OLH@RES

Revista Eletrônica do Departamento de Educação da Unifesp

Volume 4 Nº 01

ISSN 2317-7853

UNIFESP

EDITORIAL

Na última década, o direito à educação de pessoas jovens e adultas tem sido reafirmado no Brasil, por meio de iniciativas que buscam concretizar as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDN/1996) e as determinações da Constituição Federal de 1988, em relação ao direito universal à educação. Mais do que buscar garantir a oferta e a permanência da educação formal, normas, programas e projetos foram elaborados e indicam o reconhecimento, por parte do Estado, da diversidade do público da educação de jovens e adultos e, consequentemente, a especificidade de suas demandas educativas.

Assim, podemos destacar a Emenda Constitucional 53/2006, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), assegurando financiamento público para o ensino médio e a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA; a Emenda Constitucional 59/2009, que garante aos estudantes jovens e adultos o acesso a livro didático, merenda escolar e transporte; a Resolução nº 2 (CEB/CNE/2010), que determina a oferta da modalidade EJA nos estabelecimentos prisionais e a Lei 12.433/2011, que estabelece remição da pena pelo estudo.

Paradoxalmente, é nesse contexto que, de acordo com dados do Censo Escolar (MEC/INEP- 2010/2015) e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD 2014 – IBGE), o País assiste à redução de 970 mil matrículas na EJA, entre 2009 e 2014, e à lenta redução da taxa de analfabetismo, de 10,3% em 2006 para 8,3%, em 2014, totalizando, nesse ano, 13,1 milhões de pessoas acima de 15 anos que estão impedidas de fazer uso da leitura e da escrita. Considerada a demanda potencial desse grupo apenas por ensino fundamental, ainda segundo a PNAD/2014, há 44,6 milhões de pessoas, com cobertura de apenas 10,7%.

As razões para essa aparente contradição desafiam o campo das políticas públicas e da pesquisa, o que levou a Revista Olh@res a organizar o **Dossiê Temático Jovens e Adultos na Educação: Contextos, Práticas e Políticas**, apresentado nesta edição.

A publicação traz um conjunto de artigos e relatos de experiência, que analisam, propõem recomendações e estimulam novas reflexões sobre políticas e práticas destinadas a garantir os direitos educativos de pessoas jovens e adultas, considerando as

dimensões da educação formal e não formal, no território nacional e também em âmbito internacional.

Iniciando o debate, Debora Cristina Jeffrey e Sandra Fernandes Leite propõem analisar a qualidade da modalidade EJA, em Campinas (SP), por meio das percepções dos docentes, utilizando indicadores que permitem avaliar das políticas às práticas pedagógicas. Considerando a distância entre demanda e oferta, Vanessa Elsas apresenta reflexões sobre uma experiência de modelo escolar implantado na cidade de São Paulo, com vistas a atender algumas das condições específicas do público da EJA.

Enfrentando um dos principais desafios para a concretização da EJA como modalidade específica da Educação Básica, três artigos abordam a formação inicial e continuada de docentes. Tatiane Carvalho, Dayane Almeida e Maria Eduarda Gomes, depois de analisarem diferentes experiências, apontam a formação específica como condição essencial para atender à diversidade das trajetórias pessoais e profissionais dos educandos. Sergio Eugenio Menino, Eva Belezia, Helena Peterossi e Senira Fernandez, ao estudarem um curso de Pós-Graduação em Aperfeiçoamento para docentes da EJA, refletem sobre as possibilidades e os limites da Educação a Distância – EAD na formação docente. Em outro sentido, Bruno dos Santos Joaquim e Lucila Pesce apresentam um balanço da produção de conhecimento sobre o uso pedagógico das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) nas salas de aula de EJA, concluindo pela urgente necessidade de formação inicial docente nesse campo.

Já situando as especificidades dos educandos da EJA, que se traduzem em desafios para as políticas e práticas educativas, Malory Leclère e Laurence Le Ferrec discutem procedimentos de ensino, que rompem com as abordagens destinadas às crianças, no processo de aprendizagem da escrita e consideram o desenvolvimento das competências sociocomunicacionais. Na mesma perspectiva, Marta Lima de Souza, com base nos conceitos de linguagem e letramento, propõe que a alfabetização de adultos priorize a oralidade, a leitura e a escrita, partindo de textos sociais, a fim de que a EJA contribua com a emancipação dos sujeitos envolvidos. Analisando o sentido da alfabetização para os educandos, Emília Maria Prestes e Maria de Fátima Catão concluíram que a aprendizagem configura-se como possibilidade de o indivíduo jovem e adulto concretizar desejos e necessidades cotidianas, transformando-se em um ser social e humano mais digno, feliz e incluído socialmente.

Considerando que, na Educação de Jovens e Adultos, o termo "educando" abarca múltiplas características etárias, de pertencimento étnico-racial, condições de vida e trabalho, identidade de gênero, entre outras, o Dossiê apresenta um conjunto de artigos que põe em evidência grupos específicos que constituem o público dessa modalidade, problematizando tanto o reconhecimento das identidades, como as especificidades requeridas nas condições de ensino e aprendizagem.

Assim, Cleonice Silva analisa um programa governamental, que busca articular diferentes áreas da administração pública, com vistas à elevação da escolaridade de mulheres em condições socioeconômicas desfavoráveis. Raíza de Souza e Márcia Vieira analisam as expectativas e o sentido da educação para jovens e adultos que frequentam a EJA, em um assentamento rural de São Paulo. Os limites e as possibilidades da educação no contexto prisional são abordados por Arlindo Lourenço. Por fim, Roberto Catelli Jr. e Michele Escoura destacam o desafio da inclusão do grupo de pessoas LGBT, especialmente travestis e transexuais, na agenda de debate, pesquisa e ação da Educação de Jovens e Adultos.

Na seção "Entrevista", Paul Bélanger, professor da Universidade do Quebec, faz um balanço da Educação de Jovens e Adultos, em âmbito internacional. O pesquisador, que foi presidente do Conselho Internacional de Educação de Adultos entre 2000 e 2012, aponta como principais desafios para essa modalidade a compreensão das demandas educativas dos adultos, considerando as expectativas da sociedade, mas, principalmente, dos indivíduos; a revalorização da Educação Popular e a atenção às pessoas da terceira idade.

O tema da diversidade retorna a essa edição da Olh@res **na seção Artigos**, que contém os artigos de fluxo contínuo. Flávio Santiago reflete sobre a construção de práticas pedagógicas em creches, referenciadas nos princípios apontados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Com foco no ensino universitário, Maria Clara Ribeiro discute o Letramento Acadêmico para surdos, usuários de português como segunda língua.

Encerrando a publicação de artigos, a formação continuada de professores de matemática é analisada por Patrícia Pereira, Susimeire Andrade e Adriana Miola, que realizaram pesquisa sobre a produção de conhecimento nesta área em programas de pós-graduação da região Centro-Oeste do País.

Nos Relatos de Experiência, Flávia Fagundes e Fernando Oliveira Neto apresentam iniciativa desenvolvida no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, envolvendo vivências musicais com crianças do 2º ano do Ensino Fundamental.

A formação de educadores para a Educação de Jovens e Adultos foi tema da experiência de estágio relatada por Conceição Paludo e Lígia Carlos, como parte do processo de formação inicial desenvolvido no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Elisangela Costa, Jacqueline Freire, Ana Paula Caiado e Sinara de Almeida analisam o Curso de Atualização em Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Diversidade(s), oferecido a educadores da EJA de municípios do Ceará, no âmbito das ações de extensão desenvolvidas pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

Por fim, Alessandra Almeida e Eliete Aparecida de Godoy relatam a experiência da produção de narrativas autobiográficas de alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), como prática pedagógica adotada por uma rede de ensino municipal.

Encerrando a publicação, Timothy Ireland, professor da Universidade Federal da Paraíba, apresenta a resenha da obra **A EJA em Xeque - Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI,** organizada por Roberto Catelli Jr., Sérgio Haddad e Vera Masagão Ribeiro, e publicada em 2014 pela Global Editora. O autor considera que os estudos que integram a obra "ajudam a entender porque a EJA está em crise, mas sem deixar de contribuir pistas que podem nos ajudar a sair da crise". E destaca quatro dimensões da política de EJA que exigem prioridade: juventude, gênero e raça, idade/envelhecimento.

Nossa expectativa é que este número da Olh@res contribua com o processo de reflexão e superação dos desafios que impedem a efetivação dos direitos educativos de jovens e adultos, tratados de diferentes maneiras ao longo a publicação.

Boa leitura!

Mariângela Graciano
Regina Cândida Ellero Gualtieri
Érica Aparecida Garrutti De Lourenço
Da Equipe Editorial

SUMÁRIO

Dossiê Temático

Formação de professores na modalidade EJA: indicadores de qualidade
Debora Cristina Jeffrey; Sandra Fernandes Leite
(Universidade Estadual de Campinas) 8-26

Os modelos escolares de Educação de Jovens, Adultos e Idosos na cidade de São Paulo: reflexões sobre demandas e ofertas
Vanessa Elsas
(Instituto Federal de Santa Catarina) 27-43

O processo de escolarização na EJA: apontamentos do V Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos
Tatiane Kelly Pinto de Carvalho; Dayane Cristina Alves dos Reis de Almeida; Maria Eduarda de Souza Gomes
(Universidade do Estado de Minas Gerais) 44-63

Formação continuada de docentes para a Educação de Jovens e Adultos - EJA: uma experiência de Curso de Aperfeiçoamento
Sergio Eugenio Menino; Eva Chow Belezia; Helena Gemignani Peterossi; Senira Anie Ferraz Fernandez
(Centro Estadual de educação Tecnológica Paula Souza)..... 64-85

O processo de formação docente na EJA: apontamentos do V Seminário Nacional Sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos
Tatiane Kelly Pinto de Carvalho; Dayane Cristina Alves dos Reis de Almeida; Maria Eduarda de Souza Gomes
(Universidade do Estado de Minas Gerais)..... 86-106

Entrar no escrito na idade adulta: por uma abordagem situada do ensino da leitura e da escrita
Malory Leclère (Universidade Sorbonne Nouvelle); Laurence Le Ferrec
(Universidade Paris Descartes)..... 107-124

Educação de Jovens e Adultos: A alfabetização em perspectiva discursiva
Marta Lima de Souza
(Universidade Federal do Rio de Janeiro)..... 125-141

Aprendizagem de Jovens e Adultos e exclusão/inclusão
Emília Maria da Trindade Prestes; Maria de Fátima Fernandes Martins Catão
(Universidade Federal da Paraíba) 142-160

Processos formativos na educação profissional: reflexões sobre o programa Mulheres Mil do IFSULDEMINAS
Cleonice Maria da Silva
(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais) .....
..... 161-181

Os sentidos do retorno ao processo de escolarização para jovens e adultos assentados da reforma agrária da região de Promissão/São Paulo
Raíza Cruz de Souza; Márcia Aparecida Vieira
(Universidade Metodista de Piracicaba)..... 182-203

A educação enclausurada: reflexões sobre autonomia relativa e os mecanismos de resistência à dominação na escola do cárcere
Arlindo da Silva Lourenço
(Laboratório de Estudos sobre o Preconceito da USP (LaEP-USP)) 204-225

Sujeitos da diversidade: a agenda LGBT na educação de Jovens e Adultos
Roberto Catelli Jr (Ação Educativa); Michele Escoura (Universidade de Campinas) 226-245

Entrevista

Entrevista com Prof. Dr. Paul Bélanger
Equipe Editorial
(Universidade Federal de São Paulo) 246-253

Artigos

Educação das relações étnico-raciais na creche
Flávio Santiago
(Faculdade Zumbi dos Palmares) 254-268

Letramento acadêmico para surdos: Reflexões contemporâneas
Maria Clara Maciel de A. Ribeiro
(Universidade Estadual de Montes Claros) 269-286

A formação continuada de professores de matemática na região centro-oeste: um mapeamento das produções acadêmicas (2005-2011)
Patrícia Sandalo Pereira (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul); Susimeire Vivien Rosotti Andrade (Universidade Estadual do Oeste do Paraná); Adriana Fátima de Souza Miola (Universidade Federal da Grande Dourados)..... 287-304

Relatos de Experiência

Você conhece esse tal The Beatles? – Da pesquisa à criação de um recital
Flávia Maiara Lima Fagundes; Fernando Martins Oliveira Neto
(Universidade Federal do Rio Grande do Norte) 305-319

Formação de professores, possibilidades e desafios das práticas em estágios na Educação de Jovens e Adultos
Conceição Paludo (Universidade Federal do Rio Grande do Sul); Lígia Cardoso Carlos (Universidade Federal de Pelotas) 320-334

Formação em EJA e diversidade(s): a experiência de educação popular do CIVEJA / UNILAB
Elisangela André da Silva Costa; Jacqueline Cunha da Serra Freire; Ana Paula Sthel Caiado; Sinara Mota Neves de Almeida
(Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira) .. 335-350

A narrativa autobiográfica de alunos de EJA como prática pedagógica
Alessandra Rodrigues de Almeida (Universidade Estadual de Campinas); Eliete Aparecida de Godoy (Pontifícia Universidade Católica de Campinas) 351-370

Resenha

Resenha: A EJA em Xeque - Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI
Timothy D. Ireland
(Universidade Federal da Paraíba) 371-377

QUALIDADE DE ENSINO NA MODALIDADE EJA SOB A ÓTICA DOS DOCENTES

Debora Cristina Jeffrey
debora.jeffrey@gmail.com

Sandra Fernandes Leite
sfleite@unicamp.br

Universidade Estadual de Campinas

RESUMO: Este artigo apresenta a percepção dos docentes sobre a qualidade de ensino na modalidade EJA, considerando suas condições cotidianas de trabalho. Apresenta os documentos legais e indicativos de qualidade na EJA da Rede Estadual de São Paulo e do Município de Campinas. A análise aborda a qualidade na educação de jovens e adultos baseada em sete dimensões: insumos financeiros e de infraestrutura; gestão pedagógica; prática pedagógica e processo de ensino e aprendizagem; avaliação; formação continuada; relações no espaço escolar e relações no entorno, sob a ótica dos docentes e fazendo um recorte em Campinas/SP, baseou-se na pesquisa "Diagnóstico da qualidade de ensino na Educação de Jovens e Adultos", financiada pelo Observatório da Educação/CAPES. Esta pesquisa realizou o levantamento bibliográfico referente à qualidade de ensino, a formação dos professores, às políticas públicas de EJA no Brasil e às orientações oficiais de âmbito federal, estadual e municipal sobre a EJA.
PALAVRAS-CHAVE: Qualidade de Ensino. Formação de Professores. Indicador de Qualidade. Educação de Jovens e Adultos.

TEACHING QUALITY IN YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA) MODALITY FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS

ABSTRACT: This article presents the perception of teachers on teaching quality in Youth and Adult Education (EJA) modality considering their daily working conditions. The paper presents the legal documents and quality indicators in EJA modality in the State of São Paulo and Campinas. The analysis focuses on the quality of education for Youth and Adult people in financial inputs and infrastructure; educational management; pedagogical practice and teaching and learning; evaluation; continuing education; relationships within the school and relationships in the environment. The analysis of quality from the perspective of teachers and taking Campinas/SP as study case was based on the research "Diagnosis of teaching quality in Youth and Adult Education", funded by the Observatório da Educação/CAPES. This research conducted the literature related to quality education, to adult and youth education (EJA) public policy in Brazil and the official guidelines of federal, state and municipal levels on the EJA.
KEYWORDS: Teacher Training. Teaching quality. Quality Indicator. Youth and Adult Education.

Introdução

A formação inicial e continuada de professores para atuação na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), na primeira década dos anos 2000, representou um desafio pedagógico e acadêmico envolvendo o campo, mas também a constituição de inúmeras possibilidades, pelo fato desta apresentar três funções que se complementam e se contradizem, concomitantemente: a função reparadora, a função equalizadora e a função permanente (BRASIL, 2000). Essas funções, indicadas no Parecer CNE/CEB n. 11/2000, propõem que a modalidade EJA atenda aos seguintes propósitos: a) garantir o direito negado à escolarização (função reparadora); b) garantir a inserção em novos espaços, a partir da formação (função equalizadora); c) capacitar para o mundo do trabalho e experiências do mundo social, cultural e econômico (função permanente/qualificadora). Tais funções podem ser efetivadas em espaços escolares e não escolares, levando a modalidade EJA a estabelecer uma inter-relação com outros campos, tais como a Educação Profissional, Educação Popular, Educação do Campo, Educação nas Prisões, Educação Quilombola, Educação Indígena.

Diante deste fato, a formação inicial e continuada de professores deve, portanto, dialogar com os demais campos, bem como favorecer a formação de um profissional capaz de compreender as especificidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo (jovens e adultos) e atender às três funções propostas à modalidade EJA (reparadora, equalizadora e permanente). Nesse sentido, a formação de professores para a atuação na modalidade educação de jovens e adultos vem sendo considerada um grande desafio às instituições voltadas para a formação inicial e continuada, dada a especificidade que envolve o processo de ensino e aprendizagem, bem como a heterogeneidade da população atendida.

Este artigo apresenta a percepção dos docentes sobre a qualidade de ensino na modalidade EJA, considerando suas condições cotidianas de trabalho. Parte do conceito de qualidade na educação e sua aplicabilidade na modalidade EJA. Faz um recorte no município de Campinas/SP e apresenta as principais correntes que têm influenciado as proposições normativas, políticas e pedagógicas que orientam a modalidade, de modo a apontar os desafios e possibilidades de efetividade de propostas de formação e como tais aspectos podem contribuir com a análise dos indicadores de qualidade de ensino.

A análise dos indicadores de qualidade de ensino, sob a ótica dos docentes do município de Campinas/SP, foi realizada com base nos resultados obtidos com o desenvolvimento da pesquisa em rede, financiada pelo Observatório da Educação/Capes: "Diagnóstico da qualidade de ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo de caso", realizado entre pesquisadores das Faculdades de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Esta pesquisa em rede consistiu no levantamento bibliográfico referente à temática, qualidade de ensino e às políticas públicas para a modalidade, no Brasil. Também foi realizado o levantamento documental de orientações oficiais de âmbito federal, estadual e municipal. Com relação aos indicadores de qualidade apontados pelos docentes de Campinas/SP, estes foram evidenciados após a aplicação de questionários entre esses profissionais (JEFFREY *et al.*, 2014).

Qualidade na educação

A qualidade da educação é apresentada com diversas definições e interpretações. O termo pode ser entendido com vários significados, pois se relaciona e se ajusta conforme a relevância política, social, cultural ou econômica que possui em um determinado contexto educacional. Brandão (1992) explica esse processo ao compreender que não há um único tipo de educação, mas várias. Elas podem atender diferentes propósitos em cada sociedade, comunidade ou grupo.

Fonseca (2009) considera que a qualidade da educação pode ser definida em diferentes perspectivas:

> A responsabilidade do Estado na garantia do direito individual, por meio da oferta, acesso e permanência de todos no sistema de ensino;
>
> As políticas governamentais no estabelecimento de iniciativas que visem a regulação do sistema (avaliação externa), financiamento público, inovação tecnológica, formação do quadro administrativo e de docentes;
>
> A dinâmica das instituições educativas no estabelecimento da gestão institucional, autoavaliação e currículo (FONSECA, 2009, p.25).

O mesmo autor aponta aspectos que podem ser analisados através do caráter atribuído à qualidade da educação pelo Estado e instituições educativas. Demo (2002) denomina este caráter como instrumental (atividades meio) ou político (atividades fins).

O caráter instrumental refere-se às condições materiais, estruturais e de pessoal oferecidas ao sistema educacional, servindo de base para as reformas educacionais. O caráter político visa combater a injustiça e as desigualdades por meio de uma perspectiva democrática, com objetivos de garantir a qualidade de vida.

O caráter instrumental e o caráter político coexistem e podem nortear as ações, iniciativas e políticas educacionais estabelecidas pelos governos. Oliveira e Araújo (2005) consideram que eles têm potencial de favorecer a garantia ao direito à educação, por meio do acesso, das condições de atendimento e permanência da população escolar. Enguita (1995) os vê como contribuição no atendimento às demandas do mercado e Freire (1987) observa que eles podem levar à conscientização e à transformação social dos sujeitos.

Embora estes autores citados destaquem as diferentes perspectivas e possibilidades de configuração da qualidade da educação por seu caráter, Gadotti (2009) apresenta o termo, representando um novo paradigma de educação que deverá ser reconstruído,

> Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação, a qualidade está ligada diretamente ao bem-viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela. Por isso, o tema qualidade é tão complexo. Não basta melhorar um aspecto para melhorar a educação como um todo (GADOTTI, 2009, p.7).

Gadotti (2009) ressalta as dimensões social, cultural e política que o termo qualidade envolve, considerando a sua complexidade. Já a visão internacional compreende a qualidade como algo vinculado ao contexto econômico e produtivo. Esta visão está destacada no Relatório Delors (DELORS, 2004), ao se referir ao objetivo educacional a ser alcançado por diversos países. Esse objetivo educacional foi difundido mundialmente no final da década de 1990 e sua base fundamental era a aprendizagem ao longo da vida.

Dessa forma, o centro das atenções da qualidade da educação dos processos educativos, condições de infraestrutura e recursos humanos foi deslocado para os resultados educacionais, com destaque para a aprendizagem. Macedo (2002) relata que

essa aprendizagem deve valorizar as competências pessoais. Além disso, o Relatório Delors (2004) reforça que essa aprendizagem deve favorecer a:

> [...] aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 2004, p. 90).

Segundo Miranda (1997), isso leva ao estabelecimento de um novo padrão de conhecimento, no qual a escola não é mais o principal espaço de aprendizagem, uma vez que os conhecimentos, saberes e informações poderão ser acessados e adquiridos através dos novos recursos tecnológicos. A autora considera que os indivíduos deverão aprender a buscar a informação e utilizá-la, já que o novo padrão de conhecimento será: "[...] menos discursivo, mais operativo, menos particularizado, mais interativo, comunicativo; menos intelectivo, mais pragmático; menos setorizado, mais global, não apenas fortemente cognitivo, mas também valorativo" (MIRANDA, 1997, p. 41).

Diante dessa análise, a qualidade da educação deixa de ser um aspecto retratado como uma questão local e passa a ter dimensões globais, de modo a envolver a garantia de direitos e o atendimento das demandas educacionais.

A Qualidade da Educação e a EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica estabelecida pela LDB 9.394/1996 e destinada aos que não tiveram, na idade considerada adequada, acesso ao ensino fundamental e médio, ou não tiveram condições de dar continuidade aos estudos (BRASIL, 1996). Como parte da educação básica e com inúmeras especificidades, a EJA espera por uma educação de qualidade. O termo "qualidade" aparece na Constituição Federal de 1988 no artigo 206, inciso sétimo, afirmando que o ensino será ministrado com a garantia de padrão de qualidade. No artigo 211, parágrafo primeiro, que trata do regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, fala da existência de um padrão mínimo da qualidade do ensino que possa garantir equalização de oportunidades educacionais mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios através da função redistributiva e supletiva. O artigo 214 estabelece a criação de um plano nacional de educação com duração decenal e que tem como objetivo a articulação de um sistema nacional de educação em regime de colaboração, através de diretrizes, metas e

objetivos definidos (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) endossou o conceito de "qualidade". O Parecer 11/2000 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000). Encontra-se nele a ideia de garantia do direito a uma escola de qualidade, de padrões mínimos a serem estabelecidos para a qualidade de ensino, para a qualidade de aprendizagem, enfatizando as peculiaridades da EJA.

A Resolução CNE/CB n.3, de 15 de junho de 2012, instituiu Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2010c). O Documento aborda a garantia do padrão de qualidade e o padrão mínimo de qualidade, considerando a atenção ao processo educativo em infraestrutura, gestão, formação, valorização dos profissionais da educação, financiamento, jornada escolar, organização pedagógica, entre outros, o direito a uma educação de qualidade, à qualidade social da educação, à exigibilidade da qualidade social, à qualidade de ensino, à qualidade do processo educativo, ao acesso e à permanência do aluno. Todos estes aspectos com ênfase na EJA. Destacam-se alguns pontos que podem impactar a qualidade da EJA: a qualidade estabelecida pelos respectivos sistemas, a qualidade dos professores de EJA, a qualidade dos profissionais da educação, a qualidade da gestão, a qualidade das ações que determinam a qualidade esperada na ação educativa.

Ao observar o sistema educacional brasileiro como um todo, pode-se notar que existem políticas educacionais condizentes com as demandas da EJA: cooperação efetiva entre os entes federados, estabelecimento de diagnósticos, diretrizes e metas que estão atreladas a um compromisso com a efetivação das mesmas, além de indicação de recursos suficientes para a manutenção e aprimoramento da modalidade são indicadores de qualidade. Porém, parte dos docentes da EJA não possui formação específica para atuar na modalidade. Ao desconhecer como colocar em prática seu trabalho, transformam as aulas de EJA em uma reprodução dos conteúdos trabalhados no ensino regular. Contribuem para complicar este cenário a falta de concurso público especifico para se trabalhar junto à modalidade EJA, rotatividade de professores, a inexistência de cursos de formação e aprimoramento profissional.

Portanto, ações para formação dos docentes que atuarão na EJA, condições de trabalho, de estrutura e de suporte de apoio para o funcionamento da EJA, tais como aulas em horários que atendam às necessidades dos alunos, secretaria da escola funcionando para atendimento do aluno da EJA, equipe pedagógica de apoio e específica para EJA,

escolas que recebam, atendam e prestem um serviço de respeito ao aluno da EJA também são indicadores de qualidade.

A educação de jovens e adultos em Campinas/SP

O sistema educacional do município de Campinas/SP é composto por três redes de ensino: estadual (Secretaria Estadual de Campinas), municipal (Secretaria Municipal de Campinas) e privada (Secretaria Estadual de Educação). Baseado nessa estrutura e para uma melhor compreensão e análise da qualidade da educação de jovens e adultos no município, foi realizada a delimitação das redes estadual e municipal que apresentavam maior representatividade. Sobre a legislação que regulamenta a rede estadual de ensino e a qualidade da educação de jovens e adultos, o Quadro 1 indica as orientações normativas que a orientam.

Quadro 1: Documentos legais e indicativos de qualidade na EJA da Rede Estadual de São Paulo.

Ano	Documento	Dispõe	Qualidade na EJA
2009	**Deliberação CEE N.º 82/2009**	*Estabelece as diretrizes para os Cursos de Educação de Jovens e Adultos em nível do Ensino Fundamental e Médio, instalados ou autorizados pelo Poder Público no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo*	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. § 2º - O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si".
2010	**Resolução SE 3, de 13-1-2010**	*Dispõe sobre alterações na organização dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, mantidos pelas escolas estaduais*	Artigo 1º - Os Cursos de Educação de Jovens e Adultos - EJA, de frequência obrigatória às aulas (presenciais) ou de presença flexível e atendimento individualizado, implementados pelos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJAs, passarão a adotar, em caráter obrigatório, a partir de 2010, materiais didáticos de apoio, organizados e selecionados por esta Pasta, consolidados como Propostas Curriculares dos cursos regulares de Ciclo II do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do Estado de São Paulo, para os alunos ingressantes e em continuidade;

Fonte: SEE-SP. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 10/10/2012.

Os atos normativos no quadro 1 referem-se à qualidade da EJA, através da garantia do acesso, da permanência e das condições materiais de apoio aos alunos matriculados. A questão principal está em garantir e proporcionar o cumprimento da oferta e do direito à educação, àqueles que não tiveram oportunidade de acesso ou de continuidade de estudos na idade própria, cumprindo os preceitos normativos presentes na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e LDB n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

Em Campinas/SP, a qualidade de ensino é entendida tanto na rede municipal quanto na rede estadual como a garantia do acesso, permanência e oferta de condições materiais, físicas e estruturais que deverão ser destinadas aos alunos matriculados. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campinas, a qualidade de ensino deve ser:

> [...] entendida como o melhor que uma comunidade escolar pode conseguir frente às suas reais condições, com o objetivo de servir a população naquilo que é específico da educação: formação e instrução. [...] A qualidade não é optativa no serviço público. É uma obrigação. Deve incluir os processos que conduzem à emancipação humana e ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa (SME, 2007, p. 76).

A Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME, 2007) compreende que a qualidade do ensino na rede municipal, incluindo a EJA, deverá contemplar:

> O estudo, sugestão e deliberação juntamente com a Secretaria Municipal de Educação medidas que visam a expansão qualitativa do Ensino Municipal;
> A universalização do ensino, garantia dos padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.
> A viabilização de projetos e programas especiais para crianças, jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social. O Sistema Municipal de Ensino, assegurada sua autonomia, organizará em regime de colaboração junto ao Sistema Estadual de Ensino o atendimento adequado à demanda,
> A criação das bases de uma política de recursos humanos capaz de conduzir de forma mais eficaz o desempenho, a qualidade, a produtividade e o comprometimento do integrante do Quadro do Magistério com os resultados do seu trabalho, estabelecimento do piso de vencimento (SME, 2007).

Após essa proposta, deu-se uma nova atenção para a presença dos inúmeros problemas que impactam a modalidade EJA e que vinham sendo discutidos por inúmeros autores (BRUNEL, 2004; RIBEIRO, 2001; PAIVA, MACHADO, IRELAND, 2004; HADDAD, 2002): a separação entre a modalidade e a educação regular, a falta de elo entre os programas de alfabetização e pós-alfabetização, a junção de jovens e adultos em um mesmo ambiente, a possibilidade de qualificação para o trabalho, a articulação da

modalidade com a formação profissional e a necessidade de conclusão da educação básica, entre outros.

Apesar das políticas públicas para a EJA encontrarem respaldo nas diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal e pelos Estados e Municípios, à busca da garantia do atendimento, as iniciativas dos Estados e Municípios relativas à modalidade EJA têm sido insuficientes, diante das reais necessidades da população.

Os docentes da EJA do município de Campinas

Baseado na pesquisa "Diagnóstico da qualidade de ensino na Educação de Jovens e Adultos", financiada pelo Observatório da Educação/CAPES, foi feito um recorte sobre o Município de Campinas no ano de 2013. Neste recorte foram aplicados questionários para 198 docentes da rede estadual e municipal de ensino público da Educação de Jovens e Adultos (JEFFREY *et al.*, 2014). Os docentes que responderam a pesquisa estão divididos nos níveis de Alfabetização de Jovens e Adultos, anos iniciais do Ensino Fundamental (FUMEC), Anos Finais do Ensino Fundamental (EJA) e Ensino Médio (EJA).

Os processos e as relações envolvendo a qualidade na educação de jovens e adultos em Campinas foram observados a partir de questionários aplicados aos docentes. Este quadro foi composto com 7 dimensões:

1. Insumos Financeiros e de Infraestrutura;
2. Gestão Pedagógica;
3. Prática Pedagógica e Processo de Ensino e Aprendizagem
4. Avaliação
5. Formação Continuada
6. Relações no espaço escolar
7. Relações no entrono escolar

O perfil desses docentes é de pouco menos da metade[1] com idades entre 41 a 50 anos, graduados inicialmente em Letras, Matemática e Pedagogia e a maior parte é do quadro efetivo e do sexo feminino. A maioria dos docentes atua na EJA a menos de 10

[1] Serão usados os termos "totalidade" = (mais de 90%), "maioria" = (mais de 60%), "mais/menos da metade" = (40% a 60%), "pequena parte" = (menos de 25%), para facilitar a leitura. Os números exatos podem ser consultados no Relatório da Pesquisa em (JEFFREY *et al.*, 2014)

anos. Cerca da metade tem alguma pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado).

Mais da metade desses docentes responderam não receber formação para ministrar aulas na EJA. Também mais da metade declarou que foi por escolha própria o ato de ministrar aulas na EJA.

Dentro dos docentes entrevistados, mais da metade trabalha em duas ou mais escolas, onde a maioria dessas escolas não oferece a modalidade de ensino EJA.

1 - Insumos Financeiros e de Infraestrutura

Sobre a infraestrutura da escola, percebe-se que a sala de aula é o ambiente escolar comum a todas as escolas com EJA nas redes estadual e municipal de ensino. A sala de vídeo é o segundo ambiente mais utilizado, seguidos pela sala de informática e sala de leitura. Os ambientes menos utilizados são: laboratórios, quadras poliesportivas e área de recreação.

Pouco menos da metade dos docentes considerou a sala de aula como o espaço mais importante para o desenvolvimento do trabalho com a EJA. Uma pequena parte considera a sala de informática como um espaço de contribuição significativa para a aprendizagem do aluno.

Quanto ao financiamento, a maioria dos docentes conhece as fontes de recebimento dos recursos da escola: FUNDEB, Mais Educação, Verbas do MEC. A maioria acredita que não há recursos específicos destinados para as necessidades da EJA.

Para a maioria, a escola não se articula com outras instituições públicas ou privadas para o financiamento de projetos, formação dos docentes, atividades pedagógicas e esportivas.

2 - Gestão Pedagógica

As escolas realizam campanhas de divulgação da EJA semestralmente com o objetivo de matricular os interessados. Os métodos utilizados são nessa ordem: a exposição de faixas e cartazes; apresentações orais feitas por meio dos alunos e de diferentes segmentos da escola.

A maioria dos docentes conhece a legislação que regulamenta a EJA e se orienta pela legislação que a regulamenta na condução do seu trabalho e nos espaços para participação coletiva da escola. As Diretrizes Curriculares da EJA e o Currículo Oficial das redes municipais e estaduais, consolidados em documentos como Proposta Política-Pedagógica, Planos de Cursos e Normas Regimentais, são a principal forma de orientação.

Para a maioria dos docentes, a escola conta com uma Proposta Pedagógica destinada à EJA e ela contempla as suas diretrizes legais.

Sobre a evasão nas classes de EJA, praticamente a totalidade dos docentes confirma a existência de índices muito altos de evasão. As causas desse abandono são (por ordem de importância) 1- Trabalho; 2- Problemas familiares; 3- Mudança de bairro; 4- Distância a ser vencida para chegar da residência/trabalho até a escola; 5- Desinteresse; 6- Medo do entorno.

A escola apura e monitora a frequência dos alunos matriculados na EJA, especialmente alunos menores de 18 anos. A escola realiza um processo de identificação das causas e dos motivos das faltas dos alunos da EJA. Na intenção de reduzir a evasão, a escola atua com as estratégias (por ordem): 1- Planejamento coletivo; 2- Inclusão de aulas diversificadas e atraentes no cotidiano escolar; 3- oferecimento aos alunos de formas diversas de cultura, lazer e entretenimento; 4- realização de pesquisas a fim de reconhecer motivos que levam o aluno a evadir; 5- realização de parcerias com o entorno escolar.

3 - Prática Pedagógica e Processo de Ensino e Aprendizagem

A totalidade dos docentes afirmou que planeja as atividades para os alunos da EJA e realiza o levantamento junto aos alunos para identificar o que eles conhecem. A maioria faz o planejamento de forma individual e o restante faz coletivamente com outros professores.

Sobre os recursos didáticos utilizados nas aulas, a ordem de importância: 1-o caderno e quadro negro, 2-livro didático, 3-filmes, 4-jornal, 5-revista, 6-internet, 7-livros de literatura, 8-obras de arte.

As atividades realizadas com seus alunos são: palestras, cinema, peças de teatro, visita a bibliotecas, museus, espaços da comunidade, eventos musicais. A frequência dessas ações foi caracterizada pela totalidade como: às vezes.

A maior parte respondeu que existem atividades de recuperação paralela para alunos com dificuldades de aprendizagem na EJA. As deficiências dos alunos da EJA incluem (por ordem): deficiência intelectual, motora, auditiva e visual. O atendimento é fornecido através de salas de recursos (educação especial) por docentes especialistas.

Os recursos/materiais pedagógicos disponíveis para a EJA foram apontados pela seguinte ordem de prioridade: 1-livros didáticos, 2-televisão, 3-material escolar (caderno, lápis, borracha...), 4-vídeo cassete/DVD, 5-Sala de informática, 6-acervo de biblioteca, 7-aparelho de som, 8-*datashow*, 9-materiais de papelaria diversos, 10-livros paradidáticos, 11-acervo de CDs e DVDs da escola.

4 - Avaliação

Os instrumentos de avaliação mais utilizados são (por ordem): 1-provas e testes formulados pelo docente, 2- participação do aluno em aula, 3-trabalhos em grupo e 4-trabalhos de pesquisa individuais.

O julgamento que o docente faz em relação ao desempenho dos alunos após o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico é entendido pela maioria como parcialmente correspondido. Um dos fatores que podem justificar esse resultado parcial talvez seja que o processo de avaliação é compartilhado e decidido com os alunos somente para uma pequena parte dos docentes que responderam a pesquisa, definindo critérios objetivos e transparentes de avaliação. Uma pequena parte dos docentes respondeu que conta com a participação dos alunos da EJA nos Conselhos de Classe/séries, reforçando, mais uma vez, a falta de critérios e participação dos alunos na avaliação de desempenho realizado pelos docentes nas escolas.

Os alunos que apresentam baixo desempenho nas avaliações são acompanhados pela maioria dos docentes. Pouco menos da metade dos docentes considera as aulas de reforço/recuperação a forma mais comum de acompanhar e recuperar os conteúdos não aprendidos pelos alunos.

Não há nenhuma forma específica de avaliação externa para EJA na maioria das escolas, principalmente as da rede estadual. Os indicadores externos como IDESP (indicador estadual das escolas públicas estaduais) e IDEB (indicador federal das escolas públicas e privadas) não incluem a EJA nas suas estatísticas quantitativas e qualitativas.

A maioria dos docentes recebe materiais em apoio à prática pedagógica, mas bem menos da metade dos docentes conseguiu avaliar o material antecipadamente. O material é avaliado como bom pela maioria dos docentes.

5 - Formação Continuada

Cerca de metade dos docentes de EJA respondeu que existe formação continuada nas redes e que as secretarias de educação são os órgãos responsáveis pelas mesmas. A quase totalidade dos docentes respondeu receber algum incentivo da rede pública a que pertencem para seu desenvolvimento cultural.

6 - Relações no espaço escolar

Metade dos docentes respondeu que a identificação profissional com a área da EJA é o principal motivo que os mantém trabalhando na modalidade. Os motivos que mais atraem os docentes a trabalhar com a EJA são (por ordem): 1-identificação com alunos jovens e adultos, 2-os saberes já construídos por esses alunos, 3-desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas.

A quase totalidade dos docentes da EJA tem um bom relacionamento com a equipe gestora. A maioria desses docentes consegue expor e discutir com os gestores as dificuldades. A maior parte dos docentes da EJA participa do Conselho/Colegiado escolar das escolas.

Os conselhos/colegiados têm a sua disposição informações sobre a EJA em quantidade e qualidade, para que possam realizar proposições para essa modalidade.

A maior parte dos docentes respondeu que suas escolas não possuem organização estudantil. Das escolas que possuem alguma organização estudantil, uma pequena parte possui alunos da EJA que participam da organização.

A participação dos responsáveis pelos alunos menores da EJA é muito baixa. Ainda assim, a equipe gestora promove o encaminhamento dos alunos da EJA para serviços de saúde, Conselho Tutelar ou outros serviços públicos.

A grande maioria dos docentes considera que a escola acolhe os alunos da EJA. A maioria também afirma que a escola desenvolve atividades educativas que favorecem a resolução de conflitos e o enfrentamento de questões de discriminação. A atividade principal desenvolvida é a realização de projetos que incluam palestras.

7 - Relações no entorno escolar

A escola recebe alunos sempre que procurada, independente da época do ano e do período. Pouco mais da metade dos docentes considera que ainda existe contato entre escola e ex-alunos. As principais formas de contato com o entorno são: o oferecimento de atividades educativas para a comunidade local através de oficinas, palestras, cursos de língua estrangeira e atividade esportiva; as parcerias com ONG e com outras instituições. Mas, a totalidade dos educadores considera que não existe parceria com alguma instituição ligada à promoção da leitura e da escrita.

A comunidade do entorno escolar tem acesso às instalações da escola (por ordem): 1-quadra esportiva, 2-biblioteca, 3-sala de informática.

Metade dos docentes respondeu não desenvolver atividades que colaboram para minimizar problemas identificados no entorno escolar.

Considerações finais

A pesquisa documental permitiu constatar a presença do termo qualidade do ensino na educação de jovens e adultos (EJA), a partir da análise da legislação e dos documentos oficiais produzidos pelas Secretarias Estadual e Municipal de ensino. A questão da qualidade do ensino na EJA foi apresentada por meio de três dimensões: normativa, política e educativa.

Ao se abordar a modalidade EJA surgem inúmeras necessidades. Ao mesmo tempo, propõe-se uma segunda chance e uma nova oportunidade. Percebe-se no público da EJA a percepção de imagem de uma escola que tem seu valor e sua qualidade percebida como necessária e importante na vida das pessoas.

A questão principal da qualidade na educação está em sua complexidade de medir. Na educação não basta só avaliar. É necessário implementar ações que deem conta de problemas como falta de financiamento adequado, de profissionais preparados, de planejamento das ações, de programas curriculares voltados para as características dos alunos e com ênfase na aprendizagem, no respeito e na superação.

Torna-se necessário que cada sistema, ao estabelecer o seu compromisso com a EJA, garanta regimentos que a contemplem, projetos políticos pedagógicos específicos para a modalidade e construídos coletivamente, elaboração de plano de ação e de gestão da escola para com a modalidade EJA. Apesar de todo o suporte teórico da qualidade na Legislação Federal, as ações a serem executadas precisam ser construídas junto àqueles que buscam a volta à escola e daqueles que se estão na escola para executar esse trabalho educativo.

A qualidade de ensino na EJA no município de Campinas, tanto na rede estadual quanto municipal de ensino, é entendida como um processo, com vistas a garantir o direito à educação por meio de condições de acesso, permanência e oferta de funcionamento das unidades escolares e atendimento à população, alinhada às diretrizes da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

Sobre Campinas/SP, foi possível observar que a sua rede municipal tem uma concepção abrangente sobre a qualidade de ensino na modalidade EJA, com ênfase na estrutura, funcionamento, organização, oferta de condições e investimento no quadro docente, o que indica, pelo menos nos documentos normativos, o comprometimento com a qualidade de ensino.

Sobre as 7 dimensões de indicadores de qualidade apontadas na pesquisa sobre o Município de Campinas/SP (Insumos Financeiros e de Infraestrutura; Gestão Pedagógica; Prática Pedagógica e Processo de Ensino e Aprendizagem; Avaliação; Formação Continuada; Relações no espaço escolar; Relações no entrono escolar), alguns itens chamaram a atenção.

Têm-se uma percepção geral dos docentes de que a sala de aula é o ambiente escolar mais utilizado com a EJA nas redes estadual e municipal de ensino. Apenas a seguir estão a sala de vídeo e a sala de informática.

A maioria dos docentes orienta-se pela legislação que regulamenta a EJA e pelas diretrizes curriculares e currículo oficial das redes estadual e municipal. A percepção geral desses docentes é que a escola conta com uma Proposta Pedagógica destinada à EJA e que ela contempla as suas diretrizes legais.

Confirma-se a questão do alto índice de evasão nas salas de EJA, apresentando o trabalho do aluno e problemas familiares como as primeiras razões dessa evasão. Desinteresse e medo de retornar estão nas últimas opções. A percepção dos educadores é de uma evasão ligada mais a dificuldades da vida adulta (trabalho, relações) do que a problemas de ordem pessoal e interna, como desinteresse ou medo.

Os educadores afirmam que planejam as atividades da EJA e fazem o levantamento do que os alunos já dominam de conhecimento, buscando aulas mais ajustadas à realidade dos alunos e demonstrando uma preocupação com as especificidades da EJA. Mas a maioria utiliza o planejamento individual, não chegando a construir uma proposta coletiva com os demais educadores.

Em sintonia de considerar a sala de aula como o principal espaço de aprendizagem, os recursos didáticos mais utilizados são o caderno, o quadro negro e o livro didático.

A avaliação predominante é a de provas e testes formulados pelo educador e a participação dos alunos durante as aulas. Os educadores acompanham os alunos que têm baixo desempenho nessas avaliações. A forma considerada mais comum de acompanhar e recuperar os conteúdos é a aula de reforço.

Os educadores recebem algum tipo de incentivo da rede pública para o seu desenvolvimento cultural e percebem a existência de formação continuada nas redes de ensino suprida pelas Secretarias de Educação.

Destaca-se, ainda, que a metade dos educadores se identifica com a EJA e este é o motivo de continuarem trabalhando na Modalidade, por se identificarem com os alunos jovens e adultos, seus saberes já construídos e pela possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas.

Nas relações com o ambiente externo, a escola recebe os alunos de EJA em qualquer época do ano. É mantido também algum contato com os alunos egressos da EJA. A forma da escola de se relacionar com a comunidade à sua volta é principalmente através

de oficinas, palestras e cursos de língua estrangeira. Porém, na percepção dos educadores, carecem de parcerias com instituições ligadas à promoção da leitura.

Embora os atos e documentos normativos indiquem o comprometimento com a qualidade de ensino, percebe-se que ainda é um processo desafiador tanto para a Secretaria Estadual de Educação quanto para a Secretaria Municipal de Campinas. Os Governos têm escolhido priorizar a educação básica regular, contemplando os níveis obrigatórios de ensino. Apesar dos avanços e das percepções captadas na pesquisa sobre Campinas/SP, a EJA ainda precisa de mais indicadores de qualidade, que contemplem as diversidades de experiências e vivências dos alunos e dos profissionais envolvidos nesse processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1992.

BRASIL. **Censo Escolar 2011**. 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>. Acesso em: 23/07/2012.

_____. **Resolução n.º 4, de 13 de Julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=15074&option=com_content&view=article>. Acesso: em 08/03/2012.

_____. **Resolução CNE/CEB n.º 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 desenvolvida por meio da Educação a Distância. 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 08/03/2012.

_____. **Educação de Jovens e adultos:** Ensino Fundamental Integrado ao Ensino Profissionalizante, 2010c.

_____. **Parecer 11/2000 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 08/03/2012.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 08/03/2012.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 08/03/2012.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

SME. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS. **Avaliação Institucional Participativa** (Relatório), 2007.

DELORS, J. *et al*. Educação: um tesouro a construir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 9 ed. São Paulo: Cortez/ UNESCO/MEC, 2004.

DEMO, P. **Avaliação Qualitativa**. 7 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos CEDES,** vol.29, n.78, p.153-177, ago. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ENGUITA, M. F. O Discurso da qualidade e a qualidade do discurso. *In:* GENTILI, P.; SILVA, T. T. da. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**: Visões Críticas. 2ª. Ed, 1995.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação:** uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

HADDAD, S. (coord.). **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998).** Brasília: MEC/INEP/ Comped, 2002.

JEFFREY, D. C. *et al.* Diagnóstico da qualidade de ensino na Educação de Jovens e Adultos - O caso de Campinas, SP**. Relatório de Pesquisa**. 2014.

MACEDO, L. de. Sobre a ideia de competência. *In:* PERRENOUND, P. *et al*. **As competências para ensinar no século XXI:** A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.137-155.

MIRANDA, M. G. Novo Paradigma de Conhecimento e Políticas Educacionais na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, n. 100, p.37-48, mai 1997.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAÚJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-23, jan./fev./ mar./ abr. 2005.

PAIVA, J.; MACHADO, M. M.; IRELAND, T. (Orgs.) **Educação de Jovens e Adultos:** uma memória contemporânea. Brasília: MEC, 2004.

RIBEIRO, V. M. (org.). **Educação de jovens e adultos:** novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2001.

SÃO PAULO. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução SE 3, de 13-1-2010.** Dispõe sobre alterações na organização dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, mantidos pelas escolas estaduais. 2010. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 02/12/2012.

SÃO PAULO. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Deliberação CEE n.º 82/2009.** Estabelece as diretrizes para os Cursos de Educação de Jovens e Adultos em nível do Ensino Fundamental e Médio, instalados ou autorizados pelo Poder Público no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. 2009. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 02/12/2012.

Recebido em: 30/03/2016
Aprovado em: 10/05/2016

OS MODELOS ESCOLARES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NA CIDADE DE SÃO PAULO:
REFLEXÕES SOBRE DEMANDAS E OFERTAS

Vanessa Elsas
vanessa.elsas@ifsc.edu.br
Instituto Federal de Santa Catarina

RESUMO: O artigo socializa reflexões sobre a distância entre a demanda e a oferta da Educação de Jovens e Adultos na cidade de São Paulo, a partir da dissertação de mestrado - "A Trajetória do Projeto CIEJA entre as políticas públicas de EJA na cidade de São Paulo", desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo. Aborda-se a queda nos números de matrículas da EJA e os modelos escolares existentes para a modalidade, com foco nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) e nos avanços e desafios permanentes para concretização do direito à educação.
PALAVRAS-CHAVE: EJA, organização escolar, políticas públicas de educação.

YOUTH AND ADULT EDUCATION IN SAO PAULO:
REFLECTIONS ON THE DEMAND AND OFFERS

ABSTRACT: This article socializes reflections over the distance gap between the offering and demand enrollments for Adult's Education in the city of São Paulo, based on the master's thesis "The CIEJA project path between the public policies for Adult Education in the city of São Paulo". It approaches the decrease of Adult Education enrollments and the existing school models for this modality, focusing on CIEJA progress and over the continuing challenges to achieve the right to education.
KEY WORDS: Youth and adult education, School Organization, Public Education Policies.

1. Introdução

Ao longo da história, não raramente, o analfabetismo tem sido abordado como uma "chaga" a ser "erradicada" no país, associado ao sentimento de "vergonha" nacional e, muitas vezes, ao assistencialismo. Apesar dos discursos bastante inflamados e pouco reflexivos, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem ocupado reiteradamente um papel secundário entre as políticas públicas de educação, conforme a aposta de que sua relevância e necessidade diminuiriam ao longo dos anos, à medida que as questões de acesso ao ensino básico fossem equacionadas desde a infância.

Diante dessa visão simplista sobre a EJA e da concepção da modalidade como mera questão de reposição ou aceleração de estudos, permanece o insistente cenário de analfabetismo e baixa escolaridade dos brasileiros. No Brasil, há cerca de treze milhões de pessoas com quinze anos ou mais consideradas analfabetas (IBGE, 2012); em 2010, quase a metade da população brasileira (49,25%), com 25 anos ou mais, não tinha o Ensino Fundamental completo (IBGE, 2012).

Ainda assim, na cidade de São Paulo, bem como ocorre em outras localidades do país, diferentes atores influentes na definição de políticas públicas, de gestores escolares a técnicos de ensino nos gabinetes da Secretaria Municipal de Educação, chegam a negar, em diversos períodos da história, a existência de demanda significativa de jovens, adultos e idosos pela escolarização, para justificar sua baixa oferta nos sistemas públicos de ensino, relegando à EJA um território instável e de improvisação. Com políticas e financiamentos inconstantes, a EJA tem sido concebida à margem das ações educativas dirigidas aos infantes e adolescentes (DI PIERRO, 2008).

De um lado, uma suposta baixa procura dos trabalhadores jovens e adultos pelo ensino responderia ao fechamento de turmas e mesmo ao encerramento da modalidade EJA em algumas escolas do município paulistano, sem a devida avaliação e reflexão sobre os modelos escolares propostos.

De outro lado, pesquisadores do campo da EJA e de Educação Popular têm destacado reiteradamente a educação de jovens, adultos e idosos como direito, reconhecendo sua importância não só para maior inclusão de trabalhadores-estudantes, mas para o desenvolvimento econômico, político, cultural e social do país. (BEISIEGEL, 1974; GÓES, 1980; BRANDÃO, 1984; DI PIERRO, 2001; HADDAD, 2007; GADOTTI, 2009).

As pesquisas apontam ser necessário incluir, entre as pautas dos gestores públicos, o debate sobre a continuidade das dificuldades de acesso das pessoas com quinze anos ou mais às escolas e as condições da oferta educativa que favoreça sua permanência nos estudos, além dos processos de aprendizagem significativos para seu trabalho, identidade e emancipação.

Mais do que retratar os dados sobre a falta de ou baixa escolarização dessa parcela populacional, é necessário também reconhecer suas características e expectativas, a fim de superar a distância entre a demanda e a oferta, iluminando formas de estreitá-la.

Este artigo pretende contribuir com esse debate e refletir sobre essa distância, analisando as especificidades da demanda e oferta da EJA na rede municipal de São Paulo, a partir dos resultados da pesquisa de mestrado "A trajetória do Projeto CIEJA entre as políticas públicas de EJA na cidade de São Paulo", debruçada sobre o período de 2001 a 2012 e finalizada em 2014.

A pesquisa apontou que as políticas municipais para a modalidade são formuladas, executadas e avaliadas a partir de mudanças no cenário das políticas públicas federais e das trocas de governo, com diferentes projetos e concepções de educação. São nesses momentos que se abrem as "janelas de oportunidades", para a atuação e proposição de alternativas de diferentes grupos e sujeitos políticos para resolução de um problema histórico: como fazer a EJA na cidade?

Avaliou-se que, entre os diversos sujeitos envolvidos no desenvolvimento das políticas públicas de EJA no município, professores, gestores escolares, supervisores e técnicos de ensino podem exercer papel fundamental para a manutenção ou a mudança das formas de ofertá-la. Concluímos, também, que a gestão democrática pode e deve ultrapassar a administração das unidades escolares e recuperar sua "radicalidade política" (ARROYO, 2008), de modo a alcançar todas as instâncias dos sistemas de ensino. Dessa maneira, seria possível a formação de políticas do tipo "botton up", que partem das experiências e necessidades concretas daqueles que vivenciam as dificuldades e abrem caminhos para superá-las nas escolas.

A partir da análise das políticas de EJA e das propostas de ensino existentes em diferentes governos desde 1989 até 2012, tecemos a história do Projeto dos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) e avaliamos seu modelo escolar, seus avanços e desafios diante das demais propostas educativas municipais para jovens, adultos e idosos.

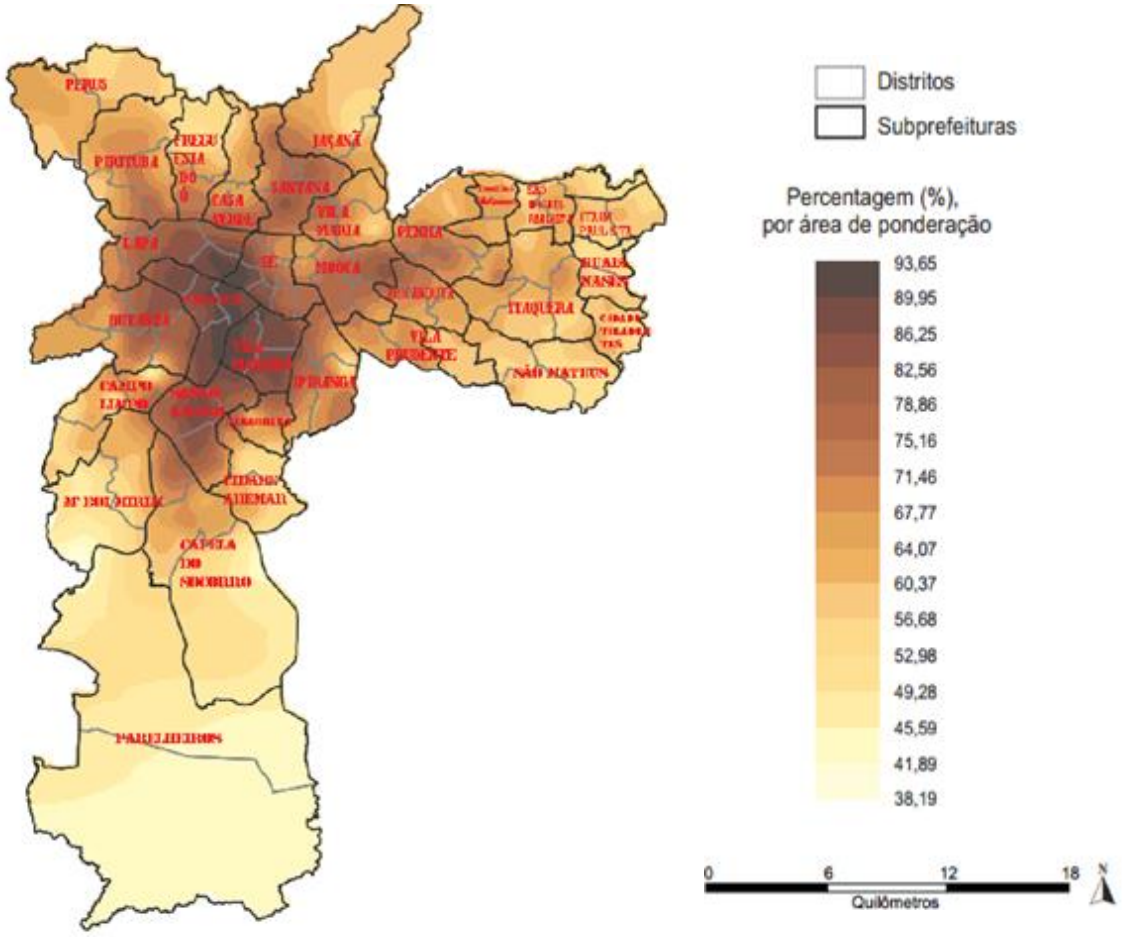
Na primeira parte do artigo, pretendemos socializar os dados coletados sobre a demanda potencial pela EJA, no Município de São Paulo, com vista a demonstrar a diferença entre as pessoas que necessitam acessar a escolarização e sua presença nas salas de aula.

Na segunda parte, expomos, sucintamente, as diversas propostas educativas municipais ofertadas para EJA e abordadas na pesquisa. Já na última parte, apresentaremos as considerações finais, com algumas pistas encontradas em nosso estudo, que podem iluminar ações necessárias para efetivar o direito à educação a jovens, adultos e idosos, a fim de garantir condições para sua presença, nas propostas educativas.

2. Aspectos da demanda pela EJA na cidade de São Paulo: perfil dos educandos

No Município de São Paulo, em 2010, havia 281.847 pessoas com quinze anos ou mais consideradas analfabetas, porque não sabiam ler ou escrever um bilhete simples (IBGE, 2012). Os números são argumentos definitivos contra a justificativa de que não haveria demanda pela EJA na cidade. O mapa a seguir apresenta a distribuição da taxa de pessoas na mesma faixa etária, que não concluíram o Ensino Fundamental no mesmo ano.

Mapa 1 - São Paulo: População de 15 anos e mais com Ensino Fundamental completo.



Fonte: Elaboração: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano – SMDU/ Departamento de Produção e Análise de Informação - DEINFO. IBGE. Censo Demográfico, 2010

O que poderemos observar é que as periferias concentram as piores taxas de escolarização, acompanhando outras formas de exclusão e precariedade na concretização de outros direitos, já que a maior quantidade de equipamentos culturais e de serviços públicos essenciais está nas zonas centrais, onde também encontramos maior renda per capita e maior taxa de empregos (GRINKRAUT et. al., 2013, p.35).

O mesmo ocorre com a taxa de analfabetismo na cidade: as periferias concentram o maior número de pessoas com quinze anos ou mais consideradas analfabetas. Conforme o Plano Nacional de Direitos Humanos (versão 3), os direitos devem ser considerados universais, indivisíveis e interdependentes. Isso significa que "sempre que um direito é violado, rompe-se a unidade e os demais direitos são comprometidos" (BRASIL.SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS/PNDH-3, 2010, p.16). Os dados

reiteram, portanto, a vulnerabilidade e a exclusão de sujeitos de direitos que, sem acesso à escolarização, permanecem à margem da sociedade de cultura letrada.

Apesar dos dados incontestáveis sobre a existência da demanda pela EJA, na primeira década do século XXI, o número de matrículas de jovens, adultos e idosos na modalidade oscilou negativamente na cidade, como demonstra o quadro a seguir.

Tabela 1- Evolução das Matrículas[1] no Ensino Fundamental de Jovens e Adultos por Dependência Administrativa no Município de São Paulo (2000/2012)

Ano	2000	2004	2008	2012
Total	248988	281063	259386	139753
Estadual	75706	115844	139107	75257
Municipal	133580	149662	113676	60586
Privada	39702	15557	6603	3910

Fonte: Censo Escolar MEC/Inep e Centro de Informações Educacionais da Secretaria de Estado da Educação.
Tabela Adaptada de Infocid@ade/SMDU/Dipro/PM.

Enquanto a taxa de analfabetismo caiu de 4,5 para 3,2% entre 2000 e 2010 na cidade, a tabela indica a drástica diminuição de 43,8% nos números de matrícula na EJA, no nível do Ensino Fundamental, em pouco mais de dez anos. Na rede municipal de ensino, houve um decréscimo de 59,5% no período. Mas por que as pessoas sem escolaridade não estariam se matriculando nos cursos de EJA?

Antes de responder essa questão, que procuraremos elucidar ao longo do artigo, é preciso lançar o olhar para quem são esses sujeitos, quais são suas características e condições de vida, pois, se a oferta da EJA é obrigatória para o Estado, as matrículas são facultativas para as pessoas, que possuem diversas motivações para buscar ou se afastar das escolas.

As pesquisas sobre o perfil desses estudantes na rede municipal de ensino de São Paulo são poucas, ora realizadas pela comunidade acadêmica, ora pelos próprios órgãos municipais, como forma de avaliar e subsidiar mudanças nas políticas voltadas para a modalidade. Verifica-se a carência de pesquisas sistemáticas, ou seja, com os mesmos parâmetros para coleta e sistematização dos dados. Esse fato dificulta a observação mais

[1] O número de matrículas, baseado nas fontes citadas nessa tabela, divergem dos números apresentados pelo Relatório Anual de Fiscalização do Tribunal de Contas do Município em 2009, o qual aponta menos matrículas entre 2006 e 2009, baseado no Relatório de Dados Gerenciais SME-ATP/CI.

apurada sobre os estudantes e a formulação de políticas públicas abrangentes e afinadas às realidades presentes.

Dessa forma, em nosso estudo de mestrado, procuramos cruzar e analisar informações de diferentes fontes, *selecionando o Relatório de Pesquisa Caracterização dos alunos dos CEMES* (DOT-EJA/SENAC-SP, 2002), o *documento Traçando o perfil de alunos e professores da EJA* (SME, 2004) e dados de matrícula nos CIEJA, em 2012 e 2013.

A primeira observação sobre o perfil dos estudantes da EJA deixa claro que a diversidade é uma marca desses sujeitos, seja em relação à sua origem, faixa etária, etnia, gênero ou trabalho, no entanto guardam certa identidade de classe.

As pesquisas revelam que boa parte dos estudantes são migrantes, sendo que, entre os que possuíam 25 anos ou mais, apenas 25% havia nascido na região metropolitana de São Paulo. De acordo com o Relatório de Pesquisa Caracterização dos alunos dos CEMES, em 2002, cerca de 70% dos estudantes vinham de Centros menores, dos quais aproximadamente 50% eram do Norte e do Nordeste, em especial da Bahia e de Pernambuco (SÃO PAULO, DOT-EJA/SENAC-SP, 2002).

As regiões Norte e Nordeste do país ainda apresentam os maiores índices de analfabetismo do Brasil (IBGE, 2012), refletindo na baixa escolaridade dos migrantes na cidade de São Paulo. A origem desses jovens e adultos nos revela mais que a desigualdade entre as oportunidades educacionais e econômicas no país, que persiste há décadas. Os alunos migrantes carregam costumes, saberes e vivências de cidades menores que enfrentam, muitas vezes, dificuldades de adaptação com o outro, com os ritmos de vida e trabalho na metrópole.

O tempo de escolaridade dos jovens e adultos antes de frequentarem os cursos de EJA também demonstra a persistência das condições precárias de acesso e permanência nas escolas, e a repetida negação do direito à educação a essa parcela da população. Conforme o Relatório de Pesquisa Caracterização dos alunos dos CEMES, dos estudantes que possuíam escolaridade anterior ao ingresso nos cursos, 36% interromperam os estudos havia mais de onze anos e 30% interromperam estudos havia cinco anos ou menos (SÃO PAULO, DOT-EJA/SENAC-SP, 2002).

