale, não é saber ler. Tem que saber o que diz as placas, os bilhetes, as listas, o livro”. (Aluno da Escola Emilia Ramos).

Texto 1.6 – LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana B. Correia de; AMORIM, Leila B. de. Os textos na alfabetização de jovens e adultos: reflexões que ajudam a planejar o ensino. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana B. Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. (Org.) **Alfabetizar letrando na EJA:** fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.71-90. (Coleção Estudos em EJA).

Tema 7: “[...]Eu espero é aprender a ler e ter um rendimento mais melhor pra dar o melhor pros filhos [...]”.(Aluno da Escola Emilia Ramos).

Texto 1.7 – FREIRE, Paulo. Alfabetização como elemento de formação da cidadania. In: ___. **Política e Educação.** 8ª. ed. Indaiatuba: Villa das Letras, 2007, p. 47-59. (Coleção 'Dizer a Palavra').

APÊNDICE D – Atividade de Formação Continuada – 16/11/2011.**Programa de Formação para professores da Escola Emília Ramos****16/11/2011**

Tema: Alfabetização e letramento na educação escolar de jovens e adultos: entre generalizações e singularidades.

Nome: _____

Como deseja ser identificado na pesquisa? _____

Cronograma proposto

19h às 22h.

1º momento: Degustação literária e reflexão – relação texto/ temática proposta. Apresentação dos slides.

2º momento: Atividade prática de reflexão individualizada (compartilhada).

Objetivos do encontro: Suscitar reflexões acerca da proposta de alfabetizar letrando jovens e adultos, tendo como subsídio a fala dos educandos e educadores.

Conteúdo: Os desafios de se alfabetizar letrando jovens e adultos sob o prisma de educandos e educadores

Metodologia

- Exposição dialogada dos slides;
- Reflexão a partir das falas dos educandos;
- Relação entre os aportes teóricos da pesquisa e as falas dos sujeitos.

Referências do encontro

- LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes de (Org.) **Alfabetizar letrando na EJA:** fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (coleção Estudos em EJA).
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão. Por mais e melhores leitores: uma introdução. IN: RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Org.) **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 3 ed. – São Paulo: Contexto, 2005.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação.** Campinas: Editora Autores Associados, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.
- VIEIRA, G. B. **Alfabetizar letrando:** investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente. Natal: UFRN, PPGEd, Tese, 2010.

Degustação literária

- Titia, diga-me alguma coisa, estou com medo porque está muito escuro.
 - O que isso adiantaria, já que você não pode me ver?
 - Não faz mal: quando alguém fala fica claro.
- (Freud, 1905. Três ensaios para uma teoria sexual)

Sequência:

- Degustação e problematização
- Apresentação dos slides
- Atividade prática

Proposta de atividade para as professoras

É evidente a nossa importância, enquanto professores, de falar com os educandos para tirá-los da escuridão. Semelhantemente, ouvi-los favorece a concretização desse processo e essa escuta foi o tema de nosso encontro de

hoje.

Agora, você irá realizar uma atividade reflexiva, que nos ajudará a pensar em novos caminhos que nos levem ao desejado “alfabetizar letrando”:

O que tenho feito para alfabetizar letrando:	O que desejo fazer para alfabetizar letrando? Por que ainda não concretizei esse meu anseio?	Quais os obstáculos que encontro para alfabetizar letrando?	Como a escuta das vozes dos alunos favorece a minha função social de tirá-los da escuridão do analfabetismo?	Como essas falas podem repercutir em minha prática pedagógica?
--	---	---	--	--

- Quando você fala, tudo fica mais claro para nós! (Breve avaliação sobre o encontro - críticas, sugestões, contribuições):

--

Para não perder o fio da meada (nossa próximo encontro):

- Quais as habilidades e competências relacionadas a uma prática pedagógica de alfabetizar letrando que devem ser construídas em cada nível da educação de jovens e adultos?
- Que atividades podem ser propostas para efetivar a prática de alfabetizar letrando?

APÊNDICE E – Atividade de Formação Continuada – 20/03/2012.