Em relação às ocupações no trabalho, o Relatório indicava que 63% dos estudantes trabalhavam fora, sendo que 75,3% eram homens e 53,8%, mulheres. Dentre os alunos trabalhadores, 49,5% tinham carteira assinada e 32,5% não possuíam registro. Dos empregados e autônomos, 8% não declararam se a relação de trabalho era

formalizada. Quanto ao rendimento, 32% dos estudantes possuíam rendimento de 1 a 2 salários-mínimos e 24% de 2 a 3 salários mínimos[2]. Destacava-se, ainda, que 36% não estavam ocupados, incluídos os desempregados, as donas de casa, aqueles que não haviam ingressado no mercado de trabalho, os aposentados, licenciados por doença, os que recebiam algum tipo de benefício de programas governamentais e os que não responderam. (SÃO PAULO, DOT-EJA/SENAC-SP, 2002)

A pesquisa *Traçando o perfil de alunos e professores da EJA* (SME, 2004) revela a continuidade dessa realidade. A maioria dos estudantes (74%) que responderam à pesquisa de 2004 estava trabalhando ou em busca de trabalho. O desemprego atingia um percentual de 33% entre os respondentes. Dos que estavam trabalhando, mais de um terço (39%) não tinha registro de empregado ou autônomo, atuando no mercado informal, sem os direitos garantidos pela legislação. A maioria dos que trabalhavam (43%) ganhava de 1 a 2 salários-mínimos e outros 33% ganhavam mais de 2 a 5 salários mínimos[3].
Entre os motivos para abandonar os estudos, 46% indicaram a necessidade de trabalhar, 12% apontaram experiências negativas na escolaridade anterior e 1%, a necessidade de cuidar da família.

O afastamento dos estudantes, devido às necessidades do trabalho, coloca em pauta tanto a formulação de propostas educativas mais flexíveis e sensíveis às horas disponíveis para o estudo, quanto a necessidade de fazê-las dialogar com seus saberes e necessidades de formação profissional para a melhoria das condições de vida.

Em relação à faixa etária, a pesquisa apontou que 43% dos estudantes tinham até 25 anos, e 28% tinham entre 25 e 35 anos, dado que coincide com o período de buscar o primeiro trabalho ou melhores oportunidades profissionais. Segundo o Estatuto da Juventude, Lei 12.852/2013, são consideradas jovens as pessoas entre 15 e 29 anos. O número de jovens que não completam a escolaridade também se relaciona ao denominado "fracasso escolar".

> Isso é preocupante porque a grande maioria desses jovens analfabetos são pessoas que passaram pela escola, que tiveram uma trajetória escolar marcada pela repetência, pela evasão, que vão e voltam ao sistema de ensino e não conseguem se apropriar da ferramenta da leitura e escrita. Esse é um indicador muito forte de que a escola está fracassando perante um grupo grande de jovens e este grupo concentra uma maioria de pessoas do sexo masculino (CARVALHO, 2003, p. 186).

[2] O salário-mínimo correspondia ao valor de duzentos reais.
[3] Na época da pesquisa, o salário-mínimo era de duzentos e quarenta reais.

Entre a população economicamente ativa (PEA), os jovens eram os mais atingidos pelo desemprego, reforçando os mecanismos de exclusão social (SPÓSITO, 2003). A situação da juventude diante do mercado de trabalho é ambígua: ao mesmo tempo justifica seu afastamento da escola e seu retorno aos estudos para buscar a formação escolar básica para atender às oportunidades de emprego cada vez mais seletivas. Conforme a pesquisa de 2004, 47% dos educandos retornou à escola para conseguir um emprego ou um emprego melhor, 32% dos estudantes indicaram a aprendizagem ou o desenvolvimento pessoal como motivos para voltarem aos estudos, sendo essas as maiores causas para aqueles acima de 46 anos (56%) (SÃO PAULO, SME, 2004).

Em relação ao gênero observamos na pesquisa a presença de 55% de mulheres e 45% homens, sendo que, entre os homens, a maioria (51%) tinha até 25 anos e entre mulheres, 64% tinha mais de 25 anos. Eram mulheres casadas, separadas ou viúvas (55%), tinham filhos menores de idade (54%) e trabalhavam fora de casa (43%) ou estavam desempregadas (34%).

Os números confirmam a tendência das estatísticas nacionais, que demonstram que os meninos abandonam as escolas mais cedo que as meninas (CARVALHO, 2003). O afastamento e o retorno das mulheres às escolas em determinadas faixas etárias pode ser explicado devido à dificuldade de conciliarem a "maternagem"[4] com a vida escolar. A gravidez na adolescência pode também explicar o fato de as mulheres abandonarem a escola ainda no Ensino Fundamental e retornarem mais após 25 anos de idade, confirmando o papel tradicionalmente atribuído a elas no cuidado com a família.

Outro dado importante sobre o perfil dos estudantes relaciona-se à etnia. Embora a maioria da população brasileira (54%) tenha se declarado branca e 44% negra (pretos ou pardos) no Censo de 2000. O percentual elevado de estudantes negros da EJA na pesquisa de 2004 (41%) revela a desigualdade que historicamente marca essa população.

O que os dados revelam sobre o perfil dos sujeitos da EJA é que não apenas os estudantes adolescentes, como também adultos e idosos, mulheres e homens compartilham experiências de exclusão, vivenciam a difícil realidade das periferias da cidade, com moradias precárias, baixo acesso aos bens e equipamentos culturais, da carência de serviços de saúde e transporte na cidade. Eles frequentemente ocupam posições subalternas e possuem relações de trabalho informais, com baixos rendimentos. Sofrem e testemunham violência e preconceitos.

[4] Utilizamos o termo “maternagem” para designar o cuidado com os filhos, que ainda recai predominantemente sobre as mulheres mães.

Daí que a procura pela escolarização por essa camada da população muitas vezes não seja a prioridade frente a outras demandas da vida familiar e societária, como confirmam os dados sobre aqueles que frequentaram a EJA em 2007 no Brasil, dos quais 42,7% não concluíram os estudos; 27,9%, por não conciliá-los com os horários de trabalho ou de procurar trabalho e 15,6%, pela falta de interesse (IBGE, 2009).

No cenário em que os direitos não são plenamente concretizados pelo Estado, as experiências dos jovens, adultos e idosos e suas expectativas sobre o acesso a serviços de saúde, cultura, melhor condição de trabalho etc. permeiam a relação entre sua escolarização e atuação profissional e cidadã, de modo que as iniciativas educativas que não dialogam com essa realidade concreta podem ter pouco ou nenhum sentido em suas vidas.

3. Aspectos da oferta: os modelos escolares para EJA na cidade de São Paulo

As ações do município de São Paulo para EJA compreendem diversas alternativas voltadas à modalidade na rede municipal de ensino. Desde 2003 até 2012, a EJA era realizada nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFM), no Movimento de Alfabetização (MOVA), no Centro Municipal de Capacitação e Treinamento (CMCT), nos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) e na EJA Modular (a partir de 2011).

O MOVA atende educandos que estão na fase de alfabetização, em parceria com entidades sociais. Foi iniciado no governo de Luíza Erundina (PT) entre 1989 e 1992, interrompido nas gestões seguintes, até sua reativação no governo de Marta Suplicy (2001-2004). O MOVA funciona em salas instaladas em locais com grande demanda por alfabetização, em espaços como associações comunitárias, igrejas, creches, empresas. Depois de alfabetizados, os alunos são encaminhados para escolas públicas de São Paulo. As classes são agrupadas em núcleos e desenvolvem atividades presenciais, por 2 horas e meia, durante 4 dias da semana, de segunda a quinta-feira. A sexta-feira é reservada para formação de educadores / monitores (ABBONÍZIO, 2011).

Os CMTC foram idealizados para qualificação profissional de jovens e adultos e implantados no governo de Paulo Maluf (PDS), em 1995, com base nas demandas por formação profissional dos funcionários da prefeitura, sistematizadas no governo anterior. A cidade possui dois CMTC, que oferecem cursos de formação profissional inicial de

curta duração nas áreas de: panificação, confeitaria, elétrica residencial, mecânica de autos, informática, corte e costura e auxiliar administrativo. (SÃO PAULO, SME, 2012).

Atendem a modalidade EJA, com Ensino Fundamental, as escolas municipais (EMEF), a EJA Modular desde 2012 e os CIEJA desde 2003.

Nas EMEF, a EJA é oferecida no período noturno, das 19h00 às 23h00 horas. O curso é presencial, tem duração de 4 anos e está dividido, atualmente, em quatro Etapas: Etapa Alfabetização (2 semestres), Etapa Básica (2 semestres), Etapa Complementar (2 semestres) e Etapa Final (2 semestres). Nas EMEF, os cursos já foram anuais e semestrais e a organização dos horários se modificou em 2008, de acordo com a política para modalidade na época, que procurava aproximá-la do modelo dos CIEJA. No entanto, no ano seguinte retornaram ao modelo de organização mais tradicional das escolas.

A diversidade das propostas pouco tem refletido no número de matrículas da educação de jovens e adultos na cidade, que vem caindo, como demonstramos na tabela 1 da seção anterior. No entanto, verifica-se que houve um aumento de 12,03% nas matrículas entre 2000 e 2004, período que coincide com a gestão de Marta Suplicy (2001-2004), em que se rearticulava o Movimento de Alfabetização (MOVA). Nesses anos foram implantados também os CIEJA, em substituição aos Centros Municipais de Ensino Supletivo (CEMES), pretendendo aliar a escolarização à qualificação profissional e atender às especificidades dos estudantes.

Até 2012, período estudado em nossa pesquisa, os CIEJA estavam distribuídos em 11 das 14 Diretorias Regionais da Educação, unidades administrativas da SME. Até o final de 2015, outros dois centros foram instalados, totalizando 16.

Considerados uma proposta "inovadora"[5] entre as demais ofertas para EJA na cidade, os Centros também apresentaram queda no número de matrículas, desde que foram implantados em 2003 até 2012. No entanto, o decréscimo de 8,6 % é significativamente menor que a redução de matrículas nas EMEF, de 62,9% no mesmo período (CI/SME, 2012), conforme a tabela a seguir:

[5] Termo que caracteriza o CIEJA nos pareceres do Conselho Municipal de Educação (CME) 81/06, aprovado em 24/08/06 e n° 105/07, aprovado em 13/12/07. O mesmo se repete no documento de Reestruturação da EJA no Município (2008).

Tabela 2- Evolução do número de matrículas em CIEJAs e EMEFs (2003/2012)

MATRÍCULAS NOS CIEJAs e EMEFS						
	MATRÍCULAS NOS CIEJAs			MATRÍCULAS NAS EMEFs		
Ano	EJA Anos Iniciais*	Anos Finais*	Total	EJA Anos Iniciais*	EJA Anos Finais*	Total
2003	5520	6822	**12342*** **	27892	103760	**131652**
2004	3561	8697	**12258**	28306	108125	**136431**
2005	4381	9468	**13849**	27377	104545	**131922**
2006	4206	8958	**13164**	22622	87849	**110471**
2007	3869	7982	**11851**	17996	70763	**88759**
2008	4306	9453	**13759**	18273	80562	**98835**
2009	3813	8721	**12534**	15590	60236	**75826**
2010	3612	8061	**11673**	13121	54093	**67214**
2011	3576	7793	**11369**	10907	45845	**56752**
2012	3195	8074	**11269**	9367	39454	**48821**

Fonte: SME - Centro de Informática. Anos 2004 a 2012 - Censos MEC

* Os anos iniciais correspondem ao, então designados, Ciclo I do Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª série e os anos finais ao Ciclo II, de 5ª a8ª série.
*** O total de matrículas em 2003 não contabiliza 2.927 matrículas nos anos iniciais em modalidade semipresencial, durante a transição entre CEMES-CIEJAs.

A diferença significativa entre a queda de matrículas nas EMEF e nos CIEJA pode ser explicada pelo fato de os centros possuírem um modelo escolar diferenciado, mais flexível e com a organização dos tempos, espaços e currículos voltados aos estudantes jovens, adultos e idosos. O desenvolvimento desse modelo escolar foi possível porque os CIEJA atravessaram diferentes governos com o estatuto de Projeto, que supunha avaliações e alterações anualmente autorizadas pelo Conselho Municipal de Educação, após relatórios da Diretoria de Orientações Técnicas (SÃO PAULO, DOT/EJA).

De 2003 (ano de sua implantação) a 2012, o Projeto foi desenhado em consonância com as especificidades dos estudantes e das necessidades próprias de organização para seu atendimento, vivenciadas nas unidades. Os Centros sofreram ameaças de fechamento entre as trocas de governos de Marta Suplicy (2001-2004) e José Serra/Gilberto Kassab (2005/2008), mas os funcionários, professores e gestores mobilizaram-se com os estudantes e atuaram junto à Secretaria Municipal de Educação, para manter seu funcionamento e peculiaridades, ao longo do tempo.

Das mobilizações resultou o desafio feito pelo então Secretário da Educação Alexandre Schneider, para que a Coordenadora Geral do CIEJA Campo Limpo, Êda Luiz, escrevesse o Projeto CIEJA, que já se desenvolvia em 14 unidades da cidade. Por meio do diálogo e da parceria com os demais Centros, Êda Luiz articulou a escrita do Projeto desde 2007 e a mobilização entre as unidades, bem como continuou até sua institucionalização, com a Lei 15.648 em 2012.

Em 2013, as 14 unidades de CIEJA então existentes na cidade possuíam 25% das turmas de EJA no Ensino Fundamental do Município, enquanto as 256 EMEF que atendiam a modalidade possuíam 65% das turmas[6] (SME, 2013).

Mas quais seriam as características desse modelo escolar, que apresentou menores quedas nas matrículas dos estudantes de EJA na cidade de São Paulo?

A primeira diferença que podemos apontar é que os CIEJA são centros de atendimento exclusivo para jovens, adultos e idosos, com a organização de espaços, turnos, currículo, gestão, secretaria, corpo docente, funcionários e funcionamento voltados apenas para o atendimento desse público. Isso significa que não é uma escola de crianças e adolescentes, com normas e formas de organização necessárias e peculiares, aos quais os educandos da EJA devem se adaptar. Esse fator influencia no desenvolvimento de atividades diversas, desde o atendimento das secretarias para buscas por informações e matrículas, até o controle de horários de entrada e saída dos educandos ou sua identificação com os espaços.

Os centros funcionam em turnos de duas horas e quinze minutos nos períodos: matutino, vespertino e noturno, e também diversificaram os tempos de estudo, buscando atender à diversidade dos estudantes: mães, avós, pessoas com deficiência, adolescentes, trabalhadores noturnos, trabalhadores diurnos etc.

Os cursos de Ensino Fundamental são organizados em quatro módulos anuais. Além de frequentarem sua turma em período específico, os alunos podem participar de atividades em turmas e horários diversificado, para repor aulas, integrar projetos e receber orientações de estudo, buscando possibilitar que conciliem suas obrigações pessoais com a vida estudantil.

Na busca por superar a hierarquia entre disciplinas e a fragmentação dos saberes, a proposta dos Centros é promover um currículo interdisciplinar, articulando três áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos (Português, Inglês, Artes e Educação Física), Ciências Humanas (História e Geografia) e Ciências da Natureza e Matemática, além dos Itinerários Formativos, que visam integrar o Ensino Fundamental à formação profissional, que tiveram diferentes configurações ao longo dos anos, tendo permanecido em todos eles o de Informática.

[6] Dados Gerenciais da Secretaria Municipal de Educação, 2013. Fonte: Sistema ESCOLA ON-LINE e Sistema SIGPEC (RH) Data Base 30/MARÇO/2013.

O currículo também incorpora atividades culturais em espaços diversificados, como museus, parques, teatros, centros comunitários etc., incentivando a circulação dos educandos pela cidade e aproveitamento dos saberes extraescolares.

Os CIEJA organizam-se segundo a gestão democrática, com o "incentivo e o reforço à participação das diferentes instâncias, internas e externas às unidades, é condição fundamental para maior qualificação na tomada de decisões" (SÃO PAULO, DOT-EJA/SME-SP, 2004, p. 12).

As equipes são formadas pelo Coordenador Geral, Assistente de Coordenação Geral, Orientadores Pedagógicos Educacionais, Professores e Funcionários da rede municipal, concursados, selecionados e designados para os cargos. A seleção e designação especial, vigentes desde 2001 até 2012, visavam atrair e reter nos CIEJA profissionais preparados e identificados com sua proposta pedagógica e a modalidade EJA, na tentativa de garantir maior fixação ao quadro de servidores e propiciar o fortalecimento da construção coletiva das ações em cada unidade.

A equipe docente é também a responsável pela contextualização e criação de mecanismos para obtenção, sistematização e socialização do conhecimento em seus espaços coletivos de discussão. (SÃO PAULO, PARECER CME n° 10/2002). Para tanto, os Centros garantem o Horário Coletivo[7] obrigatório para todos os docentes, para a organização das rotinas escolares, o diálogo com as demandas estudantis, o planejamento e a avaliação das práticas, de maneira mais aproximada às necessidades e expectativas dos jovens, adultos e idosos.

Essas caraterísticas estruturantes delineadas no Projeto CIEJA são acompanhadas de outros Projetos e formas de organização, desenvolvidos em cada uma das unidades na cidade, em consonância com as especificidades de sua região e estudantes.

A flexibilização, a gestão democrática nos centros, o currículo interdisciplinar centrado na relação dos estudantes com a realidade e o desenvolvimento de sua autonomia favoreceram que o CIEJA tivesse se estabelecido, ao longo do tempo, como alternativa mais viável para uma série de jovens, adultos e idosos, que não se adaptaram ao modelo escolar tradicional, baseado no ensino das crianças e adolescentes.

[7] Os docentes, geralmente, submetem-se à Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) que corresponde a 40 (quarenta) horas/aula semanais, sendo 25 (vinte e cinco) horas/aula de regência; 11 (onze) a serem cumpridas obrigatoriamente na escola e 04 (quatro), em local de livre escolha. Aqueles que não aderem a essa jornada de 40 horas/aula, complementam os horários de reunião como horas extras.

As experiências dos Centros influenciaram a formulação da EJA Regular, que funciona nas EMEF com projeto também diferenciado, cujo mote é a flexibilidade curricular. A EJA Modular é oferecida no período noturno em quatro Etapas: Alfabetização, Básica, Complementar e Final. Cada Etapa é composta por quatro módulos independentes e não sequenciais, com 50 dias letivos em encontros diários de 2 horas e 15 minutos (3 horas/aula). A complementação da carga horária diária, 1 hora e 30 minutos (2 horas/aula), é composta por atividades do enriquecimento curricular de presença optativa para estudantes.

4. Considerações Finais

É evidente que todas as propostas para a EJA existentes na cidade de São Paulo são importantes para o atendimento das necessidades e expectativas tão diversas quanto os sujeitos que as procuram; elas se complementam e oferecem diferentes alternativas de aprendizagem para jovens, adultos e idosos.

No entanto, essas alternativas ainda devem dialogar entre si, trocar experiências e saberes, umas com as outras, a fim de aprimorar cada vez mais suas formas de organização. A reflexão sobre as próprias práticas educativas, de que modo acolhem ou afastam educandos e educandas, possibilita sua renovação, inovação e adequação aos novos tempos. Esse diálogo, a partir da avaliação sobre os desafios e avanços locais, é que possibilitaria o desenvolvimento de propostas e currículos mais afinados com os sujeitos que retornam às escolas e têm na concretização do direito à educação uma porta de entrada para outros direitos humanos.

Nossa pesquisa avaliou que a participação das equipes escolares no desenho e na definição das políticas para EJA também é fundamental, para que elas sejam apropriadas e construídas com base nas experiências e nas realidades concretas das escolas e dos estudantes.

Finalmente, observamos que se ainda é grande a distância entre o número de matrículas da EJA e as pessoas com quinze anos ou mais com nenhuma ou pouca escolaridade, esforços vêm sendo realizados para estreitá-la, em espaços públicos comprometidos com o direito à educação, mesmo que conjuntamente sejam tímidos. O que não é mais possível é negar a existência de demanda ou lamentar a baixa procura pela modalidade EJA, sem questionar antes “Quem deveria procurar?” ou “Há baixa procura para qual modelo de ensino?”

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBONÍZIO, A. C. de O. **Orientações da parceria entre poder público e organizações sociais no MOVA-SP**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09102007-093437>. Acesso em: 16 out. 2011.

ARROYO, M. G. Gestão Democrática: recuperar sua radicalidade política? In: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (Orgs.) **Políticas Educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 39-56.

BEISIEGEL, C. R. **Estado e Educação Popular**. Um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1974.

BRANDÃO, C. R. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. SECRETARIA ESPECIAL DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Programa Nacional de Direitos Humanos** (PNDH-3) / Brasília, 2010.

CARVALHO, M. P. de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa** [online]. 2003, vol.29, n.1, p. 185-193 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000100013>. Acesso em: 21 out. 2011.

DI PIERRO, M. C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.2, p.321-337, jul./dez. 2001.

_____. Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. **Educação**. Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 395-410, set./dez. 2008.

GADOTTI, M. **Educação de Adultos como Direito**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GÓES, M. **De pé no chão também se aprende a ler** (1961-1964): uma escola democrática. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GRINKRAUT, A.; NAKAGAWA, C.; CAMPAGNUCCI, F.; SILVA U. Panorama das desigualdades na cidade de São Paulo. **Em questão**. São Paulo, n. 8, p. 25-114, 2013. 1ª Edição.

HADDAD, S. **Novos Caminhos em educação de Jovens e Adultos – EJA**: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global Editora, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais**: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira 2009. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

_____. **Síntese de Indicadores Sociais**: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira 2012. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

RIBEIRO, V. M. **Traçando o perfil de alunos e professores da EJA**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Diretoria de Orientação Técnica. Divisão de Educação de Jovens e Adultos, 2004.

SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **CIEJA – Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos**. Relatório de Pesquisa. Perfil do contexto dos Centros. São Paulo, 2002.

SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. SENAC- SP. **CIEJA – Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo, 2002.

_____. **Revista do CIEJA**. Diferentes olhares sobre a prática curricular no CIEJA. São Paulo, 2004.

SÃO PAULO. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CME n° 10/2002** -CEB- Aprovado em 07/11/2002. Diretoria de Orientação Técnica da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação (DOT/SME). Autorização de funcionamento do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos – CIEJA.

SPOSITO, M. P. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. São Paulo: Ação Educativa, 2003. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2345/1/Jovens_Brasil.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2016.

Recebido em: 22/02/2016
Aprovado em: 22/05/2016

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE NA EJA:
APONTAMENTOS DO V SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS

Tatiane Kelly Pinto de Carvalho
tkpcarvalho@yahoo.com.br

Dayane Cristina Alves dos Reis de Almeida
dayanecristina2988@gmail.com

Maria Eduarda de Souza Gomes
dudamel7@yahoo.com.br

Universidade do Estado de Minas Gerais

RESUMO: Esse trabalho tem por objetivo investigar como ocorre o processo de formação de educadores para a Educação de Jovens e Adultos, atentando-se para as peculiaridades discentes, suas dificuldades e necessidades no processo de escolarização. A partir da análise de 8 (oito) trabalhos de Minas Gerais inscritos no V Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos (2015), verificou-se que, devido à diversidade das trajetórias pessoais e profissionais dos alunos dessa modalidade de ensino, a formação docente deve ser especifica para atender a EJA. A formação inicial e continuada do professor é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, em parceria com a colaboração de outros sujeitos das instituições escolares, como, por exemplo, a supervisão. Por fim, destaca-se que a elaboração de propostas curriculares deve considerar as exigências e interesses do educando, de modo a favorecer sua permanência na instituição escolar.
PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; formação de professores; formação inicial e continuada de professores.

THE PROCESS OF TEACHER TRAINING IN EJA:
NOTES OF THE V NATIONAL SEMINAR ON FORMATION OF YOUTH AND ADULT EDUCATORS

ABSTRACT: This study aims to investigate how is the process of teacher training for the Youth and Adult Education, paying attention to the student's peculiarities, their difficulties and necessities in the schooling process. From the analysis of 8 (eight) works of Minas Gerais enrolled in the 5th National Seminar on Teachers Training Young People and Adults (2015), it was found that due to the diversity of personal and professional trajectories of students of this type of education, teacher training must be specified to cater the EJA. The initial and continuous formation of teachers is fundamental in the process of teaching and learning in partnership with the collaboration of other subjects of educational institutions, for example, the supervision. Finally, it is emphasized that the elaboration of curriculum proposals should consider the requirements and interests of the student, in order to encourage their stay in schools.
KEYWORDS: Youth and Adult Education; teachers training; initial and continuous teachers training.

Iniciando o debate

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), em suma, é destinada a pessoas com experiências diferenciadas nas suas trajetórias de vida e de trabalho, devendo garantir a esses sujeitos o direito ao processo de escolarização, assegurando-lhes a permanência e a continuidade dos estudos. Destaca-se que ao longo da história brasileira houve iniciativas voltadas a atender esse publico[1], porém incluía uma pequena parcela da população, uma vez que, como nos revela o século XIX, a escola era restrita a poucos (BOTO, 1999, p. 261).

Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, nos artigos 37 e 38, (BRASIL, 1996) denomina que essa modalidade de ensino deve ser ofertada a pessoas que não tiveram acesso à educação escolar em idade própria. Nesse sentido, torna-se relevante discutir sobre a formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos, pois tais debates são ferramentas importantes e necessárias que contribuem, inclusive, para se pensar o próprio currículo escolar ofertado aos educandos.

Vale lembrar que algumas questões são fundamentais nessa discussão: como é a formação de educadores para atender a EJA? Qual é o perfil dos educandos que frequentam essa modalidade de ensino? Quais os desafios e possibilidades que se apresentam para o professor? Pensando nesses questionamentos, realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, documental e bibliográfica, com o intuito de levantar quais têm sido as discussões produzidas sobre a formação de professores que lecionam para a EJA. A partir de oito trabalhos que se referem ao cenário mineiro, inscritos no V Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos, debruçou-se sobre as temáticas abordadas em cada um deles.

Ao lado da formação de professores, é importante também compreender os desafios docentes. A questão da alfabetização de Jovens e adultos não deve ser tratada somente como um processo de ensinar o educando a ler e a escrever; o professor deve refletir de maneira crítica sobre seu papel, levando em consideração os conhecimentos prévios que esses alunos trazem consigo, bem como suas visões de mundo, suas histórias de vida e seus saberes cotidianos.

[1] Conforme Porcaro (2011) é possível afirmar que desde o início da colonização havia o objetivo de educar os adultos, neste caso, voltado para a religiosidade.

O pressuposto principal levantado é de que a formação de professores para a EJA ainda apresenta muitas limitações, embora, segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) tenha se constituído como tema de política educacional no Brasil a partir dos anos 1940, ganhando cada vez mais força depois da Segunda Guerra Mundial.

Defende-se, assim, que a formação inicial é imprescindível para os professores que atuam não somente na EJA; entretanto, é aconselhável que a formação continuada não seja esporádica ou descontínua; "precisa ser permanente e sistemática, pois requer tempo de amadurecimento e de sedimentação para que venha a incidir não apenas sobre os conhecimentos e competências, mas também sobre os valores e as atitudes do educador" (SOARES, 2006, p. 12).

A História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: alguns apontamentos

A Educação de Jovens e Adultos é ofertada no Brasil desde o início da colonização, a princípio, exercida pelos jesuítas com o objetivo de educar para a religiosidade. Entretanto, o ensino ocorria de forma mais assistemática e abarcava uma postura mais religiosa do que educacional, bem como apresentava uma grande fragilidade, porque era visto com descaso pelos dirigentes do país (PORCARO, 2011).

Dias & Perehouskei (2012) afirmam que os métodos jesuíticos permaneceram até o período pombalino[2] e, a partir daí, as escolas passaram a ser organizadas seguindo interesses do Estado. Durante todo o período do Brasil Império (1822-1889), ocorreram várias reformas que defendiam um ensino noturno para adultos analfabetos. Em 1876, segundo Porcaro (2011), um relatório apontava 200 mil alunos frequentando as aulas de cursos noturnos. Entretanto, Cunha (1999) afirma que foi a partir de um maior desenvolvimento industrial no inicio do século XX que a educação de adultos passa a ter uma maior valorização, porém voltada à constituição de mão de obra para o mercado de trabalho e para a ampliação da base de votos.

Em 1915 foi criada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo que tinha como intuito exterminar o alto índice de analfabetos no país. Por outro lado, havia um grande

[2] O Período Pombalino corresponde aos anos em que o Marquês de Pombal exerceu o cargo de primeiro-ministro em Portugal (1750 a 1777), durante o reinado de Dom José I.

descaso em relação à educação. Por exemplo, em 1920, 72 % da população brasileira estava entre os analfabetos. O primeiro Plano Nacional de Educação brasileiro que apontava um tratamento específico para a EJA foi criado somente em 1934, estabelecendo o ensino primário integral gratuito e obrigatório estendido às pessoas adultas (STRELHOW, 2010).

Porcaro (2011) afirma que a partir de 1940 esta modalidade de ensino ganha mais força e destaque, porque as altas estatísticas de analfabetismo direcionaram o governo a criar um fundo de recursos para a alfabetização de adultos. No final da ditadura de Vargas em 1945, percebe-se uma pressão da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) para que os países participantes educassem os adultos analfabetos. Assim, em 1947 o governo lançou a 1ª Campanha de Educação de Adultos, propondo: "alfabetização dos adultos analfabetos do país em três meses, oferecimento de um curso primário em duas etapas de sete meses, a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário" (PORCARO, 2011, p.1).

A campanha lançada, na visão de Sampaio (2009), tinha amplos objetivos que se estendiam para além da alfabetização. As práticas da EJA, nesta época, "tinham uma dimensão política, mas de acomodação, de adequação a um projeto social que se estabelecia na linha da manutenção das estruturas, modernizada pela industrialização e pela urbanização dela decorrente" (SAMPAIO, 2009, p.22-23).

Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) complementam defendendo que a campanha de 1947, apesar de gerar uma reflexão pedagógica em torno do analfabetismo, não chegou a produzir metodologias específicas para a alfabetização de adultos. Isso ocorreu somente no início dos anos 1960, quando Paulo Freire tomou a direção de várias experiências de educação dos adultos e fez com que esta ganhasse um novo panorama:

> Embaladas pela efervescência política e cultural do período, essas experiências evoluíam no sentido da organização de grupos populares articulados a sindicatos e outros movimentos sociais. Professavam a necessidade de realizar uma educação de adultos crítica, voltada à transformação social e não apenas à adaptação da população a processos de modernização conduzidos por forças exógenas (DI PIERRO, JOIA e RIBEIRO, 2001, p. 60).

Neste momento, começam a ocorrer vários movimentos e campanhas por todo país com iniciativas de alfabetização tardia, preconizadas por Freire que, mesmo durante seu exílio, continuou a desenvolver uma proposta de educação a partir da utilização de

palavras geradoras[3]. Em 1964 foi organizado pelo Ministério da Educação o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos. Mas, com o início do governo militar que ocorreu, naquele mesmo ano, essas experiências acabaram por se desestruturar, em virtude de uma violenta repressão (DI PIERRO, JOIA e RIBEIRO, 2001).

A partir de então, iniciou-se no país a realização de alguns programas de alfabetização de adultos mais conservadores e voltados para o assistencialismo. Nesse mesmo contexto, em 1967, o governo criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que era destinado a pessoas de 15 a 30 anos e voltado para uma alfabetização funcional e para amplas parcelas da população, tendo como principal foco ensinar a ler e a escrever (ARRUDA, COLAVITTO, 2014).

Já em 1971 foi lançada a Lei 5.692/71 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1971), estabelecendo o ensino supletivo. A Lei apresentava um capítulo específico para a EJA; instituía, principalmente, que o ensino supletivo teria por finalidade suprir a escolarização regular para os adolescentes e os adultos, que não a tivessem seguido ou concluído em idade própria. Além disso, deveria proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. Definia, ainda, que os exames deveriam realizar-se de forma da seguinte maneira: ao nível de conclusão do ensino de 1º grau para os maiores de 18 anos e ao nível de conclusão do ensino de 2º grau para os maiores de 21 anos.

Nesse sentido, é possível dizer que o processo de escolarização de jovens e adultos se expandiu na década de 1970, mas teve seu fim em 1985, dando lugar à Fundação Educar. Esse fato pode ser explicado devido à abertura política que começou a ocorrer nos anos 1980, possibilitando assim, várias experiências paralelas de alfabetização com formatos mais críticos. A Fundação Educar se eximiu de realizar diretamente os planos de ensino e passou a apoiar tecnicamente e financeiramente as iniciativas existentes. Dessa forma, isso contribuiu para que a década em questão fosse muita produtiva, com várias pesquisas sobre língua escrita, sendo algo positivo na alfabetização de adultos (PORCARO, 2011).

Mesmo com essa ampliação no processo de escolarização, Arruda e Colavitto (2014) defendem que o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos só foi

[3] Palavras Geradoras é um conceito que se refere ao processo proposto por Paulo Freire, privilegiando o levantamento do universo vocabular dos alunos.

garantido com a promulgação da Constituição Federal de 1988, colaborando para a ampliação das obrigações do Estado para com a EJA. Dessa forma, isso contribuiu para que na década de 1990 fosse estabelecida uma nova política, utilizando-se de métodos mais criativos no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda na mesma década, aconteceram várias conferências internacionais de educação, e no Brasil foram criados vários movimentos, dentre eles o Movimento de Alfabetização (MOVA), visando trabalhar com uma alfabetização mais ligada ao contexto social e econômico dos indivíduos, tornando-os atuantes em seu processo de aprendizagem (STRELHOW, 2010). A partir de então, os municípios foram incumbidos da tarefa de articular uma política para a EJA.

Na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9334/96) em seu artigo 37, é reafirmado 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. Em seu parágrafo 1º, a supracitada Lei afirma que as escolas assegurarão gratuitamente aos sujeitos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, considerando as especificidades discentes, seus interesses, condições de vida e de trabalho (LDB 9394/96).

Embora desde o período da colonização e ao longo de toda história nacional tenham ocorrido várias iniciativas para a EJA, pode-se ressaltar que, entre tantas dificuldades a vencer, uma delas tenha estreita ligação com o currículo de formação de professores. Repensar as disciplinas acadêmicas direcionadas à educação de jovens e adultos talvez colabore para viabilizar o trabalho docente no processo de escolarização de jovens e adultos. Isso inclui, entre outros elementos, pensar em métodos e didáticas de ensino voltadas a esse publico e, até mesmo, nos materiais e/ou recursos didáticos adequados ao ensino e aprendizagem.

A formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades docentes

A discussão sobre formação e prática docente é de extrema importância na atualidade, pois exige “analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana” (NUNES, 2001, p. 28). O início da profissão, então, deve merecer atenção especial, pois os “primeiros anos de exercício docente são absolutamente fundamentais. E ninguém

cuida destes anos, nos quais se define grande parte do percurso profissional de cada um" (NÓVOA, 2010, p. 2).

Nesse contexto, é aconselhável que o professor, ainda no início de sua experiência em sala de aula, tenha ciência da necessidade de mudanças e adaptações nas estratégias de ensino, de forma que possa colaborar para o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, os docentes são convidados a criar possibilidades e meios de construir conhecimento com os educandos, lembrando que suas vivências devem ser encaradas como um processo de enriquecimento profissional.

Portanto, a prática docente se constrói a partir de conhecimento científico, aprimorada através de experiências profissionais durante as trajetórias. A formação inicial, por sua vez, não deve ser considerada como pronta e acabada; o ofício docente exige que o professor busque recorrentemente conhecimentos para lecionar. Sobre formação dos professores, é fundamental ainda destacar:

> [...] a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares (NUNES, 2001, p. 30).

Partindo do pressuposto que, conforme Ribas & Soares (2012), o processo educativo é um grande desafio e os professores precisam constantemente refletir sobre seu trabalho, para o profissional que atua na EJA não é diferente. Acrescenta-se a necessidade de buscar novos meios e experiências, bem como aprender novas metodologias de ensino para lidar com os jovens e adultos como fatores importantes. É essencial, também, lembrar que o professor aprende com os alunos; a educação é uma troca de conhecimentos. Por isso, a sala de aula deve ser um meio de ensino e aprendizagem para as duas facetas em questão: o aluno e o professor.

A partir dessas constatações, destaca-se que a formação de professores para a educação de jovens e adultos imbrica muitos desafios. Um deles, como afirma Maraschin (2006), diz respeito ao currículo ofertado nas Licenciaturas; é muito recente cursos de Pedagogia que tenham ênfase na EJA ou que tenham disciplinas que discutam a prática docente para esse público.

O desafio da EJA também contempla o fato de professores de várias outras licenciaturas atuarem nessa modalidade de ensino. É possível encontrar licenciados em

Biologia, Letras, Geografia, Matemática, entre outras áreas, lecionando para esse publico (SANTOS, 2013). Assim,

> [a] EJA, olhada do ponto de vista da formação de professores, historicamente, foi se constituindo como uma modalidade de formação e de práticas educativas fragmentadas. Esse fato explica-se por não exigir formação especifica, deixando para o próprio educador a busca por sua formação. Assim parece que qualquer professor formado para atuar no Ensino Fundamental e Médio é docente de EJA. E muitas vezes, tal profissional não teve sequer uma disciplina ou discutiu internamente no âmbito de outras disciplinas o ensino na EJA (MARASCHIN, 2006, p. 99).

Como consequência, a construção de conhecimento pode apresentar obstáculos para esses alunos, apresentando dificuldades para compreender e aprender os conteúdos ministrados, já que, na maioria das vezes, as propostas podem se tornar infantilizadas, fugindo da realidade dos adultos (MARASCHIN, 2006). Com isso, Comerlato (2001) aponta ser necessário um educador que agregue conteúdos, conhecimentos, de modo a contribuir para a educação de jovens e adultos, através de uma prática dialógica, crítica e potencializada dos saberes das classes populares ali presentes. E ainda indaga que:

> Para tanto, os cursos de formação de professores – sejam cursos de educadores populares leigos, cursos de magistério ou cursos de Pedagogia - devem desenvolver uma prática coerente com as características que desejamos para o educador de Jovens e Adultos. Uma prática que reconheça e utilize os saberes e as histórias de vida dos próprios educadores, que potencialize suas reflexões críticas e suas inserções sociais, que proporcione vivências capazes de aguçar a capacidade investigativa e o compromisso com os grupos populares, e que, acima de tudo, respeite-os como seres humanos: respeite suas ideias, seus posicionamentos, suas leituras de mundo, seus sentimentos (COMERLATO, 2001, p. 5).

Nesse aspecto, é importante salientar que a formação inicial não é capaz, por si só, de fornecer subsídios para o processo de escolarização, seja na EJA ou no ensino regular. Isso porque a formação docente é construída, desconstruída e reconstruída com o tempo no ofício. Assim, a formação continuada é de suma importância na trajetória profissional docente, sendo “uma necessidade imperiosa que se impõe, a cada dia, seja pelos mecanismos públicos e gratuitos, seja pela busca incansável de recursos diferenciados, individuais e autônomos, sempre consciente, crítica, reflexiva, interativa e plural” (PETERSEN, 2009, p. 16).

Vale destacar que os docentes devem possibilitar aos educandos a construção de consciência crítica e, nesse sentido, precisam se atentar quanto à escolha cuidadosa dos conteúdos que serão trabalhados nas instituições escolares. Essas possibilidades de aprendizagem devem ser (re)pensadas na educação de jovens e adultos, bem como as

limitações, interesses, motivações e expectativas dos educandos. De acordo com Oliveira & Miranda (2012) é necessário, ainda, que a escola saiba respeitar as condições de aprendizado desse aluno: seu tempo, suas vivências e suas opiniões.

Partindo do pressuposto de que a EJA atende um público peculiar e suas necessidades e características podem impactar o processo de ensino-aprendizagem, as estratégias dos educadores devem contemplar um número diversificado de atividades avaliativas[4], a utilização de recursos e/ou materiais didáticos distintos, bem como (re)avaliar os processos de ensino constantemente, já que as realidades e vivências de cada aluno são distintas (OLIVEIRA; MIRANDA, 2012). Acrescenta-se que "o conhecimento resulta de processo de interação em diferentes contextos sociais e não de diferentes potências cognitivas" (DUARTE, 1998, p.19).

Ainda sobre as possibilidades de lecionar nas turmas de EJA, Santos (2013) afirma que o plano de aprendizagem para essa modalidade necessita ser diferenciado, levando-se em consideração que os alunos retornam aos estudos depois de muito tempo longe da sala de aula ou, em outros casos, não tiveram acesso à educação ao longo de suas trajetórias. Nesse aspecto, o processo de escolarização deve ser encarado como "possível e capaz de mudar significativamente a vida de uma pessoa, permitindo-lhe reescrever sua história de vida" (RIBEIRO, 2014, p. 14).

Acredita-se, então, que a formação de professores deve priorizar o diálogo entre a teoria e a prática, permitindo que os professores façam relação com a vivência dos alunos, de modo a assimilar os conhecimentos informais com o conhecimento cientifico. O educador, como sujeito sociocultural, pode colaborar para que os educandos sintam-se motivados não apenas pela formação pedagógica, mas, também, pelas experiências pessoais e bagagens que levam para as instituições escolares. Dito de outro modo, quando os sujeitos têm oportunidade de compartilhar suas experiências profissionais, pessoais e, escolares na construção do conhecimento, além do professor valorizar a experiência prévia do educando, este se sente inserido no ambiente escolar.

Por fim, ressalta-se a importância de considerar a relação imbricada entre concepção politico-filosófica de educação e os processos de ensino-aprendizagem. O processo de formação inicial e permanente dos educadores, principalmente no segmento

[4] Assim como defendido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, corroboramos com a ideia de que a avaliação deve ser contínua e cumulativa, referente ao desempenho do aluno, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

da EJA, requer a incorporação de dimensões sociais, políticas e econômicas que interferem na atuação docente.

Discutindo os resultados da investigação: o V Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos e os temas abordados sobre a EJA

A metodologia utilizada para a investigação buscou meios de analisar e compreender a temática proposta utilizando a pesquisa bibliográfica e a documental. Segundo Gil (2002, p. 17), a pesquisa bibliográfica pode ser definida como "o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos". Oliveira, (2005, p.69) também enfatiza que essa análise permite compreender "documentos de domínio científico tais como: livros, enciclopédias, periódicos, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos". Já a pesquisa documental "caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação" (OLIVEIRA, 2005, p. 69).

A partir disso, objetivou-se analisar trabalhos do V Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos que ocorreu do dia 13 à 15 de maio de 2015 na Faculdade de Educação UNICAMP, em Campinas – São Paulo, financiado pelo Ministério da Educação (MEC). A análise de tais trabalhos se justifica pelo fato de trazerem discussões recentes, com assuntos relevantes que privilegiaram o Estado de Minas Gerais. Dentre os 104 (cento e quatro) trabalhos nacionais de 19 (dezenove) estados brasileiros, inscritos no Seminário, 8 (oito) foram selecionados para a análise da pesquisa.

O primeiro texto analisado, "As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA", elaborado pelos autores Leôncio José Gomes Soares e Rafaela Soares, mostra os resultados de uma investigação sobre as características do processo formativo de professores da EJA, através de um estudo de campo sobre as seguintes propostas: o Projeto Escola Zé Peão, o Projeto Paranoá, o PROEF e o CMET Paulo Freire. O perfil de aluno de cada projeto analisado é específico. Por exemplo, o Projeto Escola Zé Peão trata-se de trabalhadores da construção civil; o Projeto Paranoá tem como publico os moradores da região; no caso do PROEF são funcionários da UFMG e comunidade externa; o CMET Paulo Freire atende adolescentes

acima de 14 anos de idade e trabalhadores da região em geral, bem como idosos e alunos com necessidades educativas especiais.

No que se diz respeito à formação dos educadores, acredita-se que para formar professores que atendem jovens e adultos é preciso desenvolver propostas pedagógicas específicas e, também, estudar constantemente sobre as práticas exercidas. Os educadores da PROEF/UFMG passam por uma capacitação que dura em média uma semana para trabalhar na EJA. Já no Zé Peão existe formação ao longo do ano que acontece por intermédio de reuniões semanais, em que a coordenação orienta os docentes sobre as metodologias exercidas. Já na concepção do CMET Paulo Freire, não é necessária formação continuada, pois a formação inicial já foi realizada. Porém, toda semana há uma reunião para a formação em serviço.

O segundo trabalho analisado, "Cenário e História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e Minas Gerais", de Rita Tavares de Mello, apresenta um levantamento da história e do cenário da EJA no Brasil e em Minas Gerais, através de um recorte temporal que priorizou o período de 1940 – 1960. O objetivo geral foi o de apresentar as características geográficas, históricas, sociais, culturais e educacionais do Brasil e de Minas Gerais, fazendo referência às transformações ocorridas no período descrito. Nota-se que a autora evidencia em suas discussões o conjunto de iniciativas que desencadearam diversas mudanças na educação de jovens e adultos ao longo dos tempos, tal como na formação de seus educadores.

Mello (2015) aponta que na época descrita, em Minas Gerais, a contratação dos professores para atuar na EJA era realizada com base em indicações políticas. Sendo assim, a maioria dos docentes era leiga e recebia baixos salários, evidenciando a pouca valorização do profissional docente, o que se reflete na atualidade. Ao fazer um breve resgate sobre a história da Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais, explicitou-se quando e como foram as primeiras iniciativas para a EJA no estado, elucidando que não apresentou divergências substanciais em suas bases em relação às demais regiões do país.

O terceiro texto, "Entre história e memórias de formação na EJA: reflexões acadêmicas", de Sônia Maria dos Santos, pertencente ao eixo temático "saberes construídos na formação de formadores (as)", trata-se de um estudo de campo que teve o intuito de mostrar como é feita a Formação de professores alfabetizadores de EJA na região do Triângulo Mineiro, em Minas Gerais. O instrumento de pesquisa é, sobretudo, os professores alfabetizadores, assim como suas histórias de vida e suas vivências e experiências educacionais, suas maneiras de ser, de pensar e agir em sala de aula que

colaboram para o processo de ensino-aprendizagem. A autora ainda enfatiza que, com o aumento dos meios de comunicação, o professor sente-se na obrigação de desenvolver seu trabalho por intermédio de novas fontes. E isso traz ainda mais críticas aos alfabetizadores.

Segundo Santos (2015), a formação inicial não é satisfatória para a formação de alfabetizadores. Reconhece que não existe uma forma certa de se alfabetizar, pois os alunos são diferentes, de regiões diferentes. Conclui-se que as práticas educacionais dos formadores não acompanham as novas pesquisas, muito menos nos processos formativos.

Nas discussões que foram tratadas no quarto trabalho, intitulado "Educação de Jovens e Adultos – EJA, diversidade sexual, pessoas LGBT'S (*sic*) e processos de socialização", Jerry Adriani da Silva pretende socializar suas verificações iniciais de uma pesquisa de doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. A pesquisa teve como intuito adensar as discussões sobre as especificidades dos sujeitos da EJA, e a partir daí, compreender e explicar como os alunos, professores e demais envolvidos no processo educacional, dão significado às relações sociais resultantes do processo de inclusão de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros – LGBTs na EJA.

Silva (2015) buscou perceber em que medida os indivíduos dessa modalidade de ensino são reconhecidos em suas especificidades no ambiente escolar. Averiguou que os mesmos não são definidos a partir das categorias de gênero, orientação sexual, raça, religiosidade, entre outras. Dessa forma, essa questão merece um estudo mais aprofundado, uma vez que a educação assume um lugar estratégico em meio a um processo que se forma a consciência cidadã e as identidades sociais.

Já o quinto texto apresentado no Seminário, "O curso ESPECEJJA: formando educadores para o trabalho com juventudes presentes na EJA" formulado por Analise de Jesus da Silva, trata-se de um depoimento de experiência do Curso de Pós-Graduação Especialização Lato Sensu em Docência da Educação de Jovens e Adultos que foi publicado no livro "Diálogos com as juventudes presentes na EJA". O curso ESPECEJJA tem como objetivo analisar as práticas docentes nos espaços educativos. Portanto, este projeto foi organizado com 80 educadores e educadoras de Redes Municipais de Educação para que fosse possível discutir teorias e metodologias acerca do desenvolvimento educacional, bem como buscar promover trocas de experiências entre esses educadores. A partir das pesquisas, constatou-se que os perfis dos educandos desse núcleo são jovens, negros, pobres e "estão insatisfeitos com seus cabelos que a mídia diz

com frequência que são ruins; com a cor de pele que a sociedade diz com frequência que é a cor da marginalidade" (SILVA, 2015, p.03).

Entende-se, então, que as demandas dos educandos da EJA passam por propostas de práticas de ensino motivadoras e inovadoras. Conclui-se que há necessidade de se fazer novos estudos e pesquisas em torno das práticas e metodologias utilizadas na educação de jovens e adultos, pretendendo voltar essas indagações para educadoras e educadores da área, visando construir uma melhor prática educacional.

O sexto texto analisado, "A Necessária Articulação entre Supervisão e a Formação do professor da EJA", de Mara Motta de Souza Rezende, traz um histórico sobre a trajetória da Supervisão Escolar e do Professor, bem como trata da importância de haver uma formação continuada para professores em geral, e, em especial, para os que atuam na educação de jovens e adultos. A autora reflete sobre a EJA no município de Nova Lima – MG, e retrata uma breve concepção dos processos formativos dos educadores na cidade.

Rezende (2015) aponta que a formação continuada é primordial para o exercício do trabalho docente de professores que atuam na EJA, e defende a presença do Supervisor Escolar como essencial na parceria com os docentes, isso porque esse profissional poderá criar mecanismos para instruir os educadores no trato com o publico da EJA.

No sétimo trabalho publicado "Educação de jovens e adultos no contexto do alto Vale do Jequitinhonha: contribuições à formação de educadores e educadoras de EJA", Paula Cristina Silva de Oliveira e Kyrleys Pereira Vasconcelos tiveram a finalidade de revisar trabalhos já produzidos sobre a temática, apresentando ações formativas realizadas na Universidade do Vale do Jequitinhonha. Para o desenvolvimento da pesquisa, analisaram a grade curricular da Universidade que fica na região do Vale do Jequitinhonha e, a partir disso, averiguou-se que pelo menos duas unidades curriculares fazem a discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos e suas práticas de ensino no Curso de Pedagogia.

Além das demais atividades voltadas à educação de jovens e adultos, existem dois projetos de pesquisa e extensão. Um pretendeu articular o Fórum de EJA no Vale do Jequitinhonha e teve como intuito entender a realidade dessa modalidade de ensino na região. Já o outro trabalho, intitulado "Projeto de Alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri", objetivou promover a aquisição e sistematização da linguagem escrita ao publico adulto. Entretanto, ambos os projetos não tiveram um bom número de inscritos e, então, começou-se a se trabalhar com Encontros Formativos direcionados para professores que trabalham com a

EJA ou tenham algum interesse nesse campo educacional, com a participação de professores da UFVJM, da rede pública de Diamantina e região.

Por fim, o oitavo e último trabalho analisado, "Diálogos em Rede: o uso do Facebook na Educação de Jovens e Adultos", de Bárbara Tostes Machado, mostra resultados parciais de uma pesquisa de mestrado em que a autora objetiva investigar o uso das redes sociais digitais, em especial o Facebook, na EJA, tanto por educadores quanto por educandos.

O artigo trata da heterogeneidade da turma de educandos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), matriculados na disciplina Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos na perspectiva da Educação Popular. Também traz a importância de uma melhor formação docente dos professores da EJA para uma maior valorização da modalidade, e neste ponto, discute o papel da incorporação das tecnologias digitais na formação inicial e continuada destes profissionais, para que com isso, elas façam parte de suas práticas docentes posteriormente.

Desafios e possíveis percursos a seguir: o que desvelou o V Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos sobre a EJA em Minas Gerais

Verificou-se que, a partir da análise dos trabalhos apresentados no Seminário, entre os desafios no processo de ensino-aprendizagem na EJA em Minas Gerais a formação inadequada de educadores aparece recorrentemente. Ao lado desse entrave, a carência de materiais didáticos adequados e de políticas públicas eficientes voltadas para essa modalidade de ensino são desafios recorrentes. Portanto, faz-se necessário:

> A construção de uma proposta de trabalho que reconheça as especificidades do público da EJA perpassa diversos aspectos como: diversidade de sujeitos educandos com características peculiares; a preocupação com a existência de uma infraestrutura que acolha a realidade desse público; a elaboração de propostas curriculares que vá ao encontro das necessidades, das exigências e dos interesses desses sujeitos, incluindo a flexibilidade dos tempos; a disponibilidade de recursos didáticos que atendam e desenvolvam as potencialidades desses sujeitos; as iniciativas de formação inicial e continuada de educadores; políticas compensatórias de alimentação e transporte que favoreçam a permanência dos educandos (SOARES & SOARES, 2015, p. 5).

A partir da constatação que a proposta de trabalho da EJA deve reconhecer diversas exigências para favorecer a formação dos sujeitos, isso nos remete a pensar que

a escolarização não deve ser vista apenas como uma nova oportunidade dos educandos voltarem aos estudos, mas, sobretudo, como meio de compreender as situações vivenciadas no dia a dia.

Outro ponto que merece destaque entre os empecilhos destacados nesse campo é a não valorização dos educadores. Há ausência de concursos públicos voltados a EJA; entretanto, caso houvesse certames específicos para a educação de jovens e adultos, isso contribuiria de modo efetivo para o desenvolvimento de um bom processo de ensino-aprendizagem (SOARES & SOARES, 2015).

A partir dessas inquietações, é possível verificar ainda a dificuldade da consolidação de políticas educacionais que ajudem essas pessoas a permanecerem na escola. Isso sem falar no preconceito ainda existente nas instituições escolares, principalmente quando os educadores não estão presentes, como no recreio, pátio e nos banheiros (SILVA, 2015). Com isso, a autora levanta que é comum casos de desistência dos estudos justamente relacionados à orientação sexual.

Vale ainda destacar a importância da aproximação entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem na EJA. E ainda, deve-se superar o conceito pré-estabelecido de professores que acreditam apenas na formação inicial como necessária para as práticas de ensino. Neste ponto da discussão, deve-se frisar que a grande maioria dos cursos de Pedagogia e de outras licenciaturas não engloba de maneira aprofundada em seu currículo disciplinas que retratam o processo de ensino na Educação de Jovens e Adultos. Acrescenta-se que, em alguns casos, não são destacados os reais problemas dessa modalidade de ensino.

Mediante essa afirmação, Santos (2015) destaca sobre a importância da formação continuada de educadores, de modo a reavaliar novas práticas didáticas efetivas que contemplem a cultura e costume dos discentes em suas especificidades. No caso do educador alfabetizador, inúmeras são as críticas destinadas a esses profissionais, pois são educadores que devem sempre buscar novos meios de melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Desvelam-se, assim, possíveis caminhos pelos quais os profissionais que atuam ou em algum momento atuarão em classes de Jovens e Adultos, devem percorrer. A princípio, sabe-se que em Minas Gerais as atividades da EJA se intensificaram de forma mais sistemática a partir de 1947, e, no início, funcionavam em caráter de campanhas de alfabetização. A contratação de professores, como já dito era realizada, geralmente, por

indicações políticas em cunho partidário. Dessa forma, grande parte do professorado era leigo e recebia baixos salários.

Essas constatações demonstram que na atualidade ainda há um grande caminho a ser percorrido. De certo modo, é possível inferir que ainda permanece o problema de infraestrutura das escolas, a disponibilidade de recursos e de materiais didáticos, entre outros. Dessa forma, a "profissão de professor necessita de ser revalorizada do ponto de vista salarial, mas também no que diz respeito ao seu estatuto social e profissional" (NÓVOA, 2010, p. 2).

Rezende (2015) também constatou que o papel do supervisor frente à formação continuada do professor é relevante na EJA. Isso porque ele é o sujeito responsável pela formulação de cursos de aperfeiçoamento docente. Dessa maneira, o supervisor não pode mais ser visto somente como o fiscal da escola e sim como um parceiro da equipe de professores, na implementação de novas práticas. Cabe lembrar que a formação docente deve incluir atividades de extensão universitária, continuas ao longo da trajetória profissional (SOARES & SOARES, 2015).

Dito isso, é possível afirmar que o professor adquire diversos saberes que somente lhe são incorporados ao longo de sua trajetória. Segundo Santos (2015) a ideia de que a formação inicial produz um profissional pronto para atuar na sala de aula e a atender as necessidades concretas da mesma, deve ser superada; é preciso não considerar somente a dimensão técnica do professor, mas, também, devem ser pautadas suas vivências adquiridas ao longo da sua atuação, tal como sua formação continuada e permanente. Dessa forma, a profissão docente não deve ser vista como somente um conjunto de competências e capacidades, e sim como um processo de construção de conhecimentos, vivências e habilidades.

Oliveira & Vasconcelos (2015), ao defenderem a indissosiabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação contemporânea, afirmam que ações de formação no curso de Pedagogia e em projetos de pesquisa e extensão podem colaborar no processo de formação de educadores para a EJA. Na mesma linha de raciocínio, Silva (2015) aponta a necessidade da formação continuada docente para atender as especificidades dos jovens e adultos.

Outro caminho de suma importância a ser percorrido no que diz respeito à EJA é a necessidade da instituição que oferece esta modalidade de ensino atentar-se às necessidades de seus educandos e, não menos importante, de seus educadores. Surge, desse modo, a importância de construir metodologias de ensino que se configurem em

reais oportunidades para que os alunos tenham o acesso, permanência e qualidade na escolarização (SOARES & SOARES, 2015).

Enfim, como constatado, não há uma "receita" única a ser seguida para que o processo de ensino-aprendizagem seja satisfatório e atenda as demandas educacionais. Contudo, cabe aos professores e às instituições escolares, inclusive as de educação superior, colaborarem nesse processo. Acredita-se que o primeiro passo é refletir não somente sobre os educandos que buscam por essa modalidade de ensino, mas, sim, refletir sobre as práticas pedagógicas necessárias para este ofício docente.

Considerações Finais

Essa investigação constatou que as dificuldades enfrentadas pelos professores que atuam na EJA são, recorrentemente, relacionadas à falta de instrução e de formação inicial, visto que nem todo curso de formação de professor oferta disciplinas voltadas a atender essa demanda.

Ao lado da formação inicial, verificou-se que a formação continuada do professor deve, inclusive, abranger a participação em projetos de pesquisa e extensão ofertados pelas instituições de ensino, bem como o acesso a cursos de especialização, palestras, congressos e encontros que tratam da referida temática.

Nota-se que a construção de uma proposta de trabalho que reconheça as especificidades do público da EJA também é vista como um elemento-chave no processo de escolarização. Acrescenta-se que a elaboração de propostas curriculares que englobem suas necessidades, exigências e interesses, incluindo, entre outros fatores, a flexibilidade dos tempos e a disponibilidade de recursos didáticos, tende a favorecer a permanência desses educandos nas instituições escolares (SOARES & SOARES, 2015).

Essa investigação não teve a pretensão de esgotar as discussões sobre a Formação de Professores para a EJA, e sim contribuir para futuros trabalhos acerca da temática, de forma a apontar possíveis formas de atuação para os profissionais dessa modalidade, agregando qualidade aos processos educacionais e formativos dos mesmos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, A. L. M. M.; COLAVITTO, N. B. **Educação de Jovens e Adultos (eja): a importância da alfabetização.** Revista Eletrônica Saberes da Educação – v. 5 – nº 1 – São Roque, 2014.

BOTO, C. **A escola primária como tema do debate político às vésperas da República**. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 253-281. 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** n. 5692/71, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 11 de agosto de 1971, Brasília.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** n. 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 20 de dezembro de 1996, Brasília.

COMERLATO, D. M. **Formação de professores em EJA.** Aprendendo Com Jovens e Adultos. Revista do Pefjat, Porto Alegre/RS, v. 2, n.n. 1, p. 21-26, 2001.

CUNHA, C. M. **Introdução – discutindo conceitos básicos**. In: SEED-MEC: Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

DIAS, L. P.; PEREHOUSKEI, N. A. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil:** história e contradições. Revista Unifamma, Maringá, v.11, n.1, p.29-46, nov, 2012.

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

DUARTE, M. **Alfabetização de Adultos**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf>. Acesso em 29/09/2015.

MARASCHIN, M. **Formação professores e desenvolvimento profissional na Educação de Jovens e Adultos**. Universidade Federal de Santa Maria – Rio Grande do Sul, Brasil, 2006.

NÓVOA, A. **Profissão**: docente. 2010**.** Revista Educação. Edição 154, 01 de fev. de 2010. Entrevista concedida a Paulo de Camargo. p. 1-4. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/154/artigo234711-1.asp>. Acesso em 25/04/2016.

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira.** Educação e Sociedade, ano XXII, n. 74, Abril de 2001.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras.** Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa 2001. 1º reimpressão, 2002. Cap. 1, p. 15-43.

OLIVEIRA, E. M.; MIRANDA, J. R. **Práticas educativas na educação de jovens e adultos: desafios, perspectivas e probabilidades.** VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade" – São Cristóvão – SE/Brasil, 2012.

OLIVEIRA, P. C. S.; VASCONCELOS, K. P. **Educação de Jovens e Adultos no contexto do alto Vale do Jequitinhonha:** contribuições à formação de educadores e educares de EJA. In: V Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 2015, Campinas. Anais. Campinas: UNICAMP/UFSCar/USP/UNESP, 2015.

OLIVEIRA, M.M**. Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. Ed. Rio de janeiro: Vozes, 2005.

PETERSEN, E. S. **Desafios e possibilidades na docência da Educação de Jovens e Adultos em Sapucaia do Sul.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre, 2009.

PORCARO, R. C. **Educação de Jovens e Adultos:** história e atualidade. 2011. Universidade Federal de Minas Gerais. Curso de curta duração ministrado/Extensão.
REZENDE, M. M. S. **A Necessária Articulação entre Supervisão e a Formação do Professor da EJA.** In: V Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 2015, Campinas, SP.

RIBAS, M. S.; SOARES, S. T. **Formação de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos: uma reflexão para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente.** IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

RIBEIRO, J. B. **As estratégias de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.** Universidade do Vale do Sapucaí – Pouso Alegre, 2014.

SAMPAIO, M. N. **Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões.** Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 5, nº 7, p. 13-27, jul/dez 2009.

SANTOS, C. M. P. **Formação dos Profissionais da EJA:** docência como prática eficaz. Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Faculdade de Educação – FAE, 2013.

SANTOS, S. M. **Entre história e memórias de formação na EJA:** reflexões acadêmicas. In: V Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 2015, Campinas, SP.

SILVA, A. J. **O curso ESPECEJJA:** Formando educadores para o trabalho com juventudes presentes na EJA. In: V Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 2015, Campinas. Anais. Campinas: UNICAMP/UFSCar/USP/UNESP, 2015.

SILVA, J. A. **Educação de Jovens e Adultos** – EJA, diversidade sexual, pessoas LGBT'S e processos de socialização. In: V Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 2015, Campinas, SP.

SOARES, L. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos. (Org.)** Leôncio Soares. Belo Horizonte: Autêntica. SECAD – MEC/UNESCO, 2006.

SOARES, L.; SOARES, R. **As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA**. In: V Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 2015, Campinas, SP.

STRELHOW, T. B. **Breve História Sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Revista HISTEDBR On-line, PUCRS, Campinas, nº. 38, p. 49-59, jun. 2010.

Recebido em: 02/02/2016
Aprovado em: 27/04/2016

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA:
UMA EXPERIÊNCIA DE CURSO DE APERFEIÇOAMENTO

Sergio Eugenio Menino
sergio.menino@cps.sp.gov.br

Eva Chow Belezia
eva.chow@cps.sp.gov.br

Helena Gemignani Peterossi
mestrado@cps.sp.gov.br

Senira Anie Ferraz Fernandez
mestrado@cps.sp.gov.br

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

RESUMO: O presente artigo relata uma experiência de formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos – EJA por meio de curso de Pós-Graduação em Aperfeiçoamento na categoria de Ensino à Distância - EAD, mediado por computador, utilizando a Plataforma *Moodle* como sistema. Após uma demonstração da fundamentação legal da modalidade Aperfeiçoamento, descreve o curso propriamente dito e apresenta as pesquisas realizadas com os professores-cursistas, incluindo desistentes e reprovados. Conclui-se que a experiência do curso atingiu seus objetivos de atender à demanda significativa neste campo e como aprendizado para a organização para a oferta de novas modalidades de formação continuada.
PALAVRAS-CHAVE: Aperfeiçoamento. Formação de Professores. Educação Profissional.

CONTINUOUS TEACHER TRAINING IN YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA):
AN EXPERIENCE OF IMPROVEMENT COURSE

ABSTRACT: This article reports a teacher training experience for the Youth and Adult Education - EJA through Improvement Postgraduate course in Distance Learning category (DL), mediated by computer, using the Moodle platform as a system. After a demonstration of the legal Improvement mode basis, describes the course itself and presents the research carried out with teacher- students, including dropouts and failed. It concludes that the experience achieved its objectives to meet the significant demand in this field and as learning for the organization to offer new forms of continuing education.
KEYWORDS: Improvement. Teacher Training. Vocational and Professional Education.

Introdução

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CPS é a instituição mantenedora da rede de Educação Profissional e Tecnológica do Estado de São Paulo. Suas unidades, presentes em mais de 200 municípios paulistas, oferecem todas as modalidades de Ensino Profissional e Tecnológico, por meio de 65 faculdades de tecnologia e 219 escolas técnicas, que atendem cerca de 280 mil alunos.

Com aproximadamente 70% dos alunos da Educação Profissional de Nível Técnico tendo acima de 18 anos, em cursos em sua maioria nas modalidades concomitante ou subsequente[1], mas também em cursos propriamente de Educação de Jovens e Adultos – EJA, tem sido interesse do CPS a manutenção de cursos de complementação pedagógica que contemplem o aprofundamento dos saberes docentes na área da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Inicialmente a Unidade de Ensino Médio e Técnico - CETEC, por meio de seu departamento de qualificação docente, a CETEC - Capacitações, oferecia um curso de atualização em Ensino e Aprendizagem de Jovens e Adultos com 160 horas de duração. Em 2011, a partir de um convênio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC/MEC, o curso foi reformulado para uma carga horária de 200 horas-aula, em formato semipresencial, sendo oferecido conjuntamente pela Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa como um Curso de Pós-Graduação na modalidade de Aperfeiçoamento.

Este artigo tem por objetivo descrever essa experiência de formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos – EJA por intermédio de um curso de Pós-Graduação de Aperfeiçoamento

Formação de docentes no Centro Paula Souza

Oriundo de uma única unidade de Ensino Superior Tecnológico, criada em outubro de 1969, o CPS evoluiu por cerca de duas décadas como um sistema integrado de faculdades de tecnologia, que aumentaram paulatinamente seu número, chegando hoje a sessenta e cinco.

[1] Segundo o Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004) os Cursos de Ensino Médio Técnico podem ser ofertados dentro nos seguintes formatos: a) Integrado ao Ensino Médio, com uma única matrícula, objetivando o cumprimento da formação geral e a preparação para o exercício de profissões técnicas; b) Concomitante ao Ensino Médio, para aqueles que já estão cursando este último; e c) Subsequente, para os alunos que já concluíram o Ensino Médio.

A oferta de Ensino Médio Técnico, embora prevista em seus objetivos, desde os primeiros atos regimentais, foi adiada até o início dos anos 80 do último século, principalmente em virtude das mudanças impostas pela Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971). Em 1980 o CPS incorporou inicialmente 06 escolas técnicas antes pertencentes à rede da Secretária de Estado da Educação e foi criando, em ritmo modesto, escolas próprias de segundo grau profissional. Em 1993 foram transferidas para a administração do Centro Paula Souza todas as escolas técnicas antes subordinadas à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e foi dado início à expansão da Educação Profissional no Estado na seguinte dinâmica evolutiva:

Tabela 1: Evolução do número de Escolas Técnicas Estaduais - ETEC

Ano	80	82	88	93	94	02	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14
ETECs	06	12	14	98	99	103	105	109	128	138	151	173	198	203	210	211	218

Fonte: Centro de Gestão Documental – CGD

Tabela 2: Evolução do número de Faculdades de Tecnologia - FATEC

Ano	73	86	90	92	94	97	02	04	05	06	07	08	09	11	12	13	14
FATECs	02	04	05	06	10	11	14	17	19	29	34	47	50	53	56	57	63

Fonte: Centro de Gestão Documental – CGD

Essa dinâmica gerou duas situações que foi necessário serem atendidas pela instituição, com esforços de formação continuada:

1) Uma forte demanda por formação continuada para os docentes do Ensino Técnico, que giram hoje à volta de um número de 11.800 (CPS, 2015). Desses docentes, aqueles que se destinam às disciplinas do Eixo Comum são, via de regra, licenciados com formação pedagógica inicial; porém as disciplinas específicas técnicas, em geral, são ministradas por professores com formação inicial em cursos de graduação de bacharéis e tecnólogos, sem estudos prévios de Pedagogia.
2) A oferta de Ensino Técnico nos formatos subsequente ou concomitante ao Ensino Médio elevou a idade média dos alunos, passando muitas vezes, na prática, a apresentar características de Educação Profissional de Jovens e Adultos – PROEJA.

O atual regimento do CPS estabeleceu que são atividades da instituição pertinentes à consecução dos seus objetivos a formação de professores para o Ensino Técnico e a manutenção de cursos de pós-graduação visando o aperfeiçoamento profissional.

Tradicionalmente (começando antes mesmo das incorporações das escolas técnicas estaduais) o CPS tem se dedicado à formação pedagógica de docentes para o Ensino Técnico. Tal atribuição já constava do Decreto-Lei s/nº de 06 de outubro de 1969 (SÃO PAULO, 1969), como uma das finalidades e objetivos da instituição.

Em 1977 foi criado na Faculdade de Tecnologia de São Paulo – FATEC SP um Departamento de Ensino Técnico, que ofereceu dessa data até 1997, de forma regular os chamados cursos de "Esquema 1 e 2", sob regulamentação da Portaria MEC nº 432/71 (BRASIL, 1971a). O Esquema 1 com duração de um ano, oferecido de forma regular, fornecia complementação pedagógica aos profissionais já graduados interessados em ministrar disciplinas na sua área de conhecimento de origem, com validade de licenciatura para o Ensino Técnico; o Esquema 2, de carga horária superior (duração de cerca de dois anos), era destinado a técnicos de nível médio e, para além da formação pedagógica também oferecia uma carga de conhecimentos específicos (PETEROSSI; MENINO, 2012).

No ano de 1997 esses cursos regulares foram extintos pela Resolução CNE/CEB nº 02/97 (CNE, 1997) e substituídos por Programas Especiais de Formação Pedagógica para graduados que conduzem a certificados equivalentes a licenciatura plena para fins de docência. O CPS tem aberto turmas para esses programas de formação do Ensino Técnico de Nível Médio para seus docentes.

O CPS conta desde 1999 com uma Assessoria de Pós-Graduação e Pesquisa, (transformada em 2008 em Coordenação e Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa) que oferece, desde 2002, programas de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado Profissional) e Cursos de Especialização e MBA *lato sensu*. Apesar de serem cursos abertos à inscrição do público em geral, são bastante procurados pelos docentes da instituição para a titulação em níveis educacionais mais elevados.

De 2002 até 2012 foi oferecido pela Unidade de Pós-Graduação um Curso de Mestrado Profissional em Tecnologia: Gestão, Desenvolvimento e Formação, que contava com uma Linha de Pesquisa em Gestão e Desenvolvimento da Formação Tecnológica. Foi sucedido, com a recomendação da Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior – CAPES, no ano de 2014, por um programa de mestrado específico na área educacional: Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional.

Também, ao longo dos anos, a Coordenadoria de Ensino Médio e Técnico – CETEC, tem investido em uma estrutura própria de formação continuada de seus docentes, a CETEC - Capacitações, por meio de projetos de cursos livres de atualização e qualificação, presenciais e à distância. Os esforços dessa unidade têm sido de manter o quadro docente atualizado em conhecimentos técnicos específicos, em processos de ensino-aprendizagem e em gestão escolar.

Dentre os cursos oferecidos nos projetos da CETEC - Capacitações estava um curso livre de Ensino e Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos – EJA, oferecido em formato presencial com 160 horas-aula.

Em 2011 o CPS apresentou ao Ministério da Educação projeto de ensino em EAD visando a formação de gestores e equipes pedagógicas e a aquisição de equipamentos para laboratórios e oficinas das escolas técnicas, dentro do Programa Brasil Profissionalizado. O projeto, aprovado, foi ratificado pelo Convênio CPS/FNDE nº 400012/11, contemplando entre outras ações, a capacitação de professores de Educação Profissional de Nível Técnico e Ensino Médio Integrado, em amplo programa organizado em quatro sub-ações para execução em cinco anos:

- Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* MBA em Gestão de Projetos e Processos Organizacionais — 120 vagas;
- Curso de Pós-Graduação em Aperfeiçoamento em Ensino e Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos – 800 vagas;
- Programa Especial de Formação Pedagógica para Professores de Ensino Técnico de Nível Médio – 1.400 vagas;
- Cursos de Atualização Técnica dos professores dos Eixos Tecnológicos da Educação Profissional, em cursos de 40 horas – 7.000 vagas.

Deste rol de cursos, a Unidade de Pós Graduação, Pesquisa e Extensão e a Unidade de Ensino Médio e Técnico respondem conjuntamente pelos três primeiros grupos.

Formação Continuada e Cursos de Aperfeiçoamento: embasamento legal

Em recente Parecer (CNE, 2015) e Resolução (CNE, 2015a) sobre a Formação de Professores para a Educação Básica; o Conselho Nacional de Educação – CNE aponta que o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) expressou sua preocupação com temas que são considerados de forte relevância para a evolução da educação nacional, os estabelecendo como metas a serem perseguidas. Dentre estes, e no interesse do tema deste artigo, podem-se citar a melhoria na qualidade da educação, a valorização dos profissionais da educação, a superação de desigualdades, que se traduzem em metas específicas como formar, no período de abrangência do Plano, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica e garantir formação continuada aos profissionais da Educação Básica em sua área de atuação.

Nestes documentos o CNE (2015) afirma que a formação continuada dos docentes:

a) Compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais e o repensar o processo pedagógico, os saberes e valores;
b) Envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações que vão além do que foi adquirido na formação inicial;

Define, em resumo, que a formação "continuada tem por finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente". (CNE, 2015)

Ainda os documentos do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2015) definem que a Formação Continuada dos profissionais da Educação Básica pode ser realizada nos seguintes níveis e modalidades: 1) atividades formativas como desenvolvimento de projetos; 2) cursos de atualização (20 a 80 horas); 3) cursos de extensão; 4) cursos de aperfeiçoamento (com carga horária mínima de 180 horas), em consonância com os projetos pedagógicos da instituição; 5) cursos de especialização (com carga horária mínima de 360 horas), em consonância com o projeto pedagógico da instituição e as normas estabelecidas pelo MEC; 6) cursos de mestrado acadêmico ou profissional, respeitadas as normas da CAPES/MEC; e, 7) cursos de doutorado, também respeitadas as normas da CAPES.

Os Cursos de Aperfeiçoamento estão previstos na legislação educacional brasileira do Ensino Superior, desde o Estatuto das Universidades de 1931, já considerados como

modalidade distinta da Especialização e destinados a ampliar conhecimentos de uma determinada disciplina ou de determinados domínios da mesma (BRASIL, 1931). Já naquela época a atribuição de autorização e organização desses cursos era facultada aos órgãos colegiados da própria instituição universitária. O Parecer CFE nº 977/65 (Parecer Sucupira) recomendou que o sistema de pós-graduação no Brasil fosse organizado em "uma espécie de diversificação vertical com o escalonamento de níveis de estudo *(*CFE, 1965)*"*, a partir do estabelecido no artigo 69 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. Nessa estrutura, quanto ao nível dos cursos de Especialização e Aperfeiçoamento, tratados em separado da pós-graduação *stricto sensu*, afirmava que estes "têm objetivo técnico profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade (...) destinados ao treinamento nas partes de que se compõe um ramo profissional ou científico (CFE, 1965)". Resumia o relator do parecer que estes cursos se destinavam a formar o profissional especializado por meio do domínio de certa e limitada área do saber científico e técnico.

O artigo 44º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, ao tratar dos programas e cursos da educação superior, assim se expressa sobre a pós-graduação:

> III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino (BRASIL, 1996).

Ficando especificado por esse inciso que o Aperfeiçoamento é uma modalidade de cursos distinta da Especialização. Essa distinção é deixada bem clara pela Resolução CNE/CES nº 1, de 08 de junho de 2007 (CNE, 2007), no Art. 1º, Parágrafo 2º, ao afirmar que os Cursos de Pós-Graduação denominados de Aperfeiçoamento não são cursos *lato sensu* de Especialização, estando excluídos das normas, limitações e exigências desta última categoria.

O Parecer CNE/CES nº 263/2006 (CNE, 2006), homologado pelo Ministério da Educação, entre outras definições e esclarecimentos sobre os Cursos de Pós-Graduação em geral e de Aperfeiçoamento em particular, afirmava que estes se destinam a profissionais que estejam no exercício de uma determinada ocupação, que pode até não significar uma profissão, mas um cargo ou função (inclusive docente). E que devem visar à melhoria do desempenho nesse específico cargo ou função, atendendo as exigências do contexto em que está inserido. Ainda afirmava que, num processo de educação

continuada, os Cursos de Aperfeiçoamento ocupam seu nível determinado, que não é equivalente ao da Especialização.

Ainda o Parecer nº 263/2006 considerava que os Cursos de Aperfeiçoamento, seguindo-se à graduação, podem destinar-se à qualificação em campos específicos da atividade profissional, inclusive docente, com melhoria do desempenho em termos de aprofundamento ou inovação aprimorando competências anteriormente adquiridas.

Por último o relator do parecer afirmava que os cursos podem ser oferecidos e os certificados emitidos por instituição de ensino superior credenciada e que tenha ministrado efetivamente o curso.

O Conselho Estadual de Educação de São Paulo – CEE definiu, por meio da Deliberação nº 108/2011 (CEE, 2011), a diferenciação entre cursos de Extensão, Aperfeiçoamento e Especialização. Adotando as seguintes definições para os cursos de Aperfeiçoamento:

a) São aqueles que visam à ampliação de conhecimento em matéria ou conjunto de disciplinas; mais restritamente que os Cursos de Especialização, que deverão ter por objetivo o aprofundamento de conhecimentos em disciplinas ou área restrita do saber.
b) Carga horária mínima de 180 horas-aula, não computado o tempo de estudo individual ou em grupo, sem orientação de professor, e as atividades extraclasse.
c) Para a realização dos cursos as instituições promotoras devem proceder como dispõem seus regimentos: ou seja, não são estabelecidas diretrizes curriculares específicas para estes cursos, como acontece com os Cursos de Especialização e os programas *stricto sensu* e sem estabelecer exigências de procedimentos para autorização dos cursos.
d) A titulação mínima para os docentes dos Cursos de Aperfeiçoamento é a de Mestre obtida em instituição credenciada (pela CAPES).

Na Indicação CEE nº 111/2011 (CEE, 2011) o relator reconhecia que, devido à sua natureza e duração, os Cursos de Aperfeiçoamento apresentam menor complexidade que os demais cursos de pós-graduação, não sendo necessário que sigam os mesmos trâmites e processos que os cursos de especialização para a aprovação de seus projetos.

O Curso de Ensino e Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos

O Curso de Pós-Graduação em Aperfeiçoamento em Ensino e Aprendizagem de Jovens e Adultos do CPS é um curso de formação continuada para docentes da Educação Profissional Técnica, em conformidade com as diretrizes nacionais que definem que "a formação continuada deve se efetivar por meio de projeto formativo que tenha por eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional e a construção identitária do profissional do magistério". (CNE, 2015)

O curso tem por objetivos (CPS, 2012):

1. Contribuir para o aperfeiçoamento de professores das escolas técnicas no atendimento às demandas de Educação Profissional de Jovens e Adultos.
2. Contribuir para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de estratégias educacionais e metodologias de ensino-aprendizagem específicas para atuação na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.
3. Sensibilizar os professores para questões relativas à responsabilidade social, formação profissional e inclusão de jovens e adultos no mundo do trabalho.

O público-alvo é composto por docentes e gestores das redes de escolas técnicas públicas no Estado de São Paulo que desejam aperfeiçoar-se nos fundamentos teóricos e metodológicos do Ensino e Aprendizagem de Jovens e Adultos dentro da Educação Profissional para melhoria das suas atividades e práticas educacionais.

Apesar dos Cursos de Aperfeiçoamento não serem cursos da modalidade *lato sensu*, e devido à falta de diretrizes específicas, optou-se por tomar como inspiração e linhas de guia acadêmicas e de estrutura aquelas já existentes para os Cursos de Especialização, assumindo-as como uma espécie de *melhores práticas*. Sendo assim, adotaram-se do previsto para os Cursos de Especialização da Resolução CNE/CES nº 1/2007 (CNE, 2007) e da Deliberação CEE nº 108/2011 (CEE, 2011):

a) Estrutura do projeto pedagógico: justificativas, objetivos, programação, duração, carga horária, exigências para matrícula, vagas oferecidas, corpo docente e coordenação e sua qualificação, critérios de avaliação e exigências para a obtenção do certificado de conclusão.

b) Edital de chamada para as inscrições do curso com as principais e relevantes informações sobre sua organização e oferta.
c) Exigências mínimas para a obtenção do certificado de conclusão de setenta por cento de aproveitamento e setenta e cinco por cento de frequência em cada uma e em todas as disciplinas.
d) Registro dos certificados de conclusão em livro próprio da instituição de ensino.
e) Os certificados de conclusão serão emitidos tendo no seu verso o histórico escolar, no qual constará: disciplinas, carga horária, professor ministrante, nota, aproveitamento e percentual de frequência, período em que foi ministrado o curso.

O corpo docente, com todos os membros portadores de pós-graduação, está dividido entre Coordenação, Professores Conteudistas, Professores Tutores e Orientadores de Trabalho de Conclusão de Curso - TCC.

O curso é oferecido em período de um semestre. Outrora, havia uma exigência mínima para que os Cursos de Especialização e Aperfeiçoamento no sistema estadual de São Paulo tivessem suas atividades distribuídas por pelo menos um ano letivo. As normas não estabelecem mais essa exigência, tendo o relator da Indicação CEE nº 111/2011 formulado a opinião de que alongar-se um Curso de Aperfeiçoamento pelo espaço de um ano poderia revelar-se desestimulante para o aluno.

Este Curso de Aperfeiçoamento pertence à modalidade de Ensino à Distância - EAD, mediado por computador, oferecido de modo semipresencial: 20% das atividades letivas são realizadas em três encontros presenciais e as demais à distância em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), utilizando a Plataforma *Moodle*[2] como sistema.

Em seus componentes curriculares, que contemplam vários aspectos do Ensino e Aprendizagem de Jovens e Adultos, há sempre a preocupação de manter um viés deste ensino inserido na Educação Profissional e Tecnológica, foco central das atividades e ações do CPS.

A organização curricular foi concebida levando-se em conta: a) a preocupação com o desempenho profissional; b) as competências a serem aperfeiçoadas dentro da função docente; c) a construção de referenciais para uma análise crítica da prática didática; d) a busca da melhoria contínua. A estrutura curricular do curso oferecido foi a seguinte:

[2] *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* é um *software* livre de apoio a ensino e aprendizagem à distância, amplamente difundido para o desenvolvimento de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) em redes locais ou pela *Internet*.

Tabela 3: Grade Curricular do Curso

ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS			
DISCIPLINAS	**C.H. presencial**	**C.H. à distância**	**C.h. total**
Educação e Trabalho	**8**	**32**	**40 h**
Ensino–Aprendizagem de Jovens e Adultos	**8**	**32**	**40 h**
Planejamento e Práticas de Ensino (EJA)	**8**	**32**	**40 h**
Avaliação da Aprendizagem (EJA)	**8**	**32**	**40 h**
Metodologia para o TCC	**8**	**32**	**40 h**
Carga Horária Total (modalidade presencial)			**40 h**
Atividades em EAD			**160 h**
Carga Horária Total			**200 h**

Fonte: CPS, 2012

A primeira disciplina “Educação e Trabalho” dedica-se a situar o curso e o aluno no contexto que envolve o Ensino e Aprendizagem de Jovens e Adultos na Educação Profissional, destacando temas da sua relação com a sociedade, o mundo do trabalho e os processos de inclusão social.

A segunda disciplina, “Ensino-Aprendizagem de Jovens e Adultos”, apresenta os conceitos gerais do tema e as características do desenvolvimento do indivíduo jovem ou adulto e o papel do formador.

Os métodos, técnicas e estratégias, práticas de ensino e o papel do estágio são trabalhados na disciplina “Planejamento e Práticas de Ensino para Jovens e Adultos”; enquanto os diversos aspectos da avaliação, qualitativa e quantitativa, são explorados em “Avaliação da Aprendizagem de Jovens e Adultos”.

O itinerário formativo é percorrido nestas quatro disciplinas, por meio das leituras, debates, pesquisas e estudos desenvolvidos no Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, enfocando os vários aspectos da Educação de Jovens e Adultos, desde as políticas públicas, os processos de aprendizagem baseadas nos conceitos da Andragogia, as metodologias desenvolvidas e os processos de avaliação, até a análise e relato de experiências desenvolvidas nas unidades de ensino de origem dos alunos.

O TCC é consolidado no formato de artigo científico e apresentado oralmente a uma banca de avaliação.

O curso encontra-se, no ano de 2016, em sua quarta turma, estando prevista, dentro do projeto aprovado no Convênio com o FNDE, a realização de mais uma turma, no segundo semestre do ano, totalizando a oferta das 800 vagas previstas no convênio com o FNDE. Iniciado em 2013, já certificou 342 concluintes de um total de 450 matriculados.

Os alunos são selecionados, dentre os que manifestaram interesse, convocados por Edital Público. Os critérios para a seleção incluem:

a) Ser portador de diploma de curso superior de graduação;
b) Ser professor ou gestor de Ensino Técnico de Nível Médio do CPS e/ou de outras instituições públicas de Educação Profissional no Estado de São Paulo;
c) Preferencialmente ter tido experiência com cursos de Educação de Jovens e Adultos na Educação Profissional.

Pelo caráter inovador do curso, dentro da instituição reconhecida pela expertise em cursos presenciais, houve, por parte da coordenação do curso, a permanente preocupação em acompanhar e avaliar o grau de satisfação e as dificuldades percebidas pelos participantes, todos eles docentes, coordenadores e gestores das escolas.

Foram realizadas pesquisas sistemáticas com os professores-cursistas, por meio de questionários disponibilizados *on line* pela ferramenta *Google Drive*[3], focalizando não apenas os concluintes do curso, mas também os desistentes e reprovados, na busca de entender as razões de suas desistências.

A voz dos evadidos

A evasão escolar, geral e na Educação à Distância em particular, é objeto permanente de estudos e análise de pesquisadores e interessados em educação, pelas implicações sociais, econômicas e pela relação direta com o desenvolvimento de uma comunidade.

A modalidade à distância, pelo alcance ampliado pelas tecnologias da informação, tem entre suas características a condição de abranger maior número de alunos, democratizando o acesso a cursos que, muitas vezes, seriam inacessíveis pela indisponibilidade de tempo e demais recursos.

[3] Serviço de "disco virtual", oferecido pela *Google*, para armazenamento de arquivos de até 5GB em "nuvem" (sem utilizar a memoria física do computador), os quais podem ter o formato de documentos, apresentações, formulários, tabelas e desenhos.

O curso encontra-se em 2016, em sua quarta turma, prevendo-se a oferta de mais uma turma ao longo do ano, totalizando, conforme apurado no convênio com o FNDE, a oferta de 800 vagas. A manifestação de interesse foi de 285 candidatos em 2013, 540 em 2014 e 377 em 2015 indicando o potencial da demanda para cursos dessa natureza.

A evasão e reprovação, no entanto, foi de 41% na turma de 2013, 22% na de 2014 e 23% em 2015. Na primeira turma pode-se observar que ocorreu um índice (41%) superior à média de 25% indicada pelos estudos da Associação Brasileira de Educação à Distância – ABED (ALMEIDA, 2010), mas as turmas seguintes apresentaram índices bem próximos dessa média (22 e 23 por cento, respectivamente).

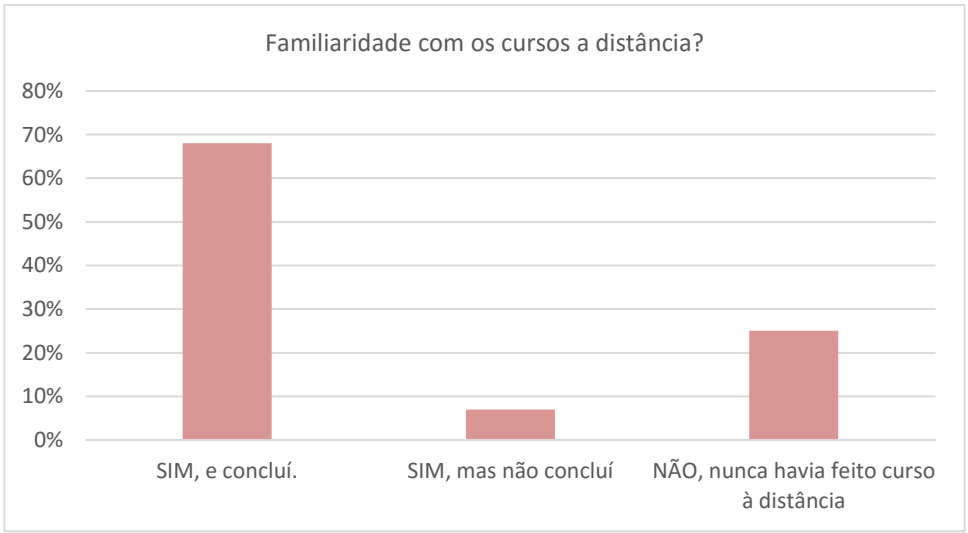
Foi elaborado um questionário aos cursistas de 2013 e 2014 que não concluíram o curso, disponibilizado na ferramenta *GoogleDrive*. As questões apresentadas foram baseadas em estudos sobre evasão em EAD desenvolvidos por Odila Cristina de Souza de Almeida (2010), entre outros, que consideram como fatores determinantes o tempo, a afinidade com a EAD, o trabalho, o domínio das tecnologias e o tutor *on line*.

Os dados referentes a 2013 e 2014 encontram-se demonstrados nos gráficos abaixo, ressaltando que os de 2015 encontram-se ainda em fase de levantamento.

Quanto às questões abertas, foi possível observar a predominância de questões pessoais e familiares, que interferiram na continuidade no curso, assim como o fato de grande parte dos respondentes acumularem atividades profissionais como professores e em empresas privadas, dificultando tanto a realização das atividades à distância como o comparecimento aos encontros presenciais, momento das provas presenciais obrigatórias.

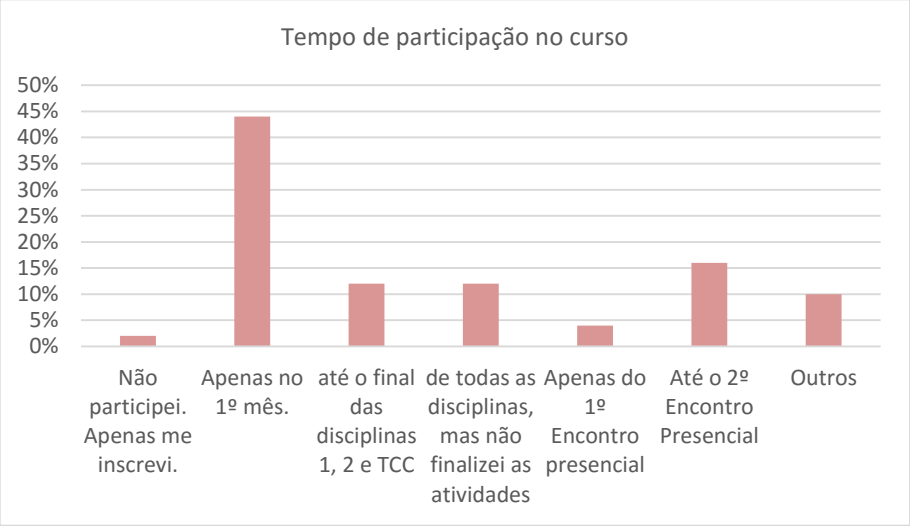
Pode-se afirmar que ser ou não familiarizado com EAD não foi um fator preponderante para a evasão/reprovação, uma vez que corresponde a 22% dos cursistas.

Gráfico 1 – Pergunta: "Você já havia feito outro(s) cursos(s) à distância?"



No entanto, a questão do tempo de participação no curso trouxe uma desistência acentuada antes mesmo do primeiro encontro presencial. Tal fato pode ser atribuído à baixa correspondência entre o nível de expectativas quanto ao rigor dos textos e obrigações e o dia a dia das atividades, leituras, pesquisas exigidas pelas várias disciplinas.

Gráfico 2 – "Minha participação no curso foi:"



Quanto às causas da evasão/desistência, as respostas apresentadas indicam diversas razões da desistência, relacionadas com os próprios cursistas e também à estrutura e à metodologia do curso. Utilizou-se para a análise a classificação em que Almeida (2010) relaciona os fatores em (a) o "Planejamento e Suporte Social ao Estudo", (b) as "Dificuldades de Adaptação ao Estudo a Distância" e (c) as "Condições de Estudo".

Gráfico 3 – "Minha desistência/evasão foi devida a:"



No tocante a planejamento e suporte social pode-se verificar, pelas respostas, desde a falta de tempo até incompatibilidade de atividades à distância com a carga horária das aulas, além das demandas profissionais e familiares.

Quanto às dificuldades de adaptação à modalidade, podem ser destacadas as respostas de que o curso não atendeu às expectativas, conteúdo muito simples ou muito complexo, adaptação ao formato do curso, tutoria inadequada e a qualidade do material de leitura.

Em relação às condições de estudo relacionadas com a infraestrutura tecnológica e as condições financeiras do aluno e ambiente de estudo, foi possível levantar alguns indicadores nas sugestões fornecidas pelos alunos voluntariamente, como por exemplo: 1) haver disponibilidade de horário e internet nas escolas, para o acesso em horários vagos, já que passam a maior parte do dia na escola; 2) disponibilidade de equipamento e acesso à internet, na própria escola, já que não disporia em casa; 3) dificuldade de estar presente nos encontros presenciais, por falta de autorização da escola em que o aluno exerce atividades que não no CPS; entre outros.

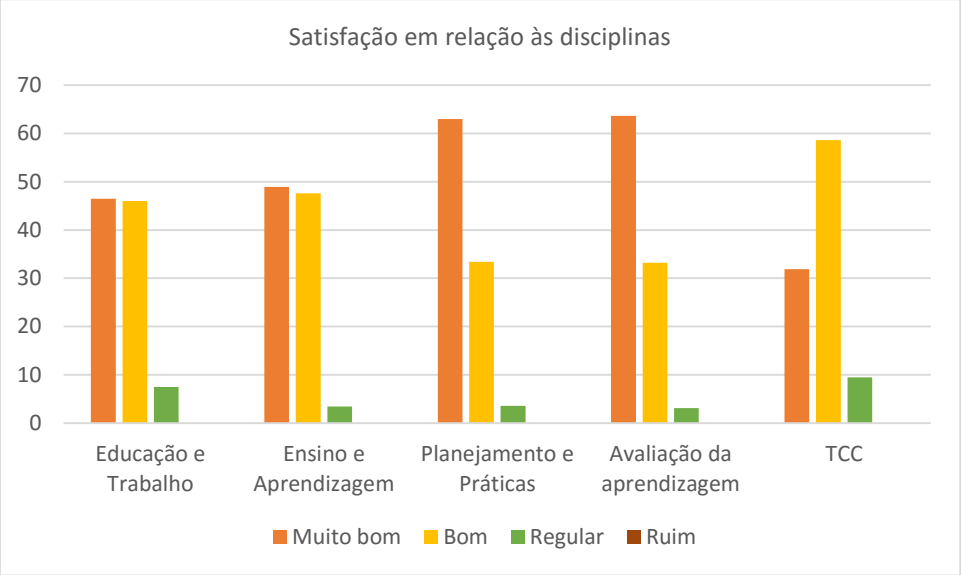
Assim, podem ser destacados como fatores condicionantes da desistência no curso a falta de tempo, a sobrecarga de trabalho dos professores que são, nesse caso, os alunos do curso, e ainda a dificuldade de conciliação com as atividades pessoais e familiares.

A voz dos concluintes

A seguir são disponibilizados diversos aspectos oriundos de pesquisas efetuadas junto aos concluintes, no período de 2013 e 2014. O curso de 2015, encerrado em dezembro, ainda está em fase de levantamento,

Em relação às disciplinas, foram levantadas questões referentes às atividades e aos conteúdos de cada aula, considerando que cada disciplina no AVA tinha 32 horas. Os dados tabulados referem-se à porcentagem de respostas.

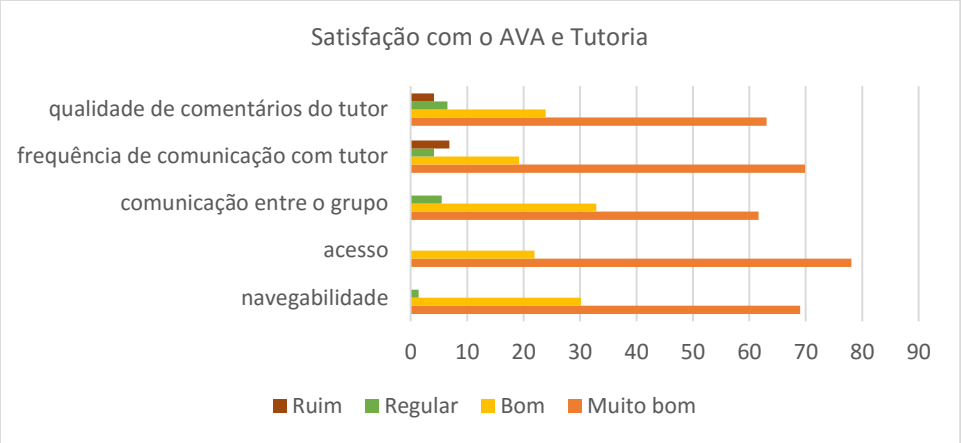
Gráfico 4: Satisfação em relação às disciplinas



O gráfico indica uma pré-disposição comum aos professores de Ensino Técnico de preferirem conteúdos voltados para a prática de ensino, fazendo restrições àquelas de natureza mais teórica.

Em relação ao AVA, foram levantadas questões referentes à navegabilidade, facilidade de acesso aos textos, avaliação de vídeos, fóruns e atividades.

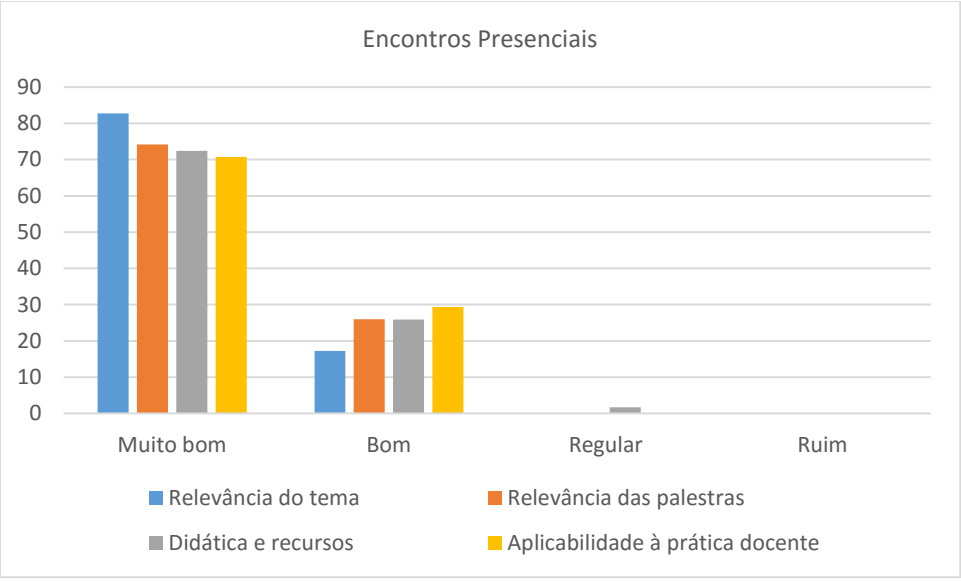
Gráfico 5: Satisfação com o Ambiente Virtual de Aprendizagem e a Tutoria



Foram apontadas dificuldades no planejamento relacionadas aos tutores, quer em qualidade, quer em frequência de interação tutor-aluno.

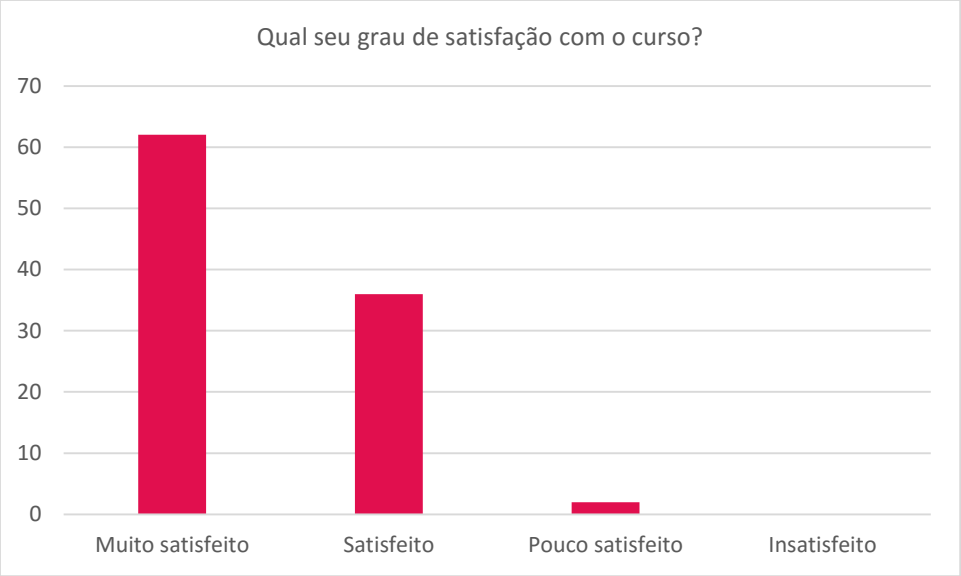
Em relação aos encontros presenciais, onde foram proporcionadas palestras com especialistas em Educação à Distância e Educação de Jovens e Adultos, as respostas encontram-se resumidas no gráfico abaixo:

Gráfico 6: Satisfação quanto aos encontros presenciais



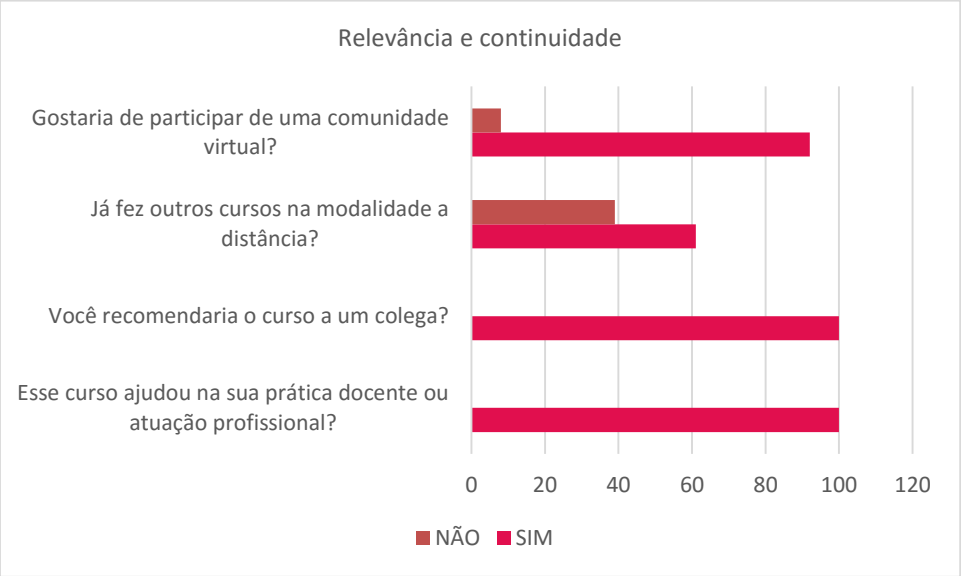
Em relação ao índice de satisfação pelo curso em geral, foram levantadas questões conforme os gráficos abaixo:

Gráfico 7: Grau de satisfação com o curso



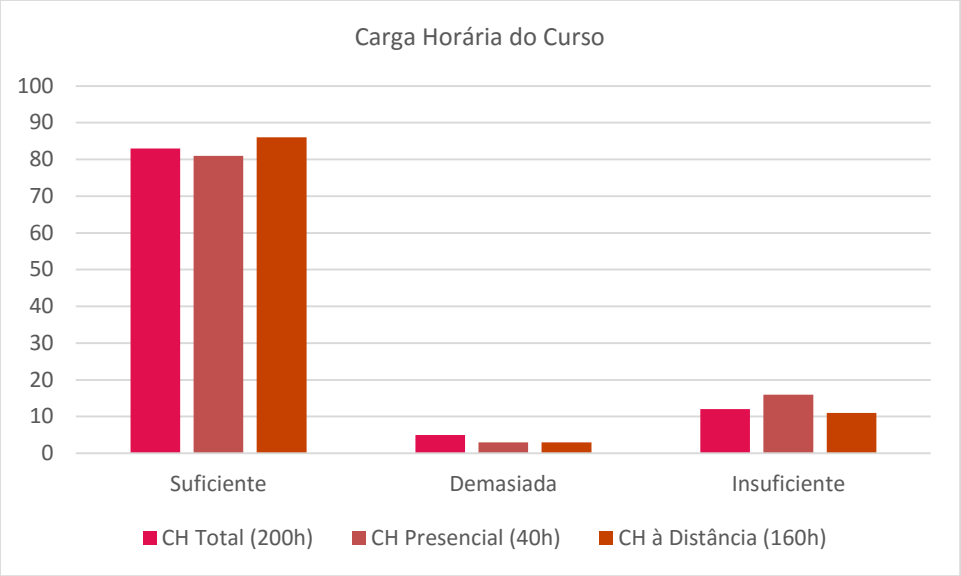
Quanto à relevância do curso e sua consequente continuidade e disseminação, os participantes são em geral favoráveis, conforme o gráfico que segue:

Gráfico 8: Opinião sobre a relevância e continuidade do curso



Quanto à carga horária, foi considerada suficiente pela maioria:

Gráfico 9: Carga horária do curso



Nos questionários foram proporcionados espaços para a livre manifestação dos cursistas. A par das manifestações de elogio e crítica pontuais, vários dos cursistas apontaram nesta questão livre um estranhamento e insegurança quanto ao conceito de Cursos de Aperfeiçoamento como pós-graduação, repetindo uma sugestão que a carga horária do curso fosse ampliada para 360 horas e pudesse ser classificado como Curso de Especialização.

Reflexões sobre os dados

Os dados referentes ao período em que aconteceram as desistências confirmam em parte a afirmação de Gardênia Abbad (2006) que, ao citar um trabalho de Michallis Xenos de 2002, aponta como fatores relevantes à evasão a duração dos cursos e a ocorrência da evasão nos primeiros módulos. No curso pesquisado, de 200 horas, 44% dos respondentes desistiram após o segundo mês do curso e do segundo encontro presencial, além dos 2% que apenas se inscreveram, mas não iniciaram o curso.

É relevante observar que, tanto nas manifestações dos que não concluíram o curso como os que foram certificados, as dificuldades apresentadas foram semelhantes, constituindo-se em fatores de estímulo ou de desistência.

Constatou-se que a ocorrência de encontros presenciais, não foi sempre um fator de estímulo à continuidade no curso. Pelo contrário, apresentou-se também como dificultador, pelas características dos cursistas: professores atuantes tanto nas ETECs como nas redes públicas municipal e estadual e, ainda, em escolas particulares, além de

trabalharem também em empresas. A compensação de ausências, nesses casos, nem sempre era possível.

A relação tutor/cursista revelou-se também fator preponderante, nos dois sentidos. As manifestações de satisfação predominaram, porém a deficiência na tutoria também se apresentou como fator negativo, não apenas quanto à frequência de interação como também à sua qualidade.

Outro fator, apontado por Abbad (2006), suscita reflexão e necessidade de análise mais aprofundada: o fornecimento de material didático impresso pode tanto ter sido um estímulo para a inscrição ao curso, como também um elemento que desestimulou o acesso ao AVA, pelo hábito de boa parte dos cursistas em privilegiar a leitura de materiais físicos e não eletrônicos.

É importante ainda considerar que o curso proporcionou oportunidade para que o professor-cursista vivenciasse a aplicação e aplicabilidade das tecnologias disponíveis, e que poderão ser utilizadas pelos mesmos na sua própria prática docente. Reconhecendo-se no papel do seu aluno, tem a oportunidade de experimentar as dificuldades que estes encontrarão. Ao propor a utilização de determinada ferramenta, olhar-se no lugar do aluno será fundamental.

Pretende-se dar continuidade aos estudos, com o acompanhamento das próximas turmas do curso, aprofundando as investigações ora iniciadas. Por meio desta pesquisa, ainda em curso, poderão ser apresentadas novas propostas para capacitação docente institucional, quer no planejamento ou na prática docente propriamente dita, em suas múltiplas dimensões.

Considerações finais

A demanda por formação continuada é uma questão sempre premente na instituição, atestado pelo alto número de manifestações de interesse, bem acima da quantidade de vagas ofertadas. A formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos, mediada por computador, utilizando a Plataforma *Moodle* como sistema é o marco diferencial que justifica o presente estudo.

O relato da experiência proposta pelos autores constou da descrição do curso e da apresentação das pesquisas realizadas com os professores-cursistas, incluindo desistentes e reprovados. Apesar das várias solicitações para a reformulação da carga horária do curso para uma Especialização na modalidade *lato sensu* (provavelmente pelo

pouco conhecimento da modalidade de Aperfeiçoamento), a customização do curso nos moldes em que foi oferecido revelou-se bastante adequada, possibilitando uma formação continuada mais rápida e menos estafante dos profissionais de ensino.

É importante ainda considerar que o curso proporcionou oportunidade para que o professor-cursista vivenciasse a aplicação e aplicabilidade das tecnologias disponíveis, e que poderão ser utilizadas pelos mesmos na sua própria prática docente. Reconhecendo-se no papel do seu aluno, tem a oportunidade de experimentar as dificuldades que estes encontrarão. Ao propor a utilização de determinada ferramenta, olhar-se no lugar do aluno será fundamental.

Ao final de três turmas concluídas e uma em andamento, pode-se considerar como uma gratificante experiência institucional com formação continuada em formato de EAD a oferta do Curso de Pós-graduação em Aperfeiçoamento em Ensino e Aprendizagem de Jovens e Adultos.

Pretende-se dar continuidade aos estudos, com o acompanhamento das próximas turmas do curso, aprofundando as investigações ora iniciadas. Por meio desta pesquisa, ainda em curso, poderão ser apresentadas novas propostas para capacitação docente institucional, quer no planejamento ou na prática docente propriamente dita, em suas múltiplas dimensões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAD, G. et al. **Evasão em curso via internet: explorando variáveis explicativas.** RAE-eletrônica, v. 5, n. 2, Ali. 17, jul. - dez. 2006. São Paulo: EAESP/FGV, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-56482006000200008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 02/03/2016.

ALMEIDA, O.C.S. **Investigando os fatores influenciadores da desistência de cursos à distância.** Instituto de Educação Superior de Brasília, IESB. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010162044.pdf>. Acesso em: 10/05/2014.

BRASIL. **Decreto nº 19,851, de 11 de abril de 1931.** Estatuto das universidades brasileiras. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1931.

_____ **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1971.

_____ **Portaria Ministerial nº 432/71, de 19 de julho de 1971**. Normas para organização curricular do Esquema I e do Esquema II. Brasília: MEC, 1971a.

_____ **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

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

CEE – Conselho Estadual de Educação de São Paulo. **Deliberação nº 108/2011**. Dispõe sobre Cursos de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão Universitária. São Paulo: CEE, 2011.

_____ **Indicação nº111/2011**. Regulamentação para o oferecimento de cursos de especialização, Aperfeiçoamento e Extensão Universitária; São Paulo: CEE, 2011 a.

CFE – Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE/CESU nº 977/65.** Diretrizes para a Pós-Graduação no Brasil. Brasília: CFE, 1965.

CNE – Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02/97**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília: CNE, 1997.

_____ **Parecer CNE/CES nº 263/2006.** Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Brasília: CNE, 2006.

_____ **Resolução CNE/CES nº 01/2007**, Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização. Brasília: CNE, 2007.

_____ **Parecer CNE/CP nº 02/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: CNE, 2015.

_____ **Resolução CNE/CP nº 02/2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília: CNE, 2015a.

CPS – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. **Projeto Pedagógico do Curso de Aperfeiçoamento em Ensino e Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: CPS, 2012.

_____**Mapeamento das Unidades do Centro Paula Souza**, **2015 – 2º semestre**. São Paulo: CPS; 2015.

PETEROSSI, H.G; MENINO, S.E. **Caminhos e tendências da formação de professores da educação profissional técnica de nível médio**. In. CUNHA, C.; SOUZA, J. V.; SILVA, M. A. **Universidade e Educação Básica: políticas e articulações possíveis**. Brasília: Universidade de Brasília, 2012.

SÂO PAULO**. Decreto-Lei s/nº, de 09 de outubro de 1969**. Cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa, 1969.

Recebido em: 31/03/2013
Aprovado em: 25/04/2016

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NOS CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
UMA REVISÃO DE LITERATURA (2007-2014)

Bruno dos Santos Joaquim
brunosjoaquim@hotmail.com

Lucila Pesce
lucilapesce@gmail.com

Universidade Federal de São Paulo

RESUMO: O presente artigo pretende realizar uma revisão da literatura acadêmica produzida entre os anos de 2007 e 2014 sobre o uso pedagógico das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) em contextos relacionados à Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil. A partir de critérios definidos, foram selecionados 14 trabalhos de diversas universidades do país, cujo objeto de investigação aloca-se na intersecção de dois campos: EJA e uso pedagógico das TDIC. Os estudos apresentam três grandes tendências: a) o apontamento para a escassez de trabalhos preocupados em investigar o impacto das tecnologias no campo da EJA; b) a preocupação dos autores em ressaltar as potencialidades do uso das TDIC na aprendizagem e na inclusão digital de jovens e adultos; c) a indicação da necessidade de se promover formação específica de professores da EJA para o uso das tecnologias.
PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC); Inclusão Digital.

THE DIGITAL TECHNOLOGIES OF INFORMATION AND COMMUNICATION IN THE CONTEXT OF YOUTH AND ADULT EDUCATION:
A LITERATURE REVIEW (2007-2014)

ABSTRACT: This paper makes a review of the academic literature produced between 2007 and 2014, on the pedagogical use of Digital Information and Communication Technologies (TDIC) in contexts related to Youth and Adult Education (EJA) in Brazil. From defined criteria, it were selected 14 studies from various universities in the country, whose research's object is located at the intersection between two fields of investigations: adult education and the pedagogical use of TDIC. The studies have three major trends: a) pointing to the lack of studies concerned with investigating the impact of technology in adult education; b) the concern of authors highlight the potentiality of the use of TDIC in digital learning and inclusion of young people and adults; c) an indication of the need to promote specific training of adult education teachers to the use of technology.
KEYWORDS: Youth and Adult Education; Digital Technologies of Information and Communication (TDIC); Digital Inclusion.

Introdução

O presente artigo propõe-se a realizar uma revisão da literatura acadêmica produzida no septênio 2007-2014 sobre o uso pedagógico das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) em contextos relacionados à Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil. A pertinência do tema está relacionada à escassez de trabalhos situados no espaço de intersecção entre os campos da educação, linguagem e comunicação, especialmente, as pesquisas sobre o uso pedagógico das TDIC e o campo da pesquisa sobre EJA no Brasil, suas políticas, práticas e sujeitos.

A partir da busca pelos descritores "tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC)", "tecnologias da informação e da comunicação", "educação de jovens e adultos (EJA)" e "inclusão digital", nos principais bancos de teses, dissertações e artigos científicos, como banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Domínio Público, o indexador de publicações acadêmicas *Scientific Electronic Library Online* - SciELO, anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd e na plataforma de busca Google Acadêmico, foram selecionadas, a partir da análise de seus resumos, 14 pesquisas acerca do uso de novas tecnologias na EJA, que foram lidas na íntegra.

Três tendências foram observadas através desta revisão de literatura: a) há poucos estudos sobre a formação de professores para o uso das TDIC no contexto da EJA; b) há consenso entre os autores de que o uso pedagógico das TDIC na EJA contribui positivamente para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos adultos e contribui para sua emancipação, como sujeitos e enquanto classe; c) os estudos apresentados indicam que, mais do que nunca, é necessário superar a perspectiva técnica e instrumental na integração das TDIC às práticas escolares e substituí-la por uma visão mais crítica, reflexiva e que se ampare na constituição do professor, como profissional da educação que pode desempenhar sua função, erguido em meio à perspectiva autoral.

Com o objetivo de situar esta pesquisa bibliográfica em meio a dois campos distintos da pesquisa educacional é importante que sejam traçadas e imbricadas reflexões sobre o uso pedagógico das TDIC e sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. A fusão dos dois olhares é necessária, uma vez que não há ainda grande mobilização de pesquisadores do campo das tecnologias educacionais para refletir sobre sua temática no contexto específico da educação de pessoas jovens e adultos, da mesma forma como não é prioridade dos pesquisadores do campo da educação de jovens e adultos a investigação

sobre os limites e as possibilidades do uso pedagógico das TDIC e da inclusão digital, nesta modalidade escolar. Ambos são campos que ocupam espaços secundários nas políticas públicas e na pesquisa educacional, mas que estão diretamente relacionados à noção da educação como um direito fundamental, com vistas ao pleno exercício da cidadania. E mais, ambos passam por um lento processo de mudança de paradigma, motivados por novas tendências, em seus campos de reflexão pedagógica.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: superar o paradigma compensatório

Entre os principais entraves que dificultam o bom desenvolvimento da educação de jovens e adultos no Brasil, está a predominância da noção compensatória, presente em todo desenvolvimento histórico da modalidade. Esta visão está ligada à concepção de ensino supletivo, isto é, a reposição de estudos não realizados na infância e na adolescência.

> Ao dirigir o olhar para a *falta* de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho (DI PIERRO, 2005, p.1118).

A história da EJA no Brasil é marcada por uma trajetória de abandono, indefinição, improviso e é representativa da própria constituição do país, como portador de uma estrutura social desigual. A lógica da compensação remonta à própria história de formação de uma educação destinada a pessoas adultas no Brasil. Durante o Estado Novo, quando o investimento na alfabetização de adultos representava todo um projeto de formação de mão de obra urbano-industrial nos grandes centros do país, a Campanha de Educação de Adultos Analfabetos (CEAA), coordenada por Lourenço Filho e implantada a partir de 1947, já consolidava uma visão centrada na compensação da ausência. O adulto analfabeto ou pouco escolarizado era entendido como um sujeito incapaz de decidir por si mesmo, nas diversas esferas da vida social. “Projetava-se a imagem da ‘criança grande’, que de forma deficiente desempenharia suas responsabilidades familiares e profissionais”. (FREITAS e BICCAS, 2009, p. 221)

Apesar da perspectiva preconceituosa sobre o adulto analfabeto, a CEAA foi responsável por colocar a educação de jovens e adultos na agenda das políticas educacionais de responsabilidade do Estado e instaurar no país um novo campo de reflexão pedagógica. No contexto da década de 1950 e início da década seguinte, o

discurso do desenvolvimento e da constituição de uma sociedade moderna estava vinculado à qualificação do trabalhador para atender às necessidades advindas do progresso. Deste cenário advém uma perspectiva renovadora de educação de adultos, que se contrapunha ao discurso hegemônico. As ideias de Paulo Freire voltam-se à defesa de ações direcionadas à formação da consciência crítica do cidadão, do ponto de vista individual e coletivo, especialmente a população mais pobre, historicamente excluída do pleno exercício de sua cidadania (FREITAS e BICCAS, 2009).

Na efervescência das propostas de Paulo Feire, que ganhavam corpo nas mais diferentes experiências de educação popular do início da década de 1960, residia uma educação concebida como "constructo que se estrutura pela própria cultura, mais especificamente pela cultura popular, partindo sempre dos conhecimentos prévios do povo" (FREITAS e BICCAS, 2009, p. 234). Diante de tudo o que o movimento representou, o período de 1959 e 1964 é considerado o período das luzes para a educação de jovens e adultos (RESENDE, 2008). Este projeto, no entanto, sofre uma profunda ruptura com o Golpe Militar de 1964, que resulta na repressão e desmantelamento dos programas de educação popular e no retrocesso radical da concepção de educação de adultos.

Durante o Regime Militar, a educação de jovens e adultos passa a ocupar um importante lugar no processo de mediação entre o Estado, tomado por um projeto de desenvolvimento econômico aliado ao controle social, e a sociedade brasileira. Ela foi um dos instrumentos que possibilitaram a coerção social e foi projetada como um símbolo "democrático" em um país que passava por um regime de 'exceção' (FREITAS e BICCAS, 2009). As principais ações do Regime Militar no campo da educação de adultos foram o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), criado em 1967 com o objetivo de fazer frente às elevadíssimas taxas de analfabetismo no país, e a regulamentação do ensino supletivo, através da Lei n. 5692, de 1971. Trata-se da retomada da responsabilidade do Estado em promover a escolarização de adultos, porém a partir de uma perspectiva que se propunha "a recuperar o atraso, a reciclar o presente formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola" (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 117). A lógica da compensação, mais uma vez, passa a ser o mote da educação de pessoas adultas, na medida em que não é dada nenhuma atenção especial ao preparo de material didático adaptado, formação de professores ou reflexões sobre estratégias didáticas específicas para os cursos supletivos.

O modelo proposto pelo ensino supletivo, que atendia ao apelo tecnicista e compensatório, se manteve mesmo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n.º 9394, de 1996 (BRASIL). A cultura educacional brasileira continua impregnada pela concepção compensatória de educação de jovens e adultos, que ainda é vista como um instrumento de reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência (DI PIERRO, 2005). O processo de redemocratização do país trouxe algumas experiências que recuperam o legado dos movimentos de educação popular, mas ainda representam tímidas iniciativas, diante da compreensão geral que se tem da EJA.

Hoje, a superação do paradigma compensatório apresenta-se como uma das necessidades mais urgentes para o avanço qualitativo da EJA no Brasil. Acrescenta-se a esse desafio, a necessidade de investimentos na formação específica de professores, a formulação de políticas públicas direcionadas ao atendimento da enorme demanda de adultos com baixa escolaridade e a sua consolidação, como um campo da pesquisa educacional.

> Se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens-adultos forem vistos para além dessas carências. Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. (ARROYO, 2005, p. 23)

A superação do paradigma compensatório está, neste sentido, diretamente ligada à concepção de educação como direito e de educação ao longo da vida. Esta nova perspectiva, que ganha força internacional através da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em Hamburgo no ano de 1997, tem provocado na última década uma lenta mudança neste quadro, de modo que a EJA começa a ser compreendida como um direito de todos à educação ao longo da vida.

O conceito de educação ou aprendizagem ao longo da vida é polissêmico e objeto de disputa entre os teóricos que defendem uma perspectiva de formação humanística, voltada à formação integral e à emancipação, e os organismos nacionais e internacionais, que se apropriam do conceito para planejar e implantar políticas públicas de formação profissional, a partir de uma perspectiva instrumental. Em sua essência, o conceito de aprendizagem ao longo da vida inclui diversas esferas, como o desenvolvimento pessoal ao longo dos ciclos de vida, a aquisição de competências laborais, o manejo de tecnologias, a aprendizagem de línguas e de relações multiculturais, a socialização política e a participação cidadã (TORRES, 2003).

Para, além da construção conceitual do chamado *lifelong learnig*, o que este novo paradigma traz de transformador é a compreensão da EJA como um direito de todos. É a perspectiva da EJA como direito que incide diretamente nas pesquisas analisadas nesta revisão de literatura. Os trabalhos sobre o uso de tecnologias em práticas educacionais em contextos de educação de jovens e adultos representam esta transformação de perspectiva. Da mesma forma, a concepção de tecnologia adotada nestes estudos representa, por sua vez, também uma mudança de paradigma, quando as TDIC não são mais compreendidas em sua perspectiva instrumental, mas a partir de um olhar crítico.

As Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação na educação: superar o paradigma instrumental

A superação do paradigma instrumental das TDIC na educação depende primeiramente da compreensão de que "a tecnologia *per se* não parece garantir sucesso no aprendizado." (LAVINAS e VEIGA, 2013, p.3). Brito (2006) entende que o professor deve se desvincular da ideia de tecnologia como objeto ou ferramenta para que "entenda a tecnologia como instrumento de intervenção na construção da sociedade democrática, contrapondo-se a qualquer tendência que o direcione ao tecnicismo, a coisificação do saber e do ser humano" (BRITO, 2006, p.14). O impacto transformador das TDIC na EJA e na educação como um todo, só é possível se estiver em confluência com a criação de novas metodologias, formação de professores para seu uso educacional e não meramente instrumental e políticas públicas que garantam infraestrutura para as escolas.

A necessidade de propor esta superação parece fundamental, já que o apelo da sociedade capitalista é pela incorporação das TDIC, sob a égide de uma racionalidade técnica e instrumental (ADORNO e HORKHEIMER, 1985). De acordo com Adorno e Horkheimer (1985), a perspectiva crítica é a premissa para o rompimento com esta racionalidade que, ao mesmo tempo em que foi fundante de um avanço tecnológico muito veloz, não se relaciona à concepção de educação como direito. Segundo Valente (2002), a internet pode "revolucionar as abordagens educacionais tradicionais; ou ser utilizada para complementar ou subsidiar os processos de transmissão de informação que ainda persistem na grande maioria das escolas" (VALENTE, 2002, p. 132). O impacto transformador das TDIC na educação só será viável se estiver em confluência com a formação de professores para seu uso educacional, abrangendo todas as suas

possibilidades de transformação e emancipação dos sujeitos, e não seu uso meramente instrumental.

Ao refletir sobre a formação inicial de professores para o uso das TDIC, Pesce (2014) afirma que

> Cada vez mais, o *frenesi* das atuais organizações societárias banaliza os espaços sociais nos quais os seres humanos se constituem como sujeitos históricos. Esse torpor também se faz presente nos espaços educacionais e na utilização pedagógica das TIC, em três instâncias: quando esta área de formação docente colabora com a coisificação do homem, ao se restringir à mera instrumentalização para a fluência tecnológica; quando esta área de formação vai de encontro à emancipação humana, ao deixar de tematizar as contradições inerentes às TIC, como todo e qualquer aparato simbólico apropriado pelo capital; quando esta área de formação assume um caráter pragmático, ao voltar sua atenção para as questões gnosiológicas, sem auferir igual importância às questões ontológicas, nelas inclusa a relação entre a construção social do tempo e a constituição das identidades dos sujeitos sociais contemporâneos. O trabalho na área de formação docente para o uso pedagógico das TIC, tomado nesta esfera restrita, corrobora com o entusiasmo ingênuo para com a inserção das TIC na Educação e, por conseguinte, contribui com a apropriação acrítica do recurso tecnológico, pelo espaço escolar (PESCE, 2014, p. 167-8).

Desta forma, fica claro que o caminho para a superação da perspectiva instrumental na direção de uma visão crítica do uso das TDIC passa necessariamente pela formação de professores. Entre as pesquisas analisadas nesta revisão bibliográfica, alguns estudos, como os de Cruz (2008), Nápoles (2008), Flôres (2011) e Fernandes (2012), apontam para a necessidade de repensar a formação inicial e continuada de professores para o uso das TDIC.