Programa de formação para professores da escola Emília Ramos 20/03/2012

Tema do encontro: A escuta dos jovens e adultos em um processo de formação continuada de professores alfabetizadores

Nome : _____

Data: ____ / ____ / ____

Ouvindo sua própria voz

É no grupo de pesquisa que a pessoa [...] é trabalhada. Ele aprende a ouvir e a ser ouvido. Lê e critica o trabalho dos outros e tem o seu trabalho lido e criticado. Diante de um termo que precisa ser melhor conceituado, ele avança e ao trazer sua contribuição para o grupo vê com prazer esta ser complementada por outras, trazidas pelos seus parceiros. Não está só, mas suas idéias e decisões são lhes perguntadas tantas vezes e por tantas pessoas diferentes que, aos poucos, vai ouvindo sua própria VOZ e vai descobrindo o seu lugar. (QUELUZ, 2002, p. 347).

Sabemos que a rotina pedagógica da escola Emilia Ramos já possibilita momentos nos quais os alunos têm a liberdade de se expressarem oralmente. Contudo, após nossa discussão, como você percebe a diferença entre ouvi-los e escutá-los reflexivamente, com o apoio de autores e do grupo que compõe a equipe escolar?

Como a escuta do aluno, elucidada em um momento de formação continuada, pode contribuir para a sua prática docente?

Escutando a sua opinião: Como tornar os nossos encontros mais próximos de suas necessidades formativas? Sua opinião é imprescindível pois, a partir dela, vamos construir a sequência de nossos encontros

APÊNDICE F – Atividade de Formação Continuada – 22/05/2012**Programa de formação para professores da escola Emília Ramos 22/05/2012**

Tema do encontro: Práticas para a consolidação da proposta de se alfabetizar letrando

Retomando pontos abordados pelas professoras (em 20/03/12):

- Como trabalhar conteúdos do currículo alfabetizando adultos que ainda não conhecem as letras? É necessário?
- Avaliação das atividades e práticas dos professores da EJA
- Adequação de situações de aprendizagem que considerem a heterogeneidade da EJA.

1 – EMENTA: Aspectos práticos relacionados às necessidades formativas das docentes no tocante à dinâmica da sala de aula. Relação teoria e prática com bases nas demandas elucidadas pela equipe docente.

2 – OBJETIVO (do encontro):

- h) Relacionar os aspectos teóricos aos práticos, levando em consideração a concretude da sala de aula voltada para jovens e adultos.

3 – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Práticas para a consolidação da proposta de se alfabetizar letrando

4 – METODOLOGIA: Leitura e Discussão de Textos visando a aplicabilidade em sala de aula.

5–AVALIAÇÃO: Participação nas discussões.

6 – REFERÊNCIAS

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana B. Correia de. Sugestões de atividades para alfabetização na perspectiva do letramento: mais algumas reflexões. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana B. Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. (Orgs). **Alfabetizar letrando na EJA:** fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Estudos em EJA).

SILVA, Ceris S. Ribas. O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. IN: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Isabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (orgs). **Alfabetização e letramento na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Alfabetização e letramento na sala de aula).

APÊNDICE G – Atividade de Formação Continuada – 03/07/2012

Programa de Formação para professores da escola Emília Ramos 03/07/2012

Tema: Práticas para a consolidação da proposta de alfabetizar letrando.

Nome: _____ Data: ___/___/___

Como deseja ser identificado na pesquisa? _____

Degustação literária:

**Lutar com palavras
 é a luta mais vã.
 Entretanto lutamos
 mal rompe a manhã.
 São muitas, eu pouco.
 Algumas, tão fortes
 como o javali.
 Não me julgo louco.**

Se o fosse, teria
 poder de encantá-las.
 Mas lúcido e frio,
 apareço e tento
 apanhar algumas
 para meu sustento
 num dia de vida.
 Lutar com palavras
 parece sem fruto.
 Não têm carne e sangue...
 Entretanto, luto.

(O lutador – Carlos Drummond de Andrade)

Uma sugestão de encaminhamento

O ANALFABETO POLÍTICO

O PIOR ANALFABETO É O ANALFABETO POLÍTICO.

**ELE NÃO OUVE, NÃO FALA, NEM PARTICIPA DOS ACONTECIMENTOS
 POLÍTICOS. ELE NÃO SABE QUE O CUSTO DE VIDA, O PREÇO DO FEIJÃO, DO
 PEIXE, DA FARINHA, DO ALUGUEL, DO SAPATO E DO REMÉDIO DEPENDEM DAS
 DECISÕES POLÍTICAS.**

**O ANALFABETO POLÍTICO É TÃO BURRO QUE SE ORGULHA E ESTUFA O PEITO
 DIZENDO QUE ODEIA A POLÍTICA. NÃO SABE O IMBECIL QUE DA SUA
 IGNORÂNCIA POLÍTICA NASCE A PROSTITUTA, O MENOR ABANDONADO, E O
 PIOR DE TODOS OS BANDIDOS QUE É O POLÍTICO VIGARISTA,
 PILANTRA, O CORRUPTO E LACAIO DOS EXPLORADORES DO Povo.**

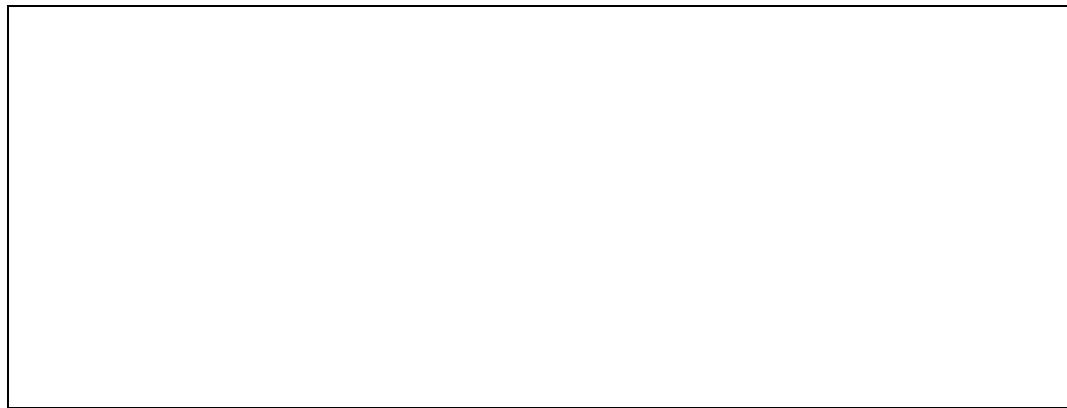
BERTOLD BRECHT

- Uma proposta de sequência didática

A partir do que escutamos sobre as “necessidades formativas” dos educandos e de nossas discussões em momentos de formação

continuada, que situações de aprendizagem podem ser desenvolvidas - utilizando o texto de Brecht como exemplo - que contemplem a nossa proposta de alfabetizar letrando?

- Que outras propostas didáticas podemos elaborar levando em consideração as problematizações suscitadas pela leitura (e discussão compartilhada) de Silva (2008) e Leal e Albuquerque (2010), como também as falas dos educandos?



E quando a nossa luta acaba?

[...]

*Palavra, palavra
(digo exasperado).
se me desafias.
aceito o combate.*

[...]

*O teu rosto belo,
ó palavra, esplende
na curva da noite
que toda me envolve.*

*Tamanha paixão
e nenhum pecúlio.*

*Cerradas as portas,
a luta prossegue
nas ruas do sono.*

ANEXO 1 – Atividade Vivencial



"Servir com excelência, ética e eficiência, contando com servidores competentes e valorizados, primando todos pelo respeito ao cidadão e ao meio ambiente, contribuindo para fazer de Natal uma cidade cada vez mais humana, socialmente mais justa, solidária e sustentável, com a melhor qualidade de vida para toda a população".

ATIVIDADE VIVENCIAL

Caro professor

A partir das nossas reflexões sobre alfabetização, leitura, escrita e letramento, planeje uma aula para ser desenvolvida com seus alunos em que se evidencie o como alfabetizar letrando a partir de um texto. A aula deverá também ter como foco a seguinte fala de um aluno da EJA: "Primeiro eu tenho que aprender as letras para formar as palavras. Traz um texto, nós aprende muita coisa, mas não aprendo o que é mais precioso, que é ler e escrever".

O trabalho deverá ser apresentado no próximo encontro, dia 23/10/2012.