> Sem dúvida, as tecnologias podem ser novos e muito úteis meios de construir e difundir conhecimentos sem risco de desumanizar o ser humano. Tudo depende do modo como as utilizamos: se nos apropriamos de seu potencial pedagógico e comunicacional e as colocamos a serviço do homem ou se, ao contrário, nos deixamos dominar por elas, transformando-nos em consumidores de *gadgets* concebidos para um mercado de massa planetário. (BELLONI, 1998, p. 255)

Para Giroux (1997), “uma das maiores ameaças aos professores é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula.” (GIROUX, 1997, p.158). Esta postura crítica é fundamental para que, do ponto de vista político, os professores tenham condições de se apropriar da cibercultura, das mídias e das tecnologias digitais, compreendendo-as como possibilidades de produção e compartilhamento de conhecimento e informação com o objetivo de situá-los numa perspectiva autoral.

A perspectiva de inclusão digital e de uso pedagógico das TDIC, apresentada pelas pesquisas desta revisão de literatura, estão relacionadas à ideia de empoderamento, na acepção freireana do termo, de acordo com Pesce (2013). A inclusão digital, se promovida em seu sentido emancipador, pode ser elemento facilitador da educação libertadora, por oferecer ao socialmente excluído o acesso à cultura digital e suas potencialidades de exercício da cidadania. Neste sentido, ela pode contribuir para aquilo que Paulo Freire, em diálogo com Ira Shor, em *Medo e Ousadia – o cotidiano do professor* (1986), chama de *empowerment* (empoderamento).

Empowerment configura-se como um processo de tomada de consciência coletiva que se dá na interação entre indivíduos e envolve, em certa medida, um desequilíbrio nas relações de poder na sociedade. Trata-se do empoderamento de classe social. "Não individual, nem comunitário, nem meramente social, mas um conceito de empowerment ligado à classe social" (FREIRE; SHOR, 1986, p. 72).

De acordo com Pesce (2013), Paulo Freire considera que a educação seja o caminho para o empoderamento da classe trabalhadora. Ele destaca o "papel fulcral da Educação, para promover práticas sociais contribuintes da construção do capital cultural de grupos, cuja cultura socialmente legitimada ainda não tenha sido incorporada" (PESCE, 2013, p.5-6).

A inclusão digital na educação de jovens e adultos, se configurada como ação cultural para libertação, poderá ter um impacto profundo na vida social dos sujeitos adultos reinseridos no espaço escolar. Isto só será viável, no entanto, se a educação de jovens e adultos for compreendida a partir de uma perspectiva não compensatória, que tenha por base o sentido pleno de educação ao longo da vida. Se dotada desta significação, ela permitirá reconhecer os sujeitos adultos como dotados da capacidade de aprender, de se incluir, social e digitalmente e, portanto, de se empoderar.

As pesquisas sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nos contextos da Educação de Jovens e Adultos (2007-2014)

Através de busca nos principais indexadores de trabalhos acadêmicos foram selecionados 14 estudos sobre as TDIC nos diferentes contextos da Educação de Jovens e Adultos, publicados entre o septênio 2007 e 2014. O ano de 2007 serve de marco para este recorte temporal, por ser o ano de promulgação da lei 11.494/2007, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais da Educação (FUNDEB), que entra em vigor, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). O FUNDEB foi celebrado principalmente pelos setores educacionais (níveis e modalidades) alijados anteriormente do FUNDEF, principalmente a Educação Infantil, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O reconhecimento da existência da EJA na distribuição de recursos da União, ainda que aquém da real necessidade e demanda da modalidade, impactou positivamente na visibilidade da EJA ante as políticas públicas (GOUVEA, 2008) e pode apresentar desdobramentos, para os estudos e pesquisas desenvolvidas no campo.

A dissertação de Goulart (2007), "Inclusão digital na terceira idade: a virtualidade como objeto e reencantamento da aprendizagem", da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), objetiva compreender o que motiva pessoas da terceira idade a procurar por cursos de inclusão digital e constata que o idoso, mesmo com as perdas decorrentes do avanço de sua idade, possui potencialidades para continuar aprendendo e que estar incluído na cultura digital é bastante significativo para os participantes da pesquisa. Os dados coletados em um curso de inclusão digital para a terceira idade em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, apontam para a necessidade urgente de inserção deste grupo na cultura digital. Ainda que este trabalho não se relacione diretamente com a escolarização, é relevante para o debate, na medida em que serve para demonstrar a existência da demanda por inclusão de pessoas adultas no mundo digital, reconhecendo o ciberespaço como espaço de exercício da sociabilidade e cidadania.

"A educação de jovens e adultos no município de Curitiba sob a ótica de gênero e tecnologia", de Hidalgo (2007), procura caracterizar a EJA nas escolas municipais, sob a perspectiva dos estudantes frente a questões de gênero e tecnologia. Seu objetivo é identificar os motivos que levam homens e mulheres a retomar seu processo de escolarização e conhecer as relações de gênero presentes no espaço escolar. A temática da tecnologia perpassa transversalmente a pesquisa, pois aparece durante as entrevistas com os jovens e adultos como um fator decisivo em seu interesse em retornar à escola. Segundo a autora, este dado trouxe a necessidade de incluir em sua pesquisa o objetivo de conhecer as percepções que os alunos atribuem à tecnologia. Apesar de a questão tecnológica ser secundária neste trabalho, ela se aproxima da perspectiva de EJA como direito, na medida em que o pesquisador da Universidade Tecnológica Federal do Paraná compreende a EJA como um caminho para empoderar os sujeitos com a tecnologia da

leitura e da escrita, o que possibilita sua inclusão. É possível, em análise, encontrar uma aproximação entre sua análise de resultados e a noção de empoderamento freireano.

A dissertação "O uso do computador, a alfabetização e a pós-alfabetização: o que dizem educandos/as do MOVA", pesquisa em nível de mestrado de Gonçalves (2007) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, objetiva analisar as contribuições da utilização do computador para a alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos e para a superação da autoproteção através da fala dos educandos. O trabalho constata os benefícios do uso do computador na aquisição da leitura e da escrita na escolarização de jovens e adultos e aponta para a possiblidade de seu uso na emancipação dos sujeitos na Sociedade da Informação. Para indicar estes resultados, a autora se embasa no conceito de aprendizagem dialógica de Paulo Freire e tece seus argumentos, no sentido de valorizar as contribuições do uso da tecnologia nos processos de escolarização para o que chama de emancipação digital. Esta ideia coaduna-se com o conceito de empoderamento freireano, na medida em que emancipação digital é compreendida como a conquista da autonomia, a partir de uma perspectiva crítica, o que ultrapassa, deste modo, o conceito de inclusão digital, mais ligado a uma perspectiva de domínio instrumental das tecnologias.

Gontijo e Oliveira (2008) apresentaram o artigo "Vozes docentes e discentes sobre condições, objetivos e contribuições do uso das TIC na EJA" no I Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica, em Belo Horizonte, Minas Gerais, que analisa a utilização das tecnologias em termos de condições de uso, objetivos e contribuições que têm para alunos e professores da EJA, através do mapeamento da presença da temática na produção da área e uma revisão teórica da produção acadêmica que aborda as TDIC nos processos socioeducacionais em curso. As autoras reforçam em sua revisão de literatura a existência de poucos estudos, em âmbito nacional e internacional, que focalizam a utilização das TDIC na EJA. Problematizam o delineamento de uma possível dupla marginalização na área: marginalização dessa modalidade de ensino das políticas que visam à introdução das TDIC nas escolas e marginalização das TDIC nas políticas voltadas para a EJA no país.

Santos (2008), ao investigar como pensa, interage e faz uso das TDIC o imenso contingente de população não alfabetizada da Bahia, traz uma análise bastante perspicaz das narrativas da história de vida de trabalhadores da construção civil não escolarizados ou de baixa escolaridade, que estão presentes em cursos de alfabetização e letramento oferecidos nos canteiros de obras. Sua dissertação "Tá vendo aquele edifício, moço? - A

especificidade da inclusão digital para trabalhadores da construção civil não alfabetizados", apresentada para obtenção do título de mestre pela Universidade Federal da Bahia, tem como objetivo identificar como se encontra o trabalhador, que não foi alfabetizado na leitura e escrita em língua portuguesa e que agora demanda por letramento digital para o pleno exercício de sua cidadania. Santos (2008) associa a inclusão digital ao processo de conquista da autonomia e exercício pleno da cidadania e alerta para o risco das tecnologias serem utilizadas como argumento para uma possível exclusão ou incapacidade atribuída a jovens e adultos não alfabetizados, para lidar com os recursos da informação e da comunicação. Os resultados da pesquisa revelam que as salas de aula implantadas nos canteiros de obras seguem uma proposta didática centrada no analógico e não alcançam a efetividade digital demandada pelos trabalhadores-alunos.

Entre os artigos, dissertações e teses coletados, o trabalho de Cruz (2008), do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, merece destaque, pelo fato de apresentar em sua conclusão a constatação da necessidade de se ampliar o tempo e o espaço para a formação de professores para o uso das TDIC. A dissertação "Limites e possibilidades das tecnologias na educação de jovens e adultos" identifica as possíveis contribuições do uso das tecnologias na educação de jovens e adultos no processo de ensino e aprendizagem de uma escola que possui boas condições materiais para sua implantação. A autora parte do pressuposto de que as tecnologias são variáveis das relações de poder na sociedade contemporânea e, diante disso, ter seu domínio é uma questão de fortalecimento do sujeito frente à dinâmica social. A partir da observação participante, análise documental, questionários e entrevistas realizadas com professores e alunos, Cruz (2008) constata que a utilização das TDIC é ainda incipiente, mesmo em uma escola bem equipada. Percebe também que a ausência de tempo e espaço para o aprimoramento docente é um limite imponente ao uso das tecnologias em salas de aula da EJA, mas que a formação adequada permite que os docentes avancem em suas práticas pedagógicas, resgatando a infraestrutura tecnológica de maneira criativa e significativa. Sua conclusão, Cruz (2008) denuncia o descompromisso com a formação de professores para o uso das TDIC, o que é, para ele, um empecilho para o avanço neste campo, mesmo em escolas com acesso a elas.

As conclusões da pesquisa de Nápoles (2008), também do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, em aderência à análise de Cruz (2008), apontam o despreparo dos professores quanto ao uso pedagógico das TDIC, em sua dissertação "O uso das tecnologias da informação e comunicação na educação de jovens e adultos: visão

de alunos e professores de uma escola municipal de Belo Horizonte". O estudo de caso, cujo objetivo é investigar a percepção que discentes e docentes de uma escola municipal de ensino médio na modalidade EJA possuem sobre as TDIC, observou a utilização do laboratório de informática da escola e entrevistou alunos e professores. A autora percebeu o subaproveitamento do laboratório de informática, especialmente pelos professores, que, segundo ela, não estão adequadamente capacitados para o uso das tecnologias de uma forma inovadora, pois apenas reproduzem suas práticas de sala de aula com o uso da ferramenta, partindo, portanto, de uma perspectiva instrumental. Quanto à percepção que discentes e docentes fazem das TDIC, o estudo aponta que elas são consideradas essenciais para o desenvolvimento das aptidões necessárias à autonomia do cidadão. É possível afirmar que, mais uma vez, o conceito de empoderamento freireano está subscrito e que a formação adequada de professores para o uso pedagógico das TDIC é consensualmente mais que urgente.

Na mesma direção e sob a mesma perspectiva de Cruz (2008) e Nápoles (2008), e também com filiação acadêmica ao mesmo Centro Federal de Educação Tecnológica, a dissertação "Tecnologias de informação e de comunicação na educação de jovens e adultos" de Gontijo (2008), objetiva contribuir para a compreensão do uso das TDIC na educação de pessoas jovens e adultas. A pesquisa procura identificar a natureza da formação de professores para o uso das tecnologias na EJA, além das condições em que professores usam ou deixam de usá-las em suas práticas pedagógicas. A partir de uma pesquisa teórica e empírica, baseada nas entrevistas de discentes, docentes e coordenação do laboratório de informática de uma escola municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, a autora sugere que professores e alunos consideram as TDIC uma inovação no contexto da EJA, mas se apropriam delas de formas diferentes. Conclui que o uso das TDIC contribui para o aumento da autoestima dos alunos e para a redução das taxas de flutuação da frequência de alunos. Além disso, a pesquisadora identifica uma perspectiva fortemente instrumental na formação dos professores para o uso das TDIC, na medida em que o uso das tecnologias na escola projeta-se para o nível da alfabetização digital, isto é, o domínio incipiente e instrumental das tecnologias, distante da perspectiva crítica, fundamental para o processo de empoderamento e conquista da autonomia. Entre os apontamentos finais, Gontijo (2008) também indica a necessidade urgente de pesquisas no campo da formação de professores e gestores para a incorporação das TDIC nas práticas escolares.

Brito (2010), em sua dissertação "Jovens e Adultos em processo de escolarização e as tecnologias digitais: quem usa, a favor de quem e para quê?", apresentada para obtenção do título de mestre em educação pela Universidade de São Paulo, realiza entrevistas com alunos da modalidade EJA, em escolas públicas de São Paulo, com o objetivo de investigar a presença das tecnologias na EJA, por meio dos usos que estudantes dizem fazer desses recursos e as possíveis relações desses usos com o processo de escolarização e as aprendizagens que vivenciam. A maior parte dos alunos, segundo o trabalho, faz uso das TDIC fora das escolas para se divertir, se comunicar e aprender sobre temas de seu interesse. A autora aponta para o fato de que, quanto mais escolarizados, mais os sujeitos se apropriam das tecnologias, na medida em que o seu uso depende muitas vezes de saberes prévios aprendidos na escola. O foco central deste trabalho está no sentido que os alunos dão às tecnologias e ao uso que dizem fazer do computador. Em sua conclusão, a autora destaca as variadas percepções que estes alunos tem sobre o uso das tecnologias e considera a inserção destes sujeitos na cultura digital um caminho necessário para o exercício pleno da cidadania.

A dissertação de mestrado de Coelho (2011), da Universidade Federal da Bahia, intitulada "As relações dos alunos da EJA com as tecnologias digitais: implicações e possibilidades na vida de cada um" investiga uma escola na cidade de Salvador, que faz uso das tecnologias em todas as fases de escolarização, a partir da perspectiva de que não é mais possível alfabetizar ou escolarizar ignorando as dinâmicas, concepções e tecnologias que norteiam os processos sociais contemporâneos. Seu objetivo é investigar e analisar como se dão as relações dos alunos da EJA com as tecnologias digitais e de quais formas eles ressignificam seus saberes e compreensão de mundo, a partir dessas relações. Através dos dados obtidos com entrevistas e observações do uso do laboratório de informática da escola, Coelho (2011) conclui que o uso das tecnologias altera a visão de mundo dos alunos da EJA e o seu cotidiano em casa e no trabalho. As TDIC na educação contribuem significativamente também para elevar a autoestima deles, para adquirirem confiança de que também são capazes de se apropriar dessas tecnologias e passar a usá-las de forma autônoma, isto é, as TDIC na educação situam-se como um instrumento de empoderamento e inclusão de jovens e adultos no exercício pleno da cidadania.

O trabalho de Flores (2011), por sua vez, investiga as práticas de professores da EJA que norteiam o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita através do uso da TV e do computador como ferramentas sociais e de aprendizagem. O estudo de caso, intitulado

"O uso da TV e do computador nas práticas docentes de Língua Portuguesa na educação de jovens e adultos", observou e entrevistou alunos e professores de ensino fundamental na modalidade EJA em uma escola municipal e outra estadual de Maceió, Alagoas. Assim como outros autores, o pesquisador da Universidade Federal de Alagoas também adverte para o uso ainda muito incipiente dessas tecnológicas na disciplina de Língua Portuguesa na EJA das escolas investigadas e reconhece que os professores necessitam de maior capacitação para conhecer e saber utilizar as múltiplas estratégias que a TV e o computador podem oferecer para o processo de ensino-aprendizagem, ainda que reconheçam a importância das tecnologias na integração das pessoas no meio social e no trabalho, para a educação e dinamização das suas estratégias pedagógicas. Se forem utilizadas adequadamente pelos profissionais da educação, as tecnologias conseguem, de acordo com a pesquisa, servir de suporte para as aulas e contribuir para o processo educativo. A formação de professores aparece, mais uma vez, como elemento chave para compreensão do tema.

A tese "A integração das tecnologias da informação e comunicação ao currículo no PROEJA", de Fernandes (2012), apresentada para obtenção do título de doutora pela PUC-SP, procura identificar caminhos para a utilização do potencial estratégico das TDIC, tendo em vista a construção do currículo integrado no âmbito do PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. A autora procura investigar os documentos base do PROEJA e o plano de curso do PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, com o objetivo de compreender os significados dados à potencialidade das TDIC na integração da educação profissional à educação de jovens e adultos no ensino médio. Além disso, a pesquisadora também procura estabelecer contato com seu *corpus* de investigação através de sua aproximação junto aos professores do curso tomado como objeto de análise. Seu objetivo foi de criar um contexto crítico colaborativo junto ao professor de informática e demais docentes com o objetivo de compreender os significados que atribuem ao potencial das TDIC e compartilhar novos significados da integração das TDIC no currículo do programa. Neste trabalho, há mais centralidade na relação entre o currículo e as TDIC e no sentido que os professores dão às tecnologias no currículo do programa investigado. De modo geral, a autora conclui que parte dos professores compreendem as TDIC a partir de uma perspectiva instrumental, o que impacta significativamente na constituição do currículo, e também exclama para a necessidade de se repensar a formação de professores para o uso pedagógico das TDIC.

Nos anais do VI Seminário Luso-Brasileiro – Educação, Trabalho e Movimentos Sociais, realizado em Lisboa, Portugal, Amparo *et al*. (2013) publicaram o trabalho "Inclusão digital na educação de jovens e adultos: uma análise em um município do Brasil", cujo objetivo é apresentar os resultados de uma pesquisa exploratória, realizada no ano de 2012, que teve como intuito a identificação da existência de um trabalho que possa contribuir para a inclusão digital em salas de educação de jovens e adultos em um município do Brasil. Foram observadas quatro escolas por um período de quatro meses, além da realização de entrevistas com professores e estudantes. Os resultados finais, segundo os autores, apontam para uma situação preocupante: os professores das escolas investigadas não têm incitado qualquer processo de inclusão digital em suas aulas ou, quando há presença de tecnologias, ela se dá de forma mecanizada. A preocupação dos pesquisadores é com a reprodução do processo de exclusão digital. Em suma, os autores alertam também para a frágil formação para o uso das TDIC dos educadores que atuam nas escolas investigadas, na medida em que eles tinham amplas condições estruturais de promover o acesso dos estudantes à cultura digital.

No trabalho apresentado no Congresso Ibero-Americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação, em Buenos Aires, Cord e Melo (2014) relatam a experiência com a produção de conteúdo digital (vídeo), em uma turma de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município de Florianópolis, Santa Catarina. Em "A produção de conteúdo – vídeo – em Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC): um recurso pedagógico no trabalho com uma turma de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos", as autoras descrevem o trabalho pedagógico de produção de vídeo, cujo objetivo era convidar outras pessoas a retomar sua escolarização através da EJA, por estudantes da turma de alfabetização. O trabalho resultou em um processo pedagógico de construção de saberes e afirmação de identidades, com vistas ao exercício da cidadania. Segundo o estudo, o projeto também ratificou as potencialidades das TDIC, ao permitir a sujeitos em processo de alfabetização se (re)conhecerem como autores, criadores de um conteúdo inédito e tão importante para outras pessoas. A produção de conteúdo digital na EJA teria, segundo Cord e Melo (2014), a dupla função de ampliar as possibilidades de circulação dos próprios estudantes em um mundo letrado e altamente tecnologizado e também ampliar sua participação cidadã em uma sociedade cada vez mais crivada de processos de informação e comunicação. Concluem que é possível que sujeitos, como os estudantes em tela, pouco escolarizados e com pouquíssima experiência no uso de recursos das TDIC, possam assenhorar-se de todo o processo de produção e comunicação

existente na produção de um vídeo e, assim, possibilitar a conquista de espaço para exercitar a cidadania.

Aproximações e distanciamentos entre os estudos

Diante deste quadro de artigos, dissertações e teses publicadas entre 2007 e 2014, que relacionam as TDIC com a educação de jovens e adultos, é possível observar algumas tendências deste novo campo de pesquisa. Entre as universidades de origem dos pesquisadores dos 14 estudos levantados nesta revisão de literatura, destacam-se o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), onde foram produzidas quatro dissertações abrangidas no estudo, e a Universidade Federal da Bahia (UFBA), de onde se originam outros dois estudos. As demais produções são difusas, sendo cada uma delas de uma universidade pública (UFSCar, UTFPR, USP, UFAL, UNESP e UESC) ou comunitária (PUC-RS e PUC-SP).

A primeira tendência observada refere-se à escassez de trabalhos preocupados em investigar o impacto das tecnologias na EJA. Trabalhos como os de Coelho (2011), Hidalgo (2007), Nápoles (2008), Santos (2008) e Fernandes (2012), por exemplo, fazem críticas à secundarização do tema, tanto no campo de pesquisa em EJA, quanto no que se refere aos estudos acadêmicos sobre uso pedagógico das TDIC. Gontijo e Melo (2007) vão além, pois observam a marginalização da EJA nas políticas e nos estudos que visam à inserção das TDIC nas escolas e a marginalização das TDIC nas políticas e nos estudos voltados ao campo da EJA, no país. Estes dados são representativos de que não há ainda grande mobilização de pesquisadores do campo das tecnologias educacionais, para refletir sobre essa temática, no contexto específico da educação de adultos. Da mesma forma, a literatura é representativa de que também não é prioridade dos pesquisadores do campo da educação de jovens e adultos a investigação sobre os limites e as possibilidades do uso pedagógico das TDIC e da inclusão digital, nesta modalidade escolar.

A segunda tendência refere-se à percepção dos autores em relação à potencialidade do uso das TDIC na EJA, como contribuição ao processo de ensino-aprendizagem e como parte fundamental do processo de inclusão digital, que se apresenta como chave para a reflexão sobre o acesso da população economicamente desfavorecida à "vivência plena da cibercultura", na expressão de Bonilla (2010). Todos os autores partem da suposição de que ações que insiram pessoas jovens e adultas que retomam seu

processo de escolarização na cultura digital podem significar ganhos em sua aprendizagem e contribuir para seu empoderamento, na acepção freireana do termo.

A terceira percepção que se tem da análise da revisão destas pesquisas advém de seus resultados finais. Autores como Hidalgo (2007), Santos (2008), Cruz (2008), Nápoles (2008), Gontijo (2008), Flores (2011) e Fernandes (2012) criticam a perspectiva instrumental do uso das TDIC, por professores da EJA, observada em situações investigadas em suas pesquisas e apontam, insistentemente, para a necessidade de se repensar a formação de professores. Mais que uma tendência indicada por estas pesquisas, a formação de professores para uso pedagógico das TDIC consubstancia-se como uma demanda urgente.

Entre todos os trabalhos, os de Brito (2010) e de Coelho (2011) destacam-se, pela lucidez na análise da conjuntura da EJA no Brasil e por partirem do paradigma da educação ao longo da vida e da perspectiva da EJA como um direito. A primeira pesquisadora acredita na inspiração trazida por esta nova perspectiva de EJA, associada às possibilidades de "novas educações" que o uso das tecnologias pode trazer (BRITO, 2010). Na visão de Coelho (2011),

> [...] o aluno da EJA está inserido nesse contexto digital que caracteriza a contemporaneidade e por isso precisa desenvolver habilidades e competências que o preparem para exercer um papel participativo nessa sociedade no exercício de sua cidadania. Uma educação de qualidade é o meio e a oportunidade para que ele ressignifique a sua história e tenha a possibilidade de interagir, conhecer, construir conhecimentos por meio das infinitas possibilidades da cibercultura, aumentando seu potencial de leitura e de reescrita de sua própria história (COELHO, 2011, p. 68).

Em conformidade com esta visão, Brito (2010) também defende a perspectiva da educação ao longo da vida, para quem "o investimento na criação e no incentivo de projetos e programas de EJA que atendam às recomendações e expectativas do paradigma da aprendizagem ao longo da vida parece urgente" (BRITO, 2010, p.87). Associada a esta perspectiva, a pesquisadora também sustenta a perspectiva da educação aberta, das comunidades de aprendizagem e da flexibilização dos currículos e métodos utilizados na educação de jovens e adultos. Este olhar indica uma visão que relaciona o direito à EJA com o direito à inclusão digital, como pressupostos fundamentais para o pleno exercício da cidadania. Os dois trabalhos, desta forma, apontam a tendência de superação do paradigma da educação compensatória na EJA e do paradigma do uso instrumental das TDIC.

A perspectiva geral dos estudos acadêmicos selecionados nesta revisão aponta, portanto, para uma mudança de paradigma. Esta visão, quando ultrapassar os limites do discurso acadêmico, das políticas públicas e dos movimentos sociais e adentrar as práticas nas salas de aula da educação de jovens e adultos, poderá representar um novo momento para a EJA no Brasil, pautado por uma perspectiva de transformação social, através da emancipação individual e coletiva dos sujeitos da EJA, empoderando-os como atores sociais. Espera-se, portanto, que este estado da arte das pesquisas sobre o as TDIC na EJA possa contribuir para a construção paulatina de um conjunto de pesquisas que permita o diálogo entre os autores, as ideias e os desafios dos dois campos da pesquisa educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMPARO, M. A. M.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K.; FURLANETTI, M. P. de F. R. Inclusão digital na educação de jovens e adultos: uma análise em um município do Brasil. In: **Atas do VI Seminário Luso-Brasileiro Educação, Trabalho e Movimentos Sociais**, Lisboa, Portugal, 2013. p. 39-51.

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

BELLONI, M. L. Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna? In: **Educ. Soc.**, v. 19, n. 65, Campinas, SP, dez. 1998. p. 143-162.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. **Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.**

BRITO, B. M. S. **Jovens e Adultos em Processo de escolarização e as tecnologias digitais:** quem usa, e a favor de quem e para quê? Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. 121f.

BRITO, G. A Inclusão Digital do Profissional Professor: entendendo o conceito de tecnologia. In: **Anais do 30º Encontro Anual da ANPOCS: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Comunicação Social**, Caxambu, MG, out. 2006.

BONILLA, M. H. S. Políticas Públicas para Inclusão Digital nas Escolas. In: **Revista Metrovivência**, ano XXII, n. 34, UFSC, Florianópolis, SC, jun. 2010. p. 40-60

COELHO, L. A. **As relações dos alunos da EJA com as tecnologias digitais**: implicações e possibilidades na vida de cada um. Dissertação (Mestrado em Educação),

Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. 133f.

CORD, D.; MELO, S. M. M. A produção de conteúdo - vídeo - em Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC): um recurso pedagógico no trabalho com uma turma de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos. In: **Congresso Ibero-Americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação**. Memorias del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, Argentina, nov. 2014. p. 01-14.

CRUZ, R. M. R. **Limites e possibilidades das tecnologias na educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica), Programa de Pós Graduação em Educação tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2008. 185 f.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Educ. Soc.**, vol. 26, n. 92, Campinas, SP, 2005. p. 1115-1139.

FERNANDES, J. R. **A integração das tecnologias da informação e comunicação ao currículo no PROEJA**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo), Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. 329f.

FLÔRES, E. S. **O uso da TV e do computador nas práticas docentes de Língua Portuguesa na educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira), Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, 2011. 150f.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 5ª edição, 1986.

FREITAS, M. C. de; BICCAS, M. de S. Educação de adolescentes, jovens e adultos analfabetos. In: FREITAS, M. C. de; BICCAS, M. de S. **História social da educação no Brasil (1926-1996).** São Paulo: Cortez Editora, 2009. p. 209-263.

GIROUX, H.. A. **Os professores como intelectuais***:* rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1997.

GONÇALVES, B. H. **O uso do computador, a alfabetização e a pós-alfabetização:** o que dizem educandos/as do MOVA. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2007. 172f.

GONTIJO, C. R. B. **Tecnologias de informação e comunicação na educação de jovens e adultos.** Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica), Programa de Pós-

Graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. 185f.

GONTIJO, C. R. B.; OLIVEIRA, M. R. N. S. Vozes docentes e discentes sobre condições, objetivos e contribuições do uso das TICs na EJA. In: **Anais do I Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**. CD-ROOM, v.1, CEFET-MG, Belo Horizonte, MG, 2008.

GOULART, D. **Inclusão digital na terceira idade**: a virtualidade como objeto e reencantamento da aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. 196 p.

GOUVEA, A. B. Políticas e Financiamentos na EJA: as mudanças na política de financiamento da educação e possíveis efeitos na EJA. In: **EcoS – Revista Científica**, vol. 10, n. 2, São Paulo, 2008. p. 379-395

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**, s/v, n.14, Rio de Janeiro, maio de 2000. p.108-130

HIDALGO, S. **A educação de jovens e adultos no município de Curitiba sob a ótica de gênero e tecnologia.** Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2007. 197f.

LAVINAS, L.; VEIGA, A. Desafios do modelo brasileiro de inclusão digital pela escola. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 43, n. 149, São Paulo, maio 2013. p.542-569.

NÁPOLES, N. N. **O uso das tecnologias da informação e comunicação na educação de jovens e adultos**: visão de alunos e professores de uma escola municipal de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica), Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2008. 123 f.

SANTOS, A. **'Tá vendo aquele edifício moço?' - A especificidade da inclusão digital para trabalhadores da construção civil não alfabetizados**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. 158f.

PESCE, L. Políticas de formação inicial de professores, tecnologias e a construção social do tempo. In: **EcoS – Revista Científica**. v. 33, n. 01, São Paulo, jan.- abr. 2014. p. 157-172.

_____. O Programa um computador por aluno no estado de São Paulo: confrontos e avanços. **Anais da 36º Reunião Nacional da ANPEd**, Goiânia, GO, 2013.

RESENDE, M. A. **Os saberes dos professores da Educação de Jovens e Adultos***:* o percurso de uma professora. Editora da UFGD, 1ª ed. Dourados, MS, 2008.

TORRES, R. M. Resumen ejecutivo. In: TORRES, R. M. (org.) **Aprendizaje a lo largo de la vida. Bonn**, Educación de Adultos y Desarrollo, Suplemento 60, Buenos Aires, Argentina, 2003. p. 17-30.

VALENTE, J. A. Uso da internet em sala de aula. In: **Educar em Revista**, s/v, n. 19, Curitiba, PR, 2002. p. 131-146.

Recebido em: 12/02/2016
Aprovado em: 25/04/2016

ENTRAR NO ESCRITO NA IDADE ADULTA:
POR UMA ABORDAGEM SITUADA DO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA[1]

Malory Leclère
malory.leclere@univ-paris3.fr
Universidade Sorbonne Nouvelle

Laurence Le Ferrec
laurence.le-ferrec@parisdescartes.fr
Universidade Paris Descartes

RESUMO: Face às necessidades de formação dos formadores e à grande heterogeneidade das práticas de ensino da leitura-escrita direcionadas aos adultos, esse artigo visa a estabelecer as bases de uma abordagem que não dissocie as aprendizagens formais da escrita das experiências da escrituralidade vivenciadas pelos aprendizes e representações que lhes são atribuídas. Após retomar componentes e etapas do processo de aprendizagem da língua escrita, o artigo propõe uma reflexão sobre procedimentos de ensino que se distanciam de uma concepção demasiadamente restritiva da língua escrita e que marcam uma ruptura com abordagens postas em prática com as crianças. Trata-se de procedimentos que integram a aprendizagem da escrita em um trabalho mais amplo sobre o desenvolvimento das competências sociocomunicacionais e consideram as representações dos aprendizes sobre o funcionamento, os usos e as funções da língua escrita.
PALAVRAS-CHAVE: leitura-escrita; formação de adultos; representações da escrita.

LEARNING TO WRITE AT A MATURE AGE:
TOWARDS A SITUATED APPROACH TO READING AND WRITING

ABSTRACT: The training requirements of teachers and the broad heterogeneity of practices, when reading and writing are concerned, have led the authors to try and define the initial lines of an approach in which the formal teaching of writing is not dissociated from the learners' personal experience of literacy and its products. The components and the stages of the writing process will be described initially. This will be followed by a reflection on teaching practices which go beyond an overly restrictive conception of what the written language is. This reflection actually breaks with traditional approaches of teaching children how to write: learning how to write becomes part of the larger development of socio-communicative competencies. The learners' representations of how the written language operates, how it is used and what it is used for are taken into account.
KEYWORDS: reading-writing; adult education; representations on writing.

[1] Tradução do artigo "Entrer dans l'écrit à l'âge adulte : pour une approche située de l'enseignement de la lecture et de l'écriture", inédito, por Márcia Romero (UNIFESP) e Thatiana Ribeiro Vilela (PG-UNIFESP).

Partimos, neste artigo, da constatação empírica de que existe, de um lado, uma extrema heterogeneidade de práticas de ensino da leitura-escrita no seio dos dispositivos de formação destinados aos adultos e, de outro, ao menos na França, uma grande necessidade de formação em um setor que, durante muito tempo, tendo contado com voluntários, profissionaliza-se cada vez mais, sobretudo graças às políticas de integração linguística, social e de formação profissional.

Nesse contexto, o objetivo de nossa contribuição é o de estabelecer as bases de uma abordagem situada da leitura-escrita na formação de adultos, uma abordagem que não dissocie as aprendizagens formais da escrita das experiências da escrituralidade vivenciadas pelos aprendizes e representações que lhes são atribuídas. Fundamentando-nos em nossos trabalhos de pesquisa e nossas experiências como formadoras de formadores, e, mais ainda, nos trabalhos relacionados ao ensino-aprendizagem da escrita desenvolvidos em diferentes campos de pesquisa (linguística, didática das línguas, ciências cognitivas, antropologia e sociologia), buscamos mostrar sua pertinência e complementariedade para a implementação de procedimentos de ensino que, distanciando-se de uma concepção demasiadamente restritiva da língua escrita, integram sua aprendizagem em um trabalho mais amplo sobre o desenvolvimento das competências comunicacionais. Com efeito, as pessoas às quais esse tipo de formação se destina, mesmo se elas se caracterizam por uma enorme heterogeneidade (idade, percursos escolares[2], perfil sociolinguístico, competências linguageiras ou profissionais), têm em comum a necessidade de desenvolver suas competências em leitura e escrita para conseguirem realizar, em situações sociais de diferentes naturezas, tarefas que requerem o uso do escrito.

Após apresentarmos as características da aprendizagem da escrita, insistindo nas especificidades do público adulto em face desse processo, questionaremos as abordagens de ensino de leitura-escrita para mostrar a importância, na formação de adultos, de não isolar as aprendizagens linguageiras e de apreender a escrita em sua complexidade e em sua inscrição sociocomunicacional.

[2] Distinguimos, especialmente na França, os públicos em situação de analfabetismo, que nunca foram escolarizados, crianças ou adultos (implicitamente, os que não tiveram nenhuma aprendizagem formal da língua escrita), dos públicos em situação de iletrismo, que efetuaram sua escolaridade obrigatória (até os 16 anos) ou parte dela, mas "não conseguem ler e compreender um texto sobre as situações de sua vida cotidiana, e/ou não conseguem escrever para transmitir informações simples (...)" (ANLCI, 2003).

1. Aprender ou (re)aprender a ler e a escrever na idade adulta

1.1. Pré-requisito e processo de aprendizagem do código escrito

De modo a dar conta do que implica o fato de aprender ou de (re)aprender a escrita na idade adulta, fundamentamo-nos no estudo desse processo de aprendizagem tal como ele se desdobra na criança, por ser a literatura científica muito mais prolixa no que se refere ao público infantil. Partimos, portanto, desses trabalhos, evidenciando, particularmente, as considerações que nos parecem mais pertinentes para apreender a entrada no escrito pelos adultos. Acrescentemos que, por ser a literatura igualmente muito mais prolixa em relação à aprendizagem da leitura do que a da escrita, a entrada via "leitura" será central em nossa abordagem e o ponto de partida para mostrar as conexões necessárias com a aprendizagem da escrita.

Ao contrário de outras aprendizagens, a da escrita não se faz sem que se reflita sobre o próprio escrito, ou por simples imitação do adulto. Ela resulta da mobilização de capacidades reflexivas e linguageiras mais amplas. No plano linguageiro, vale lembrar de uma evidência: antes mesmo de ler ou escrever, a criança fala, assim como antes de falar uma língua, ela se comunica por meios vocais e gestuais. Aprendendo a escrita, a criança redescobre, assim, uma língua, cujo domínio oral ela já tem. Devemos à Emília Ferreiro (1977) o fato de ter evidenciado que a aprendizagem da escrita pela criança se faz de maneira progressiva ("evolução psicogenética") e repousa em uma apreensão cada vez mais fina das correspondências entre o código escrito que ela descobre e o código oral que ela, em parte, domina. Esse escoramento supõe, contudo, que a criança tenha conseguido se distanciar de seus usos da língua oral, de seus discursos, para analisar o que os compõem, as suas regras. A relação de familiaridade e proximidade que mantém com a língua deve, com efeito, dar lugar a um distanciamento suficiente para permitir a análise do funcionamento da linguagem. A esse respeito, nos anos de 1970, os estudos de Ferreiro mostram que, antes de sua entrada na escola primária, as crianças têm representações da escrita e de seu funcionamento muito distantes das convenções e dos usos desse código. Para elas, parece difícil compreender que todas as palavras pronunciadas oralmente possam ser escritas, ou ainda que a escrita represente as variações

da forma sonora[3]. Para se preparar para aprender a ler e a escrever, a criança teria, então, necessidade de descobrir o universo da linguagem escrita, e mais especificamente, o código escrito. Essa descoberta ganha ao se apoiar nas aquisições linguageiras da criança e, portanto, em uma descoberta a partir do oral, dos sons e de suas combinações, de estratégias de comunicação, das palavras e de seus sentidos, dos agenciamentos sintáticos, dos textos e de suas funções (BENTOLILA *et al*., 1991). Downing e Fijalkow (1984) defendem, assim, a ideia de que as primeiras aquisições devem ser de ordem metalinguística, para assegurar a "clareza cognitiva" necessária à aprendizagem: a criança deve se conscientizar da natureza dos objetos que devem ser aprendidos para ser capaz de memorizar. E o fato de pôr em prática tarefas claras de análise da linguagem, fundamentando-se no que adquiriu por meio do oral, constituiria uma alavanca para a entrada no escrito.

Se essas competências metalinguísticas que parecem estar no fundamento da aquisição da leitura e da escrita foram muito estudadas nas crianças, poucas pesquisas foram consagradas aos processos mobilizados pelos adultos, a questão que se coloca sendo a de saber até que ponto as diferentes etapas de entrada no escrito são comuns às crianças e aos adultos. Evocamos brevemente algumas pesquisas sobre os adultos, centradas nos processos cognitivos de baixo nível, dos quais dão conta o artigo de Gombert e Largy (1995). Os autores, retomando alguns resultados de trabalhos anteriores, destacam que os adultos analfabetos encontram dificuldades em certos tipos de tarefa: a identificação de fonemas no início de uma palavra, a avaliação da extensão das palavras, a segmentação de frases orais em palavras, tarefas que são justamente o objeto das primeiras aprendizagens da leitura. A pesquisa realizada por Gombert e Largy, que compara as performances de sujeitos ditos "analfabetos", "semi-analfabetos" (seguindo uma formação em alfabetização) e "letrados", confirma que os adultos pouco ou não leitores são menos hábeis na realização desses três tipos de tarefas. A ausência ou a pouca consciência metalinguística nos sujeitos que nunca ou pouco aprenderam a ler e a escrever se explica pelo fato de que essas competências "meta-" não têm verdadeiramente utilidade fora da aprendizagem da leitura (GOMBERT E LARGY, 1995, p. 125). Por outro lado, parece que a capacidade para segmentar a linguagem oral pode perfeitamente ser adquirida na idade adulta por meio de práticas direcionadas a essa habilidade, e o estudo assinala fortemente os efeitos positivos sobre as performances da aprendizagem.

[3] *Cf.* Sprenger-Charolles (1989) para uma síntese dos trabalhos de Emília Ferreiro e de outros autores sobre as representações da escrita alfabética nas crianças.

Indo ao encontro dessas constatações, voltemos aos estudos referentes à aprendizagem pelas crianças, que consideram, com Bentolila *et al.* (1991), que, antes da e em paralelo à aprendizagem da leitura e da escrita, a criança deve desenvolver, por meio de um ensino adaptado, diferentes planos de consciência:

- A consciência comunicacional (compreender que uma mensagem escrita deve ser contextualizada em relação a uma situação particular de produção e que o emissor deve levar em conta o destinatário nela ausente);
- A consciência fônica (identificar os constituintes do oral);
- A consciência semiológica (reconhecer o código linguístico como um conjunto de signos arbitrários);
- A consciência lexical (tomar consciência, no nível do oral, do sentido dos lexemas em uso, para facilitar o trabalho de identificação do sentido das palavras que serão lidas);
- A consciência sintática (necessária para a identificação das relações que os diferentes segmentos de uma frase mantêm entre si);
- A consciência léxica (no sentido de Bentolila, é a descoberta pela criança do que significa ler, do que se pode ler, do que diferencia os diferentes tipos de escritos).

Para descrever o processo de aprendizagem da leitura, Golder e Gaonac'h (1998) retomam, dentre as múltiplas descrições do processo de aprendizagem da leitura, os trabalhos de Frith (1985), para identificar três fases. Na primeira fase, dita logográfica, a criança utiliza todos os índices, lhe permitindo o reconhecimento da palavra. Ela estabelece, assim, vínculos entre as configurações escritas (índices visuais) e a significação, tomando por apoio índices extralinguísticos extraídos do ambiente (cores, imagens, tipografia, traços visuais da palavra, etc.). Nessa etapa, a criança é capaz de identificar as palavras (nas publicidades ou produtos de consumo cotidiano, por exemplo) sem que seus constituintes sejam identificados e relacionados com seus correspondentes fônicos. Ao longo da segunda fase, alfabética, a criança – aprendiz de um sistema de escrita alfabética – vai estabelecer correspondências entre o escrito e o oral, utilizando a mediação fonológica para decodificar as palavras. Ela se apoia, assim, em sua capacidade de segmentar a cadeia falada em unidades menores de som (sílabas, fonemas) para ler letras ou sequências de letras e estabelecer analogias entre as palavras ("*mamy* começa como mamãe", por exemplo). Por fim, na terceira fase, fase ortográfica, as palavras vão ser analisadas em unidades ortográficas sem passagem sistemática pelo oral (conversão

fonológica). A criança utiliza do procedimento dito de acesso direto para reconhecer a palavra, sem, contudo, encontrar-se em um reconhecimento global (como na fase logográfica), mas recorrendo à identificação de unidades ortográficas (grupos de letras) combinadas nas palavras.

Defendendo a ideia de uma interdependência entre leitura e escrita, Golder e Gaonac'h assinalam que, na passagem de uma fase de aprendizagem da leitura à outra, a escrita pode desempenhar um grande papel. Copiando, por exemplo, as palavras que acaba de aprender a ler, uma criança pode começar a formar uma representação ortográfica. Para escrever, ela analisa, decompõe a palavra e começa, assim, a apreender a sequência de letras ordenadas que a constitui, o que é próprio a ajudá-la a deixar para trás a etapa logográfica. A escrita impõe, dessa forma, uma exigência na correspondência grafofonológica que pode sustentar a aprendizagem da leitura. Para escrever uma palavra nova ou ao menos uma palavra sem representação ortográfica para o escritor, é necessário se basear em outros índices e, portanto, proceder a uma análise dessa palavra em fonemas, que serão posteriormente convertidos em unidades gráficas (MORAIS, 1994). A escrita alfabética vai alimentar o processo de leitura alfabética, enquanto que o processo ortográfico vai, antes, se desenvolver essencialmente na leitura (para uma leitura mais precisa e mais rápida), para, depois, se transferir para a escrita, permitindo ao aluno escrever todas as palavras.

As duas habilidades (leitura-escrita) sustentam-se uma à outra e funcionam como estimuladores para um desenvolvimento mútuo das competências necessárias ao cumprimento de tarefas de leitura e escrita (SPRENGER-CHAROLLES & CASALIS, 1996). Essa imbricação dos processos se encontra nas altas correlações existentes entre as capacidades de leitura e as de escrita (GOLDER & GAONAC'H, 1998). Para fechar essa retomada sintética a respeito da aprendizagem do código escrito, lembremos que o desenrolar desse processo e as atitudes da criança face à escrita estão fortemente correlacionados a fatores externos e particularmente ao lugar ocupado pelo letramento no ambiente cotidiano da criança e à relação que mantém com a sua família (hábitos de leitura, valorização da escrita etc.) (BOUVET; FALAIZE & FREYNET, 1995).

1.2. Representações, práticas sociais e culturais da escrita: relação com a aprendizagem

O percurso seguido pelas crianças, no âmbito da escolarização obrigatória, é de natureza a fazer evoluir a relação que elas mantêm com a escrita. Ele suscita o

desenvolvimento de novas representações sobre a linguagem em geral e sobre a escrita em particular, permitindo o desenvolvimento de novas capacidades linguageiras, a emergência de novos usos. Contudo, uma parte desses alunos custa a estabelecer uma sólida relação com a escrita e a adquirir competências suficientes para assegurar o seu sucesso escolar. Instala-se, então, muito cedo, uma relação penosa para com a escola e os letramentos escolares, isso já desde os primeiros anos da escola obrigatória (GIASSON, 2012), pois o fracasso na leitura repercute no conjunto das disciplinas escolares que são massivamente mediadas pela língua escrita.

É uma experiência escolar dolorosa, uma imagem de si desvalorizada e uma falta de confiança em suas capacidades, uma representação negativa e errônea das aprendizagens, ou ainda, representações de usos da língua mais legítimos do que outros, que frequentemente caracterizam os adultos em situação de iletrismo, e que devem ser considerados pelo formador (TORUNCZYK, 2013). A situação dos analfabetos, tal como é descrita por Torunczyk em sua experiência como formadora, é sensivelmente diferente: se a falta de escolarização ou a sua interrupção precoce podem ser vividas com lamento ou ressentimento, a imagem de si não é atingida pela repetição do sentimento de fracasso. Ela parece muito mais desencadear uma motivação maior para se lançar nas aprendizagens da escrita, que está associada a uma confiança na possibilidade de mudar de vida. Percebemos o quanto, nesses dois perfis de aprendizagem, as aprendizagens dos adultos fundamentam-se em aquisições e representações amplamente diferentes daquelas das crianças.

Com efeito, é preciso assinalar o peso do que vem com a experiência e o lugar a lhe ser destinado na formação, nas articulações a serem feitas com os conteúdos de formação, em uma perspectiva de valorização do já adquirido. Os trabalhos se interessam, assim, pelas aprendizagens ao longo da vida, e, a esse respeito, pelos saberes e *savoir-faire* adquiridos em letramento ou em outros domínios fora da escola obrigatória e formações de qualificação. Nesse âmbito, a noção de "aprendizagem informal" designa, portanto, frequentemente, o que se aprende em situação de trabalho, na ação, ou em qualquer outra situação da vida cotidiana em que se tem um problema a ser resolvido (BÉLISLE, 2012) e se mobilizam a leitura ou a escrita para realizar tarefas.

Mesmo considerando que alguns adultos em formação ainda não tenham sido alfabetizados, na sociedade que os acolhe, por conta de suas atividades sociais cotidianas, eles são confrontados permanentemente à escrita, construindo, a respeito desse código e

desse universo, representações sociais e aquisições que vão ter uma incidência sobre o seu processo de aprendizagem.

As representações suscetíveis de ter um impacto na formação se relacionam notadamente à língua escrita e à própria situação de aprendizagem.

Tratando-se das representações da escrita, as análises de Torunczyk (2013), referentes tanto aos públicos ditos "iletrados" quanto aos ditos "analfabetos", confirmam, essencialmente, os resultados das pesquisas realizadas nos anos de 1990, por exemplo, Bourgain (1992) ou Dabène (1987), sobre as representações da língua escrita e da norma nos adultos em situação de insegurança escritural. Para os aprendizes em situação de iletrismo, as representações são marcadas pelo peso de uma norma escritural que classifica e desclassifica os sujeitos, conforme a adequação de suas produções às expectativas sociais. A esse respeito, a norma ortográfica ocupa um lugar central nas representações da competência escritural das pessoas entrevistadas nas pesquisas, e isso em detrimento de outras dimensões menos locais, mas igualmente importantes, tais como a organização dos textos, a conformidade aos gêneros de escrita ou os ajustamentos de ordem sociolinguística dos produtos escritos. Resulta daí uma visão redutora das dificuldades encontradas pelos escritores pouco escolarizados, para os quais "escrever bem" pode significar "bem formar suas letras" e "ter uma boa ortografia" (BOURGAIN, *op. cit.*). Os aprendizes não escolarizados tendem, eles também, a associar a língua escrita à língua socialmente legítima, mas, a essa percepção, pode se acrescentar um fenômeno de desvalorização de sua língua de origem (TORUNCZYK, *op. cit.*).

Do lado das representações da aprendizagem, as dos adultos "iletrados" são herdadas de experiências escolares infelizes, e os discursos dos aprendizes entrevistados remetem de maneira recorrente a um modelo de aprendizagem escolar da escrita centrado nas atividades de memorização/repetição/aplicação. Este modelo é, ademais, associado às dimensões emocionais, em particular, de angústia, que correspondem aos sentimentos do que é penoso, do quão absurdas são as atividades, a uma ansiedade em relação às situações de avaliação, bem como à exposição de suas dificuldades para os outros (Le FERREC, 2003).

Os aprendizes pouco ou não escolarizados têm, por sua vez, frequentemente uma visão escolar tradicional, herdada de um modelo transmissivo de ensino (o professor transmite seus saberes ao aluno que os recebe passivamente). Por outro lado, o trabalho com o oral é percebido como inútil e vivido como uma perda de tempo, na medida em

que o código escrito tem tendência a ser percebido como desprovido de ligação com o oral (ADAMI, 2009).

Um dos desafios da formação linguística é também, portanto, o de conceber condutas pedagógicas que permitam fazer evoluir essas representações da língua escrita, de seu funcionamento e das aprendizagens, na medida em que tais representações podem constituir um freio para as aprendizagens em si.

Outra dimensão das aprendizagens que deve ser igualmente levada em consideração é a que diz respeito ao "aprender a aprender", ou seja, aos comportamentos metacognitivos. Ocorre que formadores iniciantes ou pouco formados nas especificidades dos públicos não escolarizados subscrevem à hipótese de um déficit cognitivo quando certas atividades fazem com que esses adultos em formação fracassem. Como assinala Adami (2009, p. 59), "(...) os analfabetos não têm dificuldades para aprender a ler porque eles teriam um problema de ordem cognitiva ou de "raciocínio", mas eles têm problemas de raciocínio porque eles não sabem ler e escrever". É de fato na escola que os alunos são conduzidos a realizar determinadas operações de pensamento nas atividades de leitura e escrita e a se familiarizar com alguns tipos de exercício e atividade. Não é uma surpresa que adultos não compreendam imediatamente o que significa uma dada orientação como "assinalar" ou "relacionar" em exercícios de correlação, ou o funcionamento de tabela de entrada dupla, ou ainda que penem para organizar e classificar os documentos distribuídos em aula. São precisamente capacidades e competências decorrentes do que Goody (1979) chama de "razão gráfica".

Resulta desses alguns poucos elementos a necessidade de distinguir os perfis de públicos em formação a partir do critério da escolarização e das aprendizagens formais da escrita e do estatuto da língua-alvo para o aprendiz (língua materna ou estrangeira), para construir percursos de aprendizagem adaptados. Por outro lado, essas (re)aprendizagens se inscrevem nos percursos de vida, das experiências linguageiras, sociais, profissionais e, consequentemente, das aquisições de toda natureza sobre as quais a formação linguística terá todo interesse em se apoiar.

2. Ensinar a leitura e a escrita aos adultos: quais orientações didáticas?

2.1. Algumas referências transversais sobre os métodos de ensino de leitura e escrita

É comum distinguir, em didática da leitura-escrita, três grandes tipos de abordagem, conforme as unidades e as habilidades tomadas como ponto de partida e

consideradas como centrais no ensino. Essas abordagens, implementadas tanto com as crianças quanto os adultos, têm sua origem, ao mesmo tempo, em correntes didáticas, nas teorias linguísticas e nos modelos de leitura, desenvolvidos particularmente em psicologia cognitiva e em psicolinguística. Esses modelos propõem uma identificação e uma hierarquização dos fatores implicados no processo de elaboração do sentido na escrita (ECALLE & MAGNAN, 2002). Eles são essencialmente elaborados, como lembram Cornaire e Germain (1999), a partir de estudos descritivos ou experimentais sobre a leitura em língua materna (no sistema alfabético) para crianças e podem ser fragmentados em três tipos: modelos *bottom-up,* ou ascendentes, modelos *top-down,* ou descendentes, e modelos interativos. São essas mesmas três entradas que encontramos, na França, de forma recorrente na designação das abordagens didáticas: por um lado, métodos ditos silábicos ou ainda fônicos (entrada fonêmica ou grafêmica), sintéticos; por outro, métodos apreendidos como globais, ou, mais especificamente, ideovisuais, *whole language* e, por fim, métodos ditos interativos ou integrativos[4]. Esses últimos se opõem aos outros, que podem ser qualificados como modelos autônomos, pelo fato de considerarem influências diretas entre os processos de tratamento contextual (alto nível) e os processos de tratamento gráfico (baixo nível) (GOIGOUX, 1991).

Antes de detalhar a metodologia interativa na qual inscrevemos nosso propósito, lembremos em poucas palavras as grandes linhas dos dois outros tipos de métodos.

Esses dois modelos (*bottom-up* e *top-down*), como propõe Chauveau (2007), podem, antes de tudo ser situados nos dois extremos de um *continuum*, conforme a uma unidade linguística privilegiada que é menor e vinculada à forma, ao código (os sons, as letras, as palavras) nos métodos ascendentes ou, ao contrário, maior e global (o texto) nos métodos descendentes. O princípio dos métodos descendentes é o de partir do sentido e do todo, considerando que a compreensão é um processo contínuo de elaboração e de verificação de hipóteses emitidas pelo aprendiz-leitor, a partir de sua experiência e seus conhecimentos, do contexto da escrita e do levantamento de índices no próprio texto. A leitura e a escrita são, então, apreendidas como meios de comunicação e processos "naturais". Nessa lógica, consideramos que o aprendiz constrói seus conhecimentos em um procedimento indutivo, por confronto direto com as atividades de comunicação escrita. Os aprendizes são, portanto, colocados no centro da construção dos saberes e o

[4] Para uma síntese desses modelos e métodos, ver particularmente Cornaire e Germain (1999), Chauveau (2007), Leclercq (1999) e Morais (1994).

ensino não se baseia em ferramentas didáticas préconstruídas, propondo uma progressão pré-estabelecida que iria do simples ao complexo.

Inversamente, as abordagens ascendentes partem do princípio de que a significação de um texto se constrói, no ato da leitura, a partir da codificação de unidades de bases menores para as maiores, passando, portanto, pela identificação das letras, das sílabas, das palavras e, em seguida, pela compreensão das frases e relações interfrásticas no âmbito do texto. A interpretação do texto basear-se-ia, portanto, na justaposição dos elementos sucessivamente identificados em uma ordem hierárquica. O ensino vai então consistir, numa lógica linear, em transmitir, antes, conhecimentos simples (os que recaem sobre as pequenas unidades: letras/sons, sílabas), depois conhecimentos mais complexos relativos às unidades maiores (texto). A progressão é pensada pelo professor, deixando pouco espaço para uma intervenção do aprendiz, enquanto a aprendizagem do código, especialmente das regularidades grafo-fonológicas, é considerada como central. Sem essa base, a identificação das palavras não se mostra possível.

Além disso, cada um desses tipos de métodos não confere a mesma importância à cultura escrita no processo de ensino-aprendizagem. A focalização do código nos métodos ascendentes limita a consideração das dimensões culturais que implicariam, de fato, uma forte contextualização do trabalho sobre a escrita. Ao contrário, a abordagem descendente dos textos em sua globalidade e ao sabor das situações de comunicação escrita permite uma forte contextualização do trabalho sobre a escrita e a confrontação do aprendiz a uma diversidade de escritos, podendo favorecer o enriquecimento de sua cultura escrita. Há, sob essa ótica, um ponto comum entre os métodos ditos globais e os métodos interativos dos quais vamos agora tratar. Com efeito, os modelos interativos conferem uma importância particular ao contexto no qual os atos de leitura-escrita se inscrevem, ao considerar que a confrontação aos contextos socioculturais variados e, portanto, a uma diversidade de escritos permitiria alimentar o processo de aprendizagem, fornecendo ao aprendiz a possibilidade, graças à mediação do professor, de pôr em prática atividades cognitivas diversificadas.

Do ponto de vista da atenção dedicada ao código, os modelos interativos, hoje amplamente dominantes, teoricamente como empiricamente nas práticas de ensino contemporâneas, tentam, de alguma maneira e sob diversas formas, uma reconciliação entre os dois modelos extremos do *continuum* anteriormente apresentados. E isso ao considerarem as interações possíveis entre os tratamentos de nível superior e os de nível inferior. Assim, ao apontar o que se tem em termos de ensino da leitura na Europa, a

comissão europeia (EURYDICE; EACEA, 2011) mostra que esse ensino, tal como é preconizado nos sistemas educativos europeus, comporta esquematicamente três eixos complementares: "o desenvolvimento dos fundamentos da aquisição da leitura (consciência fonêmica, consciência do escrito); o ensino das bases da leitura (focalizado no reconhecimento das palavras, na utilização das correspondências grafema-fonema e fluidez) e o ensino de estratégias de compreensão para a leitura" (p. 53). O ensino dessas estratégias de compreensão consiste, especialmente, em favorecer a utilização dos conhecimentos contextuais, em estabelecer vínculos entre as diferentes partes de um texto. O ato de leitura é concebido então, ao mesmo tempo, como baseado na decodificação e na implementação de estratégias de compreensão.

Seguindo essa orientação, gostaríamos, agora, de mostrar o interesse que existe, na formação de adultos, em não separar as aprendizagens linguageiras (de um lado oral/escrito, de outro, leitura/escrita) e trabalhar as inter-relações entre os diferentes níveis de tratamento da escrita para desenvolver as capacidades do aprendiz (leitor/escritor) em adaptar suas condutas e estratégias à tarefa de compreensão ou produção na qual está implicado.

2.2. Para além da aprendizagem do código: quais dimensões integrar no ensino da escrita?

Consideremos, aqui, duas dimensões: o lugar do oral no processo de entrada dos adultos no escrito e o desenvolvimento de competências extralinguísticas associadas à aprendizagem do código. A escolha dessas dimensões é guiada pela constatação que nossas experiências de formadoras de formadores e nossos trabalhos anteriores (MANESSE et al., 2014; AUZANNEAU & LECLÈRE, 2009) nos permitem traçar quanto às representações da língua escrita subjacentes às práticas de ensino da escrita aos adultos. As práticas, observadas ou verbalizadas, dos formadores (mais ou menos experientes) mostram, com efeito, que uma abordagem da língua escrita demasiadamente centrada no código (independentemente de seus usos para fins comunicacionais e do modo como se apresentam) e focalizada em suas especificidades (ao invés de relacioná-la com a língua oral) pode conduzir a uma análise altamente parcial das competências e necessidades dos aprendizes, bem como a uma delimitação insatisfatória dos objetivos e dos procedimentos de ensino.

2.2.1. Lugar do oral no ensino da escrita aos adultos

Nas seções anteriores, mostramos a importância de se pôr em correlação, as unidades do oral às unidades gráficas no processo de aprendizagem da leitura, especialmente em suas primeiras etapas. O exame das performances em leitura-escrita de adultos mostra, como relatam Eme et al. (2011), que as pessoas em situação de iletrismo recorrem a estratégias pouco eficazes, que impedem, sobretudo, as novas aquisições. São pontuadas, em particular, a decodificação monótona trabalhosa, a ausência de busca pelo sentido e mais globalmente a dificuldade de serem estabelecidos vínculos entre o oral e o escrito. Comparadas às das crianças em um mesmo nível de leitura, o tratamento das palavras por esses adultos parece ser específico. Eles sentem mais dificuldades na utilização dos procedimentos fonológicos do que dos ortográficos para identificar as palavras escritas. Isso se traduziria em um déficit no tratamento fonológico das palavras escritas e entravaria sua progressão na leitura-escrita, ainda que esses adultos apresentem boas capacidades de compreensão da linguagem oral.

Percebemos, assim, o interesse que existe em não se negligenciar, no ensino da escrita, o trabalho com o oral e, mais especificamente, o desenvolvimento da consciência fonológica (conhecimento das propriedades fonológicas da linguagem), da consciência fonêmica (identificação dos fonemas constitutivos das palavras) e do sistema fonológico do aprendiz. Essas capacidades são necessárias para um bom pareamento entre signos gráficos e fonemas (decodificação grafo-fonética) e para alcançar, na leitura, uma boa identificação-compreensão das palavras, e, na escrita, uma boa ortografia (cf. EURYDICE, 2011). E essa etapa dita de montagem (fazer corresponder letras e sons) é crucial, na medida em que sua automatização constitui uma alavanca para uma identificação rápida das palavras e a criação de referências ortográficas estáveis. O léxico mental do leitor (associação direta entre forma ortográfica e sentido) se constitui assim progressivamente e a montagem automatizada permite a leitura e a memorização de palavras raras ou novas que ainda não estariam no léxico mental. O domínio da linguagem oral constitui, de diversas maneiras, um recurso fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento das competências escritas. O recurso ao contexto mencionado, como recorrente nas estratégias de leitura dos adultos em situação de iletrismo, como os conhecimentos lexicais, podem, com efeito, vir a sustentar, confirmar o trabalho de decodificação e facilitar o acesso ao sentido.

Para o aprendiz que entra no escrito por uma língua que não é a sua primeira, ou que ele não domina oralmente, o desafio de um ensino que deixe um espaço de escolha ao oral é ainda mais importante. Sem conhecimento mínimo da língua oral, sem

consciência fonêmica e sem domínio do sistema fonológico, o aprendiz não poderá ter acesso a uma identificação rápida e automatizada das palavras. Ele consagrará, então, muitos dos recursos cognitivos a esse nível de tratamento do escrito em detrimento dos outros (sintático, semântico, textual).

Mais amplamente, um trabalho com a linguagem oral na formação na escrita dos adultos é de natureza a permitir um enriquecimento de competências sintáticas, discursivas, mas também metalinguísticas e pragmáticas conjuntamente mobilizáveis nos atos de leitura-escrita. Esse enriquecimento pode se fundamentar, na formação, na aplicação de atividades confrontando o aprendiz aos diferentes discursos por sua forma, situações nas quais se inscrevem, por seu caráter mais ou menos literal, por seu grau de abstração. O aprendiz, guiado pelo formador, desenvolverá sua capacidade de manejo e de análise da linguagem oral em situação. Por esse tipo de abordagem, implementada no oral, pode-se, ademais, desenvolver a competência comunicacional fazendo com que o aprendiz perceba o quanto a construção do sentido (em produção ou em compreensão) repousa na consideração de um grande número de índices linguísticos (as palavras escolhidas, seu agenciamento, as marcas de coerência etc.), mas também de índices para ou extralinguísticos (os interlocutores presentes, o quadro espaço-temporal, as finalidade da troca, as entonações, os gestos etc.). Ora, essas dimensões estão em grande parte presentes no escrito e podem constituir recursos não negligenciáveis para aceder ao sentido de um texto ou ajustar sua produção escrita.

2.2.2. Lugar das dimensões extralinguísticas no desenvolvimento das competências em leitura-escrita

Se o ensino da escrita aos adultos iniciantes se limita a um trabalho sobre o código (as unidades fonéticas, lexicais, sintáticas e seu agenciamento), o risco de saída é que o aprendiz não capte a função primeira desse código, a de comunicar, e que, em seguida, se veja em dificuldade para, em situação, recorrer habilmente ao código, a fim de satisfazer as intenções de comunicação. O segundo risco é que ele integre a ideia de que o sentido só se constrói pelo código e que se prive, assim, de levar em consideração outros índices que são, contudo, significativos para a escrita. Aceder ao sentido de um documento escrito é, de fato, aceder ao sentido das palavras pela decodificação das unidades, mas isso se fundamenta igualmente no tratamento de índices de ordem extralinguística: informações tipográficas e referentes à disposição, tais como as variações de fonte e caixa

(maiúsculo/minúsculo), o espaçamento entre linhas, as margens, as imagens, a relação texto-imagem, a disposição das informações umas em relação às outras (em lista ou em tabela, por exemplo). Informações dessa natureza, se abordadas, permitirão ao leitor distinguir, por exemplo, um cartaz de cinema de uma fatura, ou ainda de um romance, ou de uma história em quadrinhos. Se esses índices não são mais levados em conta pelo leitor, o trabalho que ele terá que fazer sobre os conteúdos linguísticos corre o risco de ser mais custoso no plano cognitivo (particularmente na leitura de textos não lineares, diante dos quais a boa estratégia não é a de se focalizar sobre as palavras, mas a de olhar, antes, o escrito em sua globalidade). Considerar os elementos não linguísticos cria, com efeito, um horizonte de expectativas, e permite inscrever o trabalho de construção do sentido em um quadro mais delimitado. Na formação, a familiarização com diferentes tipos de documentos escritos pode ensinar a se localizar em um suporte e a se sensibilizar às diferentes disposições gráficas (tabela, texto, lista, carta, plano, calendário). Além disso, esse tipo de abordagem permite valorizar as experiências e aquisições dos aprendizes que frequentemente já sabem reconhecer determinados tipos de escritos.

Correlativamente, nas tarefas de escrita, o aprendiz deve descobrir que, para além da convenção (sentido e direção de escrita), o agenciamento das palavras e dos segmentos de texto sobre a folha, em numerosas situações, é determinado por normas sociolinguísticas que fazem com que, por exemplo, uma carta formal, se não satisfizer essas normas, corre o risco de não ser bem recebida por seu destinatário e de perder seu objetivo. De questões tipográficas e de disposição, deslizamos, assim, em direção às dimensões pragmáticas e socioculturais.

Se, como já destacamos, a leitura e a escrita são processos de comunicação social e interindividual, há então uma pertinência que o trabalho sobre a escrita não se faça de modo descontextualizado, mas, ao contrário, esteja socialmente ancorado. Escreve-se para informar, contar, explicar, protestar, para uma ou mais pessoas, em situações sociais singulares. A essas funções e essa inscrição social da escrita, os adultos aprendizes já se confrontaram em seu cotidiano (ainda que nem sempre tenham consciência disso). O trabalho do formador é, então, referindo-se às experiências dos aprendizes e propondo documentos autênticos, com funções diversas e oriundos de contextos de utilização específicos (a família, a escola, a administração, os comércios, a cultura...), o de propor atividades, com vistas ao desenvolvimento da consciência e das habilidades comunicacionais.

Conclusão

As abordagens convocadas no decorrer desse artigo mostram, em sua complementaridade, que a entrada no escrito na idade adulta repousa em múltiplos parâmetros, devidos, em partes, ao desenvolvimento das capacidades cognitivas e linguísticas, mas que repousam igualmente em uma reflexão relativa às experiências de escrituralidade e sua inscrição sociocomunicacional.

As especificidades do código escrito requerem, para o domínio da leitura e da escrita, o desenvolvimento e a mobilização de condutas que apenas o domínio do oral, em seus usos cotidianos, não pode garantir. Porém, à luz dos trabalhos em psicolinguística, nota-se que a aprendizagem da língua escrita se baseia amplamente nas competências já desenvolvidas no oral, na medida em que ninguém pode aprender a ler em uma língua que lhe é totalmente desconhecida. Um domínio mínimo do oral constituiria, então, um pré-requisito para a aprendizagem da escrita, mas só poderia funcionar como o que impulsiona essa aprendizagem se é oferecido ao aprendiz um meio de se distanciar de seus usos da língua oral para tomar consciência de seus componentes linguísticos e comunicacionais.

Paralelamente a isso e para além do código, as representações e as experiências sociais que os aprendizes têm do escrito impregnam necessariamente suas estratégias e as condutas implementadas, seja em seus usos sociais ou em suas práticas de aprendizagem. Sua entrada no escrito se inscreve em uma dinâmica mais global, tanto no plano de seu percurso individual de leitor-escritor, quanto de suas práticas e necessidades sociais relativas à escrita.

O trabalho do formador se situa em uma conciliação entre esses diferentes desafios para favorecer o desenvolvimento de saberes, e, sobretudo, de *savoir-faire*, permitindo ao leitor-escritor em formação realizar tarefas escritas variadas, solicitadas em sua vida social e profissional. Coloca-se, assim, a pergunta de saber como, na prática, os formadores articulam as diferentes dimensões implicadas na aprendizagem da escrita pelos adultos, ao mesmo tempo em que lidam com fortes restrições situacionais e, particularmente, com uma grande heterogeneidade dos públicos adultos, em formação. A pesquisa, ainda um pouco prolixa sobre esse assunto, teria muito a ganhar com um melhor conhecimento da criatividade posta em jogo pelos formadores para enfrentá-la.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMI, H. **La formation linguistique des migrants**. Paris: Clé International, 2009.

AGENCE NATIONALE DE LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME – ANLCI. **Cadre national de référence**. Lyon, 2003

AUZANNEAU, M.; LECLÈRE-MESSEBEL, M. L'enseignement/apprentissage du français dans la formation pour adultes : questionnements sociolinguistiques. In: PIEROZAK, I.; ELOY, J. M. (dir.) **Intervenir : appliquer, s'impliquer?** Paris: L'Harmattan, 2009, p. 227-232.

BAUTIER, E. Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage. In: **Pratiques**, n. 143/144, 2009, p. 11-26.

BENTOLILA, A.; CHEVALIER, B.; FALCOZ-VIGNE, D. **La lecture, apprentissage, évaluation, perfectionnement**. Paris: Nathan, 1991, p. 192-197.

BELISLE, R. (2012), **Ecrire, lire et apprendre à l'âge adulte**. Laval: Presses universitaires de Laval.

BOURGAIN, D. Normes et écritures. De quelques représentations recueillies auprès de personnels dits de "basse qualification". In: BESSE J.-M.; De GAULMYN, M.; GINET, D.; LAHIRE, B. (Eds.) **L'« illettrisme » en questions**. Cahiers du PsyEF, 2, Lyon: PUL, 1992, p. 163-179.

BOUVET, C.; FALAIZE, B.; FEDERINI, F.; FREYNET, P. **L'illettrisme : une question d'actualité**. Paris: Hachette, 1995.

CHAUVEAU, G. **Le savoir-lire aujourd'hui**. Paris: Retz, 2007.

CORNAIRE, C.; GERMAIN, C. **Le point sur la lecture**. Paris: Clé International, 1999.

DABÈNE, M. **L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle**. Bruxelles: De Boeck Université, 1987.

DOWNING, J.; FIJALKOW, J. **Lire et raisonner**. Toulouse: Privat, 1984.

EURYDICE; EACEA **L'enseignement de la lecture en Europe : contextes, politiques et pratiques,** Bruxelles: [s.n], 2011.

ECALLE, J.; MAGNAN, A. **L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs**. Paris: A. Colin, 2002.

EME, E.; NANTES, N.; DELLIAUX, C. Analyse cognitive et linguistique de l'illettrisme: bilan des études et implications pour la formation. In: **L'orientation scolaire et professionnelle**, 40/3, 2011. Disponível em: <http://osp.revues.org/3516>. Acesso em: 15 fev. 2016.

FERREIRO, E. Vers une théorie génétique de l'apprentissage de la lecture. In: **Revue suisse de psychologie**. [S.l.], 36, 1977, p.109-130.

FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: K. Patterson; J. Marshall; M. Coltheart. (Eds.) **Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading**. London: Erlbaum, 1985, p. 301-330.

GIASSON, J. **La lecture. Apprentissage et difficultés**. Bruxelles: De Boeck, 2012.

GOIGOUX, R. Les 5-8 ans et les modèles interactifs. La lecture au cycle des apprentissages. In: BENTOLILA, A. **La lecture: apprentissage, évaluation, perfectionnement**. Paris: Nathan, 1991, p. 192-197.

GOLDER, C.; GAONAC'H, D. **Lire et comprendre: psychologie de la lecture**. Paris: Hachette, 1998.

GOMBERT, J.-E.; LARGY, F. Acquisitions métalinguistiques chez les analphabètes. In **CALAP**, n° 13, 1995, p. 123-143.

GOODY, J. **La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage**, Paris: Les Editions de minuit, 1979.

LECLERCQ, V. **Face à l'illettrisme: Enseigner l'écrit à des adultes**. Paris: ESF, 1999.

LE FERREC, L. **Les représentations de l'écrit chez les adultes en situation d'illettrisme : un obstacle à l'acculturation à l'écrit en formation de base?** Mémoire de Diplôme d'Etudes Approfondies en Didactique des langues et des cultures, sous la direction de Jean-Louis Chiss, Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle, 2003.

MANESSE, D. et al. **Enseigner aux publics faiblement lettrés : savoirs académiques face aux savoirs d'expérience**, Paris: USPC, 2014.

MORAIS, J. **L'art de lire**. Paris: Odile Jacob, 1994.

SPRENGER-CHAROLLES, L. ; CASALIS, S. **Lire. Lecture/écriture: acquisition et troubles du développement**, Paris: PUF, 1996.

SPRENGER-CHAROLLES, L. Note de synthèse - L'apprentissage de la lecture et ses difficultés. Approche psycholinguistique. **Revue française de pédagogie**, v. 87, 1989, p. 77-106. Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1989_num_87_1_1422>. Acesso em: 15 fev. 2016.

TORUNCZYK A.Représentations de l'écrit et image de soi : les obstacles à l'apprentissage. Un retour sur expérience. **Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs**. Dez. 2013. Disponível em: <http://cres.revues.org/2393>. Acesso em: 15 mar. 2016.

Recebido em: 05/04/2016
Aprovado em: 22/05/2016

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
A ALFABETIZAÇÃO EM PERSPECTIVA DISCURSIVA

Marta Lima de Souza
souzamartalima@gmail.com
Universidade Federal do Rio de Janeiro

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir a alfabetização de jovens e adultos em perspectiva discursiva. Na introdução, tratamos de dados estatísticos relativos aos que não sabem ler e escrever. Em seguida, apresentamos o referencial teórico-metodológico da pesquisa centrado na concepção de linguagem de Bakhtin (2003) que possibilita aos sujeitos organizarem sua experiência de mundo na interação discursiva com outros; e no conceito de letramento (STREET, 1995; 2004; 2008), para a compreensão da escrita e da oralidade de pessoas pouco ou não escolarizadas. Para capturar indícios, pistas, marcas de movimento dos sujeitos na aprendizagem da linguagem escrita, trabalhamos com o paradigma indiciário (GINZBURG, 2002). Por fim, analisamos a produção escrita de um estudante e apontamos como a alfabetização deve priorizar a oralidade, a leitura e a escrita partindo de textos sociais, tendo a escola como o lugar de relevância para a aprendizagem da linguagem escrita de jovens e adultos.
PALAVRAS-CHAVE: alfabetização discursiva de jovens e adultos, oralidade e escrita.

YOUTH AND ADULT EDUCATION:
LITERACY IN DISCURSIVE PERSPECTIVE

ABSTRACT: This article aims to discuss the literacy of young people and adults in discursive perspective. In the introduction, we deal with statistical data relating to those who cannot read and write. Next, we present the theoretical framework of the research focused on the design language Bakhtin (2003) which enables individuals to organize their world experience in discursive interaction with others; and the concept of literacy (STREET, 1995; 2004; 2008), for the understanding of written and spoken people little or no schooling. To capture evidence, clues, movement marks of the subjects in the written language learning process, work with the evidential paradigm (GINZBURG, 2002). Finally, we analyze the written production of a student and pointed as the discursive perspective literacy should prioritize oral communication, reading and writing starting from social texts, with the school as the place relevance to learning the written language of young people and adult.
KEYWORDS: discursive literacy for youth and adults, oral and written.

Introdução

Nas primeiras décadas do século XX, 71,2% dos maiores de cinco anos não sabiam ler e escrever, representando aproximadamente sete em cada dez cidadãos brasileiros, em condição de analfabetismo, o que atingia a população de baixa renda, em especial as mulheres, os negros e os indígenas. A Constituição Federal de 1934 (BEISIEGEL, 1974) estabelece a educação como direito de todos e garante ensino primário obrigatório, público, gratuito, extensivo aos adultos não escolarizados e também aos adolescentes que já integravam o público excluído da alfabetização e/ou escolarização naquele período.

Após a promulgação da Constituição de 1934, implementaram-se algumas iniciativas de educação para os adultos e os adolescentes com a intenção de incrementar a produção econômica, de aumentar as bases eleitorais dos partidos, de integrar as levas migratórias oriundas do campo ao setor urbano e de diminuir as taxas de analfabetismo. Beisiegel (1974) afirma que foram ações conduzidas pelo Estado com o intuito de aliar educação ao desenvolvimento, na perspectiva de tornar o país mais civilizado, visto que as elevadas taxas de analfabetismo começaram a constituir um problema em função da postergação de políticas públicas para a educação.

Nos anos finais do século XX, a Constituição Federal de 1988 (FERRARO, 2003) estabeleceu a educação como direito público subjetivo, e como dever do Estado garantir Ensino Fundamental para todos, incluindo os adultos. Este preceito ampliou-se para Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita aos que a ela não tiveram acesso na idade própria[1], conforme Emenda Constitucional nº. 59/2009 (BRASIL, 2009), publicada na primeira década do século XXI. Nos dias atuais, do ponto de vista legal, independentemente da idade, está assegurado o direito público subjetivo à Educação Básica a qualquer pessoa, da Educação Infantil ao Ensino Médio, o que implica a possibilidade de exigir do Estado a sua efetivação e de cobrá-lo pela sua responsabilidade.

As conquistas acima expressas em textos legais foram importantes na construção do caminho para a consolidação do direito à educação. Contudo, ainda perdura uma taxa

[1] O uso do termo "idade própria" é equivocado e inadequado quando faz referência aos que, por motivos diversos, principalmente sociais e econômicos, não tiveram acesso à escola ou nela não puderam permanecer, visto que reitera a escola como um não-lugar para os que ousam efetivar o direito no ciclo de vida adulto.

de analfabetismo de 8,7%, que se materializa em 13,2 milhões de cidadãos brasileiros com mais de 15 anos que não sabem ler e escrever (IBGE, 2013) na segunda década do século XXI. Se por um lado, a Educação de Jovens e Adultos se distancia do cumprimento de reparação de uma dívida histórica junto à população mais idosa, por outro, se consolida como a única possibilidade de efetivar o direito à Educação Básica para jovens de 18 a 24 anos de idade, assim como para os 36,5% dos que não completaram o Ensino Médio (IBGE, 2013).

Engrossam os dados os maiores de 25 anos ou mais que configuram os 49,3% dos que não têm instrução ou não concluíram o Ensino Fundamental com qualidade socialmente referenciada e que, portanto, não alcançaram os nove anos de escolaridade (IBGE, 2013). Em consonância com as palavras de Ferraro (2008), não se pode mais falar somente em dívida histórica no sentido de passado, pois grande parte da educação escolar não realizada é coisa atual, gerada no contexto de vigência da Constituição Federal de 1988.

Os dados expostos revelam uma sociedade injusta e desigual, sócio e economicamente, como aquela denunciada por Paulo Freire nos anos de 1950 ao afirmar que o analfabetismo era oriundo dos problemas socioeconômicos, ou seja, era e ainda é uma sociedade com uma concentração de renda absurda, aliada à ausência de educação ou à sua precariedade, que gerava (e gera) o analfabetismo, e não o contrário. A análise de dados educacionais (IBGE, 2013) evidencia pouca alteração do quadro, tornando visíveis os mecanismos de interdição que continuam ativos para frações da classe trabalhadora impossibilitadas de concluírem a escolaridade básica (fundamental e média) e que, consequentemente, vão constituir um “novo” contingente para a EJA. Rummert (2003) nos alerta que os baixos índices de escolaridade deveriam ser uma vergonha para um país que não garantiu à maioria da população às condições necessárias ao acesso à educação e à permanência na escola.

Além de nos constrangerem por naturalizarem as estatísticas de evasão e de repetência como incapacidades de jovens e adultos, os dados acima ilustram e denotam os que foram sendo excluídos e deixados à margem do processo de alfabetização e de escolarização, mas que, também, pela necessidade imperativa de interação pela linguagem, foram se constituindo e constituindo outros modos de interagir socialmente por meio da oralidade, da leitura e da escrita. São estas denúncias e estes anúncios que nos desafiam e nos impelem a pesquisar, a questionar e a refletir como pessoas pouco ou

não escolarizadas dão conta de questões presentes em uma sociedade com escrita, mesmo que imersas em uma cultura oral.

Os dados de analfabetismo e da interrupção da escolaridade básica dialogam com a dimensão ideológica da alfabetização e do letramento por desvelarem aquilo que as pessoas pouco ou não escolarizadas fazem com a escrita e o que a escrita faz com elas. É neste sentido que os estudos desenvolvidos por Street (1995; 2004; 2008) e Kalman (2004) têm evidenciado a diversidade cultural, em relação aos usos sociais da leitura e da escrita dos pouco ou não escolarizados em sociedades grafocêntricas. Acompanhando-os e dialogando com outros estudos (GOULART, 2010; SMOLKA, 2012), temos encontrado na linguagem um lugar, um ancoradouro para compreender as práticas sociais de escrita de jovens e adultos, em especial na filosofia da linguagem de Bakhtin, ao afirmar que é por meio da linguagem que nos constituímos e constituímos o mundo. Configura-se para nós, portanto, a linguagem como meio e fim do processo de ensino e de aprendizagem da escrita. Mas, que aspectos dos estudos de Bakhtin têm nos orientado metodológica e teoricamente em pesquisas e práticas pedagógicas? É o que trataremos na próxima seção.

As contribuições dos estudos de Bakhtin para o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita de jovens e adultos

A natureza social e dialógica da linguagem é o terreno para a compreensão de como nós tomamos posse por meio dela mesma dos e nos processos de interação com outros, da cultura da qual fazemos parte e, ao mesmo tempo, produzimos. A utilização da língua relaciona a produção da linguagem à produção histórico-cultural, por meio de diferentes formas de enunciados, orais ou escritos, que são produzidos nas diversas esferas de produção da atividade humana, denominados gêneros do discurso.

Os gêneros do discurso são constitutivos dos enunciados presentes na atividade humana em situação relativamente estável, que é reconhecida pelos falantes, viabilizando a comunicação discursiva entre os sujeitos da língua. Todavia, são relativamente estáveis porque se vinculam às mudanças históricas que influem nessas constituições. Os gêneros são, entretanto, extremamente heterogêneos, por serem oriundos dos diferentes campos da atividade humana; porque:

> [...] são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2003, p. 262).

É no processo de interação com o outro que os sujeitos organizam sua experiência no mundo, seu conhecimento sobre ele, e é onde ocorrem as relações discursivas entre os sujeitos. O homem não pode ser compreendido fora do texto, pois todo ato humano é um texto em potencial que deve ser compreendido no contexto dialógico de seu tempo e espaço (BAKHTIN, 2003). O texto é o enunciado, constituído na interação, na produção social, na atividade humana, em que há projeto de discurso, há o querer dizer do autor e há modos de realizá-lo em dadas condições, por meio da escolha de gêneros do discurso e na relação com outros participantes do discurso.

O enunciado é único, mas não é inaugural nem derradeiro, relaciona-se a enunciados anteriores, imediatos ou posteriores, portanto, é um elo na corrente histórica de outros enunciados. Dessa forma, o discurso só existe nas formas de enunciações concretas de determinados falantes-ouvintes-muitos outros, que são os sujeitos do discurso. O discurso funde-se na forma do enunciado do sujeito do discurso, nas relações dialógicas, e não existe fora delas.

As relações dialógicas são específicas entre as enunciações plenas, no processo de comunicação discursiva, que se vinculam umas às outras em relações de sentido. Só são possíveis entre enunciações de diferentes sujeitos do discurso, portanto, pressupõem outros membros da comunicação. Não são possíveis no sistema da língua, tampouco na gramática. Essas relações não podem ser separadas do campo do discurso, da língua enquanto fenômeno integral completo, pois a linguagem só é viva na comunicação dialógica daqueles que a usam. A comunicação dialógica constitui o campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem está impregnada de relações dialógicas, seja qual for o seu campo de uso (cotidiano, prático, científico, abstrato etc.).

Falamos por meio de determinados gêneros do discurso. Na prática, temos um rico repertório de gêneros do discurso orais (e escritos) que empregamos de forma segura e habilidosa, sem conhecer em termos teóricos a sua existência. Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma como nos é dada a língua materna a qual dominamos livremente até o início do estudo teórico da gramática. As formas do gênero

são mais flexíveis e plásticas, moldam nosso discurso, diferindo das formas da língua quanto à estabilidade e à coerção (normatividade) para o falante:

> A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas [,] mas de enunciações concretas que nós ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas) (BAKHTIN, 2003, p. 282-283).

Se o discurso é a língua em sua integridade concreta e viva, então a língua materna é aprendida nas enunciações concretas das quais participamos e nas quais ouvimos, reproduzimos e criamos enunciados na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam.

A diversidade dos gêneros está marcada pelas diferentes situações, pela posição social e pelas relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação. Grande parte dos gêneros pode ser reformulada livre e criativamente, entretanto, seu uso criativo não significa uma nova criação de gênero – é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente: uma pessoa pode dominar magnificamente o discurso em diferentes esferas da comunicação cultural e calar ou intervir de forma desajeitada em uma conversa mundana, o que não significa pobreza vocabular, mas inabilidade para dominar o repertório dos gêneros da conversa mundana.

Para Bakhtin, a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Isso pode ocorrer como um processo de assimilação das palavras do outro. Todos os nossos enunciados são plenos de palavras dos outros, com graus variados de alteridade ou de assimilaribilidade, de aperceptibilidade e de relevância. As palavras dos outros trazem consigo a expressão, o tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos (BAKHTIN, 2003).

Todas as linguagens são concretizadas sobre um plano social e histórico, mais ou menos objetivado, por trás delas estão as pessoas que falam, em vestimentas concretas sociais e históricas. As linguagens devem tornar-se discursos e devem unir-se ao sujeito que fala. Todas essas linguagens evidenciam um mundo mais complexo, que não está acessível num enfoque monológico, homogeneizado, absolutizado. Mesmo quando essas linguagens são estratificadas em gêneros, mesmo quando surge um gênero novo, ele não

suprime ou substitui o velho, mas dialoga com ele evidenciando seus recursos, limites e ingenuidade, tornando-o consciente do homem pensante e do campo dialógico desse homem.

Os gêneros do discurso encontram-se, portanto, em íntima relação com as esferas de atividade humana. Cada esfera propicia o surgimento de determinados gêneros do discurso e dos enunciados que lhes são próprios, considerando suas funções e suas condições específicas. Em uma sociedade letrada complexa são estabelecidas relações entre os gêneros que contribuem para a possibilidade de ações para além da situação e da esfera específica de ação, ao conectar eventos sociais em diferentes práticas sociais. (KLEIMAN & MARTINS, 2007).

A língua só se materializa na comunicação discursiva, no enunciado pleno, entre os sujeitos do discurso. Portanto, o caminho teórico-metodológico da pesquisa para compreender esse sujeito é na e com a linguagem, por meio dos gêneros do discurso, da análise da unidade concreta da língua e da unidade real da comunicação discursiva. Articulado aos estudos de Bakhtin, trabalhamos com o paradigma indiciário (GINZBURG, 2002), com o intuito de capturar indícios, pistas, marcas de movimento dos sujeitos no processo de aprendizagem da linguagem escrita, buscando legitimar os saberes produzidos pelos jovens e adultos em relação à escrita, socializá-los e torná-los visíveis no cotidiano deles.

Em um país em que as estatísticas sobre aqueles que não sabem ler nem escrever – do ponto de vista da língua (norma-padrão) – constrangem e "assustam", olhar para os gêneros do discurso, para a distinção que Bakhtin propõe da unidade da língua e da unidade do enunciado, nos parece crucial para desconstruir ideias totalizadoras e totalizantes, de subjetividades e objetividades, monológicas, que rotulam milhões de jovens e adultos de "analfabetos", na tentativa de desconstruir, mas, principalmente, de construir outros enunciados para além da análise linguística. São essas as grandes contribuições que a concepção filosófica de linguagem de Bakhtin pode oferecer para o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita daqueles de "[...] letra analfabeta de curumba, no caçanje (retirante/português mal falado), próprio dos cegos de feira, muitas vezes meliantes (malandros)". (NETO, 1980, p.34).

Alfabetização e Letramento como práticas sociais

A alfabetização[2] tem se caracterizado para nós como um processo de apropriação do discurso escrito na escola, em sua diversidade de usos sociais, incluindo aspectos gráficos, ortográficos e gramaticais. Entretanto, compreendemos com Smolka (2012) que a alfabetização é mais do que aprender a escrita de letras, palavras e orações, visto que implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido; implica uma forma de interação com o outro, mediada pelo trabalho de escrever: para quem, o que e por que escrevo? A escrita necessita de um sentido, de um desejo, de um interlocutor e da representação de um interlocutor no movimento discursivo. Escreve-se para o outro, seja esse outro o próprio escrevente, seja alguém de seu círculo social ou de outro auditório social. Compreendemos também que a alfabetização é uma etapa fundamental, porém não a única, a ser complementada e desenvolvida por meio de políticas públicas que levem à efetivação do direito à educação básica de jovens e de adultos.

Esta perspectiva de alfabetização também requer o respeito aos tempos e ritmos próprios à aprendizagem dos alfabetizandos, incluindo professores formados, condições de ensino e aprendizagem adequadas aos contextos com metodologia de ensino e materiais pedagógicos que considerem a diversidade discursiva, social e cultural dos educandos.

A concepção de alfabetização adotada se insere em uma compreensão ampliada de ensino e aprendizagem da linguagem escrita e que, por conseguinte, se relaciona ao conceito de letramento[3] por compreender que falar, ler e escrever fazem parte de atividades humanas complexas, como um processo que está estritamente associado às condições e às instituições socioculturais em um determinado contexto (STREET, 1995). O conceito de letramento com o qual temos trabalhado assume um ponto de vista culturalmente sensível a respeito das práticas alfabetizadoras, conforme as variações e as diversidades de um contexto para o outro. A alfabetização constitui uma prática social, nesse sentido, e não unicamente uma habilidade técnica e neutra (STREET, 2008).

Na perspectiva ideológica, o conceito de letramento, a nosso ver, alia-se aos princípios de Bakhtin, para quem o discurso individual de qualquer pessoa se forma e se

[2] Compreendemos que a alfabetização implica um trabalho discursivo e dialógico, que privilegie a oralidade, a leitura e a escrita; entretanto, neste artigo, enfatizaremos apenas a dimensão da escrita por questão de espaço.

[3] Para além da polêmica sobre o termo letramento, neste artigo, interessa-nos o que a concepção amplia para as pesquisas da EJA que buscam compreender os diversos usos da escrita e a participação de grupos pouco ou não escolarizados em sociedades com escrita.

desenvolve em uma interação constante e contínua com outros enunciados (sociais e individuais) carregados de sentido. Alia-se também à dimensão da linguagem como meio e fim do processo de constituição humana, em que a alfabetização conforma-se como uma prática discursiva nas relações dialógicas entre educadores e educandos.

Cabe ressaltar que não estamos desprezando a dimensão técnica da alfabetização, mas reafirmando que a aprendizagem da linguagem escrita implica ir além da técnica, reconhecendo as relações de poder e os diferentes contextos discursivos, assim como a escola como um lócus fundamental do processo.

Ainda na perspectiva ideológica, o conceito de letramento possibilita resgatar uma dívida histórica com milhões de pessoas impedidas de aprender a ler e a escrever, quando assume a escrita e a oralidade como parte de um mesmo processo social, buscando romper com visões preconceituosas, como a da Teoria da Grande Divisa[4], que toma aqueles que não se apropriaram da escrita como sujeitos menores e, em muitos modelos teóricos, até mesmo como selvagens.

Vóvio e Kleiman afirmam que:

> Os Estudos do Letramento aportam uma forte vertente socioideológica, que toma como objeto as práticas sociais vinculadas às estruturas de poder das sociedades, nas quais se engendram, como parte essencial da interação, as estratégias interpretativas dos sujeitos e os modelos culturais que criam para agir no mundo social (VÓVIO & KLEIMAN, 2013, p.183).

Aqueles que foram deixados à margem ou excluídos do processo de alfabetização e de escolarização desenvolvem estratégias interpretativas e modos culturais para agirem no mundo social, principalmente em sociedades com escrita, tendo a interação como atividade humana. Reiteramos, portanto, que as taxas de analfabetismo e dos que não efetivaram a Educação Básica dialogam, portanto, com a vertente socioideológica do letramento.

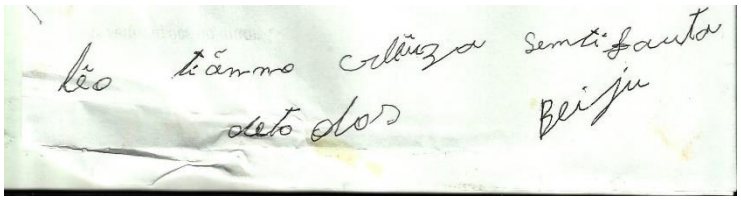
Nesta dimensão assumida, é inevitável a presença do letramento, inclusive para aqueles que não leem nem escrevem; eles se colocam em relação com a cultura escrita mesmo que não possam produzir ou entender a linguagem escrita: "(...) é difícil encontrar um adulto que não saiba algo sobre letramento, mesmo que seja à distância que está dele" (STREET, 1993; apud KALMAN, 2004, p. 263), conforme podemos comprovar no trecho de entrevista de Creuza[5]:

[4] Ver os estudos de Ong (1998), Goody; Watt (1963); entre outros.
[5] Estudou até à terceira série do antigo primeiro grau, encontra-se há mais de 20 anos sem frequentar a escola, é aposentada, mas continua trabalhando como doméstica.

> Por exemplo, quero escrever uma carta pra alguém. Aí, quer dizer, pra mim as pessoas não tá entendendo porque tá faltando os acentos. Eu acho assim: que as pessoas vai ler e não vai entender. Porque a palavra tem que ser bem feita, pras pessoas entender. Eu não escrevo carta pra ninguém. Não sei! Como é que eu vou escrever?[6] (SOUZA, 2011, p. 164).

O trecho acima aponta a consciência de que sua escrita ou a forma como consegue escrever não se adéqua à escrita da norma-padrão (BAGNO, 2003), ainda que ela se arrisque ou se atreva a escrever, como observamos na situação abaixo, quando escreve um bilhete para uma criança e sua família, ausentes da residência no momento da escrita, conforme a imagem 1 a seguir:

Imagem 1



Fonte: Material de Pesquisa (SOUZA, 2011).
[Leo, te amo, Creuza. Senti falta de todos. Beijo.]

O bilhete de Creuza insere-se como um enunciado escrito, concreto e único: há o que dizer, como dizer, por que, para quem e para que dizer. Ainda que o escrito apresente grafias não convencionais quanto à norma-padrão, a remetente consegue dizer a sua palavra, o seu querer-dizer e expressar o carinho e a saudade que sente, revelando sua autoria. Ou seja, ela busca interagir com os outros por meio da escrita em um universo de escrita do qual tentaram e tentam exclui-la.

Podemos observar no bilhete de Creuza que de sua escrita emerge o que pensa, o que quer dizer, o que sente, sendo, portanto, fragmento do seu discurso interior, de um diálogo com ela mesma/outros (Leo te amo Creuza) e com os outros/ela mesma (senti falta de todos beijo). Na análise, percebemos que primeiro escreve Leo te amo Creuza e assina. Após reler e distanciar-se do lido, inferimos que ela se dá conta de que não citou os outros membros da família, deixando-os de fora do bilhete e, então, acrescenta ao texto senti falta de todos beijo, como se tentasse desculpar-se da lacuna. O diálogo consigo mesma e com os outros torna as marcas de ritmo, de entonação, de rupturas, de ênfase evidentes para ela, revelando também um discurso social em que há normas e regras: "o que é dito? o que se pode ou se deve dizer? como? onde?" (SMOLKA, 2012, p.104).

[6] Reescrevemos o texto visando à manutenção da coerência e da unidade no artigo.

A escrita de Creuza aponta para uma interação, uma prática social, discursiva, dialógica com o outro. Mas, em geral, para a escola não é uma escrita possível, visto que não se considera a alfabetização como um processo de construção do conhecimento nem de interação, tampouco um processo discursivo, dialógico, o que reduz a linguagem e limita as possibilidades do dizer e do escrever. Contudo, ainda que a linguagem esteja limitada e a fala bloqueada, não é possível bloquear o discurso interior que se dirige ao social e ao outro. É neste sentido que escritas como a de Creuza não podem ser analisadas tendo somente como base as regras lógicas, ortográficas ou gramaticais, pois não dão conta de sua expressividade, que vai em direção às relações dialógicas específicas entre as enunciações no processo de comunicação discursiva (BAKTHIN, 2003).

STREET (2008) também nos ajuda a refletir que escritas como a do bilhete são comuns entre aqueles que passaram pela escola, o que nos leva a observar que os limites de definições entre pessoas alfabetizadas e não alfabetizadas não são tão óbvios como alguns estudos tentam demonstrar, o que implica compreender que a escolaridade é atravessada por outros fatores como hierarquias e condicionantes sociais que precisam ser mais pesquisados.

Tomando a experiência da escrita de Creuza e o aporte teórico de Bakhtin, temos a possibilidade de olhar de outros lugares a complexidade do aprender a escrever, a linguagem escrita. Observamos que a escrita vai ganhando outras marcas, fora da escola, que nos encaminham para a compreensão do que os adultos fazem com a escrita e o que a escrita faz com eles. Entretanto, para além de atravessamentos e usos da escrita em outros espaços sociais, a escola é o espaço primordial no processo de aprendizagem da linguagem escrita para a classe trabalhadora em sociedades com escrita e que discutiremos na próxima seção.

O trabalho com a linguagem escrita na escola: a alfabetização em perspectiva discursiva

O trabalho com a linguagem na escola implica, em qualquer modalidade de ensino, em qualquer nível, série e ano de escolaridade, a ampliação de conhecimentos, a partir do universo de referências individual e coletivo; a aprendizagem de novas linguagens e novas janelas para ler o mundo; a compreensão e a interferência na realidade local e global; ampliação das capacidades cognitivas de pensar, observar, perceber, relacionar, argumentar, criticar; a criação de novos mapas para ler o mundo (GOULART, 2010).

Estes princípios nos levam a trabalhar a partir do universo oral dos educandos, dos diferentes modos de falar, de ler e de escrever o mundo em que vivem, priorizando práticas orais que possibilitem falar e conversar sobre a vida, as histórias que conhecem e contam a seus filhos/netos, músicas que cantam e/ou conhecem, os versos e poemas que declamam, as receitas culinárias que fazem em casa, as receitas de remédio e chás caseiros que preparam, as opiniões sobre os temas e problemas contemporâneos, os saberes da experiência, as histórias de vida, as memórias etc.

Então, neste sentido, aprender a escrever na escola significa aprender a escrever a partir de e em relação aos saberes orais e às experiências daqueles que se alfabetizam, para que possam como a personagem Claireece Precious Jones[7] – uma adolescente do Harlem – analfabeta e grávida pela segunda vez do próprio pai, encontrar na escola a possibilidade de escrever outra história:

> - Todo dia – a Srta. Rain diz – vamos ler e escrever nos cadernos. Como a gente vai escrever se a gente não sabe ler? (...), como a gente vai escrever se a gente não sabe escrever! Não lembro de nunca ter escrito nada antes. Minha cabeça tá rodando, tô com medo [sic] talvez a gente, talvez essa turma não seja pra mim (SAPPHIRE, 2010, p.61).

Aprender a dizer a sua palavra é biografar-se, existenciar-se e historicizar-se. Para tanto é preciso que a escola contribua para produzir textos antes mesmo de saber escrever convencionalmente, de modo que os alunos tenham acesso a informações e instruções referentes a uma situação discursiva (para que, como, por que, para quem escrever); tenham acesso aos diversos tipos de textos, principalmente os sociais: os textos com sentido, que buscam uma interação com o outro; que produzam textos coletivos, nos quais o professor seja o escrevente da turma; que tenham leitores variados para os textos que escrevem, além do alfabetizador e dos colegas; que façam da revisão e da reescrita partes integrantes do processo de produção do texto.

É importante, no momento de apropriação da escrita, que se desloque da análise fonética, ortográfica, lógica ou gramatical para a constituição do sentido, buscando compreender que lugar o educando assume nesse espaço de interlocução, que lugar assume para escrever o que escreveu. Assume o lugar de autor, de quem está em intensa atividade mental, cognitiva, discursiva que revela uma dialogia no processo de elaboração do pensamento e da linguagem, no processo de escrever e de se apropriar da escrita (SMOLKA, 2012).

[7] Romance “Preciosa”, de Sapphire (2010), que se tornou filme de Lee Daniels, 2009.

Em nossa análise, o texto[8] abaixo escrito por João, em processo de alfabetização, explicita essa dialogia interna na direção do outro, em uma escrita repleta de sentidos quando trata de sua terra natal. Após a leitura e a discussão dos poemas, a professora orientou que a turma elaborasse, individualmente, um pequeno poema, tendo como escolha um dos temas: amor, amizade e minha terra. Depois que os alunos produziram seus poemas, eles foram à frente da turma para lerem, eis o texto de João:

> Passei o dia viajando na distância
> dos país. Eu fiquei muito felis vendo tanta boniteza sam obra da
> natureza quem nem um pintor
> emita mais nenhu é tão bonita do quer mia fortaleza.
> João Araujo Bezerra 3ª. B
>
> [Passei o dia viajando na distância
> do país. Eu fiquei muito feliz, vendo tanta boniteza. São obra da
> natureza que nenhum pintor
> imita, mas nenhuma é tão bonita do que a minha Fortaleza.]

A escrita de João denota um momento de interlocução com o outro, no qual ele assume um lugar de autoria, de escritor, pois a própria escrita assume um lugar de prática dialógica, discursiva, significativa. João ocupa o lugar de protagonista, de interlocutor, de alguém que tem o que dizer, que diz e assume o seu dizer. Quando se abre espaço na escola para que os alfabetizandos assumam esse lugar de interlocução, de dizer a sua palavra, a escrita passa a ser reveladora de sentimentos, de vivências, de conhecimentos e de formas de pensar o mundo que se constituem em situações de sala de aula. Escrita também marcada pelas experiências, pelo discurso do cotidiano que revela marcas da realidade sociocultural dos sujeitos e de seus grupos de interação. No caso de João, da terra distante e saudosa, a qual precisou deixar em busca de outra possibilidade de vida – com a migração –, muito comum entre os alunos da EJA.

Avaliar a escrita de João pelo o que lhe falta é negar o movimento de aprender a escrever, no próprio processo de escrever, em que se escreve para expressar o seu querer dizer e, nesta dinâmica, utiliza-se, pratica-se a escrita. Há, nesse movimento, uma tensão, um esforço de tornar explícito que o "discurso interior para o outro, abreviado, sincrético, povoado de imagens, pela escritura, adquire [...] a característica de um laborioso trabalho gestual e simbólico" (SMOLKA, 2012, p.151, grifos autora). Ainda para a autora, é neste esforço, de explicitação das ideias por escrito, que os alunos vão experienciando e

[8] Escrito a partir de uma atividade de leitura dos poemas Soneto, de Camões; As sem razões do amor, de Drummond; e O poeta da roça, de Patativa do Assaré, em colégio da zona sul do Rio de Janeiro, maio 2012.

apreendendo as normas da convenção como os interlocutores, as situações de interlocução, a necessidade e o delineamento de parâmetros consensuais para a leitura.

Smolka demarca também que

> a materialidade das palavras ganha novas formas na medida em que é produzida pelo gesto de escrever e marcada no papel. Ao mesmo tempo, o movimento intradiscursivo vai adquirindo, pela escritura, novas características: desponta a questão do "estilo" na escritura; do gosto, da opção, da fruição no jogo de formulações possíveis. Emerge, além da dimensão lúdica, a dimensão estética (...) (SMOLKA, 2012, p.153).

Os textos orais e escritos dos alunos constituem-se em momentos de interlocução, que são espaços para o trabalho com a escrita como forma de linguagem, nos quais a alfabetização assume uma perspectiva discursiva, considerando que nem todo dizer constitui a escrita, mas toda escrita é constitutiva do dizer. A escola deve ensinar aos alfabetizandos a dizerem a sua palavra, a expressarem por meio do discurso escrito as diferentes falas e os diferentes lugares sociais que ocupam, constitutivos do discurso social, enquanto elaboração individual.

Escola: lugar de aprender a dizer para jovens e adultos trabalhadores

Em relação à pesquisa, ao apresentado e discutido anteriormente, podemos extrair três breves reflexões. A primeira é a evidência de que pessoas jovens e adultas pouco ou não escolarizadas usam a escrita nas práticas sociais das quais participam em sociedades com escrita, isto é, fazem coisas com a escrita tanto quanto a escrita faz com elas.

A segunda reflexão relaciona-se ao diálogo entre essas práticas sociais de uso da escrita e os gêneros discursivos. Observamos nas enunciações (orais ou escritas) dos jovens e adultos a presença de gêneros do discurso constituídos nas relações dialógicas com os participantes do enunciado, ou seja, nesta interação há o querer dizer do autor, há modos de dizer (o que, como, por que, para quem, quando) que se vinculam aos lugares sociais que ocupam no discurso.

A terceira reflexão diz respeito ao tratamento que a escola tem dado à aprendizagem da linguagem escrita para jovens e adultos: como a escola tem lidado com essas práticas sociais de uso da escrita, quanto ao que eles fazem com a escrita e ao que a escrita faz com eles? Em geral, observamos que a escola ignora a relação discursiva, enfatizando a aprendizagem da linguagem escrita na perspectiva da norma padrão, centrada em uma preocupação de ensinar a escrever, mas não de ensinar a dizer.

Contudo, destacamos que o trabalho com a linguagem escrita na escola implica partir do universo de práticas sociais (orais e escritas) que evidenciem outros modos de falar, de ler e de escrever o mundo em que vivem, de modo que a aprendizagem da linguagem escrita tome a própria linguagem cotidiana e das práticas sociais como objeto de ensino e de aprendizagem, na construção de uma relação dialógica com o outro em que há intenção de dizer, possibilitando aos jovens e adultos assumirem o lugar de autores de textos (orais e escritos) que produzem, como pessoas que se constituem na linguagem e pela linguagem, que assumem lugares sociais como sujeitos emancipados.

Para finalizarmos, trazemos outro trecho da entrevista de Creuza em que reproduz um diálogo entre ela, a filha, sua irmã (Ana) e o sobrinho (Luciano) sobre ensiná-las a escrever:

> Creuza: Bem, aí a Rosângela falou: "Ah, mãe, tenho paciência de ensinar a senhora, não." Aí eu falei assim: "Não, Danda [filha], não precisa me ensinar não, passa um dever e deixa pra mim estudar e depois você vai corrigir". A Ana falou assim: "Minha filha, é muito difícil um filho ter paciência de ensinar à mãe, porque a mãe tem paciência de ensinar a eles as coisas, mas eles..." [risos]. Porque o Luciano é também a mesma coisa: "Ah, não vou ensinar a senhora não, já fica nervosa, toda hora perguntando a mesma coisa. Ah, não vou ensinar não". Sabe? Se eu não aprender na escola, não vou aprender nunca mais [risos] (SOUZA, 2011, p. 166, grifos nossos).

Concluímos que a cena reproduzida por Creuza impregna-nos de responsabilidade e deixa-nos claro o desafio da escola com a aprendizagem da linguagem escrita de jovens e adultos na perspectiva discursiva, na construção de um discurso em direção ao outro. A escola, como lugar de aprender a escrever para a classe trabalhadora, em que ganha relevância o trabalho pedagógico com a linguagem escrita, de modo que possibilita o diálogo da escrita do cotidiano com a escrita da escola, em que a linguagem é o meio e o fim das e nas relações dialógicas entre professores e alunos, em direção a uma alfabetização, em perspectiva discursiva na escola e para além dela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. **A norma culta**: língua e poder na sociedade brasileira. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: ____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 06 maio. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 06 maio. 2016.

BEISIEGEL, C. de R. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

FERRARO, A. R. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Revista Educação e Pesquisa**: São Paulo, v.34, n.2, p. 273-289, maio-ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/05.pdf>. Acesso em: 06 maio. 2016.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais-morfologia e história**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GOULART, C. M. A. Curso de Extensão Universitária, Programa de Alfabetização e Leitura – PROALE, **O trabalho com a linguagem na escola em seus usos e funções sociais**. Palestra "A linguagem na Educação de Jovens e Adultos: alfabetização, letramento e ensino de língua portuguesa". Niterói: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, maio 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2012, Síntese de Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro: Centro de Documentação e Disseminação de Informações (CDDI), 2013. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2012/default_sintese.shtm>. Acesso em: 06 maio 2016.

KALMAN, J. **A bakhtinian perspective on learning to read and write late in life**. Syndicate of the University of Cambridge. New York: Cambridge, 2004.

KLEIMAN, A.; MARTINS, M. S. C. Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes. In: KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. **25 anos de linguística aplicada no IEL**: faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 299-316. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/?page>. Acesso em: 24 abr. 2014.

NETO, J. C. de M. Descoberta da literatura. In: ____. **A escola das facas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

RUMMERT, S. M. **Princípios e especificidades a serem considerados numa proposta para EJA**. Versão ampliada da palestra proferida na abertura do Primeiro Encontro Municipal de Educação de Jovens e Adultos do Município de Niterói. Niterói-RJ, 2003.

SAPPHIRE. **Preciosa**. Tradução Alves Calado. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SMOLKA, A. L. B. 13ª ed. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2012. (1ª ed., 1988).

SOUZA, M. L. de. **Os sentidos da escrita para mulheres adultas**: família, religião e trabalho. (Tese) Orientação: Profa. Dra. Cecília Maria Aldigueri Goulart. Niterói: UFF, 2011.

STREET, B. Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos. ¿Cómo describimos y enseñamos lós conocimientos, las habilidades? ¿Y lós valores acordes con las formas de alfabetización que las personas necesitan para lós nuevos tiempos? **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, Patzcuário, n.2, jul.- dic. 2008.

_____; HEATH, B. S. Los Nuevos Estudios de Literacidad. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (Eds.). **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Red para o desarollo de las Ciencias Sociales en el Perú. [S:l]: [s:n], 2004. p. 81-107.

_____. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. Londres: Longman, 1995.

VÓVIO, C. & KLEIMAN, A. B. Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica. **Cadernos Cedes**: Campinas, v.33, n.90, p. 177-196, maio-ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622013000200002&script=sci_abstract&tlng=es>. Acesso em: 06 maio 2016.

Recebido em: 22/02/2016
Aprovado em: 22/05/2016

APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS E EXCLUSÃO/INCLUSÃO[1]

Emília Maria da Trindade Prestes
prestesemilia@yahoo.com.br

Maria de Fátima Fernandes Martins Catão
fathimacatao@uol.com.br

Universidade Federal da Paraíba

RESUMO: Neste estudo, dialoga-se com a Psicologia e a Educação, discute-se sobre exclusão/inclusão social e aprendizagem em contextos do vivido. Tomam-se como norte estudos anteriores realizados pelas autoras, referenciados pela alfabetização e escolarização continuadas de jovens e adultos e processos de exclusão/inclusão social. A dúvida que orienta o desenvolvimento do texto é se a alfabetização pode ser concebida como um benefício social e individual capaz de transformar realidades excludentes e promoção da inclusão. O texto está organizado com depoimentos de alunos da Educação de Jovens e Adultos, obtidos por meio de entrevistas, grupos focais e rodas de conversa, realizados em diferentes contextos escolares. Conclui-se que a aprendizagem alfabetizadora de jovens e adultos configura-se como possibilidade do indivíduo concretizar os seus desejos e as suas necessidades cotidianas, transformando-se em um ser social e humano mais digno, feliz e incluído socialmente.
PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; alfabetização de jovens e adultos; exclusão/inclusão social.

EXCLUSION/INCLUSION AND YOUTH AND ADULT LEARNING

ABSTRACT: In this study, we dialogue with psychology and education, we discuss about social exclusion / inclusion and learning in contexts of living. Previous studies by the authors are taken as north, referenced by literacy and continuing education for youth and adults and processes of exclusion / inclusion. The question that guides the development of the text is whether literacy can be conceived as a social and individual benefit, capable of transforming exclusive realities and promoting inclusion. The text is organized with testimonials from students, obtained through interviews, focus groups and rounds of conversations, conducted in different school contexts. We conclude that the literacy learning of young people and adults is configured as a possibility of the individual achieve, their wishes and their everyday needs, becoming a social and human being more dignified, happy and socially included.
KEYWORDS: Learning; youth and adult literacy; social exclusion/inclusion.

[1] Agências de fomento: Capes / CNPq / Brasil.

Introdução

Em 2013, durante o XIII Encontro de Programas Universitários de Adultos organizado pela Universidade de Valencia, Beltrán, apoiando-se em um estudo realizado por Pastor y Peralta (2012), anuncia alguns dos benefícios provenientes da escolaridade, destacando a felicidade como aquilo predominante entre os sujeitos submetidos a processos educativos. Apesar desse posicionamento, o autor esclarece ser necessário distinguir entre a concepção de felicidade atrelada à "ideologia da felicidade", amparada nas "falsas necessidades do consumo", daquela felicidade associada à autonomia dos seres humanos, em seus processos incessantes de reconstrução de sentido e busca de humanização (BELTRÁN, 2013, p.116-117).

Nesse direcionamento, que relaciona a educação com a humanização do ser, já não se pode prescindir da aprendizagem escolar, seja pelas exigências do sistema social, seja pelas possibilidades que esta propicia na ampliação da autonomia dos espaços de cidadania, inclusão social, reconstrução de sentido do mundo, expansão humana.

Entretanto, apesar da educação ser um requisito fundamental para as vivências contemporâneas, nem todas as pessoas conseguem ter acesso às aprendizagens escolares e nem todas as aprendizagens a que estas são submetidas geram expansão/emancipação humana ou felicidade. Isso ocorre como já comentado, quando os benefícios das aprendizagens, os "benefícios não monetários" (BELTRÁN, 2013), oportunizam as pessoas sair do "imaginário dominante" e encontrar alternativas para alcançar novas dimensões do viver. Trata-se, portanto, de uma aprendizagem direcionada para o desenvolvimento/emancipação humana ou que contempla as necessidades daquelas pessoas submetidas a diferentes situações de exclusões (BELTRÁN, 2014).

No caso das exclusões provenientes do analfabetismo, já não é novidade reconhecer as suas consequências, todas relacionadas com as condições desiguais, o desemprego, a desfiliação, a baixa autoestima, o isolamento, o desconhecimento e as situações provocadoras de infelicidade. O que esta escolaridade pode assegurar às pessoas jovens e adultas, e à alfabetização em termos de expansão humana e inclusão social? O que impulsiona uma pessoa jovem ou adulta a ingressar em cursos de alfabetização ou educação continuada em termos de emancipação e superação de situação de exclusão?

Pensa-se que é possível afirmar que, quando uma pessoa jovem ou adulta decide ingressar em uma escola para ser alfabetizada ou dar continuidade aos seus estudos, existem desejos e intenção de concretizar necessidades individuais, quase sempre

manifestadas no cotidiano ou no vivido. Será o próprio indivíduo quem decide aprender, cabendo a ele descobrir as circunstâncias humanas que permeiam seus desejos e motivações. Será ele quem detecta suas necessidades e o contexto produtor e produto dessas necessidades, e aqui denominada de exclusão. Ele, o indivíduo, quem configura suas necessidades e os possíveis benefícios a serem alcançados.

Feitas estas considerações, podemos, agora, perguntar se os processos de aprendizagens escolares vivenciadas por jovens e adultos de pouca ou nenhuma escolaridade podem ser concebidos como ações educativas de inclusão; se, na interpretação da distribuição dos bens provenientes da educação escolar, a alfabetização de pessoas jovens e adultas pode ser considerada um benefício social e individual capaz de transformar realidades; e, não sendo a alfabetização um bem educativo suficientemente capaz de gerar competitividade na sociedade da informação e comunicação, qual a intencionalidade – ou necessidades – destes jovens e adultos para aprender a ler e escrever? Serão esses processos de aprendizagens condições para gerar processos de inclusão, tidos como a concretização de desejos e de motivação (fenômeno que possibilita desfrutar e viver o cotidiano com maior satisfação e humanização de existência)?

Estas questões orientam o desenvolvimento deste texto e reúne resultados de investigações das autoras sobre alfabetização, escolaridade e inclusão social dos jovens e adultos. Seus focos analíticos centram-se na psicologia e na educação, campos de estudos específicos de ambas. A sua organização foi acompanhada e ilustrada com amostras de depoimentos prestados por pessoas jovens e adultas dos programas *Brasil Alfabetizado* e *Fazendo Escola*, e de outras experiências de alfabetização em oferta nas instituições escolares públicas de João Pessoa/PB, por meio de entrevistas, grupos focais e rodas de conversas, entre os anos 2010 e 2014. Em síntese, a ideia é refletir sobre a relação entre aprendizagem, satisfação das necessidades cotidianas, e processos de inclusão de jovens e adultos.

Inclusão/exclusão social

A exclusão social é produto de um sistema socioeconômico, político e cultural, e, como tal, não se explica simplesmente pelas características dos indivíduos ou das instituições sociais. Ela é fruto da interação entre dois elementos constitutivos do sistema de exclusão, os indivíduos e as instituições sociais, e de toda a complexidade dessa relação (CATÃO, 2001, 2005). O período de passagem entre *exclusão* e *inclusão*, que

deveria ser transitório, vem se transformando num modo de vida permanente e criando uma sociedade paralela, que é includente do ponto de vista econômico e excludente do ponto de vista social, moral e até político (MARTINS, 1997, p. 33 e 34; NEUHOLD, 2005, p. 14-16).

O conjunto de todos esses processos afeta o indivíduo nas suas relações econômicas e sociais, bem como na sua dignidade humana, uma vez que racionalidade e autonomia se constituem elementos fundamentais do viver sem sofrer qualquer discriminação. Sobre esse assunto, comenta Siqueira (s/d, p.1) que dignidade humana é algo complexo e associado à ideia de justiça, uma vez que é a dignidade humana quem "dita a condição superior do homem como ser de razão e sentimentos". Assim sendo, é "algo inerente à vida e um direito que precede ao Estado" (SIQUEIRA, s/d, p.1) e que é convergente com a "felicidade do ser humano" (SIQUEIRA, op.cit, p.1).

Ninguém duvida que a exclusão social seja um problema social extremamente complexo, que se insere no contexto das configurações de sociedades desumanas, culturas desumanas, relações desumanas. Portanto, trata-se de um fenômeno inserido na cultura da desigualdade social, do desrespeito às diferenças, das relações de poder, da injustiça, da falta de solidariedade; da redução do espaço de igualdade e do afrontamento à expansão humana (CATÃO, 2001; 2007; 2013; CATÃO& SAWAIA, 2007).

Como fenômeno persistente, apresenta consequências múltiplas na formação social e nas condições de vida individuais e grupais, nem sempre relacionadas às condições econômicas das pessoas submetidas a esses processos excludentes. Assim, tanto se pode falar da exclusão/inclusão social caracterizada pela posição social que o sujeito ocupa no mundo, falta de apoio, por parte do Estado, para que este indivíduo possa atender as suas condições mínimas de uma vida saudável, de vivenciar processos de sociabilidades com os demais seres humanos, de usufruir dos bens culturais produzidos socialmente, como, também, de desfrutar de forma prazerosa das relações socioafetivas – o olhar de si para o mundo e o olhar do mundo para si.

Assim, a inclusão/exclusão também pode ser percebida como o comportamento que se manifesta no olhar da sociedade e no olhar do outro, como fonte de impedimento e/ou de aceitação do indivíduo. Comportamentos que geram em um indivíduo recuo frente aos demais, ou que lhe bloqueiam para uma maior aceitação de si próprio. No contexto escolar ou da aprendizagem escolar, a inclusão/exclusão manifesta-se como um fenômeno com ampla repercussão na dignidade humana, estando associada aos fatores

sociais e econômicos e culturais, como, também, ao próprio processo escolar – as condições intrínsecas de aprendizagens – todos geradores de sentimentos de alta/baixa autoestima e pertencimento.

Como já se sabe, na atual sociedade da informação e do conhecimento, os processos de escolarização e de aprendizagem são requisitos presentes para excluir/incluir indivíduos e grupos em diferentes esferas, afetando, de forma diferenciada, a felicidade e a dignidade humana das pessoas. As análises sobre a exclusão/inclusão ou sobre os seus processos requerem estudos e interpretações envolvendo diferentes áreas do conhecimento e múltiplas manifestações das relações sociais e psicológicas que se estabelecem em diferentes espaços da sociedade e da convivência humana.

Estas análises ainda necessitam de reflexões sobre as contradições do concreto real e sobre as diferenças que dão amplitude, compreensão e significado ao mundo, às coisas e às mudanças que se operam no seguir histórico do caminhar social e humano. Nesse caso, não se pode esquecer que a distinção vem marcando a história do caminhar social e humano e, apesar dos discursos mais humanizados em favor dos direitos das pessoas colocadas às margens dos benefícios socialmente produzidos, as diferenças ainda continuam presentes e legitimadas nas sociedades contemporâneas.

Aliás, até a metade do século passado, o termo que referenciava os estudos sociológicos e psicológicos sobre as pessoas que não se beneficiavam dos bens materiais e imateriais sociais era marginalidade social. O conceito de exclusão, atribuído a René Lenoir (1989), começou a ser repensado e substituído na década de 1990, agora com foco na existência de processos que conduzam os indivíduos a uma situação de precariedade e de sofrimento, provocada pela pobreza, pelas dificuldades de ser reconhecido pelo outro.

No Brasil, a problemática da exclusão encontra-se presente nas discussões acadêmicas e políticas, sobretudo no âmbito do trabalho e da educação. Desde os anos 50, até a metade dos anos de 80, os “excluídos” eram vistos como os grupos que não desfrutavam da prosperidade dos anos que se seguiram ao pós-guerra. Posteriormente, com a reestruturação produtiva e a crise do trabalho, a exclusão começou a ser considerada como algo estrutural; um fenômeno relacionado ao desemprego e à precariedade das relações de trabalho. Na atualidade, o termo exclusão se relaciona tanto aos aspectos econômicos como sociais e psicológicos, e diz respeito a grupos e indivíduos que não possuem as necessárias condições requeridas pela atual sociedade da informação e do conhecimento, e das grandes mudanças socioculturais, com vistas a abranger todos os espaços de necessidades e sofrimentos presentes nas vivências do ser.

Frequentemente, a exclusão, ou seu sentimento, situa-se no campo das necessidades ontológicas e subjetivas das pessoas, exigindo que estas adquiram condições de lutar e vencer contra os obstáculos que lhes causam dor e sofrimento. Nem sempre é fácil, uma vez que isso representa a necessidade de vivenciar os processos de aprendizagens e autoaprendizagens – alguns até dolorosos – em busca do seu autodesenvolvimento humano. Por isso, quando se diz que alguém é excluído, deve-se perguntar: "Excluído de quê?", "Excluído de onde?", "Excluído por quem?", "Ser excluído de algum lugar implica a existência desse lugar".

Situa-se, assim, a questão excluído/incluído numa relação dialética de afirmação/superação, na qual o excluído é o afastado, o desviado e o retirado, enquanto o inserido é o envolvido, o assimilado, o abrangido, o abraçado. Neste direcionamento, compreende-se a exclusão como negação da coesão social, deterioração da identidade dos indivíduos e grupos, desintegração e desorganização das relações sociais; ocultamento ou perda da dignidade humana.

No caso do analfabetismo, por exemplo, assumimos como legítimo ser esta causa e consequência de exclusão/inclusão, contribuindo para gerar ou evitar o desemprego, as ocupações de baixa renda e de baixo prestígio; a desinformação e o desconhecimento, e, ainda, o menosprezo do outro. Todas essas causas que são capazes de afetar a dignidade do indivíduo podem ser minimizadas por procedimento educativo, a exemplo da alfabetização e da escolarização, uma vez que os indivíduos, em suas vivências cotidianas, possuem necessidades distintas e nem todas elas relacionadas ao econômico.

Em outras palavras, nas complexas redes propiciadoras da exclusão/inclusão, existem mecanismos que funcionam como causadores de necessidades e de infelicidades de forma diferenciada em cada pessoa. Por isso, ao se falar nesta dialética da exclusão/inclusão, adota-se como central a ideia do indivíduo e das suas necessidades. A não satisfação dessas necessidades, não raramente causadoras de diferentes formas de exclusão, provoca, via de regras, dores e sofrimentos humanos e que são mascarados nas macroanálises econômicas e políticas, transformando o indivíduo em um anônimo enquadrado nas frias estatísticas. Não se desconhece, entretanto, que este indivíduo anônimo é parte integrante de um conjunto maior de pessoas, ou seja, de uma coletividade mundial.

O que estamos considerando é que quando se captura a exclusão como sofrimento humano e perda de dignidade individual nas mais diversas formas, recupera-se o sujeito

perdido nas relações econômicas e políticas nas quais está inserido, sem, entretanto, perder o coletivo. Comenta Sawaia, que é no indivíduo em que se objetivam as diversas relações de exclusão, como carência, emoção e necessidade do eu (SAWAIA, 2006). Deixar de perceber a exclusão por essas emoções que se objetivam nos indivíduos é assumir certo descompromisso com o sofrimento do ser humano, e esse sofrimento não tem a gênese em si mesmo, mas nas suas relações com o outro e com o mundo.

Por isso, a alfabetização coloca em pauta tanto a questão da justiça social e a possibilidade de participação social, como, também, a possibilidade de satisfação de necessidades psicológicas, algumas localizadas e vistas como benefícios subjetivos. Benefícios relacionados a uma vida mais feliz e satisfatória; uma ação capaz de propiciar "a construção da humanidade do ser humano" (SOUZA, 2002). E assim se pergunta: Quais os benefícios propiciados pelos programas de alfabetização destinados às populações jovens e adultas de pouca ou nenhuma escolaridade? Suas ações educativas podem ser concebidas como ações inclusivas?

Aprendizagem alfabetizadora

As pessoas jovens e adultas, quando decidem ingressar ou regressar nas instituições educativas com vistas a aprender a ler e escrever, criam expectativas de que seus estudos lhes permitirão satisfazer necessidades e objetivos capazes de mudar as condições existenciais cotidianas. É a partir dessa aprendizagem inicial que o indivíduo pode projetar outros ideais educativos de desenvolvimento integral. Trata-se, assim, de uma ação de aprendizagem voltada para o fortalecimento da dignidade humana. Quanto à aprendizagem – aqui concebida como o domínio da alfabetização, algumas correntes teóricas explicam que seus mecanismos funcionam por meio de um sistema complexo constituído por componentes sociais, biológicos, psicológicos ou mentais. (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007; SOLSO, 2004; GARCIA, 2000 GONZÁLES, 2006; PRESTES, 2007; 2009). No caso do saber propiciado pelo domínio da alfabetização, a grande pergunta, do ponto de vista da inclusão e na recuperação da dignidade humana, continua sendo: "Quais os benefícios adquiridos por esse indivíduo que consegue aprender a ler e a escrever?".

Essa questão, aplicada aos campos da pedagogia e da educação, significa um processo social de fazer, de dar forma e de transformar experiências sociais em situações, em mudança, em um período de tempo mais curto ou mais longo, significa a capacidade

adquirida pelo indivíduo para atender certos requisitos oriundos da educação formal, informal e não formal. Também pode ser pensada como organização de processos em um nível mais elevado, isto é, em uma estrutura do tempo e de sentido capaz de organizar experiências, interpretação, memória, e expectativa no "gestalt narrativo" da história de vida. (ALHEIT & DAUSIEN 2006).

Atualmente, o conceito de aprendizagem se expande, assumindo, em alguns casos, compreensões sobrepostas com as teorias tradicionais e, em outros casos, tentando explorar novas possibilidades que incluem outras dimensões da relação aprendizagem e desenvolvimento. Estas últimas concentram-se nas condições ou na capacidade do ser humano de lidar na cotidianidade com diferentes desafios presentes e também se tornar mais capacitado para lidar com aqueles que virão (ILLERIS, 2013).

Apesar da alfabetização e da escolarização serem, do ponto de vista das exigências educativas globalizadas, bastante limitadas, não devem ser desprezadas como pontos iniciais de um processo evolutivo. Com efeito, entendemos a aprendizagem como qualquer processo capaz de provocar mudanças permanentes ou transitórias em qualquer organismo vivo, com destaque para os seres humanos. No caso dos seres humanos, este entendimento inclui os processos fundamentais para a existência de aprendizagens, quais sejam: o conteúdo, o incentivo e o contexto (aqui compreendido como a condição de expansão humana e social no cotidiano vivido); processos que possibilitem ao indivíduo ampliar a humanização, adotar padrões de justiça, conviver com a diversidade, com a saúde, com a preservação do planeta, com a bioética.

Trata-se de uma relação imbricada entre as necessidades individuais e sociais. Estes processos, em seu conjunto, requerem escolhas e seleções individuais que aqui chamamos de motivação para o desenvolvimento de aprendizagens (ILLERIS, 2013). Conhecer sobre o que motiva pessoas jovens e adultas de baixa ou nenhuma escolaridade a buscarem aprendizagem escolar (alfabetização); se elas estão conseguindo, ao aprender a ler e escrever, aplicar essa aprendizagem nas suas necessidades cotidianas; se é possível estabelecer uma relação entre alfabetização, satisfação das necessidades cotidianas e processos de inclusão (alargamento de espaços de cidadania), é um assunto ainda pouco discutido.

Estamos compreendendo que a busca de aprendizagens escolares está relacionada às motivações – fator que atua como a força propulsora (desejo) para que uma pessoa se disponha a ser alfabetizada. A aprendizagem, então, atua como uma resposta a uma

situação de insatisfação (não saber ler nem escrever), aqui chamada de necessidade. Entendemos como necessidade situações que privam a autonomia do indivíduo, colocando-o em uma condição de marginalização ou de exclusão (restrição de espaços de cidadania). Segundo Faden e Beauchamp (1986) (apud DOYAL e GOUGH, 1994; 1990), são três as variáveis-chave que afetam os níveis de autonomia individual:

> El grado de comprensión que una persona tiene de si misma, de su cultura y de lo que se espera de ella como individuo dentro de la misma; la capacidad psicológica que posee de formular opciones para si misma; y las oportunidades objetivas que le permitan actuar en consecuencia.

Se, no modelo atual de sociedade letrada, não saber ler nem escrever – alfabetização – é condição necessária para afetar os níveis de autonomia do indivíduo para responder as suas necessidades, esta privação (situação de exclusão) pode servir como incentivo (motivação) para a aprendizagem (alfabetização) e para a inclusão (alargamento de espaços de cidadania). Portanto, essas necessidades podem ser as condições necessárias capazes de transformar essa motivação para estudar (estado inicial) em aprendizagem – aquisição de competência para solucionar problemas (GONZÁLES, 2006), ampliando a autonomia e os espaços de cidadania dos indivíduos (inclusão) e fortalecendo as condições de dignidade humana.

Esta consideração nos remete às questões dos desejos e das necessidades dos jovens e adultos de ingressarem nos cursos de alfabetização e de educação continuada para vivenciar novos processos de aprendizagens no âmbito da escolarização.

Aprendizagem e exclusão/inclusão: concretizando desejos e necessidades no cotidiano vivido

Não faz muito tempo que as estatísticas mundiais mostraram a realidade educacional do mundo, povoado por cerca de 875 milhões de pessoas que ainda não sabiam ler nem escrever. Esta situação traz expressões de pobreza e de marginalidade extrema que denuncia um conjunto de exclusões sociais, econômicas, políticas e históricas globalizado, uma vez que a escolaridade não é apenas produtora e reprodutora de capital cultural, mas, sobretudo, criadora de sentido de existência de mundo (BELTRÁN, 2007).

Em termos operacionais, a questão emergente da aprendizagem de jovens e adultos, e sua relação com a exclusão/inclusão social no contexto do vivido podem ser compreendidas pela análise da relação entre a situação atual e a situação desejada, entre

o que existe e o que deveria existir, entre o que foi alcançado e o que deveria ser alcançado, configurando a discrepância entre o *que é*, o *como está* e o *como deve ser*. Ainda que reconheçamos que o problema da exclusão/inclusão seja muito mais visibilizado quando abrange grupos ou coletivos humanos.

Também entendemos que o foco da exclusão, a célula micro desses processos, é o indivíduo. É este sujeito quem vivencia, individualmente, o impacto desses processos includentes/excludentes, seus significados e sentidos nas práxis dos seus projetos de vida, no âmbito pessoal, social e organizacional, e com capacidade de estender-se ou ser reproduzido para outros grupos, como a família.

Em trabalhos por nós realizados (CATÃO, 2001; 2011; CATÃO & GRISI, 2014; PRESTES, 2007; 2009; PRESTES; LUCENA, 2011), como professores e pesquisadores, tivemos a oportunidade de captar depoimentos de pessoas jovens, adultas e idosas analfabetas ou de pouca escolaridade que vivenciavam variadas situações de exclusão/inclusão. Em diferentes ocasiões, por meio de entrevistas e de grupos focais, como também em conversas por meio de atendimentos psicológicos ou observações, estas pessoas deram seus depoimentos denotando processos de exclusão vinculados à desigualdade social, aos direitos e à segurança humana e aos afetos.

Estes depoimentos, que variaram segundo a idade, o espaço em que residiam, o gênero, a ocupação, as condições de vida cotidianas e as formas de mobilidade revelaram os desejos e as intenções dessas pessoas de terem suas vidas modificadas com a aquisição da alfabetização. Desejos estes de melhorarem as suas condições de existência por meio da satisfação de necessidades cotidianas. Desejos de superarem suas inseguranças, seus medos e seus temores (denunciando os processos de exclusão).

Participaram dos depoimentos 95 estudantes, com faixa etária entre 19 a 65 anos, jovens e adultos que, na ocasião das investigações realizadas, frequentavam os programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola, e, também, aqueles que frequentavam a EJA em escolas públicas localizadas em comunidades de baixa renda, na cidade de João Pessoa, Nordeste do Brasil. Estas investigações, tendo como eixo temático o papel da escola/educação para a vida, foram realizadas na segunda metade dos anos 2000 e no transcorrer dos anos 2012/2014, por meio de visitas semanais às escolas em que se ofereciam cursos de EJA. Todos os adultos incluídos nesta amostra permeiam a situação da pobreza, da exclusão social, do trabalho informal, do desemprego, do preconceito, da fome, da falta de infraestrutura, da poluição e dos desastres ambientais.

Nos conteúdos capturados nos diferentes depoimentos, foi possível identificar as necessidades, os sonhos e os desejos desse grupo a partir das indagações: *Aprender, pra que te quero? Alfabetizar-se para quê? O que a escola pode ajudar na vida? O que desejam ou necessitam e como a aprendizagem pode ajudar?* Essas indagações que encaminharam as conversas com os adultos. A partir delas, as pessoas começaram a falar de suas dificuldades e limitações, reconhecendo que ser analfabeto dificulta viver o cotidiano de forma mais prazerosa ou aproveitar as poucas oportunidades que se apresentam para aquelas de pouca escolarização.

O trabalho foi um tema de destaque tanto para as pessoas do sexo masculino como feminino. Um dos entrevistados, com mais de 50 anos, comenta a necessidade de aprender a ler e escrever para melhorar o tipo de trabalho e os salários. Por isso, complementa: *"O tempinho que eu tenho eu quero está aqui, para poder melhorar, conseguir aprender a ler".* Outra aluna, com mais de 40 anos e que trabalha como doméstica, também comenta sobre aproveitar as oportunidades de aprender e melhorar as possibilidades de trabalho dizendo: "*Minha amiga conseguiu um trabalho com vendas em um shopping center da cidade, eu posso um dia trabalhar dessa forma também, pois trabalhar como doméstica não é sonho de ninguém"*.

Todas as pessoas sonham em aprender, mesmo quando mencionam as limitações da idade ou quando recordam as dificuldades que tiveram de aprender quando jovens *"principalmente porque trabalhava muito e estava sempre cansada, preferindo não ir à escola".* Mas, agora, apesar das dificuldades em aprender a ler e escrever, é importante ser alfabetizada *"porque é feio e constrangedor uma pessoa que não sabe assinar o nome"*. Com base nestes sonhos e sobre as possibilidades de aprender "ao longo da vida", a equipe comenta, citando os ensinamentos de Vygotsky, sobre o aprendizado e o desenvolvimento contínuo (VYGOTSKY, 1999; 2004), incentivando os seus processos de aprendizagens e de superação de dificuldades.

De forma geral, no grupo das pessoas com mais de 50 anos, por exemplo, a vontade de aprender a ler ou de ter uma maior escolaridade parece mais localizada nas condições concretas e cotidianas de suas existências. Para elas, sobretudo as pessoas analfabetas, o importante é adquirir a habilidade de "ler e escrever um pouco", pois sustentam a crença de que as suas vidas já estão traçadas e que, por isso, não há mais necessidade de prosseguirem com os estudos. As próprias condições biológicas aliadas a sua situação mental subjetiva são fatores que tendem, segundo eles, a limitar as

perspectivas de ampliação de aprendizagem, pois: *"não dá pra aprender como a gente aprendia antes"*.

"A gente tá velho demais pra aprender como menino novo", retruca uma alfabetizanda, quando questionada sobre as aspirações futuras. Fatores biológicos, psicológicos e culturais propiciam que estas pessoas tenham um grande temor de, concluída a alfabetização com pessoas da mesma faixa etária, mudar de escola e ter de conviver com adolescentes desconhecidos e desrespeitosos, capazes de lhes expor à situação vergonhosa, ridícula ou de agressividade. Eles têm medo da violência existente nas escolas das redes municipal e estadual, que oferecem a educação continuada para os jovens.

Os mais jovens, diferentemente, talvez por vivenciarem outras condições de vida e lerem a realidade por meio de lentes mais generosas, possuem outros estados intencionais; afirmam que querem seguir estudando. Dizem: "*Vou estudar porque ainda sou moço, tenho muita vida pela frente"*. Muitos são conscientes de que a escola não garante emprego, mas sem ela tudo fica mais difícil. Por isso, afirmam ter interesse em continuar os estudos e aprender coisas novas, como informática, matemática, uma arte ou uma profissão definida; têm interesse, inclusive, de concluir o ensino fundamental e médio, e até fazer um curso superior.

O orgulho e a satisfação nos exemplos de familiares, que lutaram e venceram também se encontram presentes nas narrativas, incentivando a continuação dos estudos. *"Meu irmão aprendeu a ler e escrever naquela escola fez os supletivos e hoje estuda na UFPB fazendo um curso superior, este é o caminho, e que qualquer um aqui pode, pois, se o meu irmão conseguiu, eu também posso"*, comenta um entrevistado.

Para outra aluna, as conquistas da filha é motivo de orgulho e de exemplo dos benefícios do estudo: *"Minha filha passou três anos para passar no vestibular; hoje ela tá lá estudando e sendo feliz. Daqui a dois anos, ela se forma em Administração, já trabalha na área dela e tudo... Quando ela não passou nos primeiros vestibulares, eu dizia pra ela não ficar triste porque ela era nova e poderia passar no próximo, imagina se ela desistisse, o que é que ela ia ser hoje?"*. Outra pessoa, adotando uma visão realista, mas otimista, diz que "*a vida é dura pra todo mundo, mas, se a gente lutar pra conseguir, a gente consegue*". Nesta concepção, o esforço individual surge como a fórmula quase mágica de superação de dificuldade e alcance da melhoria de vida. "*Agora, se tiver preguiça e achar que as coisas vão cair do céu, não da certo não!"*, confessa uma adulta.

O gênero, quando se trata das pessoas do sexo feminino, se apresentou como um fator limitador de escolaridade, sobretudo quando estas pessoas tiveram de se deparar de frente com as escolhas entre continuar estudando ou assumir um casamento. Algumas das mulheres entrevistadas já haviam ingressado na escola durante a infância e adolescência, mas tiveram que abdicar dessas aprendizagens quando se casaram e realizaram o que consideravam o seu projeto de felicidade. *"Pensei em casar e ser feliz"* declarou uma aluna de 52 anos e que, na ocasião, cursava a educação continuada. Neste caso, o casamento simbolizou a realização pessoal, compreendida como um contato com o mais íntimo do ser humano; a concretização dos sonhos e das escolhas de vida que motivam a existência humana.

Entretanto, com o passar dos anos, a vida muda e se renova. E, nestes processos de renovação, surgem, agora, outras necessidades e motivações para continuar estudando. Muitas das entrevistadas alegaram sentir necessidade de serem mais compreendidas, de melhor compreender o mundo e de ajudar os filhos nas tarefas escolares, coisa impossível para algumas, dada a sua situação de analfabetismo ou de pouca escolaridade. Destaque também foi a "pressão familiar". As mulheres, principalmente, dizem que seus filhos alfabetizados zombavam das suas incapacidades de ler e, por isso, eram chamadas de "burras", tornando-as fragilizadas diante da família, com sensação de baixa autoestima.

Mas, ir à escola para aprender a ler ou obter maior escolaridade e conhecimentos, também ajuda nos processos de socialização. Não são poucas as pessoas entrevistadas – homens e mulheres, adultos e idosos – que dizem frequentar a escola por ser um local de lazer, de fazer amigos, de fugir da rotina doméstica. Os colegas, segundo disseram, "*se transformam em uma família*". Em vários depoimentos, estudar é algo assumido pelos mais velhos como ato de rejuvenescimento, sinônimo de prazer, de distração, atividade criadora de novas amizades e de ocupação positiva da vida.

Nestes casos, os processos de alfabetização e de aprendizagens se conjugam como as possibilidades de ampliar os afetos, e diminuir a solidão e o isolamento daquelas pessoas que necessitam de maior acolhimento. No universo dos iletrados, existe a religião que se transforma em vetor que impulsiona as aprendizagens e a volta à escola. A contingência de ser evangélico e o incentivo dos companheiros ou do pastor propiciam o retorno ou ingresso aos estudos, principalmente das pessoas de mais idade pela "*vontade de ler a Bíblia*", ou de assumir um cargo hierárquico na igreja, como disse um dos entrevistados: "*Eu quero ser pastor, e, para dominar a palavra de Deus, eu tenho que*

saber ler a Bíblia, bem direitinho. Como é que eu vou querer passar a palavra sem saber ler direito? Uma coisa de cada vez".

As necessidades cotidianas de locomoção, de se inserir na cidade e crescer, transformar-se e obter maior autonomia é outro fator. As pessoas dizem necessitar aprender para "*ler os anúncios da cidade, dos ônibus*" para melhor se locomover e não depender de outra pessoa para viver a cotidianidade urbana; para evitar vergonhas, como, por exemplo, não entrar no banheiro "*dele*", ao invés de entrar no banheiro "*dela*". Esses são alguns aspectos destacados na busca de novas aprendizagens. Também a necessidade de conhecer novas palavras, de melhor se expressar é um fator que se destaca nas entrevistas.

Algumas pessoas comentaram sobre a falta de respeito do público com as pessoas analfabetas, colocando-as em uma situação de restringir em público o uso da fala, "*porque nem as crianças respeitam e todo mundo fala besteira de mim"*. Nos espaços das necessidades, existe, ainda, a vontade pela leitura e escrita para "*escrever cartas para a família"*, ou para ler *"mensagens de amor".* O uso das tecnologias e das mídias se transforma em um veículo que motiva as pessoas a aprenderem. Estas geram necessidades e se tornam mecanismo relacionado com os benefícios da aprendizagem.

Os mais jovens não negam os benefícios da escola, mesmo alegando que estudar é uma tarefa ingrata. Alguns deles iniciaram por diversas vezes seus estudos escolares e o abandonam, alegando que o fizeram por preguiça e desinteresse. Ainda assim, reconhecem que o estudo é necessário para a inclusão no mundo do trabalho, para uma convivência mais livre e autônoma no cenário urbano e para amenizar a pressão social dos dias de hoje, que cobra das pessoas habilidades cada vez mais relacionadas aos processos escolares ou de aprendizagens. Eles falam de suas dificuldades e limitações, reconhecendo que ser analfabeto ou possuir pouca escolaridade dificulta as poucas oportunidades que se apresentam para se trabalhar ou para se manter no emprego, apesar de serem "*ótimos profissionais*".

Há de se observar, entretanto, que estas vontades, sejam por quais os motivos, estão ligadas às expectativas de um maior bem-estar e qualidade de vida. Bem-estar e qualidade de vida podem estar associados à realização profissional. Porém, esta não é uma condição suficiente para propiciar a uma pessoa a sensação ou a condição de inclusão. Talvez o conjunto de todos esses motivos apontados como propiciadores de ingresso ou regresso à escola para ser submetido a uma aprendizagem formal encerre algo

mais profundo; talvez signifique o próprio entendimento de dignidade humana. Enfim, é possível não existir um motivo específico para as pessoas procurarem aprender, mas, sim, um conjunto de causas ou motivações relacionadas com as suas escolhas de vida, sintetizado na fala de um adulto de 30 anos, quando se perguntou sobre os motivos de querer aprender: *"só pensei em ser feliz"*.

Conclusões

Não parece haver muitas dúvidas de que as pessoas busquem a sua realização pessoal, almejando, acima de tudo, a felicidade. Sawaia (2010), inspirada em Vygotsky e Espinosa, defende que a emoção e a criatividade são dimensões ético-políticas da ação transformadora. O ser humano possui um grau de potência, uma força interior para se conservar e perseverar na própria existência. Potencializar pressupõe o desenvolvimento de valores éticos na forma de sentimentos, desejo e necessidades (SAWAIA, 2006). Sendo o desejo a própria essência do ser humano, a força que o leva a expandir a sua mente em busca da liberdade e da felicidade. A alegria é o sentimento que temos quando nossa capacidade de existir aumenta.

O aluno que afirmou querer aprender porque só pensava "em *ser feliz"* fortalece o sujeito em suas emoções alegres e que são correspondentes ao conhecimento e à potência de existir/expandir (ESPINOSA, 2009). Nesta perspectiva, a sala de aula chega a cumprir funções que vão muito além de ser um espaço no qual se aprende a ler e escrever, e se transforma em espaços alternativos de possibilidades de melhoria de vida para milhares de pessoas excluídas ou em risco de exclusão: pessoas portadoras de baixa ou nenhuma escolaridade, jovens, mulheres, pessoas portadoras de necessidades especiais, desempregados, idosos, negros e detentos, que necessitam de maior escolaridade e qualificação para se colocarem como cidadãos e como trabalhadores, com mais alegria no mundo.

Da percepção de estar excluído para a certeza de ser excluído, o indivíduo depara-se com a necessidade de construção de outro projeto de vida agora associado a processos de autonomia e de reconstrução da própria identidade com a expansão da mente e da imaginação (CATÃO, 2005; 2013; CATÃO & SAWAIA, 2007). O exercício da imaginação voltado para a questão de resolução dos problemas pessoais possibilitará a expansão pessoal, e a construção de novas realidades individuais e sociais (BALMANT, 2004).

A imaginação, como ampliação da mente, amplia a experiência, permitindo ao sujeito se apropriar da experiência de outros, associar acontecimentos carentes de vínculos racionais, mudar o passado, antecipar o futuro e, assim, promover transformações, como comenta Sawaia (2010), baseando-se em Vygotsky. Para Vygotsky (1999; 2001; 2003; 2004; 2010), a imaginação é o princípio para a criação de todo o novo, em toda a vida cultural e expansão dos conhecimentos.

Dessa forma a alfabetização, como base inicial de expansão da mente e da criação, amplia a capacidade humana de projetar algo mentalmente e de transformá-lo em realidade Balmant (2004) e Sawaia (2010), pelas concretizações das suas necessidades cotidianas.

A alfabetização, ao propiciar aos indivíduos aprendizagens capazes de contemplarem essas necessidades, sejam elas subjetivas ou aquelas decorrentes da evolução e da organização social contemporânea, possibilita que pessoas possam viver com mais segurança o simples cotidiano e realizar as pequenas coisas que as tornam mais felizes e mais humanas: mais incluídas e mais cidadãs. Sem a alfabetização, os indivíduos dificilmente terão condições de contemplarem estas exigências cotidianas e de participar das novas oportunidades advindas das metamorfoses dessa organização em constantes mudanças, aprofundando exclusões e marginalidades.

Assim pensado, é possível aceitar que a aprendizagem ou os processos de alfabetização destinados às pessoas jovens e adultas, de pouca ou nenhuma escolaridade, ampliam as possibilidades de inclusão social, por meio da satisfação das necessidades individuais. Por isso, talvez, como nos ensina Souza (2002), citando Paulo Freire, seja mais humano compreender a alfabetização e as aprendizagens delas decorrentes, sobretudo como a possibilidade de o ser encontrar seus caminhos de humanidade e buscar a felicidade.

A finalidade da educação vai mais além de possibilitar aos cidadãos aquisição de benefícios materiais. Ela deve contribuir com a evolução da vida: possibilitar mudanças, adaptações e transformações; capacidade de autocriação e renovação; competência e conhecimento; acesso a bens de cultura para o indivíduo evoluir, transformando-se em um ser social e humano mais digno e feliz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, vol. 32, n. 1, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000100011>. Acesso em: 02 abr. 2014.

BALMANT, F. D. R. **A Imaginação em Vygotsky: princípio para novas construções, para a expansão de conhecimentos e para o desenvolvimento**, 2004.

BELTRÁN, J. L. Salvar las aparencias en la época de la imagen del mundo: percepciones, representaciones e expectativas educativas, In: Marrero, Adriana (org**.).** **Educación y modernidad hoy.** pp. 247-276, 2007.

_____. Ser para aprender. Los beneficios sociales de la educación a lo largo de la vida. In: Cristina Civera Mollá. ***XIII Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores*. Nuevos tiempos, Nuevos retos para los Programas Universitarios para Mayores.** Valencia: Univeritat de Valencia, pp.10-123, 2013.

_____. Las palabras de la vida: relatos alfabetización, *In* BELTRÁN, J. **La escuela y sus metáforas. Materiales de Sociología de la Educación.** Valencia: Tirant lo Blanch, 2014.

BRANSFORD, J.; BROWN A. L.; COCKING, R. (Org.). **Como as pessoas aprendem: *Cérebro, mente, experiências e escola*.** Carlos David Szlak (tradutor). São Paulo: Editora SENAC, 2007.

CATÃO, M. F. **Projeto de Vida em Construção na exclusão/ Inserção Social**. João Pessoa: UFPB, Ed.Universitária, 2001.

_____. Exclusão/Inclusão Social e Direitos Humanos: Delimitação de um conceito e implicações de uma problemática. *In*: Tosi, G. (Org.). **Direitos Humanos: História, Teoria e Prática.** João Pessoa: Ed. Universitária, UFPB, 2005.

_____. O que as pessoas pensam da vida e o que desejam nela realizar? *In*: KRUTZEN, E.; VIEIRA, S. (Org.). **Psicologia Social, Clínica e Saúde Mental** (p. 75-94). João Pessoa: editora Universitária, UFPB, 2007.

_____. **O ser humano e problemas sociais: questões de intervenção**. Temas em Psicologia. João Pessoa, PB, Brasil. 19(2), p. 459 – 465. 2011.

CATÃO, M. F; GRISI, A. F. Life Project and work as matter of exclusion/inclusion of the elderly person. **Estudos em Psicologia.** 31(2), p Campinas, 2014. p. 215-223. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166x2014000200007>. Acesso em 28 dez. 2014.

CATÃO, M. F; SAWAIA, B. *Problemas Sociais e Análise Psicológica*: questões de método. *In*: **Análise psicológica de problemas sociais concretos: proposições analíticas. Relatório de pesquisa de Pós-Doutorado**, São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em psicologia Social-PUC-SP, 2007

DOYAL, L.; GOUGH, I. **Teoría de las necesidades humanas.** Barcelona: Icaria: Fuhem, 1994.

ESPINOSA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GARCIA, R. **O Conhecimento em Construção. Das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GONZÁLES, C. O **Alfabetización y Competéncia.** Notas. doc. impresso. Jan. 2006.

ILLERIS, K. (Org.) **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

LENOIR, R. **Les Exclus**, Paris: Seuil, 1989.

MARTINS, V. Como desenvolver a capacidade de aprender. **Entrevistas.** 1997. Disponível em: <http://kplus.cosmo.com.br/materia.asp?co=205&rv=Literatura>. Acesso em 22 dez. 2015.

NEUHOLD, R. S. O conceito de Exclusão e seus dilemas. **Revista Urutágua. Revista Acadêmica Multidisciplinar.** n.5. dez./mar. Maringá: Brasil. Disponível em: <http://www.uem.br/~urutagua/005/19soc_neuhold.htm> Acesso em 03 ago. 2005.

PASTOR, J. M.; PERALTA, C. **La Contribución socioeconómica del sistema Universitário español.** Ministério de Educación, Cultura y Deporte, España, 2012.

PRESTES, E. M. T. Motivações, Necessidades e Aprendizagens na educação de jovens e adultos. **Revista Temas em Educação.** V.16, Editora Universidade, UFPB, João Pessoa, 2007.

_____. Motivações e Aprendizagens na educação de Jovens e Adultos. Uma experiência com o PROJOVEM. **Revista Espaço de Currículo.** V.2. Série 2. Editora Universidade, UFPB, João Pessoa, 2009.

_____. A relação entre a educação de jovens e adultos e as propostas de desenvolvimento na América Latina. **Revista FAEEBA,** editora Universidade Estadual da Bahia, Departamento de educação. Volume especial, 2009.

_____. EJA, aprendizagens e a sociedade da informação e do conhecimento. *In*: PRESTES, E. M. T.; BRENNAND, E.; ROSSI, S. **Comunidade de aprendizagem e educação ao longo da vida.** Editora Universidade, UFPB, João Pessoa, 2012.

PRESTES, E. M. T.; BARBOSA, J. *et al.* **Relatório de Avaliação Diagnóstica da EJA no Estado da Paraíba. Avaliação dos Programas Brasil alfabetizado e Fazendo Escola**. João Pessoa: UNESCO, 2005.

PRESTES, E. M. T.; LUCENA, H. H. Yo, Madalena, analfabeta y encarcelada. Aprendizajes biográficas de mujeres. **Revista Dialogos.** Universidade de Valência, Espanha, 2011.

SAWAIA, B. O sofrimento ético-politico como categoria de análise da exclusão/inclusão. *In*: SAWAIA, B. (Org.) **As artimanhas da exclusão análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petropólis: Vozes, 2006.

_____. **Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social.** São Paulo: PUC-SP, 2010.

SIQUEIRA, A. M. Dignidade da pessoa humana. *In*: **Âmbito Jurídico.** Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?artigo_id=8510&n_link=revista_artigos_leitura>. Acesso em 11 jan. 2016.

SOLSO, R. L. (Org.) **Ciências da mente e do cérebro no séc. XXI.** Carlos Evaristo dos R. M. C. (trad). Brasília: Editora UNB, 2004.

SOUZA, J. F. **Atualidade de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez Editora; Instituto Paulo Freire, 2002.

VYGOTSKY, L. S. Problemas de método. **In: Vygotsky, L. S. A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1999, pp.77-99.
_____. **Obras escogidas**. Madrid:Visor, 2001 (Tomo II).

_____. **La imaginación y el arte en la infancia.** Madrid: Akal, 2003.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____**Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Recebido em: 01/02/2016.
Aprovado em: 03/05/2016

PROCESSOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA *MULHERES MIL* DO IFSULDEMINAS[1]

Cleonice Maria da Silva
cleonicesilva0825@gmail.com
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo apresentar os resultados de uma investigação em que se buscou discutir o Programa Mulheres Mil, desenvolvido pelo IFSULDEMINAS na cidade de Inconfidentes. A pesquisa foi realizada sob a forma de um estudo de caso e os dados foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas com educadoras/es que atuaram no programa nos anos de 2012 e 2013 e foram discutidos com base nas teorizações pós-estruturalistas e dos estudos culturais. O estudo demonstra que o Programa Mulheres Mil não consegue romper com problemas históricos relacionados à questão de gênero, mas avança em relação a uma estratégia metodológica capaz de sensibilizar as mulheres quanto à possibilidade de mudança de suas trajetórias de vida.
PALAVRAS-CHAVE: programas educativos; gênero; qualificação profissional.

FORMATION PROCESSES IN VOCATIONAL EDUCATION:
REFLECTIONS ABOUT THE *THOUSAND WOMEN* PROGRAM BY THE IFSULDEMINAS

ABSTRACT: The following essay aims to present the results of an investigation in which the *Thousand Women* Program, developed by IFSULDEMINAS in the city of Inconfidentes, is discussed. The research was fulfilled as a case study, and data was collected through semi structured interviews with educators who have worked in the program in 2012 and 2013. The data was discussed based on poststructuralist theorizations and cultural studies. The study shows that the *Thousand Women* Program is not able to disrupt historical problems related to the matter of gender, but it progresses in relation to a methodological strategy capable of sensitizing women regarding the possibility of change of their life trajectories.
KEYWORDS: educational programs; gender; professional qualification.

[1] Artigo decorrente de pesquisa desenvolvida sob orientação do Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras com o título Formação de trabalhadoras: o programa Mulheres Mil sob o olhar de suas educadoras.

Introdução

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) foram criados em 2008 com a missão de promover a justiça social, a equidade e o desenvolvimento sustentável, com a expectativa de responder à demanda por formação profissional, difusão de conhecimentos científicos e suporte aos arranjos produtivos locais (PACHECO, 2012).

A expansão dessas instituições coloca em cena outros atores sociais ao ampliar a diversidade sociocultural dos sujeitos aos quais atende e se credenciam como parceiras locais no desenvolvimento de ações que possam concorrer para a redução das desigualdades. Deste modo, os Institutos Federais passam a ter uma função estratégica na composição e estabelecimento de programas que tenham como foco a qualificação/formação dos trabalhadores.

De acordo com Pacheco (2012), a implantação dos IF está relacionada ao conjunto de políticas para a educação profissional e tecnológica, pela cooperação com estados e municípios na oferta de cursos técnicos, bem como pela defesa de que os processos de formação para o trabalho estejam vinculados à elevação de escolaridade. Pode-se acrescentar que

> Integrados à política de ordenamento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, os Institutos foram, no seu nascedouro, convocados a realizar a interiorização da oferta educacional a partir das cidades-polo; a cobertura do maior número possível de mesorregiões e a sintonia com os arranjos produtivos, sociais e culturais locais (MACHADO, 2011, p. 355).

Entendo que o fato de os IF possuírem criação recente e, portanto, de haver pouca produção sobre as atividades que desenvolvem, nos diferentes territórios brasileiros, torna-os um espaço profícuo para pesquisas sobre as ações que realizam. Ademais, nos últimos anos, essas instituições têm realizado uma série de projetos e programas do governo federal que, não raro, são extintos, fundem-se a outros e/ou são instituídos novos, desconsiderando a experiência dos projetos/programas pré-existentes, o que sinaliza para a importância de se promover esta reflexão.

Discuto neste artigo o Programa *Mulheres Mil*, criado pelo governo federal e desenvolvido, no país, pelos Institutos Federais. Por se tratar de uma ação governamental que coloca em confluência políticas públicas de variadas áreas, o estudo do Programa *Mulheres Mil* no Brasil tem se apresentado como uma área investigativa interdisciplinar,

cuja discussão contempla diferentes perspectivas teórico-metodológicas, contextos histórico-sociais e culturais. Uma consulta ao Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e à Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações apresentou como resultado os trabalhos de BRAGA (2011), que discute o programa no contexto do Instituto Federal do Tocantins; OLIVEIRA (2013), no Instituto Federal de Sergipe; RIBEIRO (2013), no Instituto Federal de Goiás; LAGOS (2014), no Instituto Federal do Paraná – em comunidade Quilombola; e PEREIRA (2015) no Instituto Federal de Santa Catarina.

Importa-me, neste artigo, fazer uma reflexão sobre o contexto em que o programa foi desenvolvido, aquele em que os chamados atores/agentes, cuja ação, às vezes negligenciada no âmbito da elaboração das políticas públicas, têm o desafio de reinventar e reinterpretar uma política que foi formatada para todos os recantos do país.

Embora o *Mulheres Mil* tenha sido elaborado como um programa nacional, para ser desenvolvido nos Institutos Federais de todos os estados brasileiros[2], os diferentes atores sociais têm a possibilidade de (re)interpretá-lo, (re)adequá-lo e (re)criá-lo no âmbito de suas comunidades, ou seja, existem arranjos locais decorrentes da execução do programa que merecem ser estudados.

A instituição selecionada para o trabalho de pesquisa, quase centenária, na condição de Escola Agrotécnica Federal, atendia a um público diferente do proposto pelo *Mulheres Mil*, o que faz com que o registro do relato destes/as educadores/as seja importante, principalmente por se tratar de uma experiência nova.

O material empírico da pesquisa foi produzido em um trabalho de campo baseado no estudo dos documentos oficiais: *Mulheres Mil na rede federal: caminhos da inclusão*[3] (ROSA, 2011a); *Guia Metodológico do sistema de acesso, permanência e êxito* (MEC, 2011c)*; Mulheres Mil: do sonho à realidade*[4] (ROSA, 2011b); *Chamada pública MEC/SETEC de n° 1/2011 e 1/2012*. Estes documentos encontram-se disponibilizados pela coordenação local do Programa *Mulheres Mil*, bem como o projeto pedagógico dos cursos, os relatórios anuais e os formulários de cadastro das mulheres.

---

2 O Brasil possui 38 Institutos Federais e 562 Campi vinculados. Fonte: Brasil (2014).

3 Relato da parceria Brasil-Canadá para desenvolvimento do Programa *Mulheres Mil* nas regiões norte e nordeste. Disponível em: <http://mulheresmil.mec.gov.br/central-de-entrevistas/1679-mulheres-mil-na-rede-federal-caminhos-da-inclusao>. Acesso em: 11 jan. 2014.

4 Documento-base do Programa *Mulheres Mil* e pelo qual são desenvolvidas todas as suas ações. Disponível em: <http://mulheresmil.mec.gov.br/central-de-entrevistas/1676-mulheres-mil-do-sonho-a-realidade>. Acesso em: 10 jan. 2014.

Mulheres Mil: contexto de surgimento e expansão

O *Projeto Mulheres Mil: educação, cidadania e desenvolvimento sustentável* resulta de um conjunto de ações econômicas, políticas, sociais e de decisões que refletem tensões, conflitos e acordos decorrentes de uma parceria entre Brasil e Canadá. Discutirei o programa com base nos documentos *Mulheres Mil na rede federal: caminhos de inclusão* (ROSA, 2011a); *Guia Metodológico do Programa Nacional Mulheres Mil: educação, cidadania e desenvolvimento sustentável* (MEC, 2008); e *Mulheres Mil: do sonho à realidade* (ROSA, 2011b), que possibilitam a compreensão do seu surgimento.

> A ideia do *Mulheres Mil* começou no verão de 2005. Fizemos um projeto piloto que foi um sucesso e decidimos fazer um projeto mais longo, tanto para o Brasil quanto para o Canadá. Então, ao final de um projeto em turismo, em Natal, averiguamos se havia interesse das pessoas de participar de um projeto de um ano sobre Avaliação e Reconhecimento da Aprendizagem Prévia – ARAP[5] (ROSA, 2011a, p. 15).

Porque houve necessidade de articular a proposta a uma agência financiadora, buscou-se parceria junto à Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional – CIDA[6].

> Começamos a negociar com a CIDA, que inicialmente pretendia realizá-lo somente na Região Nordeste, mas comprovamos com dados estatísticos que o Norte[7] também era uma região desfavorecida do nosso país e que merecia atenção. Então, eles concordaram e conseguimos montar o *Mulheres Mil* com os primeiros 13 subprojetos. E assim ele começou (ROSA, 2011a, p. 7).

Para viabilizar o processo de desenvolvimento do projeto, foram constituídas parcerias com os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), com a Associação dos Colleges Comunitários Canadenses (ACCC) e com a Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional (CIDA). Conforme registros, o motivo para a escolha das regiões norte e nordeste foram os índices de exclusão.

---

5 A metodologia Avaliação e Reconhecimento de Aprendizagem Prévia (ARAP) foi um mecanismo desenvolvido pelos *Community Colleges do Canadá* para promoção do acesso de pessoas desfavorecidas. Este mecanismo foi adaptado para atender às especificidades das mulheres brasileiras. Fonte: Rosa (2011a).

6 Fundo canadense que financia organizações não governamentais na área de direitos humanos e prevenção da violência sexual. Prioriza projetos cujo enfoque seja a juventude, as crianças e as mulheres.

7 Os estados participantes da região norte e nordeste foram Alagoas, Bahia, Maranhão, Paraíba, Piauí, Roraima, Tocantins, Amazonas, Ceará, Pará, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Sergipe.

> O *Mulheres Mil* começou como um projeto voltado para as mulheres do Norte e Nordeste, porque nessas regiões se localizam os maiores índices de exclusão social em nosso país, e também porque *naquele momento não tinha como estendê-lo a todo o território nacional*[8]. Portanto, a partir do conhecimento adquirido nessa primeira experiência, nosso desejo, nossa intenção e nossa firme determinação é que o Projeto *Mulheres Mil* seja estendido para todo o território nacional para que se transforme não somente em um programa, mas em uma política da SETEC, da Educação Profissional e Tecnológica brasileira. Trabalhar com as mulheres em situação de risco social é uma das prioridades que nos orientam na Secretaria, portanto, a meta é que o Projeto *Mulheres Mil* deixe de ser um projeto para ser uma política de inclusão e emancipação das mulheres, capitaneada pela SETEC (ROSA, 2011a, p. 5 - grifo meu).

O Programa *Mulheres Mil* foi elaborado como política pública nacional, em 2011, incorporado às ações do Programa *Brasil sem Miséria*, o qual reforça a necessidade de vinculá-lo a regiões de baixo Índice de Desenvolvimento Humano e às populações integrantes do Programa *Territórios da Cidadania*[9].

Delineia-se um programa que articula ações interministeriais, tendo, então: a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica como coordenadora do programa e, como parceiras, as Secretarias de Política para Mulheres e a de Direitos Humanos; a Organização dos Estados Ibero-americanos; o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome; e o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Estender o programa para todo território brasileiro parece ter se tornado possível, em 2011, depois de os Institutos Federais passarem pelo processo de expansão, com aumento da destinação de recursos, criação de novos *campi* e contratação de pessoal. A ampliação da Rede tornou viável articular ações de intervenção, em nível local. No seu eixo estruturante, os IF incorporam o papel de promotores de processos inclusivos e de desenvolvimento local.

> Ao assumir o papel de *incubadoras de políticas públicas afirmativas, inclusivas e de equidade* e ao compreender que seu verdadeiro endereço é o território onde estão inseridos, os nossos Institutos demonstram a compreensão de seu espaço e responsabilidades com o projeto de nação em curso no nosso país (ROSA, 2011a, p. 10 - grifo meu).

---

8 Os Institutos Federais foram legalmente criados em 2008, portanto, não havia no momento mencionado uma Rede formalmente constituída que pudesse levar a cabo o desenvolvimento do Programa. Além disso, existe a questão da focalização dos recursos, pois o parceiro externo financia projetos que tenham como foco segmentos, populações e regiões específicas do mundo.

9 Programa que tem por objetivos promover o desenvolvimento econômico e universalizar programas básicos de cidadania por meio de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável, articula ações do Governo Federal, estados e municípios. A região sul do estado de Minas Gerais não se enquadra nos critérios de oferta do programa.

Além disso, os IF figuram nos textos como um observatório de políticas públicas e do universo social, econômico, geográfico, educacional, cultural, científico e tecnológico do seu entorno (MEC, 2011c).

Incorporar o Programa *Mulheres Mil* às ações do Programa *Brasil sem Miséria* e priorizar as mulheres usuárias de suas propostas para as atividades formativas da educação profissional foi uma estratégia para tentar possibilitar que elas não dependessem unicamente da transferência de renda e, ao mesmo tempo, constituiu-se em uma forma de intervir na família.

A ampliação do programa em escala nacional implica considerar, contudo, outras questões. No documento base do projeto piloto, por exemplo, há menção de que o Norte e o Nordeste foram escolhidos para iniciar o programa, porque a condição das mulheres daquelas regiões, ao se considerarem as estatísticas de alfabetização e empregabilidade, constituíam as piores do país. Assim, há que se pensar que, nas demais regiões brasileiras, as adversidades existem, mas não com a mesma dimensão dos estados mencionados.

A opção pelo recorte de gênero foi explicada pelo caráter multiplicador que a mulher assume diante de sua família e de sua comunidade. Por ocasião da implementação do projeto piloto, conforme documento do programa, constatou-se que as mulheres formadas passaram a contribuir com a permanência dos filhos na escola, auxiliando-os e estimulando-os a aprofundar seus estudos. Além disso, considerou-se relevante o fato de que as educandas socializavam o conhecimento adquirido com outras mulheres da comunidade, convocando-as a também participar da proposta.

Elaborado e vinculado à pasta do Ministério da Educação, o *Mulheres Mil* propõe-se a contribuir para o alcance da educação de jovens e adultos, com o objetivo de elevar a escolaridade de suas educandas. Ademais, ao aliar a educação regular com a formação profissional, procura reduzir o índice médio de evasão por considerar que, neste caso, a aluna vê no programa uma possibilidade de ingresso no mundo do trabalho.

Baseado na avaliação dos dados do programa desenvolvido nas regiões Norte e Nordeste, foi verificado, como consequência dessa ação, de acordo com a Chamada Pública do MEC, que as alunas têm diversas alternativas de ingressar no mercado de trabalho, seja por meio de iniciativas empreendedoras próprias, seja mediante a formação de cooperativas, associações, trabalhos com economia solidária ou mesmo por meio de empregos formais em empresas[10].

[10] Chamada Pública MEC/SETEC – 01/2011

O *Mulheres Mil* tem por objetivos:

> ser instrumento de diálogo com a comunidade, permitindo o ingresso da população feminina em situação de vulnerabilidade social nas instituições de educação profissional e tecnológica; reconhecer a aprendizagem prévia das mulheres, respeitando sua trajetória de vida e sua construção social; contribuir com o desenvolvimento da competência institucional na aplicação de metodologias, instrumentos e currículos que materializem os processos de inclusão e permanência das mulheres no sistema educacional e no mundo do trabalho; fomentar a equidade de gênero, a emancipação e o empoderamento das mulheres por meio do acesso à educação e ao mundo do trabalho; estabelecer diálogos e parcerias com o mundo do trabalho para possibilitar o ingresso e a permanência das educandas nos seus empregos e empreendimento (MEC, 2011c, p. 5).

Muito embora o programa apresente como objetivo principal a ampliação da escolaridade das mulheres, essa estratégia pode ser capaz de desencadear uma série de outros efeitos "intencionais", por exemplo, no que concerne a comportamentos relativos à saúde, qualidade de vida e que não se reduzem apenas às mulheres que passaram pelo processo formativo, incluindo também suas respectivas famílias.

Essas questões trouxeram à tona a necessidade de se pensar o currículo formativo prescrito nacionalmente. De acordo com o *Guia Metodológico do Programa Nacional Mulheres Mil* (MEC, 2011c), o projeto pedagógico do programa deve contemplar um Módulo Central, obrigatório em todas as instituições, com temáticas que articulem políticas de outras áreas e envolvam a aprendizagem sobre a realidade.

Proposta formativa, currículo e práticas educativas

Na apresentação do projeto pedagógico do curso de formação do IFSULDEMINAS são expostos os dados que justificariam sua oferta, como: o percentual de famílias chefiadas por mulheres; a invisibilidade das condições sociais das mulheres decorrentes dos cuidados com a família; e a existência de mulheres cujas atividades laborais estão vinculadas a trabalhos com baixa proteção social.

Em seguida, apresentam-se as finalidades da formação. A proposta de trabalho é o empoderamento dessas mulheres, uma possibilidade de torná-las gestoras de suas próprias histórias. A título de contexto local, o projeto pedagógico estabelece que o critério adotado na seleção das mulheres não será apenas a renda.

Apesar do diagnóstico realizado para elaboração do projeto pedagógico do curso e da demanda para área de serviços, a inserção produtiva das mulheres apresenta-se como

um desafio para os gestores do programa, uma vez que existem especificidades em cada município no qual ele é desenvolvido.

A proposta formativa está alicerçada na ideia de certificação de aprendizagens formais e não formais e no reconhecimento dos saberes que as mulheres desenvolvem ao longo da vida. O *Guia Metodológico,* como prescrição curricular das atividades a ser desenvolvidas, evoca a experiência de vida das mulheres como estratégia de aproximação e estabelecimento de vínculos afetivos que possibilitem romper com ruídos e tensões que possam dificultar as aprendizagens. O trabalho tem a qualidade de não se pretender único: seus elaboradores entendem que, baseados na expansão do *Mulheres Mil* pelo país e na utilização de sua metodologia pelos IF, em outros contextos, "novas experiências permitirão ampliar as reflexões para enriquecer e aperfeiçoar a metodologia" (MEC, 2011c).

O referencial teórico que fundamenta o *Guia* não está declarado *a priori*, mas, conforme Veiga-Neto (2013, p. 10), pelos enunciados em que se alojam as palavras, ou seja, pelas redes discursivas, é possível apreender os seus sentidos. Dessa forma, pequenos trechos como "oferta de uma formação emancipatória e geradora de autonomia"; "desenvolver autonomia e exercer de forma plena sua cidadania"; entre outros, possibilitam compreender que a proposta está fundamentada na pedagogia progressista. Nesta perspectiva educativa,

> [...] todos os sujeitos estão ativamente envolvidos no ato de conhecimento. O mundo, o objeto a ser conhecido, não é simplesmente comunicado; o ato pedagógico não consiste apenas em comunicar o mundo. Em vez disso, educador e educandos criam, dialogicamente, um conhecimento do mundo (SILVA, 2013b, p. 60).

A concepção de aprendizagem está fundamentada na abordagem construtivista; baseia-se no reconhecimento da experiência e dos conhecimentos pré-existentes trazidos pelas educandas. Utiliza-se, ainda, dos processos de aprendizagem significativa conforme descrito no quadro abaixo.

Quadro 1: Fundamentação teórico-metodológica

FUNDAMENTAÇÃO	Teoria da aprendizagem significativa
AUTORES REFERENCIADOS	David Ausubel e Cesar Coll
CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM	Valorização do conhecimento prévio trazido pela educanda; reconhecimento da educanda como sujeito da aprendizagem; a educanda aprende significativamente quando é capaz de trazer o conhecimento para sua realidade; reconhecimento de que cada indivíduo traz consigo os saberes que possuem sobre os conteúdos concretos que se dispõem a aprender; os conteúdos são baseados em situações da vida cotidiana, de forma que o saber científico não seja apenas verdadeiro, mas útil nas situações da realidade.
INSTRUMENTO	Identificação de saberes baseado no mapeamento dos conhecimentos preliminares das educandas considerando-se as aprendizagens formal[11], não formal[12] e informal[13].
ESTRATÉGIA	Questionário[14] Entrevista[15] Mapa da Vida[16] Portfólio[17] Avaliação[18] e autoavaliação

Fonte: MEC (2011c).

Um dos instrumentos utilizados para identificação dos conhecimentos prévios das educandas é denominado "Mapa da vida", o qual constitui uma espécie de cartografia, uma alegoria sobre "por onde andei" e "para onde pretendo/posso ir". Trata-se de uma ferramenta que objetiva criar oportunidades e ambientes para relatos e troca de experiências de vida das mulheres. O método pretende *potencializar o sujeito como autor da história da sua vida*, da de seu grupo, instituição ou comunidade, ou seja, *as experiências podem ser narradas e registradas por suas protagonistas* (MEC, 2011c).

De acordo com Larrosa (2011), ao aprender a dizer-se na temporalidade de uma história, ao narrar-se, a pessoa aprende a ter um passado e administrar um futuro; a saber o que lhe acontece; a fazer-se inteligível em sua própria história, dando a si uma origem ou um destino, uma trama, uma série de transformações controladas, um sentido.

[11] Programas e cursos de organizações educacionais reconhecidas.
[12] Aprendizado estruturado, não reconhecido por instituições.
[13] Aprendizagens adquiridas por meio de experiências de trabalho e vida.
[14] Realizado no momento da entrevista.
[15] Realizado no momento da entrevista.
[16] Realizado nas primeiras aulas.
[17] Construído ao longo do processo educativo.
[18] Construído ao longo do processo educativo.

> A construção do mapa da vida estimula pessoas a organizar sua própria história numa cronologia que possibilite que cada uma visualize e apresente sua trajetória global. Coloca o sujeito diante da perspectiva de fazer escolhas e selecionar o que quer contar e registrar, revelando os fatos marcantes, as rupturas e as pessoas significativas (MEC, 2011c, p. 13).

No relato das educadoras, o "Mapa da vida" desponta com essa função de fazer as mulheres pensarem sobre si mesmas, além de apresentar, ainda, uma função diagnóstica para identificar as dificuldades que as cursistas têm e delinear um direcionamento para o trabalho educativo.

> O "Mapa da vida", que é uma dinâmica específica do programa, ele exige que se faça antes de começar as aulas e aí a gente tem um contato bem mais próximo dessas mulheres porque o "Mapa da vida" é uma dinâmica que faz elas retratarem para gente toda a história delas, as dificuldades, os problemas (Educadora 3).

No processo de pensar-se sujeito, protagonistas de suas próprias histórias, outra educadora expõe a surpresa das mulheres ao executar a atividade, pois estas relataram que nunca haviam tido tempo para pensar em planejar a própria vida.

> Algumas delas relatavam: "Mas eu nunca parei para pensar, a gente não pensa nisso, vive a vida inteira sem pensar nisso, sem parar para pensar nessas questões" (Educadora 4).

Ao dialogar com as educandas sobre o exercício de pensar sobre suas histórias de vida, a educadora reafirma que

> a ideia é mesmo a gente se permitir experenciar o novo, como por exemplo, pensar sobre questões que estão aí, parar para pensar é necessário em algum momento **[...]** parecia algo novo na vida de algumas, essa coisa **[...]** de pensar no amanhã, de pensar um projeto e de ter um tempo para pensar. Como se antes nunca tivesse sido possível sonhar, acreditar em alguma coisa (Educadora 4).

O excerto acima diz muito da história de vida das mulheres de Inconfidentes, pois, nas notas do trabalho de campo realizado no arquivo do programa, conforme a leitura de alguns documentos construídos ao longo da formação há relatos de mulheres que, apesar de desejarem estudar ou formar-se em alguma profissão, foram impedidas pelo pai e/ou pela mãe e, posteriormente, maridos. Assim, a perspectiva de retomar os estudos foi cada vez mais se aproximando de um sonho.

Contudo, o fato de terem dedicado grande parte da vida aos cuidados da família não anulou o desejo de sonhar com outras possibilidades de vida. A educadora relata, a seguir, a percepção que as mulheres vão construindo de si mesmas e de sua relação com os outros, com base na elaboração do seu "Mapa da vida".

> [...] [Há] uma tamanha necessidade de se reconhecer como sujeito para além da questão da família, de apontarem isso, de se surpreender e dividir com a gente a surpresa de que nunca haviam pensado em algumas questões ali, que aquela proposta simples de pensar como se era antes, como se é hoje, como se quer ser amanhã trazia para elas (Educadora 4).

O "Mapa da vida" diz respeito também aos compromissos coletivos,

> **[...]** essa dinâmica que é feita num dos primeiros momentos tem mesmo essa função de estabelecer um vínculo, de fazer um enquadre com elas, de um compromisso no grupo, de respeito à história do outro, da sua própria história, questão de um compromisso com o que está sendo dito, está sendo falado pelo outro, por mais que para alguns do grupo possa ser uma coisa muito tranquila, para outros é muito difícil para aquela pessoa falar e expor de si (Educadora 4).

Gohn (2011, p. 114) entende que a voz ou vozes que entoam os participantes de processos educativos de educação não formal são carregadas de emoções, pensamentos e desejos. Ao se expressar, os/as atores/atrizes sujeitos dos processos de aprendizagem articulam o universo de saberes disponíveis, passado e presente, no esforço de pensar/elaborar/reelaborar sobre a realidade em que vivem. Tal percepção pode ser expressa da seguinte forma:

> Então o respeito com a escuta, uma coisa que elas desenvolveram, aceitaram-se e se sentiram seguras no vínculo com o trabalho com a gente muito a partir desse momento que a gente acolheu a possibilidade de elas pensarem o que elas foram, quem elas são, o que elas querem para a vida. Mas muito dentro desta perspectiva de que aquele grupo era um grupo de acolhimento, de vínculo, de compromisso, de se responsabilizar por si, mas também tinha uma costura de uma responsabilidade de um compromisso delas com a gente e com o papel que elas colocavam como projeto de vida para elas (Educadora 4).

Além disso, os processos de educação não formal expõem seu caráter baseado na prática social, nas relações/interações coletivas. Sendo assim, é a experiência das pessoas em trabalhos coletivos que gera um aprendizado e o conhecimento é adquirido por meio de situações problema. As ações interativas entre os indivíduos são fundamentais para a aquisição de novos saberes, e essas ações ocorrem fundamentalmente no plano da comunicação verbal, oral (GOHN, 2011).

De acordo com Silva (2011), posicionar o ator na construção do conhecimento sobre o passado permite que ele se torne, no presente, um agente de mudança, um agente movido por propósitos e intenções. Ao ser questionada sobre o porquê de as educandas se sentirem parte da proposta do *Mulheres Mil*, uma das educadoras expõe da seguinte forma:

> **[...]** o vínculo que elas puderam fazer com uma instituição que estava na comunidade, mas que não era acessível, não era para elas. Então o território nunca tinha sido antes aberto para elas, essa possibilidade, eu posso usar a biblioteca, mas eu posso transitar nesse território, nessa instituição que era a Escola Federal que tem na comunidade, mas que é enfim para os meninos que vem de fora, como elas dizem, para alguns cada vez mais próximos, mas para a juventude, para adolescentes e jovens (Educadora 4).

A percepção que a educadora traz no excerto acima tem a ver com a trajetória de vida das educandas que frequentaram o *Mulheres Mil* e suas relações com o hoje denominado IF, mas que, em diferentes tempos, foi escola – Escola Agrotécnica, Escola Agrícola, Patronato Agrícola –, enfim, espaço formativo historicamente negado às mulheres e que ganha importância na atualidade, mas cujo discurso de negação de acesso ainda (re)produz seus ecos.

No grupo de educandas selecionadas, há mulheres responsáveis pelo lar, donas de casa, ou seja, suas experiências de vida giram em torno da casa, da família e dos filhos, enfim, da vida privada. Essas mulheres cresceram no entorno do IF, olhando a instituição se expandir, porém, encarando-a como um espaço que não era para elas, como uma possibilidade perdida no tempo. Esse contexto remete à próxima narrativa em que a educadora apresenta a percepção das mulheres ao acessar a instituição:

> **[...]** então essa mulher primeiro perder essa marca, que não é para ela aquele espaço, fazê-las acreditar nisso, *muitas chegaram muito desconfiadas*, mas como é, eu posso mesmo usar o refeitório, como é que eu posso marcar uma consulta **[...]** ter carteirinha, ser aluna do Instituto, usar o uniforme, isso deu uma identidade, enfim, eu acho que essa possibilidade desse vínculo, do acolhimento, do espaço de referência como um acolhimento eu acho que é um diferencial da proposta do Mulheres Mil neste sentido de as mulheres acreditarem que elas podem sim adentrar, fazer uso e serem regulamente matriculadas (Educadora 4).

A desconfiança da possibilidade do ingresso, o estranhamento de poder fazer uso do espaço, estabelece um confronto entre o dito construído historicamente, de que não poderiam fazer parte da instituição, e a atual proposta de possibilitar o acesso. O IF é reconhecido como um espaço privilegiado de formação e os seus estudantes têm uma identidade valorizada na comunidade; ao ocupar esse espaço, as mulheres desejam as mesmas possibilidades que são dadas aos demais estudantes. Essa sensação de pertencimento à instituição que as recebeu para uma formação possibilitou a desconstrução do espaço do IF como uma interdição e, ao mesmo tempo, um sentimento de valorização por fazer parte daquele lugar. Ademais, leva a pensar em quantas pessoas da comunidade e do entorno apresentam a mesma percepção que tiveram essas mulheres ao ingressar no programa.

Conforme Bock, Furtado e Teixeira (2008), a apreensão do real é feita pelo sensível e reflexivo e, portanto, realizada pelo pensar, sentir, sonhar, imaginar. Desse modo, ao ilustrar suas próprias histórias com imagens, fotos trazidas de casa, desenhos, recortes de jornais e revistas, ao narrar suas trajetórias, as mulheres vão estabelecendo vínculos afetivos e constroem coletivamente um espaço de diálogo e de troca de conhecimentos.

Além do "Mapa da vida", foi adotada outra estratégia metodológica, o portfólio de aprendizagens. Nos processos educativos, o portfólio tem sido utilizado para registrar as atividades realizadas ao longo de um percurso formativo. De acordo com Shores (2001), ele contém anotações, rascunhos e esboços, amostras de trabalhos, diários de aprendizagens, sendo um processo que pode estimular questionamentos, proposições, análises e reflexões dos/as educandos/as.

No *Mulheres Mil*, os portfólios têm o propósito de congregar/registrar informações que demonstrem os conhecimentos, as habilidades e as competências desenvolvidas pelas educandas. Eles são orientados pelas seguintes questões:

Quadro 2: Questões reflexivas do portfólio

Quem você é?	Descrever a experiência de vida e do trabalho.
O que você faz?	Identificar o aprendizado obtido
O que você aprendeu?	Relacionar aprendizado com a carreira
Quais são seus objetivos?	Expressar o aprendizado, recolher provas

Fonte: <http://mulheresmil.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2014

A atividade realizada com os portfólios é vista como processo e produto, pois a partir dela se faz o atendimento, o acompanhamento e a avaliação dos conhecimentos e habilidades construídos durante a formação (MEC, 2011c). Constitui, dessa forma, um instrumento reflexivo em que são registrados os processos de aprendizagem de cada educanda e integra o processo avaliativo das mulheres.

Nos processos educativos, a avaliação da aprendizagem figura muitas vezes como "vilã", pelo fato de ter uma função punitiva e classificatória ou por expressar a condição de quem é retido/promovido. No caso do *Mulheres Mil*, por se tratar de um curso de formação inicial e continuada, que poderia envolver mulheres de diferentes escolaridades, cuja concepção educativa envolve o sujeito na construção de sua aprendizagem, a avaliação foi concebida como espaço formativo do qual a educanda faz parte.

Do conjunto de estratégias "Mapa da vida", "Portfólio" e "Avaliação" são construídos os itinerários para que se realize o reconhecimento[19] dos saberes das mulheres, pois os IF têm, dentre suas atribuições[20], a possibilidade de reconhecer os saberes dos trabalhadores. Além disso, a equipe multidisciplinar[21] de assessoramento do programa fica responsável por observar, analisar e registrar os avanços e eventuais dificuldades das educandas e coordena a discussão sobre a autoavaliação.

No *Mulheres Mil*, a certificação é possível pela elaboração de um plano educacional que leva em conta a realidade local. Além disso, há necessidade de identificação das lacunas de conhecimento dessas mulheres no que diz respeito a escolaridade, emprego e renda. Nesse caso, o IF não cumpre apenas a função de certificar, uma vez que existe um compromisso, caso as mulheres não possuam os conhecimentos necessários, de se promover cursos formativos para que elas possam adquirir os conhecimentos/habilidades que ainda não dominam.

É possível, no processo educativo das mulheres, discutir sobre as possibilidades de retorno à escola nos moldes de programas como o *Brasil Alfabetizado*[22], ou como os outros programas que as secretarias municipais e estaduais de educação ofereçam e/ou no próprio IF em turmas vinculadas ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA[23]).

Os cursos ofertados têm carga horária de 160 (cento e sessenta) horas, sendo oferecidos sob a forma de qualificação profissional, e o módulo educacional central apresenta as disciplinas obrigatórias a serem cursadas no programa. De acordo com o

---

19 De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, art. 41), "o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos".

20 A lei 11.892/2008 que criou os IF determina que as instituições da Rede Federal, no âmbito de sua atuação, exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais adquiridas informalmente pelos/as trabalhadores/as em suas vivências (BRASIL, 2008).

21 Equipe multidisciplinar: Gerente do Projeto; Orientador Educacional/Pedagogo; Docentes das áreas do conhecimento exigidas para desenvolvimento do Programa; Assistente Social e Psicólogo; Médico e Odontólogo; Educadores técnico-administrativos; Comunicador; Educador que tenha domínio dos instrumentos de reconhecimento de aprendizagem prévia (CERTIFIC, ARAP, "Portfólios", "Mapas de vida" etc.).

22 Programa do Ministério da Educação (MEC) voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos.

23 Programa que propõe a integração da educação profissional à educação básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Pode ser ofertado das seguintes formas: educação profissional técnica integrada ao ensino médio; educação profissional técnica concomitante ao ensino médio; formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental; formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino fundamental; formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino médio; formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino médio.

Guia, "todas as disciplinas aplicam-se à realidade do cotidiano das alunas e oferecem aplicabilidade imediata em suas vidas, em suas casas e no trabalho" (MEC, 2011c, p. 21).

O módulo profissionalizante permitiu que o IF fizesse os ajustes necessários para possibilitar a qualificação específica das mulheres. A elaboração dos cursos de certificação tomou por base os cursos já ofertados pela instituição (informática e alimentos); o curso de costura, por sua vez, atendeu à demanda local, pois a cidade se situa em uma região de confecções; e o curso de cuidador de idosos se enquadra em um nicho ocupacional demandado pelo envelhecimento da população, mas que se encaixa em um segmento de práticas de cuidados historicamente ocupado por mulheres.

É importante ressaltar que o currículo do programa congrega um perfil de sujeito que se deseja formar, ação estreitamente vinculada ao projeto curricular. Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação; a organização do conhecimento corporifica formas de agir, sentir, falar e ver o mundo e o eu (POPKEWITZ, 2011). Pode-se afirmar que o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz; o currículo nos produz (SILVA, 2010).

Ao contrário do que ocorre com os projetos formativos da escola comum, o que se deseja evidenciar no programa socioeducativo *Mulheres Mil* são as questões vinculadas a gênero, saúde, educação e trabalho, campos em que o Estado intenta produzir efeitos de mudança. Portanto, a matriz curricular do programa apresenta, entre seus conteúdos obrigatórios, conexão com as políticas públicas pelas quais o programa é atravessado. Conforme a narrativa da próxima educadora:

> **[...]** a gente recebeu o material que falava da proposta, das ementas das disciplinas para a gente trabalhar, **[...]** não são disciplinas comuns, convencionais, vamos dizer assim, elas tinham um nome diferenciado e, com isso, fazer a disciplina casar com a questão da habilidade que elas têm (Educadora 3).

De modo mais amplo, o nome diferenciado das disciplinas esteve vinculado aos temas de sustentabilidade, saúde e meio ambiente; desenvolvimento pessoal: autoestima e relações humanas; cidadania e direito das mulheres; inclusão digital; e geração de renda/empreendedorismo.

Paraíso ajuda a pensar sobre as possibilidades contidas em um currículo:

> Um currículo é um composto heterogêneo, constituído por saberes diversos e com capacidades variadas; por sentidos múltiplos e com inúmeras possibilidades. **[...].** Um currículo, também, está sempre cheio de possibilidades de rompimento das linhas do ser; de contágios que podem nascer e se mover por caminhos insuspeitados; de construção de modos de vida que podem se desenvolver de formas particulares. Um currículo é um artefato com muitas possibilidades de diálogos com a vida; com diversas possibilidades de modos de vida, de povos e de seus desejos. É um artefato com um mundo a explorar (2009, p. 278).

A autora traz à tona a possibilidade de o currículo dialogar com a vida; ou seja, apesar de conter prescrições, ainda assim, é possível "criar" no interior de um currículo, pois o fazer dos/as educadores/as não é limitado por uma rigidez, possibilitando que se posicionem quanto aos modos de fazer:

> **[...]** nós tivemos disciplinas relacionadas à área de desenvolvimento humano, saúde da mulher **[...]** formação básica, **[...]** formação de texto, tivemos também matemática, então nós fomos ajustando o programa e fazendo com que essas disciplinas pudessem ser ministradas pelos professores, que eles entendessem e que as mulheres entendessem (Educadora 1).

Este excerto da entrevista permite pensar nas relações estabelecidas no âmbito das práticas pedagógicas do programa. De acordo com Silva (2013b), o currículo constitui também uma questão de poder: selecionar é uma operação de poder; privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder; destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo ideal é uma operação de poder.

> Como qualquer outro artefato cultural, o currículo nos constrói como sujeitos particulares, específicos. Não é meramente uma operação cognitiva em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão. Tão pouco pode ser entendido como uma operação destinada a extrair, a fazer emergir uma essência humana que preexista à linguagem, ao discurso e à cultura. O currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, constitui-nos como sujeitos. Pode-se dizer que o currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de determinado tipo (SILVA, 2013a, p. 189-190).

O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos (SILVA, 2013a) e, muito embora se esteja discutindo o currículo de um programa governamental, pode-se dizer que ele também é atravessado pelas relações de poder. Trata-se de relações que definiram, entre outras coisas, a construção do texto que fundamenta o programa, o perfil das mulheres selecionadas, bem como o direcionamento do trabalho dos educadores.

Por outro lado, o fato de ser um programa de cunho social pode ter contribuído/favorecido a constituição de relações mais flexíveis na sala de aula, uma vez

que não há um modo de ensinar pré-determinado nem um currículo formal e/ou uma receita instituída. O sujeito autorizado a falar em sala de aula não teria, necessariamente, de ser o/a educador/a, pois a concepção do programa se fundamenta na participação das mulheres.

> **[...]** o meu trabalho com elas, como educadora, tinha muito essa perspectiva de que elas pudessem fazer perguntas e produzir as próprias respostas, que saísse do grupo, que o grupo pudesse ser autogestivo neste sentido e foi assim muito bacana para mim esse contato e perceber o movimento de como todo grupo se organiza, que tem seu tempo e o seu movimento **[...]** eu atuei nos quatro cursos percebi esse movimento comparativo (Educadora 4).

Este posicionamento da educadora, na condução do seu trabalho em sala de aula, conduziu-me a Gallo (2000). De acordo com o autor:

> A formação do aluno jamais acontecerá pela assimilação de discursos, mas sim por um processo microssocial em que ele é levado a assumir posturas de liberdade, respeito, responsabilidade, ao mesmo tempo em que percebe essas mesmas práticas nos demais membros que participam deste microcosmo com que se relaciona no cotidiano. Uma aula de qualquer disciplina constitui-se em parte do processo de formação do aluno, não pelo discurso que o professor possa fazer, mas pelo posicionamento que assume em seu relacionamento com os alunos, pela participação que suscita neles, pelas novas posturas que eles são chamados a assumir (GALLO, 2000, p. 20).

Nesse sentido, a forma como a proposta do *Mulheres Mil* foi construída cria possibilidades para que esses tipos de relações se efetivem em sala de aula, uma vez que sua proposta educativa pressupõe o envolvimento das educandas para que o currículo possa ganhar vida.

Ao falar do currículo "vivo", uma das educadoras explicita que, apesar dos documentos norteadores, a dinâmica em sala de aula dependia muito do que as mulheres traziam e que elas transitavam no projeto segundo suas experiências. Quando questionada sobre como foram abordadas as questões relativas ao gênero e à violência, a educadora menciona que não existia uma delimitação *exata* por conteúdo:

> **[...]** a gente tentou perpassar essas questões, em várias unidades de estudos, a gente falou da questão da saúde da mulher, então tinha lá a educadora que trazia essa discussão, mas aparecia lá numa outra disciplina num outro momento com outra educadora que estava se propondo a falar de direito da mulher, aparecia comigo que falava de relação e desenvolvimento interpessoal, então era interessante porque estas questões do mundo, do universo de vivências e experiências perpassava, elas não ficavam nessas caixinhas e elas conseguiam fazer muito bem esses atravessamentos e traziam questões de saúde da mulher para discutir comigo, que trabalhava outras questões mais objetivas, assim como o direito da mulher, então a gente via que elas conseguiam fazer esse trânsito, propunham estas questões para além desse modelo que a gente tem que agora a gente vai discutir isso, eu acho que essa metodologia também de partir da necessidade, da demanda da fala delas possibilitou que não ficasse nessas caixinhas e pudesse realmente ouvi-las e ver quais eram as questões (Educadora 4).

É importante destacar que o combate à violência contra a mulher constitui uma das ações prioritárias da Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres. Nesse caso, a difusão do conhecimento sobre a legislação cria possibilidades de as vítimas compreenderem e identificarem aquilo que pode ser tomado como violência(s) e as possibilidades de se defender.

> As violências praticadas contra as mulheres devido ao seu sexo assumem múltiplas formas. Elas englobam todos os atos que, por meio de ameaça, coação ou força, lhes infligem, na vida privada ou pública, sofrimentos físicos, sexuais ou psicológicos com a finalidade de intimidá-las, puni-las, humilhá-las, atingi-las em sua integridade física e na sua subjetividade (HIRATA *et al*., 2009, p. 271).

O fato de haver um curso destinado especificamente para mulheres criou possibilidades de elas perguntarem, tirarem dúvidas. Portanto, o espaço formativo do curso pode ser visto como uma conquista, uma vez que, se estivessem em espaços de usos coletivos, voltariam para casa sem fazer as perguntas que gostariam.

Além disso, a metodologia do programa criou possibilidades para que a mulher por ele contemplada se dissesse vítima de violência quando fosse o caso, para que trouxesse seus questionamentos quanto à saúde, à sexualidade, e ainda para que pudesse discutir sobre a informalidade de seu trabalho e sobre as possibilidades de seu retorno à escola. Esses momentos de reflexão, possibilitados pelo *Mulheres Mil*, apontam para a importância de os sujeitos se sentirem parte de uma proposta, a fim de que criem sentidos de aprendizagem para além dos conteúdos ministrados.

Considerações finais

O *Mulheres Mil* não resolve problemas históricos relacionados às questões de gênero, saúde, educação e trabalho, mas avança no tocante a uma metodologia e a uma sensibilização das mulheres para um "algo mais". Porém, para que elas possam dar prosseguimento aos estudos e ao trabalho, por exemplo, é necessário que outras condições lhes sejam asseguradas, quer para aquelas que não têm onde deixar os filhos, quer para aquelas vinculadas às práticas de cuidado e da casa.

A metodologia do *Mulheres Mil* mostrou-se importante para o desenvolvimento do programa, para a motivação e o sentimento de pertencimento em relação ao IF. Contudo, é necessário discutir a forma como esse acesso foi realizado, pois, apesar de o programa possibilitar às mulheres se reconhecerem e se identificarem como alunas da instituição, estes processos ocorrem dentro de uma excepcionalidade, em um programa

especial. Portanto ainda cabe, às políticas públicas e ao IF, pensar nas possibilidades de acesso pleno das mulheres aos seus cursos técnicos e superiores.

No tocante à proposta educativa e ao relato das educadoras com base em suas percepções a respeito do programa, notei, pelos dados de pesquisa, que, apesar da urgência com que o programa chega à rede federal e, até mesmo, à forma como as mulheres foram selecionadas, até o seu ingresso na sala de aula, ele ainda se constituiu um desafio para todos/as aqueles/as que se dispuseram a participar.

Apesar de o IF estar credenciado para ministrar atividades educativas que vão da educação básica à educação superior, o público usual da instituição, mesmo sendo diversificado, não apresenta um perfil que se aproxime do encontrado no *Mulheres Mil*. No programa havia educandas com idades e escolaridades variadas, assim, para os/as educadores/as que se dispuseram a vivenciar aquele desafio, não havia outra possibilidade que não a de utilizar as estratégias metodológicas do programa, pois a realidade trazida pelas mulheres indicava que transpor a metodologia da sala de aula comum para o *Mulheres Mil* não funcionaria e os/as educadores/as aceitaram lidar com essas dificuldades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias:** uma introdução ao estudo da psicologia. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008. 368 p.

BRAGA, A. C. F. **Projeto mulheres mil e gênero:** comercialização das pequenas produções das mulheres no setor Santa Bárbara em Palmas, TO. 2011. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 28 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 8 dez. 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

GALLO, S. Conhecimento, transversalidade e currículo. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 17-41.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e cultura política:** impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 128 p.

HIRATA, H. et al. (Org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: UNESP, 2009. 344 p.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS. **Projeto pedagógico de capacitação técnica do programa mulheres mil**. Inconfidentes, 2012.

LAGOS, M.B. **Palmas para mulheres mil em comunidades Quilombolas:** a participação do IFPR, Campus Palmas, no programa nacional de inclusão social. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). 2014. 140f. Universidade Tecnológica do Paraná, Pato Branco, 2014.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. da (Org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 35-86.

MACHADO, L. R. de S. Saberes profissionais nos planos de desenvolvimento de institutos federais de educação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 43, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 jul. 2014.

MEC – Ministério da Educação. **Portaria nº 1.015**, de 21 de julho de 2011. Institui o Programa Nacional Mulheres Mil. Brasília, 2011a.

MEC – Ministério da Educação. **Programa Mulheres Mil**. Brasília, 2011b. Disponível em: <http://mulheresmil.mec.gov.br/>. Acesso em: 9 dez. 2013.

MEC – Ministério da Educação. **Guia metodológico do Programa Nacional Mulheres Mil:** Educação, cidadania e desenvolvimento sustentável. Brasília, 2011c. 42 p.

OLIVEIRA, M. A. S. M. **Programa mulheres mil no Instituto Federal de Sergipe:** interfaces com a educação e o trabalho. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

PACHECO, E. Institutos Federais: um futuro em aberto. Prefácio. In: SOUZA, E. C. L. de; CASTIONI, R. (Org.). **Institutos Federais:** os desafios da institucionalização. Brasília: UnB, 2012. p. 7-11.

PARAÍSO, M. A. Currículo, desejo e experiência. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 277-293, maio/ago. 2009.

PEREIRA, J.S.A. **Programa Mulheres Mil:** uma análise no campo das políticas de inclusão. 2015. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. da (Org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 173-210.

RIBEIRO, L.E.G. **A qualificação profissional e cidadã:** um estudo do programa Mulheres Mil, a partir da experiência do Instituto Federal de Goiás, Campus Luziânia. 2013. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ROSA, Stela (org.). **Mulheres Mil na rede federal:** Caminhos da inclusão. Brasília: MEC, 2011a. 168 p.

ROSA, Stela (org.). **Mulheres Mil:** Do sonho à realidade. Brasília: MEC, 2011b. 422p.

SHORES, E. F; GRACE, C. **Manual de portfólio:** um guia passo a passo para o professor. Porto Alegre: Artmed, 2001. 160 p.

SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 120 p.

SILVA, T. T. da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____. **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013a. p. 185-201.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013b. 156 p.

SILVA, T. T. da (Org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 264 p.

VEIGA-NETO, A. Apresentação - Minimae parabolae. In: FABRIS, E. T. H.; KLEIN, R. R. (Org.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 7-13.

Recebido em: 14/02/2016
Aprovado em: 28/04/16

OS SENTIDOS DO RETORNO AO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS ASSENTADOS DA REFORMA AGRÁRIA DA REGIÃO DE PROMISSÃO/SÃO PAULO

Raíza Cruz de Souza
raiza3z@hotmail.com

Márcia Aparecida Vieira
mavieira@unimep.br

Universidade Metodista de Piracicaba

RESUMO: Visando compreender a Educação de Jovens e Adultos do Assentamento Reunidas, vinculado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, em Promissão/São Paulo, buscou-se reconhecer e registrar a percepção desses alunos sobre o processo de escolarização que vivenciam tardiamente. Mediante entrevistas, foram acessadas as expectativas dos alunos assentados e o papel da educação na vida destes, a partir da promoção de um debate sobre educação e o acesso aos direitos. Percebeu-se que a escola é, para eles, sinônimo de luta e de conquista; portanto, valorizam e reconhecem a importância dos saberes adquiridos em sala de aula, pois, além disso, esse ambiente tornou-se um espaço privilegiado para abordar questões cotidianas que se mostram desafiadoras no âmbito individual, mas, ao serem compartilhadas e percebidas como coletivas, encontra-se possibilidades de busca conjunta por superação.
PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos, Escolarização, Sentidos.

THE MEANING OF THE REGRESS TO THE SCHOOLING PROCESS FOR (YOUNG PEOPLE AND) ADULT SETTLERS FROM THE LAND REFORM IN THE PROMISSÃO/SÃO PAULO REGION.

ABSTRACT: Aiming to understand the Education of Young People and Adults from the settlement “Reunidas”, bound to the Landless Movement, in Promissão/São Paulo, it sought to recognize and to register the perception of students about late schooling process. Through interviews, the settler students' expectations were accessed and the role of education in their lives from the promotion of debate about education and access to rights. We realized that the school is a synonymous of fight and conquest for them; therefore, they value and recognize the importance of socialized content in the classroom, furthermore, this environment became a privileged space to approach daily life questions that show themselves challenging in the individual ambit, but when shared and noticed as collective it is found the possibilities of joint search by overcoming.
KEYWORDS: Education of Young People and Adults, Schooling, Meaning.

1. Introdução

Primeiramente nos cabe expor que o Assentamento Reunidas é um dos maiores do Estado de São Paulo, com cerca de 600 famílias, tendo uma área de 17.138 hectares (IOKOI; ANDRADE; REZENDE; RIBEIRO, 2005, p.176). Em 1985, depois de quase uma década de conflitos entre o ex-proprietário das terras e os sitiantes dos arredores, deu-se início às primeiras iniciativas de luta pela terra, organizada em acampamentos até 1987, um ano após a desapropriação pelo Governo Federal. A primeira ocupação foi realizada por 44 famílias vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST vindas dos municípios de Sumaré e Campinas e, assim, foram seguidas por outras 607 cadastradas em sindicatos da região de Promissão/SP. Desta maneira, em 1988 foram delimitadas as 10 agrovilas (D'AQUINO, 1997, p.47), de forma que, concomitantemente, fundou-se o assentamento com a delimitação dos lotes no ano seguinte pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra. Dentre essas existe a Agrovila de Birigui, que ganhou esse nome devido à maioria de famílias serem oriundas do município de mesmo nome, região do assentamento na qual se encontram os alunos com os quais realizamos a pesquisa.

A compreensão do vínculo deste assentamento ao MST é importante para a entendermos este trabalho, pois esse movimento social prioriza, além da luta pela terra, o acesso a uma educação de qualidade, que reconheça nos saberes dos camponeses o ponto de partida para o processo educativo, ao assumir a tarefa de formar "seres humanos com dignidade, identidade e projeto de futuro" (CALDART, 2003, p.51). Assim, a denominação "Sem Terra" não ocorre porque se identificam com a falta e sim com a afirmação da luta por justiça social e, a partir deste posicionamento, se assumem como sujeitos que exigem o "seu lugar no mundo, na história" (p.53). A *Pedagogia do Movimento*, segundo Caldart (2003), está para além da sala de aula, porque apreende o mundo a partir da realidade e em função dessa, buscando transcendê-la sem, no entanto, perder suas referências de origem, sua raiz.

Desta forma, na busca por compreender e documentar a percepção dos alunos sobre a Educação de Jovens e Adultos nos assentamentos rurais, neste caso, alunos da Agrovila Birigui do Assentamento Reunidas, foi necessário reconhecer o universo do aluno jovem e adulto, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo, por meio de uma revisão bibliográfica que precedeu as entrevistas.

Partimos do acesso ao documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, CNE, 2000). Esse nos informa que, desde a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), a EJA integra a educação básica, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, mas, como afirma o parecer das diretrizes da EJA, ainda faltavam diretrizes próprias devido às especificidades da modalidade, bem como o reconhecimento formal da dívida social com uma enorme população de nosso país, que não teve garantido o acesso à escola em idade própria.

O documento apresenta, historicamente, as mazelas da EJA no Brasil, o perfil dos alunos, a necessidade de formação docente específica, as bases legais reconhecidas e as funções reparadora, equalizadora, qualificadora ou permanente. A função reparadora significa o reconhecimento e a restauração de um direito historicamente negado. Tal reconhecimento está relacionado à reparação de uma dívida social que deve ser declarada e assumida. A função equalizadora assume o desafio de buscar equidade, que neste caso visa garantir mais oportunidades para aqueles que não tiveram, oferecendo ou restabelecendo o direito à educação escolar. A função permanente também pode ser reconhecida como qualificadora: "Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA" (CNE, 2000, p. 10), pois está fundamentada na busca constante do ser humano por conhecimento, atualização e realização plena. A função permanente vem reafirmar que, para descobrir novos conhecimentos, atualizar-se e se realizar não há idade definida. Por essa razão, a educação de qualidade para jovens e adultos deve acontecer ao longo da vida.

As funções acima referidas, apesar de distintas, complementam-se, pois no próprio texto das Diretrizes, há a afirmação de que, uma vez consolidadas as funções reparadora e a equalizadora será possível buscar o sentido da Educação de Jovens e Adultos na função permanente, qualificadora. (BRASIL, CNE, 2000, p. 11).

Além disso, o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN traz um apelo dos setores envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos, pelo reconhecimento da especificidade do trabalho a ser desenvolvido, não apenas como uma modalidade da Educação Básica, mas, sobretudo, como um direito a ser garantido a todos os jovens e adultos do país.

Ainda de acordo com tal documento, os alunos da EJA pertencem ao segmento mais empobrecido da população. Entre os alunos, especialmente os que estão na faixa etária acima de 30 anos, prevalecem a origem rural e a vivência das dificuldades de frequentar as poucas escolas no campo.

Com isso, quando buscamos explorar o entendimento sobre o que seria propriamente um indivíduo analfabeto acessamos parte do material elaborado por Magda Soares (2001). A autora discute o que podemos compreender sobre o que é alfabetização e a proposta do letramento.

No entanto temos dificuldade em definir exatamente quem pode ser considerado analfabeto. O próprio termo expressa uma ausência. Se entendermos que a necessidade da habilidade de escrever e ler, na vida de um ser humano, envolve o fato de utilizar os bens sociais, culturais e econômicos relacionados a esses dois pontos, apenas alfabetizar não é o suficiente, segundo Soares (2001). Dessa forma, a autora nos apresenta o que seria o letramento, termo que tem sua origem na língua inglesa – *literacy*, que significa promover a condição de letrado, isto é, um sujeito utilizando da escrita e da leitura de maneira competente. São indivíduos que não apenas tomaram conhecimento sobre o alfabeto, mas que também aprenderam as práticas sociais da leitura e da escrita.

Trata-se da apropriação daquilo que essas habilidades oferecem como acessar um texto e ter pensamento crítico sobre ele ou até mesmo agregar o aprendido em uma obra ao seu cotidiano – pegar um ônibus, ler uma notícia no jornal, entender a embalagem de um alimento, escrever uma carta etc.. Aprender a ler e escrever é, portanto, muito mais abrangente do que o parâmetro utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE para a realização do Censo, do qual considera um sujeito alfabetizado aquele com cinco anos ou mais de idade que seja "capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhecesse" (BRASIL, MEC/Inep, 2003, p.06). Envolver-se com as práticas sociais da escrita e leitura adquire uma condição e um estado a esse sujeito que o redefine em seus espaços de participação na sociedade, isto é, não é apenas conhecer e discriminar as letras do alfabeto.

Segundo as diretrizes da EJA (BRASIL, CNE, 2000), a maioria dos analfabetos do nosso país está em idade adulta, vive em regiões com baixo Índice de Desenvolvimento Humano - IDH, mora no interior das cidades, principalmente no campo e são afrodescendentes. Dessa maneira, a EJA tem como propósito suprir a dívida social que se tem com essas pessoas que não tiveram acesso aos bens sociais seus por direito.

Acessar esse direito é fundamental a todo ser humano. Isso porque ter a leitura e a escrita como instrumentos permite que um sujeito agregue opções de se expressar e participar efetivamente de seu meio social. Negar esse direito é como negar uma sequência de outros direitos. Tais indivíduos não poderão participar, de forma integral, de seu papel como cidadãos, quando qualquer um dos seus direitos lhes for negado.

Com isso pudemos notar que não se trata apenas de atividades de escrita e leitura, mas de verdadeira promoção de uma educação democrática, que possibilite acesso a importantes elementos imprescindíveis para o exercício da cidadania. Essa concepção de processo educativo possibilita a compreensão do quanto o analfabetismo está atrelado à desigualdade social, como nos é apresentado no Mapa do Analfabetismo no Brasil (BRASIL, INEP, 2003), estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Segundo dados desta pesquisa, a taxa de analfabetismo era de 1,4% nas famílias que possuíam rendimento superior a dez salários mínimos, número bem distante, quando se analisou os domicílios que tinham renda menor que um salário mínimo que eram de 29%.

> Distribuição de renda e de educação são duas ações que caminham juntas. Políticas estruturais de distribuição de renda (como a reforma agrária) assim como as emergenciais (como os programas de renda mínima) aumentam as chances de permanência das crianças e jovens nas escolas. (BRASIL, MEC/Inep, 2003, p.11)

1.1. Breve Histórico e Perfil dos Alunos da EJA

Ao acessar as bases históricas da EJA apresentadas no documento das Diretrizes dessa modalidade (BRASIL, CNE, 2000), reconhecemos que as primeiras iniciativas sistemáticas que tinham relação com a educação de jovens e adultos apareceram nos anos de 1930. Com o fim da ditadura do Estado Novo não convinha ter tantos analfabetos, principalmente com o número crescente de egressos do campo para o meio urbano, impulsionados pelo crescimento das indústrias, que exigiam níveis básicos de instrução de seus funcionários.

Em 1947 ocorreu a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, que previa a alfabetização em três meses e o ensino primário em dois blocos de sete meses. Tratava-se de uma iniciativa voltada principalmente para o meio rural. Desta iniciativa, derivou-se a Campanha Nacional de Educação Rural (1952). Mesmo buscando efetivar um bem a esta população, essas campanhas tinham a visão de que os analfabetos eram serem incapazes e marginais, o que lhes garantia um tratamento infantilizado.

Essa concepção é questionada por Paulo Freire, que se tornou, no final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960, uma das maiores referências para a EJA. “A sua proposta de alfabetização, teoricamente sustentada em uma outra visão socialmente compromissada, inspirará os programas de alfabetização e de educação popular realizados no país nesse início dos anos 60.” (BRASIL, CNE, 2000, p.49-50).

Em novembro de 1963 cria-se o Plano Nacional de Alfabetização, que disseminaria programas por todo o país segundo o "Sistema Paulo Freire", mas o plano foi interrompido, devido ao golpe de 1964. A repressão calou movimentos sociais e demais grupos que buscavam efetivar a educação popular. Mas ter uma população com grande número de analfabetos não era bem visto, nem mesmo pelo regime militar, que buscou promover ações mais conservadoras, com a Cruzada ABC (1965) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral (1967).

Os programas e campanhas até os dias atuais foram aos poucos atingindo a compreensão de que as políticas públicas voltadas para a EJA não podem ser concebidas como caridade. As propostas atuais da EJA, especialmente as inspiradas pela Educação do Campo, com ampla participação dos movimentos sociais, estão comumente ancoradas numa concepção libertadora de educação, que abordaremos melhor na sequência deste texto.

A partir do exposto seguimos buscando reconhecer o perfil dos alunos da EJA. Assim, para adentrarmos nesse universo tão diversificado recorremos à leitura de cadernos da coleção disponibilizada pelo Mistério da Educação: "Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos (2006) ". O Caderno 1, sob o título "Alunas e Alunos da EJA", frisa que, para se conhecer esses sujeitos é importante descobrir os motivos que os levam a procurar a EJA, aquilo que desejam saber unido ao que já sabem e ainda não sabem e suas relações com o ambiente do trabalho e a sociedade da qual estão inseridos.

Esses educandos levam para a escola uma considerável bagagem de experiências, tendo muitos conhecimentos, crenças e valores já construídos. Com isso, muitas vezes são os representantes de suas famílias e estão inclusos na dinâmica do mundo do trabalho, tendo valores éticos e morais formados segundo diversas vivências.

A concepção de mundo desses alunos é elaborada a partir de diversas influências de seus ambientes culturais, sociais, familiares e profissionais. O professor que recepciona esses alunos precisa valorizar tais conhecimentos, tendo-os como ponto de partida do processo de aprendizagem dos educandos.

Referente ao conhecimento já adquirido por esses alunos, o Caderno 1 apresenta uma divisão: o saber sensível e o saber cotidiano. O *Saber Sensível* é apresentado no caderno como aquele que vem antes da reflexão. Exposto como o saber do corpo, as impressões vindas dos primeiros contatos do sujeito com o mundo, que é a união da "percepção das coisas e do outro" (BARRETO, 2006a, p.06), que infelizmente pouco se valoriza, na maioria das salas de aulas.

De acordo com Barreto (2006a), a partir do conhecimento sensível é possível acessar o conhecimento formal. Utilizar estes saberes da experiência dos alunos permite que os conteúdos sistematizados sejam aprendidos de forma mais prazerosa e rica.

O *Saber Cotidiano*, refere-se ao saber reflexivo. Por sua vez, vem do saber amadurecido, isto é, vem da experiência já tida em relação a algo ou alguém. Esse conhecimento foi adquirido segundo valores éticos e morais, construídos antes da vivência escolar. Trata-se de um saber também pouco valorizado, mas muito utilizado pelo aluno da EJA. Ao contrário do que se pensa, esse saber não é preso a atender necessidades imediatas; por estar aliado à reflexão, permite que o sujeito se afaste do objeto ao analisá-lo e, com isso, possa recriar sobre aquilo que observa.

Conforme apresentado no Caderno 1 da EJA existe uma particularidade em relação ao motivo da busca pelo ensino escolar: seus alunos têm necessidades particulares, precisam estar inseridos em um mundo letrado de forma completa, uma posição que é sua por direito. Eles desejam ser sujeitos ativos, capazes de crescer cultural, social e economicamente. A escola tem, então, como desafio criar um ambiente onde alunos e professores sejam sujeitos ativos no processo de escolarização, para que os conhecimentos adquiridos somem efetivamente na vida dos envolvidos.

Em relação à sala de aula da EJA, é comum estas salas terem como marca a diversidade cultural, de modo que a *cultura popular* seja refletida nas aulas, exigindo que o aprendizado se dê de forma dinâmica e coletiva. Ao investigar a cultura dos alunos da EJA há um ponto em comum: *a marca da exclusão*. Já sobre a sua condição socioeconômica, em sua maioria, são pessoas que têm pouco poder aquisitivo e por isso seu consumo gira mais em torno do que é básico para a sua sobrevivência. A educação de jovens e adultos não é apenas uma questão pedagógica e sim social e política, como afirmava Paulo Freire há tanto tempo.

Outro ponto forte é a autoimagem negativa da maioria desses alunos, por suas experiências marcadas pela exclusão, das quais estudar para eles se remete a aquilo que não deu certo, afetando drasticamente sua autoestima. O professor tem um papel determinante na reconfiguração da imagem da escola e do ato de aprender, para esses alunos. Assim, ir à escola terá que se associar com a produção de conhecimento e não apenas a um processo de assimilação de conteúdos.

> O reconhecimento da existência de uma sabedoria no sujeito, proveniente de sua experiência de vida, de sua bagagem cultural, de suas habilidades profissionais, certamente, contribui para que ele resgate uma autoimagem positiva, ampliando sua autoestima e fortalecendo sua autoconfiança. (BARRETO, 2006, p.19)

O que é também muito comum nos alunos da EJA é *a marca do trabalho*. Com isso, sejam jovens ou adultos vão, em sua maioria, para a sala de aula depois de um longo dia de trabalho. No ambiente rural, a dinâmica das aulas da EJA ainda tem como influência períodos de colheita, de chuva e seca, além de questões de horários e regiões, tendo ainda como agravante as longas distâncias entre as moradias dos alunos e a sala de aula. Como colocado por Barreto (2006a), o trabalho é muitas vezes tanto o motivo de ter deixado os estudos como o impulsionador para voltar a estudar. A escola acaba sendo procurada pela questão do emprego, já que o estudo é um dos requisitos para muitas vagas profissionais.

No caderno 1 da EJA (BARRETO, 2006a) afirma-se também que existem outros motivos que levam essas pessoas a retomar seus estudos além da busca por emprego, o que deu ainda mais impulso ao nosso projeto de pesquisa. “Vale destacar, que outras motivações levam os alunos jovens e adultos para a escola. Uma delas é a satisfação pessoal, a conquista de um direito, a sensação de capacidade e dignidade que traz satisfação pessoal”. (BARRETO, 2006a, p.22)

Mais do que uma formação profissionalizante, a escola precisa sempre efetivar uma das suas naturezas, que é ser um espaço de inserção social. Para Freire (2001), a Educação Popular tem como papel promover no aluno a capacidade de se “mobilizar em direção de objetivos próprios” (p.14). Com isso não acabe apenas ensinar conteúdos, mas também permitir a construção de uma visão de mundo, que se dá por um processo dinâmico, com análises de conteúdos escolares e da realidade concreta do aluno. Sua proposta era uma pedagogia libertadora que fazia da educação um ato político, que contribui para a formação de sujeitos capazes de atuar politicamente, buscando transformar a sociedade em que vivem.

1.2. Por uma Educação Libertadora

Ainda na busca por compreender o universo dos alunos da EJA o Caderno 5 (2006b), intitulado “O Processo de Aprendizagem dos Alunos e Professores” discute sobre as concepções que existem sobre o conhecimento e, como isso, se relaciona com a forma com que esses jovens e adultos aprendem. Com ênfase na concepção democrática

do conhecimento, o caderno reforça aquilo que Freire compreendia como o caminho que se constrói o conhecer. O homem seria, segundo Paulo Freire, um ser de relação, que não se constitui sozinho, e que, portanto, necessita do outro para se desenvolver e que, ao mesmo tempo, o mundo precisa dele para estender a sua existência.

De acordo com Freire (1999), um conhecimento construído democraticamente também nasce das relações, nas quais o saber se constrói no momento em que esse é vivenciado e compartilhado pelos indivíduos envolvidos e não com a memorização de conceitos, como se acredita uma concepção do saber mais tradicional. Estarem incluídos em um ambiente não é um processo de simples adaptação, ao contrário dos outros animais, somos uma espécie que se utiliza da natureza para criar e para preencher aquilo que nos falta. “Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre os homens e as mulheres o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, 1999, p. 36). Sendo um ser de relação e que reconhece suas faltas, o homem, segundo Freire, tem a capacidade de entender o infinito a partir da sua finidade, de forma que busca transcender sua existência. E é na construção de saberes que o homem encontrou uma das suas formas mais ricas de encontrar a sua transcendência.

Como fazemos isso? Somos criaturas que tridimensionamos o tempo, isto é, podemos aprender com as experiências de pessoas anteriores a nós; podemos agir no hoje e a união dessas experiências nos fornece conhecimento para planejar o amanhã. Ter a dimensão do passado, presente e futuro permite que o homem note a consequência de suas ações em diferentes momentos da história, o que nos possibilita sermos sujeitos históricos, como nos coloca Freire. “Faz hoje o que se tornou possível pelo ontem. Fará amanhã o que está semeando hoje” (BARRETO *apud* FREIRE, 2006b, p. 55).

Desta forma, se o saber se dá por meio da relação entre as pessoas, os espaços e os tempos, a sala de aula que busca por uma educação libertadora deve incentivar a coletividade entre os seus alunos. A grande maioria dos alunos da EJA construiu seus conhecimentos por meios coletivos antes de frequentar uma escola, onde viveram aquilo que aprenderam, absorvendo o saber pela experiência e não apenas pela escuta de um discurso. Se enxergarmos a educação com um ato é possível concluir que este não é transferível, como afirmado no caderno, cada indivíduo precisa ter sua experiência, vivenciar situações, para possuir determinado conhecimento. Isso reforça a afirmação de Paulo Freire: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 79).

Com isso temos duas considerações de Vera Barreto, em “Paulo Freire para Educadores” (1998): primeiro, se o conhecimento nasce do agir e do viver, então todos nós construímos saberes, dos quais não há maior nem menor e sim formas diferentes de conhecer, e segundo, as propostas de conteúdos a se ensinar de um educador devem se relacionar com a dinâmica da qual se aprende aquilo que se vive.

Quando se busca afirmar um conhecimento construído coletivamente e pelas experiências acabamos por encontrar a educação libertadora como uma opção. Seus elementos fundamentais, como colocado por Barreto (1998) segundo preceitos de Freire são: o cultivo constante do diálogo entre educador e educandos; a escolha política progressista, por parte do educador; o compromisso com o conhecimento, no qual conteúdos científicos conversem com a realidade concreta do aluno; a aproximação do professor daquilo que pretende ensinar, o que o faz aprender constantemente; e o ato de cultivar o prazer em estudar.

1.3. A EJA e a Educação do Campo

As propostas para a Educação de Jovens e Adultos articulam-se com a Educação do Campo, o que entra em nosso contexto, devido ao fato de nosso campo de pesquisa ser o Assentamento Reunidas localizado no município Promissão/SP, como anteriormente colocado.

Segundo Parecer 36/2001 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, CNE, 2001) o campo é mais do que um território não urbano, trata-se de um ambiente que proporciona a interação do homem com a natureza, que resulta a produção de condições de existência social e realizações da sociedade humana. Trata-se de um “(...) espaço heterogêneo, destacando a diversidade econômica, (...), a presença de fecundos movimentos sociais, a multiculturalidade, as demandas por educação básica (...) com os meios de comunicação e a cultura letrada”. (BRASIL, CNE, 2001, p.02)

É importante compreendermos que Rural e Urbano equivalem-se, no sentido de que ambos são espaços que permitem o homem buscar sua existência na sociedade. “E, neste particular, o campo hoje não é sinônimo de agricultura ou de pecuária. (...) Assim sendo, a inteligência sobre o campo é também a inteligência sobre o modo de produzir as condições de existência em nosso país” (BRASIL, CNE, 2001, p.20).

Sobre o Território da Educação Rural, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, CNE, 1996) existem referências à educação rural, mas não trazendo grandes considerações sobre a diversidade presente neste ambiente, segundo o parecer. Afirma-se a necessidade da integração, inclusive no Art. 57 recomenda-se que os professores, que forem atuar em escolas do campo, busquem uma formação específica que considere a prática da aula relacionada ao meio. No Art. 105 é estipulado que a iniciativa pública pode apoiar instituições privadas que, em sua dinâmica educacional, efetivem a formação que leve o sujeito a se adaptar ao ambiente e ao mesmo tempo aguce suas vocações profissionais.

A pouca referência da educação do campo na LDB impulsionou a criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, CNE, 2001) para a especificidade desta vertente educativa. Desta forma, o Art.2 dessas diretrizes dá destaque para a necessidade de estabelecer a identidade da escola do campo, a partir da sua realidade, do conhecimento dos seus alunos, da memória coletiva, utilizando a ciência e tecnologia, atuantes na sociedade e vinculada a movimentos sociais que visam à oferta de melhor qualidade de vida coletiva.

Já no Art.6 reforça-se o compromisso do Poder Público em promover Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, mesmo para as pessoas que não concluíram em idade prevista seus estudos, cabendo ao Estado fornecer condições necessárias para que isso ocorra.

Nos assentamentos surgiu - segundo pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra, em 2010, que sinaliza que na Região Sudeste existiam 40.156 famílias assentadas - a necessidade de se criar uma política pública, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, que, por sua vez é desenvolvido pelo INCRA. Seu compromisso é com a alfabetização e a continuidade dos estudos, em todos os níveis de ensino para o indivíduo assentado. O programa

> (...) tem por objetivo ampliar os níveis de escolarização dos trabalhadores rurais assentados, atuando como instrumento de democratização do conhecimento no meio rural, ao propor e apoiar projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária" (VIEIRA, 2007, p.01).

Na Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária realizada em 2004, mencionada no Manual de Operações do Pronera (2012), identificou-se que 23% da população assentada era analfabeta. Além disso, trata-se de habitantes com níveis baixíssimos de escolaridade, além da pouca oferta de níveis escolares elevados nesses

ambientes. Para reverter essa situação o Pronera definiu como seus princípios a inclusão, a participação, a interação, a multiplicação e a parceria. Sendo este último que permite a ação da Universidade Metodista de Piracicaba - Unimep, instituição da qual fazemos parte, que para tanto também se aliou ao movimento social da Organização das Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo - Omaquesp.

A realização da educação de jovens e adultos promovida dessa parceria deu origem a dois projetos, como os de 2005 a 2007 (Alfabetização) e de 2008 a 2010 (EJA). A terceira iniciativa envolve as regiões de Andradina, Itapeva e Promissão, onde se estima a participação de cerca de 600 assentados.

Ações como essas permitem que a discussão sobre educação se amplie, atingindo a reflexão sobre o acesso de direitos, "pois a população excluída do direito à educação é a mesma excluída do acesso a todos os outros direitos fundamentais" (VIEIRA, 2009, p.06). Além disso, nos permite aprimorar a formação dos educadores, pois estes passarão a ter acesso ao reconhecimento das expectativas dos educandos, a compreendê-las melhor, o que pode facilitar o diálogo que se busca enfatizar nas práticas educativas da EJA no Pronera.

2. Metodologia

Para a realização das entrevistas entramos em contato com uma das educadoras de jovens e adultos que atuam no Assentamento Reunidas. A opção por realizar a pesquisa na sala desta educadora deve-se ao fato desta ser a única educadora que também é assentada, além da questão de sua formação ter sido justamente em Pedagogia da Terra, que é ligada à realidade do campo. Pois, em nosso trabalho com os educadores do Pronera, todos os educadores são assentados da reforma agrária.

O nosso contato com os alunos ocorreu durante quatro dias, em que a maioria dos alunos participou das entrevistas, um total de 18 dos 22 alunos matriculados. Tratavam-se dos alunos de umas das oito salas de aulas da EJA no município de Promissão, cinco delas no Assentamento Reunidas.

No primeiro dia, a bolsista do projeto de pesquisa participou de uma confraternização para os aniversariantes do mês e neste momento conversou com os alunos a respeito da pesquisa. Deste modo, nos dias seguintes, as entrevistas foram feitas tanto nas casas dos alunos quanto na sala de aula, o que permitiu tomarmos conhecimento

do cotidiano dos mesmos. Essa aproximação facilitou o desenvolver das entrevistas e permitiu um enorme engajamento de todos os envolvidos com o projeto.

3. Conhecendo os Sentidos

Quando nos propomos a investigar os sentidos do retorno ao processo de escolarização desses alunos, mergulhamos em um ambiente que pode ser concebido de modo múltiplo. A palavra "sentido" pode ser compreendida enquanto a faculdade de saber, então buscamos conhecer a forma como os alunos percebem esse retorno; já na compreensão enquanto acepção trata-se do significado que retornar aos estudos tem. Assim, quando perguntamos aos 18 alunos o que significa voltar aos estudos ou até mesmo ter a primeira experiência escolar, o que ouvimos foram mais do que respostas, eram histórias de vidas marcadas pela exclusão, mas também pelo desejo constante de aprender.

Na sala de aula, em que realizamos a pesquisa, localizada na Agrovila de Birigui, os alunos nos receberam com extremo entusiasmo, abraçaram a ideia e desejaram participar de nossas entrevistas.

Assim, antes de apresentarmos as entrevistas, consideramos relevante mencionar a história do espaço da escola, pois se trata de um espaço repleto de sentido e significado para os educandos e a própria história da escola tem relações diretas com o retorno dos educandos assentados ao processo de escolarização. Apresentamos, a seguir, esta história, conforme nos foi contada pelos educandos.

Essa sala de aula tem duas especificidades que enriquece a nossa discussão acerca do tema de nossa investigação. Trata-se, conforme explicitamos anteriormente, da única sala em que a educadora também é assentada. Esta educadora conhece desde a infância a luta pela conquista da terra, luta que foi vivida ao lado das famílias dos que hoje são seus alunos na sala da EJA. São famílias que vieram de diversas regiões do país, apostando num sonho, que implica a luta pelo direito de acesso à terra, em que pudessem cultivar e viver de sua produção.

De acordo com os educandos, eles se uniram em nome da reforma agrária, lutaram lado a lado, conquistaram a terra e passaram a viver como assentados. Mas, com o passar dos anos, com a rotina pesada da roça e o cuidado com a família, viram-se isolados em seus lotes e, de algum modo, estas famílias tinham um questionamento comum: Como estaria aquele amigo antigo? Será que vai bem o compadre?

O desejo de estudar, seja pela primeira vez ou retomando um tempo que ficou muito lá atrás, possibilitou uma nova união destas famílias, desta vez em busca de recuperar o espaço da escola, para que pudessem retomar os estudos. Esta luta permitiu que os antigos laços de amizade e lutas fossem resgatados e aí estaria a segunda especificidade. Há anos, quando seus filhos ainda eram crianças, os assentados lutaram para a construção de uma escola na própria Agrovila de Birigui, para que esses não precisassem ir para o centro de Promissão – "pra cidade" – para poderem estudar. A escola foi então construída a partir de uma demanda do próprio assentamento. Retratava o orgulho da conquista da escola para os filhos.

A escola sempre foi espaço de luta e a prefeitura sempre argumentava que não compensava enviar professores para ela. No entanto, com o passar do tempo, gradativamente todos os alunos foram transferidos para o centro da cidade e, durante oitos anos a escola ficou fechada e foi se deteriorando pela ação do tempo, sendo que vez ou outra apenas uma das três salas era usada por médicos, que compareciam periodicamente para prestar atendimento à população do assentamento.

Foi então que surgiu a oportunidade de dar vida novamente para aquele espaço. A Agrovila Central havia aberto uma sala da EJA, mas esta não atendia às necessidades dos assentados da Agrovila de Birigui. Para ir a esta escola o assentado tinha que se deslocar por longa distância e a noite, após o dia de trabalho braçal, este deslocamento era inviável. Assim, surgiu o questionamento: Por que não abrirmos uma sala ali mesmo na escola fechada? Seria preciso saber quem realmente estava interessado e assim começou-se a busca feita pelos próprios assentados, a fim de convencer a prefeitura a abrir uma sala de aula da EJA na Agrovila de Birigui também.

> (...) ficamos felizes com o prédio reformado e onde os meus filhos estudaram ai depois nós estudamos. Estamos felizes porque voltamos a estudar. Chegamos lá e vemos: nossa onde os meus filhos estudaram eu estou estudando, aprendendo ler, parabéns para mim! (risos) – **Aluna L**

A escola dos filhos era agora a escola deles. Não eram mais os pais ou avós dos alunos, eram eles os próprios alunos. De lote em lote, com uma prancheta nas mãos foram colhendo os nomes dos interessados e, assim, tinham uma lista de 22 pessoas que em agosto de 2013 começaram os seus estudos. Com o passar dos meses alguns precisaram se ausentar por motivos de saúde, mas a turma manteve-se forte e principalmente unida. Estudar, que sempre foi um objeto de desejo e negado muitas vezes pela necessidade de ter que trabalhar desde muito novo, parecia agora, mais do que nunca, possível. O sonho seria então realizado, e ainda de forma surpreendente.

> Para estudar ali (sítio muito afastado) não tinha condições, e da idade de sete para oito anos já fui trabalhar para ajudar meu pai criar os mais pequenos (irmãos mais novos). Porque naquele tempo a lei era essa. Não tinha condições, não tinha escola por perto e estudava assim: aqueles filhos que tinham condições. – **Aluno Z,** *parênteses nossos*

Vimos na maioria das falas que o motivo de deixar a escola ou mesmo nunca ter estado em uma se deu pela necessidade de trabalhar, seja no caso do cuidado com irmãos mais novos ou mesmo caminhando junto com os pais. Um trabalho de roça, em vários casos, que lhes roubou a infância, na qual, desde cedo, a responsabilidade os forçou a abrir mão de muitos direitos, dentre eles o direito à educação.

> Parece assim, teve um tempo que teve escravo, mas nós éramos escravos também. (...) Com japonês você não parava nem dia de domingo, por isso que eu falo que éramos escravos (...) O sol já tinha escondido daí era hora de irmos embora. Então os negros foram escravos, mas eu também fui escravo. – **Aluno Z**

Quando acessamos os cadernos do MEC ligados a EJA (2006a, 2006b) vimos o quão forte era a afirmação de como muitos jovens e adultos abrem mão dos seus estudos, pela necessidade de ter que trabalhar. Mas, neste mesmo material, a discussão seguinte mostra que os motivos que os tiram da escola é o mesmo que os fazem retornar a esta.

Em nossas entrevistas, o retorno à escola se dá por algo muito maior do que conquistar um novo emprego ou um emprego melhor. Percebeu-se claramente que a escola é para eles sinônimo de conquista e as aulas, momento de abordar questões da vida cotidiana que se mostram desafiadoras no âmbito individual, mas, ao serem compartilhadas, percebe-se comumente que são coletivas e que há possibilidades de busca conjunta por superação destas questões.

O ir à escola não é uma busca ansiada por certificação, uma mera escolarização, muito pelo contrário, a ânsia existe, mas em aprender e, se for necessário, passar do horário da aula para poder saber mais. Aqui vemos a distinção entre a escolarização, que visa ao conhecimento apenas utilitário que ambiciona o certificado, e o processo educativo, que almeja a obtenção de conhecimento, a fim de potencializar a vida. O valor de poder escrever o seu pensamento. As palavras passam a ser armazenadas não para montar uma coleção em suas memórias e sim para que tenham novos instrumentos para "escrever o seu mundo, o seu pensamento, para contar sua história" (FREIRE, 1987, p.07).

Os alunos trazem de forma muito forte em seus relatos e um tanto quanto singular a sua compreensão de educação como capacidade de saber "entrar e sair dos lugares", entender as pessoas e ser entendido pelos outros ao seu redor. Poderíamos compreender

que aprender a ler e escrever não se restringe a possuir técnicas e sim a aumentar as opções de aprender para *poder ver* e *ser visto*.

> Nossa é a coisa mais triste que tem. Somos que nem um cego. É cego sobre a leitura. Vai em um lugar e tem que ficar perguntando, não sabe né... Mas agora eu estou tentando, lutando e lutando. – **Aluna L**
>
> Aprender, ter educação, saber entrar, saber sair, saber conversar, saber explicar, saber... tudo isso. É bom! – **Aluna B**

Uma educação que promove movimento, transformação e a possibilidade de maior autonomia, a oportunidade de ser autor e autora de sua própria história, de a "escrever" de outras formas. Talvez com menos sofrimentos e mais conquistas, só que, mais do que isso, sendo mais autor daquilo que sempre deveria ser seu, proprietário não apenas da sua sonhada terra, mas agora também da sua história. "Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se." (FREIRE, 1987, p.05).

Quando entramos em contato com a compreensão de Ciampa (2005) referente à constituição da identidade, como um processo de morte-e-vida de personagens no decorrer de nossas vidas, um ponto se assemelha ao que Freire (1987) acredita ser o papel da alfabetização. O que faz com que o personagem do qual somos seja, no momento atual, nos mais diferentes grupos que estamos relacionados, mais autônomo é quão autores de nossa própria histórica somos. Por exemplo, uma pessoa que esteja estudando é então considerada um aluno, mas sua autonomia se dará a partir do momento em que ela se sinta autora do seu processo de aprendizagem, alguém que escreve o roteiro da própria vida e não apenas interpreta um texto pronto, dado por outro alguém. Autonomia é, tanto para Ciampa quanto para Freire, e que podemos enxergar na experiência de vida dos alunos assentados, estar em posição de destaque em sua própria vida. Não seria viver conforme um ator, que segue o enredo escrito por outra pessoa, pessoa que representaria uma sociedade que infelizmente ainda exclui milhares de sujeitos de seus direitos primordiais.

Quando os alunos que ouvimos foram por conta própria atrás de reabrir a escola foi necessário, primeiramente, reconhecer que um direito que lhe fora negado durante a vida toda que poderia ser resgatado, mas que isso só se daria pela união do coletivo. Freire (1987) acreditava que *o processo de ser mais* do ser humano, a humanização, era negado pela opressão, causando desumanização tanto para quem a realiza como por quem que a recebe. Assim, opressor e oprimido não vivem o *ser mais* e se desumanizam.

A solução, para ambos, viria, portanto, da união dos oprimidos, já que o opressor não abriria mão do poder conquistado, mesmo resultando na sua própria desumanização. Quando esses alunos se unem para obter o sonho de saber ler e escrever não é apenas a alfabetização que se efetiva, mas também a oportunidade de, em coletivo, ver que a união pode permitir que seus direitos sejam restaurados. Não apenas o direito a educação, mas os mais diversos que possam estar relacionados: saúde, transporte, lazer etc.

Ir para a escola não é algo cansativo, enfadonho e sim se mostra como a possibilidade de aprender, coisas novas e também as mesmas coisas, mas de novas formas. Até mesmo o cotidiano da roça pode ser visto com outros olhos, os horizontes podem ser modificados, mesmo que os olhos estejam orientados para a mesma a direção. A teoria aprendida na sala de aula promove reflexões a respeito da prática, de forma que ambas se alteram e, assim, se agregam e valorizam. Quando a vida fora da sala de aula começa a se modificar, quando é visível, a crença na própria capacidade é, então, construída. O aluno pode se perceber como um sujeito de potência, um ser capaz.

> Hoje se eu for comprar, vamos supor, defensivo agrícola para a roça. Então eu pego e já faço as contas: vai ter tanto, vai ser tanto. Eu já sei. Eu fazia na cabeça, mas eu fazendo na cabeça já já esquecia ela. (...) Eu estou sentindo que eu já estou aprendendo bastante. – **Aluno Z**

> Aprendi mais a conversar, a educar as palavras, mas eu ainda tenho muita dificuldade em conversar. Mas eu estou me saindo bem. (...) Ah mudou bastante nossa! A convivência minha com o meu marido, que ele era muito fechado comigo, quase não conversava, agora a gente senta e conversa, conta causo, sabe? Isso mudou muito para mim também, ajudou bastante. Nós sentamos, fazemos lição. O que ele não sabe eu ensino, o que eu não sei ele me ajuda. – **Aluna I**

O resgate não é apenas do processo de alfabetização, mas do reconhecimento do seu potencial. Esses alunos, ao voltarem aos estudos, puderam resgatar a elaboração do orgulho de sua própria história, uma história de luta e conquista, e o analfabetismo que parecia ser motivo de vergonha cedeu espaço para acreditar que é possível aprender sempre e recuperar o que por muito tempo não tiveram acesso. A felicidade estampada nos rostos de cada aluno representa os passos dados nos oito meses que já tinham trilhado, quando tivemos contatos com suas narrativas, eram motivos que os faziam acreditar ser possível ir além. Ir além não quer dizer arrumar um emprego "na cidade" e deixar de trabalhar na roça, mas justamente potencializar o seu cotidiano, valorizando aquilo que anteriormente conquistou a partir da luta e da união. Conquistar gradativamente cada vez mais autonomia em cada personagem de sua vida: como pai, mãe, filho, assentado, aluno, amigo, esposo, esposa.

3.1 A Sala de Aula como um ambiente que potencializa a vida comunitária

O dia-a-dia na sala de aula não se constitui apenas em momentos dos quais se acolhe conhecimentos sistematizados, mas que também promovem discussões que caminhem para reflexões. Reconhecer-se como fruto da história e por isso fazer parte de um coletivo, não sendo nunca um ser isolado.

Infelizmente, alguns processos educativos empregados pela maioria das escolas colocam o aluno como aquele a que lhe é negada a possibilidade de fazer história. Um receptáculo que só deve acumular informações, mas não as digerir para tirar novas conclusões que construam novos saberes. Mas o ambiente oferecido a esses alunos assentados, na sequência da conquista da reabertura da escola, reafirma o valor da união. Eles se reconhecem novamente como uma comunidade, um convívio que permite apoio, acolhida e compartilhamento, que mostra que mesmo com a idade avançada de alguns ainda é possível conhecer sobre o mundo. Além disso, é possível conhecer junto com o outro.

> Se a gente realmente ficasse dentro da casa da gente nós não íamos aprender nada. Nós temos que ir na aula mesmo. Estudar, trocar ideias, ter umas ideias diferentes, é muito bom trocar ideia. A gente passa o que a gente sabe, as pessoas passam o que sabem para a gente. – **Aluna T**
>
> (...) aqui nós não sai muito e não tem quase o que fazer, então a gente tem um problema, às vezes eu passei um nervoso ou alguma coisa, eu chego lá (na escola) e baixa a minha pressão. (...) A gente se dá mais do que uns irmãos na carne, porque a gente sente falta um do outro. – **Aluna L** **parênteses nosso*
>
> Eu acho assim bom, porque fica que nem uma comunidade reunida nessa sala. A gente discute, conversa e parece que os amigos se juntam mais. Daí vira aquela comunidade bonita que nem você viu aquele dia – **Aluna M**

Mesmo dando ainda seus primeiros passos, a construção de um espaço tão agradável de estar tem um motivo: o valor do diálogo. A educadora desta turma não é apenas uma professora, é assentada, considerada amiga e reconhecida por muitos como uma filha. Uma pessoa que, dentre poucas das que passaram na vida de cada uma desses alunos, respeitou o conhecimento dos mesmos.

Uma representante da concepção de Paulo Freire que acredita no saber do aluno e vê este saber como o fundamental das ferramentas para o processo de aprendizagem. Para Freire (1987), quando a discussão é formada pelos diálogos, não são mais as palavras que estão sendo copiadas, são os próprios juízos que estão ganhando expressão. Um processo de produção e elaboração, que permite ver a condição de modificar o mundo à sua volta e não apenas ser modificado por ele.

> Para mim está muito bem, é muito bom, ótima professora. A gente ama muito ela, nós até pensamos de um dia ela não vir mais para cá. (...) Ela é muito bacana, ela é muito família, nossa ela não é professora ela é a nossa irmã, uma tia, uma amiga, uma mãe. **– Aluna I**

Isso só pode se efetivar a partir do momento em que os saberes construídos na vivência fora da escola, que foram elaborados por esses alunos durante suas vidas, são ponto de partida ao que se pretende apresentar dentro da sala de aula. Uma educação que tem como essência a valorização do conhecimento e da cultura do grupo e que contextualiza o ensino, a partir das experiências deste grupo, que uma vez reconheceu no coletivo aquilo que primeiramente parecia ser particular. Uma educação que, segundo Freire, apresenta-se como prática da liberdade.

> E se já pensávamos em método ativo que fosse capaz de criticizar o homem através do debate de situações desafiadoras, postas diante do grupo, estas situações teriam de ser existenciais para os grupos. Fora disso, estaríamos repetindo os erros de uma educação alienada, por isso instrumental. (FREIRE, 1967, p.106)

Os olhos que brilham não eram apenas dos alunos, mas também de sua educadora com a qual tivemos contato. O empenho em realizar aulas motivadoras, que fujam o máximo possível de memorizações e repetições, que respeite o tempo de cada um, é recompensado com o vínculo criado a favor da educação, que é exercido com enorme empenho por parte dos alunos. Alunos que desejam aprender, saber mais, que têm sede por recuperar aquilo que, por muito tempo, lhes foi negado. Alunos que se sentem felizes por se observarem inseridos novamente em uma comunidade, em um grupo que os valoriza e os apoia e que não se restringe a pensar em si apenas, mas que, enquanto grupo, pensa o coletivo.

4. Considerações Finais

A Educação de Jovens e Adultos – EJA é compreendida por esses alunos como a retomada de uma oportunidade que lhes foi negada por anos, pelos mais diversos motivos, envolvendo muitas vezes a questão do trabalho pesado da roça. Momentos que proporcionam por vezes a sensação de voltar a ser criança, porém não no sentido de reduzir-se, mas como se o frescor por aprender presente na infância estivesse de novo presente em suas vidas.

As dificuldades, como o cotidiano árduo de trabalho que às vezes deixa os olhos mais pesados de sono não impede que os mesmos olhos tenham ânsia pelo saber. A idade

avançada e as longas distâncias percorridas não são empecilhos e sim o reconhecimento de que muito já aprenderam nessa vida, mas que sempre é possível aprender mais.

A vivência desses alunos nos coloca aquilo que Ciampa (2002) discute a respeito de política de identidade e identidade política. A identidade política é "a participação social na disputa por significar o real" (CIAMPA, 2002, p.141). Um processo em que se olha para o específico sem perder a visão do geral. Seria um misto de personagens, em que uma, mais do que as outras estariam ativamente engajadas em ações coletivas, sem perder sua natureza pessoal e singular, como no caso das personagens *Aluno* e *Assentado*. Quando esses sujeitos colocam-se frente às barreiras impostas pelas ideologias a respeito do *Sem-terra* e o *Analfabeto*, que são preconceitos que constroem as políticas de identidade que marginalizam essas pessoas, eles estão politizando as suas identidades, isto é, construindo identidades políticas.

Esses mesmos homens e mulheres, que anteriormente se uniram para lutar contra o estigma de não ter terra própria para construir o seu sustento, negam a política de identidade que menospreza o seu ideal de luta. Agora, a união é retomada para lutar contra o preconceito que sofrem por serem analfabetos, para eliminar o estigma que impede autonomia em níveis mais avançados, por ser considerado o "sujeito-que-não-sabe-ler-e-escrever".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, V. (Org.); COSTA, E.; ÁLVARES, S. Cl. **Alunos e Alunos do EJA.** Caderno 1. Coleção Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos (2006a). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ arquivos/pdf/ejacaderno.pdf>. Acesso em: 24 set. 2013.

_____. **O Processo de Aprendizagem dos Alunos e Professores.** Caderno 5 Coleção Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos (2006b). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno5.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2013.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para Educadores**, São Paulo/SP: Editora Arte e Ciência, 1998.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília – DF: MEC, 2000.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília – DF: MEC, 2001.

BRASIL. MEC/Inep. **O Mapa do Analfabetismo no Brasil (2003)** Disponível em: <www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/analfabetismo2003.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2014.

CALDART, Roseli Salete. **Movimento Sem Terra: Lições de Pedagogia.** Revista Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, p. 50-59, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli1.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2016.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina.** São Paulo – SP. Ed. Brasiliense, 2005.

_____. **Política de Identidade e Identidades Políticas.** Texto elaborado a partir de apresentação de mesa redonda no I Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência e Profissão, realizada em 03/09/2002.

D'AQUINO, Teresinha. **Assentamento Como Nova Forma de Vida Rural:** Espaço e Tempo no Assentamento Rural da Fazenda Reunidas – SP. Raízes: Revista de Ciências Sociais e Econômicas, Campina Grande, v. XVI, n. 15, p.47-61, dez. 1997. Disponível em: <http://www.ufcg.edu.br/~raizes/artigos/Artigo_157.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1967.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo – SP: Ed. Paz e Terra, 1999.

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

_____. **Política e Educação.** São Paulo: Cortez, 2001 (Questões de Nossa Época, v. 23).

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra. **Manual de Operações do PRONERA 2012.** Portaria/Incra/P/Nº 238, de 31 de maio de 2011 Disponível em: <http://www.incra.gov.br/index.php/servicos/publicacoes/ manuais-e-procedimentos/file/654-Pronera>. Acesso em: 04/01/2014.

IOKOI, Z. M. G.; ANDRADE, M. R. de O.; REZENDE, S.; RIBEIRO, S. **Vozes da terra: histórias de vida dos assentados rurais de São Paulo.** Assentamento Reunidas. p. 174 – 205. — São Paulo: Fundação Itesp, 2005. Disponível em: <http://diversitas.fflch.usp.br/files/05-Assentamento%20Reunidas.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2016.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2001.

VIEIRA, Márcia Aparecida Lima. **Educação em assentamentos rurais:** avaliando a experiência de Alfabetização no PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Piracicaba, 2007. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/5mostra/2/29.pdf>. Acesso em: 09 set. 2014.

_____. **PRONERA:** Vivências e Desafios da Educação de Jovens e Adultos nos Assentamentos. Campinas, 2009. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem02/COLE_2513.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2014.

Recebido em: 21/02/2016
Aprovado em: 22/05/2016

A EDUCAÇÃO ENCLAUSURADA:
REFLEXÕES SOBRE AUTONOMIA RELATIVA E OS MECANISMOS DE RESISTÊNCIA À DOMINAÇÃO NA ESCOLA DO CÁRCERE

Arlindo da Silva Lourenço
arlindolourenco@uol.com.br
Laboratório de Estudos sobre o Preconceito da USP (LaEP-USP)

RESUMO: Este artigo revisita um problema de pesquisa investigado por ocasião da pesquisa de Mestrado levada a efeito entre os anos de 2003 e 2005 acerca das possibilidades de autonomia e os mecanismos de resistência encontrados, principalmente, nos prisioneiros que frequentavam a escola do cárcere. O referencial metodológico partiu de análises etnográficas que incluíram observações de campo em oito penitenciárias em São Paulo que ofereciam a política de EJA, além de entrevistas semiestruturadas com os atores educacionais. Os estudiosos clássicos da prisão, como Foucault e Goffman, bem como da escola, como Barroso, Apple e Nóvoa, orientaram aqueles estudos. As conclusões indicaram, conforme as análises eram realizadas e os resultados surgiam, o quanto a escola no cárcere oferecia, mais que um ambiente "neutro" em relação aos demais locais de circulação de pessoas reclusas, uma arena profícua onde as relações de poder e dominação podem e devem ser debatidas, confrontadas e, quiçá, sublevadas.
PALAVRAS-CHAVE: educação de jovens e adultos presos; autonomia escolar; relações de poder.

ENCLOSED EDUCATION:
REFLECTIONS ABOUT AUTONOMY AND RESISTANCE MECHANISMS TO THE DOMINATION IN PRISON SCHOOL

ABSTRACT: This article reviewed a research problem investigated during the Master's research carried out between 2003 and 2005 about the possibilities of autonomy and the mechanisms of resistance found, mainly, in those prisoners who attended classes at the enclosed school. The methodological framework came from ethnographical analyses which included field observations in eight prisons in São Paulo offering YAE (Youth and Adults Education), a schooling policy program and semi structured interviews with educational actors. The classical scholars of the prison, as Foucault and Goffman, and from school, as Barroso, Apple and Nóvoa, guided those studies. As the analyses were carried out and the results appeared it could be observed how much is offered by the enclosed school, more than a "neutral" environment compared to other places where there is movement of prisoners, a prolific arena where power and domination relations can and shall be debated, faced and, maybe, incited to change.
KEYWORDS: education for youth and adults prisoners; school autonomy; power relations.

Este artigo, reproduzido com alterações a partir de um capítulo da dissertação de mestrado defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LOURENÇO, 2005), pretende retomar e atualizar uma discussão sobre a questão da autonomia relativa das escolas nas prisões levando-se em conta certos dispositivos de resistência ao poder institucional por parte dos atores educacionais, incluindo alunos, professores/monitores e outros funcionários de prisões, mas, sobretudo, dos prisioneiros. Naquela ocasião, enquanto procedia à busca de informações de campo como procedimento metodológico para a pesquisa, cujos objetivos eram detectar as particularidades e singularidades dos processos educacionais no interior do cárcere, bem como questionar a noção amplamente disseminada de sistema prisional enquanto um conjunto monolítico de normas, procedimentos e padrões de condutas, observou-se, concomitante, essa característica funcional a todas as instituições mais fechadas e centralizadas: a busca por formas pessoais e subjetivas de fuga ao controle quase absoluto exigido nesses locais, como forma de sobrevivência do sujeito.

A pesquisa inicial de campo foi realizada em oito penitenciárias do estado de São Paulo, sendo duas localizadas na região de Guarulhos, três na região de Presidente Prudente, uma em Bauru, outra em Sorocaba e, finalmente, a última na região de Franco da Rocha, e demonstraram que as ações educacionais nos presídios são extremamente diferenciadas, porque sofrem uma variação considerável à medida que variam também a "equipe dirigente" e o corpo de funcionários ou "*staff*" de cada instituição. Nessas primeiras unidades prisionais observadas, foram entrevistados os diretores de educação, responsáveis pela política pública de EJA na instituição. Ao optarmos por duas delas para, à maneira do etnógrafo, "mergulhar" no interior das mesmas, acompanhamos por uma semana em cada instituição os "procedimentos ritualísticos" desenvolvidos nos processos educacionais para os prisioneiros. Com isso foi possível captar nuanças do ambiente do cárcere e dos sujeitos que o compõe, examinado as iniciativas escolares realizadas sob quatro variáveis de análise: tempo, espaço, organização e práticas escolares.

Nestas unidades prisionais, ampliamos os sujeitos submetidos às entrevistas, buscando um confronto maior de ideias e referências sobre a escola e os procedimentos escolares que nos permitissem acessar, justamente, as capilaridades do poder institucional-funcional e as tentativas, muitas vezes, frustradas e outras bem sucedidas, de resistência a esse poder representado pelas normas e regras rígidas de agir no interior do cárcere. As entrevistas que realizamos vieram acompanhadas de um levantamento prévio de informações pessoais relativas aos sujeitos entrevistados, especialmente dos

diretores Gerais, de Segurança e Disciplina, Reabilitação e Educação. Outro levantamento bastante específico foi obtido junto aos funcionários que tratam da segurança interna do presídio, neste caso, os Agentes de Segurança Penitenciária. Outro grupo eleito para ser entrevistado foi o dos monitores, fossem presos ou de "fora" da prisão, já que este grupo compunha, juntamente com os diretores das instituições prisionais, com os funcionários voltados à segurança e disciplina interna e os próprios sentenciados, os atores dos processos educacionais no interior dessas instituições. No percurso da pesquisa de campo, uma orientadora pedagógica que iniciava suas atividades nessa função numa das penitenciárias, e que soube de nossas intenções, ofereceu-se espontaneamente para a entrevista, o que nos foi de imensa surpresa. Sua entrevista revelou-nos fatos bastante esclarecedores.

Foram entrevistados uma única vez 23 sujeitos, sendo 11 numa Penitenciária e 12 na outra, sendo dois alunos, dois Agentes de Segurança Penitenciária, quatro diretores, dois monitores presos e uma coordenadora pedagógica na primeira instituição e três alunos, três Agentes de Segurança Penitenciária, quatro diretores e dois monitores educacionais, um deles cumprindo pena privativa de liberdade na unidade prisional investigada, na segunda. Não escolhemos *a priori* a maioria dos entrevistados; apenas transmitíamos aos sujeitos com que íamos mantendo contato nas instituições prisionais, a pretensão de realizar algumas entrevistas com um grupo pequeno de atores envolvidos com a escola na prisão, com exceção do grupo dirigente, esse sim, elencado previamente. Os sujeitos foram, assim, surgindo, na condição de voluntários para a coleta de dados.

Os estudiosos clássicos da prisão como Foucault e Goffman, bem como da escola, como Barroso, Apple, Nóvoa e Viñao Frago, orientaram aqueles estudos, entre outros pesquisadores que também se debateram, ou sobre a prisão e suas particularidades como instituição social destinada a conter pessoas condenadas pela justiça e, portanto, privadas de liberdade, ou sobre os processos educacionais que ocorrem em seu interior e que são considerados como política de assistência aos encarcerados. As conclusões indicaram, conforme as análises eram realizadas e os resultados surgiam, o quanto a escola no cárcere oferecia, mais que um ambiente "neutro" em relação aos demais locais de circulação de pessoas reclusas, uma arena profícua, onde as relações de poder e dominação podem e devem ser debatidas, confrontadas e, quiçá, sublevadas.

Autonomia (im) possível? Normatizações, espaços enclausurados e o embate da dimensão humana

Deve-se considerar primeiramente que algumas mudanças bastante significativas ocorreram no interior da política educacional oferecida pelo poder público estatal às pessoas privadas de liberdade e encarceradas nas prisões de São Paulo, como por exemplo, a publicação do Decreto nº 57.238, de 17 de agosto de 2011, que instituiu o Programa de Educação nas Prisões considerando o que preconizavam as "Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais", ou Parecer CNE/CEB nº 4/2010, do Ministério da Educação (BRASIL, 2010) que, basicamente, ofereceu um roteiro mais claramente acentuado e orientado para a prática educativa no interior do cárcere, com definições mais claras de princípios e a delimitação de marcos normativos inexistentes até então, para a implantação, oferecimento e consolidação dessa política pública no âmbito do território brasileiro[1].

Com o advento das "Diretrizes" (BRASIL, 2010), a oferta da modalidade educacional para as pessoas privadas de liberdade entra, definitivamente, para o rol das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos (EJA); de forma geral, sob a coordenação central do Ministério da Educação e de forma regional, das Secretarias estaduais de Educação. Apesar da importância representada pela legislação nacional e internacional em relação à educação nas prisões nas últimas décadas, deve-se considerar, entretanto, que pouco se alterou em relação ao que já era oferecido concernente a essa política pública, além dessa perspectiva mais recente que estabelece as obrigações e o papel de cada gestor da entidade federativa na sua efetivação.

É bastante elucidativo, por exemplo, que, ao se verificar o número de prisioneiros (ou percentual de) matriculados nas escolas do cárcere, encontrem-se normalmente números próximos de 10%, em relação ao total de pessoas que cumprem sentenças em

[1] Deve-se considerar que as mudanças trazidas pelo parecer do Conselho Nacional de Educação seguem e ampliam diretrizes gerais previstas em marcos legais nacionais anteriormente promulgados, tais como a própria Constituição da República Federativa do Brasil (1989); a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210, de 1984), nos artigos 17 a 21-A; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96); os Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH1/1996; PNDH2/2002 e PNDH3/2009); o Plano Nacional de Educação (Lei n° 10.172, de 2001); a Resolução nº 03, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, de 2009 e o Decreto 7.626 de 2011, além dos acordos internacionais em que o Brasil é signatário, como as "Regras Mínimas para o Tratamento de Pessoas Presas", de 1955, da Organização das Nações Unidas (ONU), nas regras 40, 77 e 78; os "Princípios Básicos Relativos ao Tratamento de Reclusos", também da ONU, de 1990; as e, finalmente, a Resolução 1990/20, do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, dentre outros.

prisões, sem variar significativamente nestes últimos dez anos, percentual que está abaixo do número de pessoas que se declararam analfabetas ou alfabetizadas, porém, sem comprovação de cursos regulares, na marca dos 15%[2]. Em que pese o alcance limitado da política educacional para o cárcere, segundo informações oficiais do governo brasileiro disponíveis no Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN/2014), é fato que 38.831 prisioneiros estiveram envolvidos em atividades educacionais no cárcere em junho de 2014, representando 10,7% do total de pessoas privadas de liberdade e em cumprimento de sentenças judiciais nas prisões brasileiras.

As estatísticas são ainda mais sinistras, quando se pensa a política de escolarização em instituições de detenção provisória, destinadas àquelas pessoas que ainda aguardam o andamento e a conclusão de seus processos penais. Dado o caráter provisório da sanção (que pode durar alguns anos!) e a particularidade dessas instituições (Centros de Detenção Provisória, Cadeias Públicas ou mesmo Delegacias de Polícia), não existem espaços adequados planejados para as assistências previstas em lei para as pessoas privadas de liberdade. Segundo dados do INFOPEN (2014), 41% de pessoas cumprindo essas medidas não teriam condenação à época do levantamento das informações nas unidades federativas; destas, 60% delas estavam custodiadas já há mais de 90 dias. Da totalidade de estabelecimentos penais existentes no Brasil, quase metade deles não dispunham de uma única sala de aula (48%), evidenciando a situação caótica das políticas penais e penitenciárias. Todos esses números não deixam de ser significativos, principalmente pelo conjunto de relações interpessoais decorrentes dos processos de escolarização no interior das instituições prisionais que contam com essa assistência.

Michel Apple (1989) deixou-nos reflexões importantíssimas que se pretende aprofundar neste artigo, principalmente no que se refere às resistências encontradas naquelas relações estabelecidas nas escolas e que envolvem alunos, professores e outros funcionários, aqueles “elementos de contradição, de resistência, de autonomia relativa que tem potencial transformativo, (encontrados) em quase toda a situação real de trabalho” (APPLE, 1989, p. 102), na sociedade como um todo e nas escolas, em particular. Ambas as instituições que investigamos neste artigo, a prisão e a escola, devem merecer todos os nossos esforços analíticos na tentativa de não reduzir uma a outra, bem como não perder de vista que aquilo que se quer compreender aqui é a escola que funciona

[2] Disponível em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/relatorio-depen-versao-web.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2016.

no interior das prisões, com suas nuances, particularidades e singularidades em relação às suas similares existentes no mundo dos homens livres.

Não é novidade que essas primeiras instituições, as prisões, buscam seguir um roteiro rigidamente estruturado para atingir seus objetivos, confessados ou não. Por outro lado, uma escola dentro da prisão, deve, em decorrência desta outra, ter a sua estrutura e a sua existência marcada pelo fato de estar funcionando ali, em algum canto ou recôndito da prisão; obedecer ao conjunto de normas mais gerais daquela e esquematizar as suas próprias regras e normas de funcionamento para a consecução da tarefa a que se propôs a partir do que está estabelecido de forma mais geral nas leis mais gerais e nos regulamentos disciplinares da prisão[3]. A nossa pergunta fundamental continua sendo "como essas duas instituições sociais se relacionam e interagem num primeiro momento, enquanto instâncias que têm propostas confessadas plenamente opostas, embora se consiga contradizer o que ambas têm a oferecer a seus internos?". A suposição da investigação é a de que a prisão atua especificamente cerceando o sujeito que a ela é conduzido, em oposição à escola que, em tese, teria como finalidade ampliar o senso de percepção da realidade em seus educandos:

> Se essas (as) normas e práticas relativamente autônomas e de resistência existem, onde, quando, e como, especificamente, elas podem terminar sendo contraditórias, talvez até mesmo reforçando, assim, os preceitos ideológicos e econômicos de forma ainda mais profunda? (APPLE, 1989, p. 100).

Ao mesmo tempo em que têm objetivos latentes opostos, as duas instituições, a prisão, esse "espaço entre dois mundos" (FOUCAULT, 1983, p. 109) e um "observatório permanente que permite distribuir as variedades do vício ou da fraqueza" (FOUCAULT, 1983, p. 112) e a escola também têm realidades que são consoantes; como exemplo, pode-se pensar no esquadrinhamento meticuloso do tempo e dos espaços (onde se possa fazer uma coisa específica num local previamente determinado), no controle dos comportamentos e dos pensamentos (numa "tecnologia política dos corpos"), nas tecnologias de poder e nos mecanismos institucionais, como já sugeriu Michel Foucault,

[3] A exemplo das prisões, que são locais de cumprimento de pena privativa de liberdade por adultos que cometem crimes, nas instituições para cumprimento de medida socioeducativa por adolescentes que cometem atos infracionais, como aquelas sob administração da Fundação Casa, em São Paulo, por exemplo, também são encontradas escolas em seu interior. Para as políticas desse campo, entretanto, seguem-se legislações específicas, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 1990), ou a Lei nº 12.594, de 2012, que institui o SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo), ou mais gerais, como a própria LDB/1996 e a CF/1989. Para citar alguns autores com produção significativa acerca das políticas públicas implementadas nos espaços de restrição e privação de liberdade juvenil, indicam-se os trabalhos de Antonio Carlos Gomes da Costa, João Batista Costa Saraiva e Carlos Roberto Jamil Cury.

em várias de suas obras, mais especificamente em “Microfísica do Poder” (1979), “Vigiar e Punir” (1983) e “Estratégia Poder-Saber” (2006): “é verdade que as escolas se parecem um pouco com as prisões” (DELEUZE, *in*: FOUCAULT, 1979, p.73). A grande questão é como se pensa fora desses sistemas? Quais são as verdadeiras possibilidades ofertadas pela escola para que ocorra a emancipação, pensando-se como Theodor Adorno (1995), especialmente nos textos sobre a “Educação após Auschwitz” e "Educação e emancipação”:

> (...) A organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até as instituições, até a discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes. O problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente – e quem é “a gente”, eis uma grande questão a mais – pode enfrentá-lo (ADORNO, 1995, p. 181-182).

Quando Barroso (1996, p. 186) fala em “autonomia construída” da escola, deixa claro que “não há autonomia da escola sem o reconhecimento da autonomia dos indivíduos que a compõem”. Aqui, parece concordar com Apple (1989, p. 170), quando apregoa que “(...) é na interação entre o conteúdo, a forma e a cultura vivida dos estudantes que as subjetividades são formadas. Nenhum elemento desse conjunto de relações pode ser ignorado”. A tarefa a que nos propusemos naquela ocasião e que agora retomamos foi a de encontrar comportamentos, posturas, gestos, sinais e formas de comunicação dos sujeitos que frequentavam as salas de aula das escolas no interior das instituições prisionais e que nos indicassem que haveria, sim, possibilidades de resistência ao poder e de autonomia pessoal e coletiva, mesmo em instituições reguladas por normas e regras extremamente rígidas do ponto de vista de sua organização interna. Interessamo-nos por encontrar aquelas atitudes que pudessem servir como parâmetros para o resultado do jogo de forças que, inexorável e cotidianamente, ocorre no interior das escolas em instituições prisionais (punir *versus* ressocializar, ou como uma instituição marcadamente punitiva e castradora como a prisão pensa em propor a ressocialização das pessoas enclausuradas em seu interior; ou objetivos manifestos *versus* objetivos latentes, para dar apenas dois exemplos).

> (...) A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia, neste caso, é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna), dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local (BARROSO, 1996, p. 186).

Nas instituições de privação da liberdade como as prisões, as resistências dos encarcerados às normas, às regras e ao instituto de poder total, por parte dos dirigentes e dos outros funcionários, podem resultar num motim ou rebelião sem precedentes. A possibilidade de autonomia dos encarcerados em relação ao conjunto de regulamentos é, de alguma forma, negada e rechaçada a todo instante pelos detentores do poder institucional, principalmente porque "a prisão de segurança máxima, como qualquer organização, leva a marca particular dos homens no poder" (SYKES, 1999, p. 36)[4]. Mais importante que a participação dos sujeitos encarcerados nas rotinas institucionais é a sua pronta disponibilidade para acatar o regulamento:

> (...) É o controle do comportamento dos prisioneiros que é enfatizado ao invés do controle da mente do prisioneiro, pela razão de que se as ações do indivíduo forem forçadas a combinar com as demandas normativas, a mente seguirá depois (SYKES, 1999, p. 37-38).

Sykes, em sua obra de 1958, fez um levantamento empírico da vida social de aproximadamente 1.200 prisioneiros, encarcerados numa prisão de segurança máxima de New Jersey, Estados Unidos da América. Já naquela ocasião, em que pesasse a constatação de que estavam os internos submetidos à rígida disciplina da prisão, foi possível, por intermédio do olhar criterioso do cientista, perceber que em meio a essa intensa e forçada submissão às normas e à perda da autonomia individual, focos de resistência podiam se destacar das profundezas da instituição: "ofensas cometidas por um recluso contra o outro, como ofensas cometidas por reclusos contra os funcionários e suas regras" (SYKES, 1999, p. 42-43), ou ainda "(...) apatia, sabotagem e a exibição de proeza ao invés da substância – as respostas tradicionais do escravo – surgem na prisão para incomodar o gerente-administrador e seus limitados meios de coerção não podem evitar ocorrer (SYKES, 1999, p. 28).

Sykes também percebeu que, mesmo aqueles funcionários que detinham autoridade e a possibilidade de punição ao simples desrespeito à norma, não as detinham constante e continuamente. A convivência e o relacionamento prolongado entre prisioneiros e funcionários de prisões, a corrupção, o fato de que "guardas e prisioneiros são tirados da mesma cultura e mantêm muitos dos mesmos valores e crenças" (1999, p. 33), e ainda o fato de que "(...) a ordem não emitida, a desobediência deliberadamente

[4] O livro de Greesham Sykes aqui mencionado ainda não possui tradução para o Brasil. A tradução para este trabalho, portanto, é livre.

ignorada, o dever deixado de ser executado – estes são rachaduras no monólito justamente tão certamente como são os atos de desafio na população objeto" (SYKES, 1999, p. 53). Em outro trabalho que fizemos sobre aspectos do espaço de vida[5] no interior das prisões, já havíamos alertado para o fato de que alguns dos movimentos de resistência ao conjunto de normas instituídas pela burocracia estatal e de solidariedade encontrados nos profissionais entre si, entre profissionais e prisioneiros e entre prisioneiros entre si, *visariam* a própria possibilidade de existência, tanto no interior dessas instituições austeras e inflexíveis como fora delas (LOURENÇO, 2011).

Em seu estudo, Sykes (1999) pouco trata da escola ou dos processos de escolarização efetuados no interior daquela "prisão de segurança máxima" que estudou, até porque não era esse tema, especificamente, que lhe interessava enquanto pesquisador. Entretanto, é possível que os mesmos mecanismos, usados pelos prisioneiros de confrontação das normas, das regras e do poder exercido pelos funcionários no interior do cárcere, sejam encontrados no interior das escolas das prisões, inclusive de forma mais explícita, dada a peculiaridade do espaço escolar, normalmente entendido como de exposição do que as pessoas pensam sobre a realidade que as cercam.

Nos trabalhos que orientaram a nossa primeira pesquisa, em 2005, ora o espaço escolar era visto como local privilegiado em relação aos outros locais de convivência e de circulação dos encarcerados (ONOFRE, 2002; LEME, 2002; LEITE, 1997; SANTOS, 2002; GOIFMAN, 1998), ora era um local privilegiado por deter normas e regras de funcionamento diferenciadas e mais flexíveis do que as normas gerais, bem como valores também diferenciados em relação aos valores institucionais (ONOFRE, 2002; LEITE, 1997). Ora esse local era investigado a partir do olhar dos monitores presos e a partir de sua formação para a docência (PENNA, 2003), ora ainda como um importante local de disputa e preservação de direitos humanos fundamentais (GRACIANO, 2005) e onde a participação da sociedade civil organizada seria fundamental.

A grande concorrência existente nas prisões entre as políticas de trabalho (laborterapia) e de escolarização dos prisioneiros, bem como a resistência do corpo funcional responsável pela segurança da instituição à implementação efetiva dessas políticas é o tema do trabalho de mestrado de Português (2001). Para ele, refletindo as

[5] O espaço de vida é um conceito de Kurt Lewin (1975), que compreende a totalidade dos fatos que determinam o comportamento de um indivíduo num determinado momento, representando a totalidade dos eventos possíveis.

ideias de Michel Foucault (1983) sobre os três grandes princípios da reabilitação dos prisioneiros, o isolamento, o trabalho penitenciário e a autonomia da gestão penitenciária existiria um conceito principal permeando as políticas e as atividades existentes nas prisões:

> No cerne do conceito de reabilitação penal, encontra-se a tarefa de transformar indivíduos criminosos em não criminosos. É ao que se propõe a prisão – sua terapêutica – mediante a participação (voluntária) dos apenados nos programas que dispõem, a concordância em seguir normas, regras e procedimentos, principalmente disciplinares, a fim de obter aquela recompensa, aquele direito: a reabilitação (PORTUGUÊS, 2001, p. 78).

Português (2001) conclui que a partir dessa proposta de se transformar os indivíduos criminosos em não criminosos, desencadeada pela operação penitenciária e fundada nos três grandes princípios elencados acima – isolamento, trabalho penitenciário e gestão penitenciária, "tornou-se possível a edificação de um saber técnico – científico sobre os indivíduos, declinando o foco de ação do crime, para aquele que o cometeu. O indivíduo é o foco central do trabalho penitenciário, não o seu ato" (p. 79). Seja como for, é possível supor que o "clima organizacional" originado e mantido nas escolas das instituições prisionais contribua para essas percepções dos sujeitos que frequentam esses locais destinados ao ensino e aprendizagem, apesar da imposição vertical e hierarquizada das normas pela "equipe dirigente" e pelo corpo de funcionários nessas instituições de "equilíbrio precário" (COELHO, 1987).

O que temos em mente, então, é que na confluência de interrrelações desenvolvidas por monitores/professores[6], alunos, supervisores, funcionários, entre outros, com as características físicas instituídas para as escolas nas instituições prisionais, reside uma possibilidade de diferenciação dos sujeitos que ali se encontram. Para nós, num ambiente mais favorável, onde as relações entre as pessoas possam fluir com maior naturalidade e menor rigor, a "autonomia construída" dos sujeitos pode ser majorada quando comparada com aquela autonomia de sujeitos mantidos em condições menos favoráveis e em espaços menos flexíveis. Muito embora não seja nossa pretensão

[6] Até a publicação das "Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais" (BRASIL, 2010), era possível encontrar nas unidades penais do estado de São Paulo, pelo menos, a figura dos "monitores presos", ou seja, aqueles sujeitos que, tendo uma formação educacional e cultural um pouco superior à média da população reclusa, passavam a ensinar aos colegas regularmente matriculados nas escolas dos cárceres; estes monitores presos eram contratados pela FUNAP (Fundação Manoel Pedro Pimentel), instância prevista na organização administrativa da SAP (Secretaria de Administração Penitenciária do estado de São Paulo) responsável pela aplicabilidade da política pública de educação e trabalho às pessoas privadas de liberdade e encarceradas nas prisões do estado.

"calcular" o grau de eficácia comparativa entre duas escolas, cabe-nos aqui citar novamente Barroso (1996), numa menção a Good & Weinstein (*in* NÓVOA, 1992), que "(...) existe uma variação significativa entre as escolas, no que se refere aos resultados escolares obtidos pelos alunos, bem como com a existência de um sem número de características próprias das escolas eficazes" (GOOD & WEINSTEIN *apud* BARROSO, 1996, p. 179).

Estão em jogo, portanto, singularidades muito importantes quando realizamos o tipo de comparação entre dois ou mais espaços e formas escolares a fim de levantarmos as resistências e as autonomias encontradas[7]. A estruturação daqueles espaços delimitados para as práticas educativas é uma dessas singularidades, podendo ter relação direta com o tipo de atividade que se faz ali. Assim, imaginamos fazer muita diferença, por exemplo, freqüentar aulas em típicas salas de aula, onde as portas, embora encostadas a fim de evitar interrupções desnecessárias, estão destrancadas e são de matéria prima similar às de nossas escolas da vida livre – a madeira, e "celas de aula" (LEME, 2002), espaços destinados ao ensino e a aprendizagem trancados a cadeado a cada entrada e saída de alunos e contendo chapas de aço e grades de ferro como portas, além de excessiva e rigidamente vigiados.

A administração própria aos espaços escolares é outra característica que pode fazer a diferença para os alunos que freqüentam as escolas, quando temos em mente que cada escola é diferente em seu núcleo, ou "(...) Se há uma organização administrativa igual para todas as escolas de determinado tipo, pode-se dizer que cada uma delas é diferente de outra, por apresentar características devidas à sua sociabilidade própria (CÂNDIDO, 1956, p. 107)". As escolas das unidades prisionais visitadas por ocasião daquela pesquisa original, em 2005, podiam variar a partir da própria configuração, também variável das instituições que as alojavam, mais antigas ou mais novas; destinadas a presos cumprindo suas sentenças em regime fechado ou em regime semiaberto; para presos de origem brasileira ou de origem estrangeira, como da posição ocupada em relação aos outros espaços de circulação, como por exemplo, anexa à instituição ou em algum recôndito da prisão, como ainda em relação ao uso, mais geral ou mais restrito (para todos os habitantes dos pavilhões ou para um ou outro pavilhão, especificamente).

[7] Inicialmente foram visitadas oito unidades prisionais no estado de São Paulo a fim de orientar a escolha pelas duas delas que seriam objeto de nossa pesquisa em 2005. Naquele trabalho estão descritas com detalhes as observações de campo realizadas nessas duas. Para efeito deste artigo, no entanto, procurou-se rever as oito experiências anteriores.

A autonomia construída: as relações de poder e as possibilidades de emancipação

Professores, monitores, supervisores escolares, enfim, os funcionários das escolas também podem contribuir para o sucesso ou o insucesso das práticas escolares e para o incremento ou não da autonomia produzida com seus alunos. Uma política educacional voltada para a qualificação de seu corpo de funcionários, para a possibilidade de apreensão de seu papel fundamental na trama dos processos educativos, na perspectiva de encarar os alunos também como sujeitos ativos no processo educacional e como portadores de uma história e de uma verdade que há de ser considerada, são vetores importantes a ser levados em conta, conforme argumenta Canário (1998), sustentando o que disseram Lesne & Mynvielle (1990): "(...) a formação, como processo organizado e intencional, corresponde a um aspecto particular de um processo contínuo e multiforme de socialização que coincide com a trajetória profissional de cada um (LESNE & MYNVIELLE, *apud* CANÁRIO, 1998, p.10)".

Outra questão que nos diz respeito é a possibilidade de se encontrar diferenças significativas nas concepções e crenças pessoais entre os sujeitos que frequentam as escolas das instituições prisionais, além da sua interação na turma ou sala de aula:

> (...) Contrariamente ao que se julgava, os efeitos da escola (enquanto organização) não podem ser dissociados dos efeitos da turma e do professor, uma vez que a maior parte dos estudos mais recentes que utilizam métodos de multivariáveis mostram que a maior parte das diferenças entre as escolas se devem a variações que se passam ao nível das turmas (BARROSO, 1996, p. 180).

Enfim, o questionamento pessoal do próprio lugar que ocupamos na sociedade e no mundo, de uma forma geral, bem como o questionamento das ações e das disciplinas dos homens de uma forma específica, deve ser levado em conta quando pensamos nas relações que se estabelecem nas escolas, principalmente quando elas (disciplinadoras por excelência!) se encontram instaladas no interior de instituições também disciplinadoras como as prisões. Aqui, Apple (1989, p. 112) é de grande ajuda, já que percebeu, mesmo entre os estudantes destinados socialmente à classe operária da economia americana, mecanismos algumas vezes bastante sutis de resistência e autonomia, frente à submissão desejada:

> (...) Os estudantes tornam-se bastante hábeis em driblar o sistema. Grande número deles nas escolas urbanas de áreas pobres, isto para não falar de outras áreas, adaptam, de forma criativa seus ambientes, de forma que possam fumar, sair da aula, colocar humor em suas rotinas, controlar informalmente a cadência da vida escolar e, de forma geral, tentar levar o dia. (...) Além disso, o ensino velado de pontualidade, asseio, obediência e outras normas e valores de raiz mais econômica, é simplesmente repudiado tanto quando possível. A verdadeira tarefa dos alunos é a de sobreviver até que o sinal soe.

Lembramo-nos ainda de Philippe Perrenoud, quando, no Ofício de aluno (1995), uma obra em que o autor trata exaustivamente da dura lida da condição de estudante e faz referência a algumas características destes que são compartilhadas com outros grupos sociais, bastante necessárias para a sobrevivência destes todos:

> Os *alunos* partilham – com os *prisioneiros*, os militares, alguns indivíduos internados ou os trabalhadores mais desqualificados – a condição daqueles que não têm, para se defenderem contra o poder da instituição e dos seus chefes directos, mais nenhuns outros meios que não sejam a *astúcia*, *a subserviência*, *o fingimento*. Pensar, antes de mais, em ultrapassar a situação, em adoptar as estratégias que garantam a sobrevivência e uma certa tranqüilidade, é humano (PERRENOUD, 1995, p. 17. Itálicos nossos).

Parece-nos ser improvável pesquisar a bibliografia disponível sobre os estudos a respeito das instituições prisionais sem encontrar indicações que apontem para certa "autonomia" daqueles sujeitos que, cotidianamente, estão envolvidos na administração de uma instituição desse tipo. Essa autonomia é verificada quando se contrasta as ações e as práticas da "Equipe Dirigente" e do corpo de funcionários com os instrumentos que deveriam nortear as condutas mais gerais no interior dessas "organizações complexas" (FISCHER, 1989).

Erwing Goffman, com o seu estudo sobre os "Manicômios, Prisões, Conventos", originariamente publicado em 1961, é o autor que inaugura a discussão sobre os paradoxos e as contradições inerentes à prática no interior das "instituições totais", marcadas que são por um conjunto de características próprias às mesmas que as diferenciariam das demais instituições da sociedade organizada. Da mesma forma, Goffman também percebeu, depois do estudo de campo que empreendeu num grande Hospital em Washington, DC, que "mundo do internado" e "mundo da Equipe Dirigente" são dois mundos bastante peculiares e diferenciados entre si, cujas dinâmicas possuem vida própria. Não foi do interesse desse autor centrar-se no mundo da Equipe Dirigente, entretanto, nos trouxe ele, com seus estudos, importantes contribuições para se entender a forma como se estabelecem as relações subjetivas no interior de instituições totais.

Uma das primeiras contribuições de Goffman (1987) quando trata da "equipe dirigente" nas "instituições totais" é a advertência de que a matéria prima por excelência

que é trabalhada nessas instituições é o ser humano, diferentemente da matéria prima das fábricas, dos escritórios e de outros locais de atividade produtiva, onde o objeto a ser "melhorado" ou transformado é inanimado. Aliás, em que pese essa diferenciação, é importante lembrar que esse caráter de inanimado pode ser adquirido pelos sujeitos internados em instituições totais, segundo o autor: "como material de trabalho, as pessoas podem adquirir características de objetos inanimados" (GOFFMAN, 1987, p. 70). Ao contrário da lida com substâncias inanimadas, "os maus tratos em objetos inanimados podem deixar marcas visíveis para os supervisores" (GOFFMAN, 1987, p. 70).

Da mesma forma, o processo de produção pedagógica é incomparavelmente diferente do processo de produção de qualquer objeto; assim sendo, é bastante improvável a transformação das escolas em fábricas ou oficinas, apesar das possíveis semelhanças ou similaridades encontradas também nessas duas instituições. A matéria prima das primeiras, os estudantes, faz parte integrante do processo produtivo e, sem a participação (ativa), não há processo pedagógico. Os professores, considerados os "proletários do ofício", não podem ser expropriados do seu instrumento de produção (o saber). Não é possível, portanto, mensuração exata do quanto se aprendeu, apesar das inúmeras provas e testes criados para isso, já que existem aprendizados que se prolongam pela vida.

> A administração escolar precisa saber buscar na natureza própria da escola e dos objetivos que ela persegue os princípios, métodos e técnicas adequados ao incremento de sua racionalidade. (...) Uma administração escolar que pretenda promover a racionalização das atividades no interior da escola deve começar, portanto, por examinar a própria especificidade do processo de trabalho que aí tem lugar (PARO, 2000, p. 136).

Uma segunda característica que irão encontrar aqueles que trabalham nas instituições elencadas por Goffman é que "os internados geralmente tem status e relações no mundo externo, e isso precisa ser considerado" (GOFFMAN, 1987, p. 71). Essa contradição entre a possibilidade de usufruir da matéria prima, ou do "corpo do internado" a seu bel prazer e a possibilidade de ver descoberto um "erro", uma "alteração", um "descuido" ou uma "negligência" qualquer por outros membros de dentro da instituição (supervisores, gerentes ou pares) e mesmo de "fora" (parentes, amigos, autoridades) que acabam "fiscalizando" o trabalho desenvolvido, se refere, segundo o autor, a "dilemas clássicos que precisam ser enfrentados por aqueles que governam os homens" (GOFFMAN, 1987, p. 72).

Resulta daí que muitas das decisões que são tomadas e mesmo muitas das ações que são desenvolvidas no dia a dia de uma instituição total acabam escamoteadas, omitidas ou mesmo "escondidas" do grupo de internados e mesmo da própria sociedade,

graças a um espírito de corpo ou de equipe desenvolvido pelo conjunto de trabalhadores nessas instituições. Esse espírito de corpo surge como barreira pessoal e organizacional contra a possibilidade frequente de críticas à postura e à atividade profissional no interior das instituições prisionais:

> (...) As pessoas da direção que estão em contato direto com os internados podem pensar que também elas estão diante de uma tarefa contraditória, pois precisam impor obediência aos internados e, ao mesmo tempo, dar a impressão de que os padrões humanitários estão sendo mantidos e os objetivos racionais da instituição estão sendo realizados (GOFFMAN, 1987, p. 84).

Michel Foucault é outro autor que vem ao nosso auxílio e, de certa forma, amplifica o nosso olhar em relação às instituições prisionais, com os conceitos de disciplina e poder. Em seu livro "Microfísica do Poder" (2003), encontramos uma análise brilhante de como o poder pode ser encontrado mesmo nos espaços e nos sujeitos que imaginamos, encontram-se destituídos de poder. Segundo Foucault, imperaria nas sociedades humanas uma rede indestrutível de "poderes", que navegariam indistintamente por entre as diversas tarefas da vida dos sujeitos, regulando-os e sujeitando-os. A investidura desses poderes na vida humana se daria, segundo Roberto Machado que organiza, interpreta e revisa o original de Foucault, através de "dispositivos ou mecanismos que a nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras" (MACHADO, 2003, p. XIV). Um desses mecanismos disciplinares, e talvez o mais conhecido para os estudiosos das prisões, é o *Panopticon*, de Jeremy Bentham, que é descrito assim por Foucault (2003, p. 210):

> O princípio é: na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre; esta possui grandes janelas que se abrem para a parte interior do anel. A construção periférica é dividida em celas, cada uma ocupando toda a largura da construção. Estas celas têm duas janelas: uma abrindo-se para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, dando para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de um lado a outro. Basta então colocar um vigia na torre central e em cada cela trancafiar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um estudante. Devido ao efeito de contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se na luminosidade, as pequenas silhuetas prisioneiras nas celas da periferia. Em suma, inverte-se o princípio da masmorra: a luz e o olhar de um vigia captam melhor que o escuro que, no fundo, o protegia.

Mecanismos como o Panóptico, de Bentham, estariam disseminados pela nossa sociedade, bem como pelas disciplinas humanas, segundo Foucault. Seja na concepção de um projeto arquitetônico de prisão, hospital, fábrica ou mesmo escola, seja na antítese do "sonho rousseauniano presente em tantos revolucionários" (FOUCAULT, 2003, p. 215) que ousaram imaginar uma sociedade de iguais e acabaram por encontrar uma sociedade onde a visibilidade organizada gira "em torno de um olhar dominador e

vigilante" (FOUCAULT, 2003, p. 215). Assim, a consecução dos objetivos concretos da prisão, por suas características de fechamento e isolamento do restante da sociedade, passaria pela utilização de todo um conjunto de dispositivos[8] e mecanismos disciplinares e disciplinadores por parte dos detentores do poder de decisão nesses estabelecimentos, entre eles, a equipe dirigente e o corpo de funcionários. A utilização do poder por parte dessas pessoas ser-lhes-ia, de certa forma, irresistível.

A autonomia explícita de que se valem os funcionários das prisões no desenvolvimento de suas atividades é destacada pela maioria, se não, a totalidade dos autores com os quais aqui dialogamos. Para Sérgio Adorno (1991, p. 26), por exemplo, essa é uma "autonomia no sentido perverso. Cada agência funciona segundo critérios extremamente próprios, para o que não deve prestar conta a ninguém nem a nada". Em outro de seus escritos, esse autor reclama do que seria um poder ilimitado por parte dos diretores penais: "(...) não há o que possa contê-los, sobretudo quando adotam medidas, muitas vezes arbitrárias, em nome da preservação da segurança e da disciplina do sistema penitenciário" (ADORNO, 1991, p. 32).

Fernando Salla (1994, p. 95) defende que se desvinculem os processos educacionais desenvolvidos nas instituições prisionais da lógica intrínseca à mesma, de forma que: "(...) haveria absoluta necessidade de se desvincular todo e qualquer tratamento, qualquer programa de atividades para presos do esquema disciplinar das prisões". Paixão (1985, p.101), também nos chama a atenção para essa questão quando diz que "(...) nas penitenciárias, os internos experimentam não apenas o arbítrio de guardas e administradores despreparados, quando não hostis e punitivos, mas também a exposição a uma forma peculiar de organização social". Leme (2002, p. 118) também encontra essas práticas arbitrárias interferindo nos processos educacionais na prisão por ele estudada:

> A escola – e como conseqüência a educação escolar, nosso objeto de estudo – é tratada na maioria das vezes pelos funcionários como um lugar secundário, não dão valor, acreditam que o preso não precisa estudar – "malandro só procura a escola depois que vai preso". Quando podem, dificultam o acesso dos alunos presos, até a sala de aula. Mesmo por motivos banais, podem de forma definitiva impedir que o aluno estude, interagem de forma negativa na avaliação do ex-aluno, dificultando dessa forma, a obtenção de um benefício.

[8] Por dispositivo, Foucault (2003, p. 244) entende "a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (o dito e o não dito)". Haveria não só uma distância enorme entre as coisas que são ditas e as coisas que não são ditas pelos sujeitos, como também uma relação direta entre as mesmas, com o fim de manter um padrão de existência social homogêneo e de criação e manutenção de homogeneidades.

Concordar com as afirmações acima não significa desconsiderar que existam verdadeiras "ilhas" (GOFFMAN) de autonomia naqueles sujeitos "dominados". O próprio Foucault (2003) reconhecia que contra o poder disseminado e disseminador existiriam possibilidade de resistência por parte daqueles que foram sujeitados. As resistências surgiriam em relances de imaginação e criatividade, mecanismos tipicamente humanos. Assim como vemos possibilidades de resistências individuais à dominação e à sujeição social, entendemos que é perfeitamente aceitável a tese de que, também, algumas organizações possuem certo grau de autonomia frente a outras, ou em contraposição a outras. Deve-se

> (...) compreender esa doble naturaleza de la escuela como institución social condicionada y condicionante de la realidad social externa a ella, como uma institución relativamente autónoma que genera una cultura específica, unas prácticas determinadas de transmisión y mediación cultural adoptadas posteriormente por otras instituciones o actores sociales y aceptadas como los únicos o las más adecuados modos de enseñanza y aprendizaje, de evaluación y acreditación (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 109).

Considerações finais

Um pequeno bilhete contendo um pedido para que o observador (ou mesmo o professor presente na sala de aula) contate um familiar distante e lhe diga que "fulano está bem", entregue naquele momento em que a vigilância "baixa a guarda", pode muito bem se encaixar nesse tipo peculiar e característico de resistência e afrontamento às normas existentes, apesar da simplicidade do gesto. Nessas instituições austeras, onde uma simples manifestação de carinho e amizade entre pessoas que convivem dia-a-dia é normalmente evitada, observar homens se beijando no rosto quando se reencontram a caminho das aulas pode ser encarado como o surgimento de uma ilha de solidariedade, conforto e humanidade num oceano de águas turbulentas.

A destruição do prédio escolar quando de uma rebelião é outro desses rompantes que combinam o não conformismo e a resistência ao poder totalitário com a mensagem clara aos dirigentes prisionais, de forma específica e para a sociedade, de forma geral, de que a política pública, da forma como estruturada, não pode dar certo. Foi isso o que aconteceu numa das duas unidades prisionais investigadas por ocasião da pesquisa que reelaboramos neste artigo, apesar de eventos similares e quase simultâneos ocorridos em ambas; numa delas, a que acreditávamos ter verificado componentes de flexibilização da vida no cárcere incluindo, ali, a existência dinâmica no interior do espaço escolar, apesar

do motim, a escola enquanto aparelho composto de salas de aula, biblioteca e sala de professores foi mantida intacta; noutra, a que encontramos elementos que nos indicavam maior rigidez na aplicação da norma e menor possibilidade manifesta de expressão das subjetividades, nem o espaço escolar com toda a sua estrutura e os seus equipamentos necessários escapou da destruição levada à cabo com a rebelião ocorrida[9].

> (…) À exemplo do que sucede com a materia-prima no ámbito da produção material, o aluno não sai do processo educativo como era quando aí entrou. No processo de produção material, a materia-prima é transformada com vistas à constituição do produto final, e, na condição de objeto de trabalho, participa do processo produtivo, opondo resistência e ao mesmo tempo sendo modificada pela ação transformadora do trabalho humano. Enquanto objeto da educação, o aluno assume também esse caráter de materia-prima (PARO, 2000, p. 141-142).

Há que se considerar, para fins deste artigo e da linha de pensamento que vimos perseguindo, que não necessariamente a resistência ao poder instituído e à dominação exercida sobre o conjunto dos prisioneiros, como a insubmissão temporária à dura vida no cárcere foram fatores decorrentes da escolarização pura e simplesmente ou da mera frequência às salas de aula existentes no interior da instituição; vimos, justamente no prédio escolar, aquelas manifestações de carinho, solidariedade, calma e humanidade que não vemos normalmente em outros locais de circulação dos prisioneiros, com exceção, talvez, daqueles locais de convivência mais íntima como são os pavilhões de moradia destes. Há que se acreditar num certo poder delimitador da escola e desses processos de escolarização que elevam o potencial discursivo e reflexivo dos estudantes, mesmo em locais de confinamento quase absoluto como as prisões. Influenciados por uma pedagogia libertadora, como desejava Paulo Freire, aposta-se "que a educação pode fazer alguma coisa em qualquer espaço, incluindo espaços repressivos, como é o caso das prisões" (ONOFRE, 2002, p. 24). Essas escolas seriam "as mediadoras entre saberes, culturas e a

[9] A informação de que o prédio escolar fora completamente destruído na rebelião numa dessas unidades prisionais fora conseguida por meio de contatos com funcionários da própria penitenciária localizada no interior do estado de São Paulo, momentos depois do movimento de amotinamento dos prisioneiros e do retorno destes a sua rotina habitual. Da outra Penitenciária, localizada na Grande São Paulo e onde o prédio escolar fora poupado apesar da destruição de outros locais de circulação dos prisioneiros quando da rebelião, as informações são deste pesquisador, que trabalhava na instituição à época do evento, que também foi carregado de grandes tensionamentos, morte de prisioneiros e quebradeira em outros locais de circulação na instituição. Informações sobre essas rebeliões podem ser conseguidas na internet, em <http://noticias.uol.com.br/ultnot/reuters/2005/06/14/ult27u49481.jhtm>, acesso em 17 fev. 2016 e em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/312533/noticia.htm?sequence=1>, por exemplo. É importante observar que uma das rebeliões deu-se em 14 de junho de 2005 e a outra em 18 de outubro do mesmo ano, uma diferença de pouco mais de quatro meses.

realidade, oferecendo possibilidades que, ao mesmo tempo, libertem e unam os excluídos que vivem no interior das unidades prisionais" (ONOFRE, 2002, p. 06).

É patrimônio inalienável dessas escolas a mobilidade em seu interior, ou naqueles momentos que antecedem o ingresso dos alunos nas suas dependências ou ainda, quando delas saem. Ao contrário, as escolas do mundo prisioneiro e os processos de escolarização levados a cabo no interior do cárcere obedecem a esquemas bastante rígidos de disciplina e estabelecem rituais visando à impossibilidade de ocorrências que a desestabilizem e ao presídio. Em escolas rígidas, fechadas e altamente disciplinadoras como essas, onde até o leve murmúrio pode trazer represálias a algum aluno, e onde as relações se pautam antes pela desconfiança generalizada do outro, falar em sociabilidade parece fora de cogitação. Presenciamos atitudes de cordialidade, de respeito e de ternura muito mais naquela penitenciária onde as relações internas estabelecidas no interior do recinto escolar estavam mais flexibilizadas. Na penitenciária cujas aulas eram ministradas em verdadeiras "celas de aula", aos alunos restava trocar informações e confidências com os colegas nos intervalos regulares entre a própria entrada dos alunos e a chegada posterior dos monitores, ou na saída destes ao final das aulas até a abertura das "celas", pelos funcionários de plantão, ao final das aulas. Seja como for, parece consenso entre os alunos, tanto de uma penitenciária, quanto da outra que, além dos portões, gradeados ou não, da escola, muitas grades ainda os esperam, cerceando qualquer possibilidade de ser e estar livre. Alguns alunos chegavam a transformar em devaneios os momentos em sala de aula: olhavam distante através das grades das janelas, como se pudessem alcançar as muralhas que os cercavam e respirar, libertos, o ar sem vícios da liberdade.

Seja como for, os resultados aqui enunciados e discutidos indicam que ainda se carece de estudos empíricos mais sistemáticos que consigam garantir uma visão ampliada do alcance e da importância das políticas educacionais no interior do cárcere para as pessoas que delas se utilizam. Esse pequeno reduto de liberdade entre as grades, que tem como um de seus objetivos possibilitar níveis mais elevados de desenvolvimento cultural e maior autonomia dos sujeitos tem mostrado a potencialidade necessária para ser alçado, conforme a letra da lei já reconhece há tempos, a uma política pública, estatal e universal que contemple a possibilidade de distribuir o conhecimento técnico-científico, cultural e humanitário acumulado ao longo da história ao maior número possível de pessoas, mesmo que estas estejam, provisoriamente, em condições de privação ou restrição de liberdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, S. Sistema penitenciário no Brasil: Problemas e desafios. **Revista USP**, São Paulo, v. 0, mar/maio, 1991, pp. 65-78.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Tradutora: Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BARROSO, J. (org.) **O estudo da escola**. Colab. Licínio C. Lima. Portugal: Porto Editora, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. **Parecer CNE/CEB nº: 4/2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4445-pceb004-10&category_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 fev. 2016.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**. São Paulo, 6, 1º semestre, 1998, pp. 9-27.

CÂNDIDO, A. Separata de Educação e Ciências. **Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais**. Rio de Janeiro, 1956, pp.107-128.

COELHO, E. C. **A oficina do diabo: crise e conflitos no Sistema Penitenciário do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro – UPERJ, 1987.

FISCHER, R. M. **Poder e cultura em organizações penitenciárias**. Tese de Livre Docência. Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo – USP, 1989.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização, Introdução e Revisão Técnica: Roberto Machado. 24. ª Edição. São Paulo: Edições Graal, 1979.

_____. **Vigiar e Punir**. Nascimento da prisão. Tradução de Lígia M. Pondé Vassallo. 2ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1983.

_____. **Estratégia, Poder-Saber**. Organização e seleção de textos: Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lúcia Avelar Ribeiro. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006 (Coleção Ditos e Escritos, volume IV).

GOFFMAN, E. **Manicômios, Prisões e Conventos**. Tradutor: Dante Moreira Leite. 5ª Edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

GOIFMAN, K. **Valetes em Slow Motion – a morte do tempo na prisão**. Campinas: Editora da Universidade de Campinas – UNICAMP, 1998.

GOOD, T. L. & WEINSTEIN, R. S. As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas. In: NÓVOA, A. (org.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-98.

GRACIANO, M. **A educação como direito humano - a escola na prisão**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo (USP-SP): 2005.

LEWIN, K. **Teoria Dinâmica da Personalidade**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

LEITE, J. R. **Educação por trás das grades: Uma contribuição ao trabalho educativo, ao prisioneiro e à sociedade.** Dissertação de Mestrado. Marília, São Paulo: UNESP, 1997.

LEME, J. A. G. **A cela de aula: Tirando a pena com letras. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios**. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação – Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP, 2002.

LESNE, M. & MYNVIELLE, M. **Formation et socialisation**. Paris: Paideia, 1990.

LIMA, L. C. Construindo um objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In: BARROSO, João (org.). **O estudo da escola**. Colab. Licínio C. Lima. Portugal: Porto Editora, 1996, pp. 15-35.

LOURENÇO, A. S. **As Regularidades e as Singularidades dos Processos Educacionais no Interior de duas Instituições Prisionais e suas Repercussões na Escolarização de Prisioneiros: um contraponto à noção de sistema penitenciário?** Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2005.

_____. **O espaço de vida do Agente de Segurança Penitenciária no cárcere**: **entre gaiolas, ratoeiras e aquários**. Curitiba: Juruá, 2011.

ONOFRE, E. M. C. **Educação escolar na prisão. Para além das grades: A essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem encarcerado**. Tese de Doutorado. Araraquara, São Paulo: UNESP, 2002.

PAIXÃO, A. L. Uma saga carcerária. **Temas IMESC**. Sociologia, Direito, Saúde. São Paulo, v.2, nº 2, pp. 97-110, 1985.

PARO. V. H. **Administração escolar - Introdução crítica**. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

PENNA, M. G. O. **A escola no interior das prisões: monitores presos**. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2003.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Tradutores: Júlia Ferreira e José Cláudio. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995 (Coleção Ciências da Educação).

PORTUGUÊS, M. R. **Educação de adultos prisioneiros: possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal no estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, da Universidade de São Paulo – USP, 2001.

SALLA, F. A. Educação como Processo de Reabilitação. *In*: MAIDA, M. J. D. **Presídios e Educação**. Anais do encontro de monitores de alfabetização de adultos presos do Estado de São Paulo. São Paulo: Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel – FUNAP, 1994, p. 93-98.

SANTOS, S. **A educação escolar no sistema prisional sob a ótica dos detentos**. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, 2002.

SYKES, G. M. **The society of captives: a study of a maximum security prison**. New Jersey - USA: Princeton University Press, 1999.

VIÑAO FRAGO, A. El Espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. **Contemporaneidade e Educação**. **Revista semestral de Ciências Sociais e Educação**. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada – IEC, ano V, nº 07 – 1º semestre, 2000.

Recebido em: 22/02/2016
Aprovado em: 03/05/2016

SUJEITOS DA DIVERSIDADE:
A AGENDA LGBT NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Roberto Catelli Jr
catelli.roberto@gmail.com
Ação Educativa

Michele Escoura
micheleescoura@gmail.com
Universidade de Campinas

RESUMO: Ao longo dos anos a educação de jovens e adultos foi se constituindo como espaço de inclusão e enfrentamento das desigualdades tanto no Brasil como no campo internacional, tal qual indicam os documentos das Conferências de Educação de Adultos (CONFINTEA). Neste artigo, destacamos o desafio da inclusão do grupo de pessoas LGBT, especialmente travestis e transexuais, na agenda de debate, pesquisa e ação para o movimento de defesa da modalidade. Analisamos os resultados de estudos qualitativos que mostram o grande processo de exclusão vivido pela população LGBT dos espaços escolares e a necessidade de trazermos novos dados de pesquisas qualitativas e quantitativas com o objetivo de reafirmar o lugar da EJA como estratégia fundamental para a garantia do direito humano à educação, incluindo-se o grupo LGBT.
PALAVRAS-CHAVE: Educação de jovens e adultos; inclusão social; LGBT.

DIVERSITY AND THE LGBT AGENDA IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

ABSTRACT: Youth and adult education has proven to be a powerful tool in the fight for the inclusion of minorities and against inequality in Brazil and several other countries, as indicates the documents from the Conference of Adult Education (CONFINTEA). In this paper, the challenge to introduce the LGBT population, especially transgender individuals, into the core of new studies and actions towards the dissemination of the practice has been given special attention. Qualitative studies that make evident the exclusion of the LGBT population in the education system and the need to gather both quantitative and qualitative data have been analyzed as a means to reaffirm the role of EJA as a fundamental strategy to guarantee the human right to education.
KEYWORDS: Youth and Adults Literacy; social inclusion; LGBT.

1. Introdução

O processo de institucionalização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil está vinculado à luta ao direito à educação ao longo da vida e à criação de uma modalidade de ensino que pudesse acolher sujeitos excluídos em contextos marcados por grande desigualdade social. A reinvindicação histórica dos movimentos sociais brasileiros para a criação de políticas de superação das desigualdades educacionais ecoou internacionalmente durante a VI CONFINTEA realizada em Belém em 2009 e estabeleceu como marco o caráter inclusivo da EJA.

Os indicadores sociais do século XX comprovam a exclusão de grande parcela da classe trabalhadora rural do direito à escolarização até os anos de 1970 no Brasil. Em 1980, 46,3% da população rural com 15 anos ou mais era analfabeta e 16,8% da população urbana (FERRARO, 2012). Ainda em 2014, 29,1% da população rural e 6,3% da população urbana era analfabeta (BRASIL, 2016). Nas últimas décadas do século XX, novos processos sociais e a emergência de nova dinâmica econômica, na qual ocorreram grandes migrações do campo para a cidade e desenvolvimento tecnológico que passou a exigir maior qualificação do trabalhador, atualizaram o perfil da demanda da EJA no país.

Seguindo acordos internacionais como a Declaração de Jomtien, ratificada por 150 países, como resultado da Conferência Educação para Todos, a partir dos anos de 1990, o governo brasileiro investiu na inclusão de um grande contingente de crianças à escola no Brasil, deixando para trás um passado, no qual muitas destas nem chegavam a iniciar o processo de escolarização (OLIVEIRA, 2007). Entretanto, programas de alfabetização ineficientes e a baixa adesão de jovens e adultos a cursos escolares presenciais para retomar os estudos fez com que ainda se acumulasse no país grande contingente de pessoas que não se alfabetizaram ou nem mesmo concluíssem seus estudos no nível fundamental. Juntam-se a essas ainda as/os jovens que iniciam seus estudos na atualidade, mas não o concluem, abandonando a escola por diferentes processos de exclusão. Basta lembrar que, em 2013, conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, IBGE, 2013), ainda 47% das/os jovens com 19 anos não tinham concluído o ensino médio.

Este novo contexto fez da educação de jovens e adultos no século XXI uma modalidade que atende adultos e idosos, mas também um grande contingente de jovens excluídas/os da escola, ainda quando crianças ou adolescentes. Pressionados pelas demandas da vida social e do mercado de trabalho, parcela significativa destas/es buscam

concluir a educação básica na EJA. Estas mudanças vêm exigindo também redefinições nas próprias formas de se pensar a EJA e suas formas de organizar o currículo, uma vez que os sujeitos e suas demandas estão em processo de transformação.

Mas, para além das/os jovens, outros perfis de estudantes são potenciais demandantes da EJA a se somar nos bolsões da população com 15 anos ou mais, sem completar a educação básica. Dentre eles, está o público LGBT. Desde os anos de 1980, sob impulso de diferentes movimentos sociais alinhados às reinvindicações por reconhecimento identitário, *lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais* têm emergido no cenário político nacional e fortalecido a luta pela expansão de direitos fundamentais[1].

Embora, na última década, avanços da pauta LGBT tenham se tornado perceptíveis, nas políticas públicas, seja pelo lançamento do Programa Brasil sem Homofobia (em 2004), a realização das duas Conferências Nacionais LGBT (em 2008 e 2012) ou a aprovação do casamento civil de pessoas do mesmo sexo, pelo Supremo Tribunal Federal (em 2013), as ações para promoção de igualdades educacionais ainda são muito limitadas. Em um país ainda marcado pela discriminação de gênero e respaldado em amplo espectro por valores religiosos tradicionais, o direito à educação de pessoas LGBT têm sido constantemente colocado em risco. Os três níveis de governo não têm conseguido realizar esforços para mapear, estatisticamente, os efeitos da discriminação no ambiente escolar, mas cada vez mais pesquisas qualitativas indicam trajetórias de vidas marcadas por preconceito, abandono ou expulsão do ambiente escolar, sem que se tenha a perspectiva de retornar ao mesmo, uma vez que o contexto social impõe, na maioria das vezes, uma situação de vulnerabilidade a esses grupos. Neste texto, procuraremos evidenciar que, estando fora da escola desde a infância ou adolescência, lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais podem encontrar na EJA uma possibilidade de reinserção na vida escolar, em uma perspectiva inclusiva. Em contrapartida, trazem para a EJA uma nova agenda de luta política.

[1] Atualmente, a sigla LGBT refere-se a "Lésbicas, Gays, Bisexuais, Travestis e Transexuais". Assim como é recente a visibilidade dos movimentos sociais em defesa dos direitos desse grupo, é recente também essa última formulação da sigla. Foi somente durante a 1ª Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, em 2008, que a letra "L" veio à frente da sigla GLBT como resolução a antigas demandas do movimento de mulheres lésbicas. Embora esta tenha sido a nomenclatura firmada pelo movimento, ainda é possível encontrar o uso de "movimento gay" ou "grupo GLS (Gays, Lésbicas e Simpatizantes)", como expressões populares para se referir a pessoas LGBT. É possível também encontrar o diminutivo "movimento trans" ou "pessoas trans", como forma de nomenclatura para o movimento específico de travestis e transexuais.

Neste artigo, primeiro retomaremos aspectos do processo histórico de institucionalização da EJA, para referendá-la como espaço de inclusão e o acolhimento de sujeitos excluídos do processo de escolarização. Percorreremos análises qualitativas que sinalizam a exclusão de pessoas LGBT, especialmente de travestis e transexuais, das escolas voltadas a crianças e adolescentes, destacaremos a ausência de indicadores de evasão escolar provocada por discriminação de gênero e, em seguida, discutiremos como tais discriminações apresentam-se como um importante eixo que precisa ser levado em consideração, para identificarmos o público-alvo da EJA nos dias atuais.

Nosso objetivo é reafirmar o lugar da Educação de Jovens e Adultos como estratégia fundamental para a garantia do direito humano à educação e evidenciar uma nova agenda de debate, pesquisa e ação política para o movimento de defesa da EJA: se reconhecer como espaço de inclusão para pessoas LGBT. A EJA consolidou-se ao longo dos anos, como uma educação para os sujeitos trabalhadores do campo e da cidade. Nos tempos atuais, somam-se a esses/as jovens, que não necessariamente estão incluídos no mercado de trabalho, mas foram excluídos da escola, assim como o público LGBT, que pode vir a ter a EJA como espaço de inclusão social.

2. A EJA como espaço de acolhimento de sujeitos historicamente excluídos

Ao longo do século XX e adentrando o século XXI, verificamos que as motivações para fazer avançar a educação de jovens adultos tiveram diferentes tônicas e significados, se levarmos em conta os documentos produzidos pelas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA)[2].

A primeira CONFINTEA, ocorrida em 1949, em Elsinore, na Dinamarca, reconhecia como grande objetivo central a promoção do que denominavam de entendimento internacional, em um mundo que ainda vivia as consequências da Segunda Guerra Mundial (IRELAND, 2012). Neste contexto, o sentido da EJA como espaço de inclusão não se colocaria tal qual ocorreria no século XXI. Entretanto, já considerava que a educação de adultos deveria incentivar o estudo de questões controversas, estabelecendo

[2] Entre 1949 e 2009, ocorreram seis Conferências Internacionais de Educação dos Adultos (CONFINTEA), sendo uma a cada 12 anos. A conferência organizada pela Unesco é responsável pela indicação das grandes diretrizes para a educação de adultos, em nível internacional.

o direito das pessoas discordarem, de modo a garantir a liberdade de pensamento como base para um entendimento internacional.

A segunda CONFINTEA, ocorrida em Montreal, em 1960, trazia pela primeira vez a defesa de que a educação das mulheres deveria receber especial atenção, uma vez que a baixa escolaridade e o analfabetismo entre as mulheres eram muito superiores aos dos homens, em muitas partes do mundo. Já a Conferência seguinte, de 1972, realizada em Tóquio, traria pela primeira vez com maior força o conceito de "educação ao longo da vida", entendendo que todos deveriam ter oportunidades de aprendizagem em qualquer momento de suas trajetórias pessoais. Na V CONFINTEA, realizada em Hamburgo, a ideia de que a educação de adultos refere-se a uma educação ao longo de toda a vida ganharia força, destacando-se que a educação teria um caráter de intervenção social, para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (IRELAND, 2012). Surge em Hamburgo também a ideia de que vivemos em uma sociedade multicultural, na qual os estudos devem ser garantidos para todos, reconhecendo a diversidade cultural. Na perspectiva de fortalecimento da democracia, a V CONFINTEA coloca a necessidade de haver equidade entre os gêneros e maior empoderamento das mulheres. Considera, ainda, que os signatários comprometeram-se a desenvolver "programas de educação que propiciem a compreensão das relações homem-mulher e da sexualidade humana em todas as dimensões" (IRELAND, 2012, p. 223).

Era a primeira vez que um documento internacional, assinado por 130 estados membros da Unesco, incluía de maneira mais efetiva a preocupação de fazer da educação de jovens e adultos um espaço de intervenção social que poderia ser parte do processo de busca de maior equidade e de fortalecimento da democracia, incluindo-se aí as questões de gênero e, de maneira ainda um tanto obscura, o que se denominou como "*sexualidade humana em todas as suas dimensões*".

Na VI CONFINTEA, realizada em Belém, em 2009, o documento final da Conferência, denominado Marco de Ação de Belém, explicita o sentido inclusivo da EJA. Em um dos itens do documento, declara-se que:

> A educação inclusiva é fundamental para a realização do desenvolvimento humano, social e econômico. Preparar todos os indivíduos para que desenvolvam seu potencial contribui significativamente para incentivá-los a conviver em harmonia e com dignidade. Não pode haver exclusão decorrente de idade, gênero, etnia, condição de imigrante, língua, religião, deficiência, ruralidade, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento. É particularmente importante combater o efeito cumulativo de carências múltiplas. Devem ser tomadas medidas para aumentar a motivação e o acesso de todos (UNESCO, 2010, Artigo 15).

Mesmo, havendo a compreensão mais ampla da educação de adultos como espaço de inclusão de diferentes grupos, a maior tônica se dá em relação às mulheres e aos povos indígenas[3], sem explicitar ou aprofundar o sentido de exclusão relacionado a orientação sexual ou identidade de gênero[4].

Entretanto, no âmbito do problema suscitado neste artigo, cabe ressaltar que a VI CONFINTEA, realizada em um período de afirmação de ampliação de direitos das diferentes identidades de gênero e orientação sexual em muitos países democráticos, trouxe pela primeira vez, de maneira mais explícita, a preocupação em fazer da educação de jovens e adultos espaço de inclusão para a população LGBT.

No Brasil e em toda a América Latina, deve-se destacar a presença da educação popular, especialmente a partir dos anos de 1950, intimamente ligada à trajetória dos movimentos populares na América Latina. Suas propostas educativas têm um forte significado político, colocando em pauta a ideia de transformação social e emancipação dos povos oprimidos. Nessa direção, desenvolve propostas pedagógicas para trabalhadores urbanos e rurais, povos indígenas e outros grupos que sofrem qualquer tipo de opressão, no âmbito da sociedade capitalista.

No Brasil, autores como Paulo Freire tornaram-se ícones da construção de uma proposta educacional, que tem como foco a emancipação dos sujeitos e a transformação social, com especial atenção às populações vítimas da opressão e as reconhecendo como demandantes da educação de jovens e adultos.

[3] Deve-se destacar também a abrangência do documento, que procura identificar a educação de jovens e adultos para todos os sujeitos historicamente excluídos, tais como as mulheres, os povos indígenas, os encarcerados, populações rurais, migrantes e pessoas com necessidades especiais.

[4] São consideradas "orientações sexuais" a forma como indivíduos balizam seus desejos afetivos e sexuais, ou seja, como orientam seus olhares e gostos quando projetam expectativas de relações afetivas e sexuais: "heterossexuais", quando sentem atração por pessoas do gênero oposto ao seu, "homossexuais", quando se atraem por pessoas do mesmo gênero, "bissexuais", quando se relacionam com pessoas tanto do mesmo gênero como do gênero oposto e "assexuais", quando não sentem atração sexual. Discriminações em relação à orientação sexual, neste caso, referem-se àquelas sofridas por *gays*, lésbicas e bissexuais, que se relacionam afetiva e sexualmente com pessoas do mesmo sexo e confrontam a regra socialmente estabelecida da heterossexualidade compulsória (que prevê que o único desejo legítimo e aceitável seria por pessoas do gênero oposto). Já "identidade de gênero" é a expressão usada para se referir à forma como os indivíduos constroem sua autoimagem e como se projeta para o mundo ao seu redor, portanto, como se "identifica". Em nossa cultura, há a expectativa de que pessoas que nasçam com uma genitália "feminina", por exemplo, também construam uma identidade feminina e que se identifiquem como mulheres. Entretanto, há pessoas que deslocam esses referenciais e constroem para si identidades que não seguem à prescrição de seu sexo, ou seja, que nascem com um órgão genital, mas não se reconhecem como pertencente ao gênero previsto a partir dele. São os casos de "pessoas trans": travestis, mulheres transexuais e homens trans. A discriminação decorrente à "identidade de gênero" é aquela que parte do pressuposto de que há uma natureza única das identidades e que ninguém pode ter uma identidade diferente daquela do seu sexo, que reduz todas as possibilidades de identificação que alguém pode ter ao seu registro biológico.

Em 2013 foi formulado no Brasil o Marco de Referência de Educação Popular para as Políticas Públicas (BRASIL, 2014), que procura recuperar e atualizar o significado da educação popular, reconhecendo seu potencial para ser um marco teórico e político para as políticas públicas. Nesse contexto, faz referências às iniciativas educacionais, que se relacionaram diretamente com populações historicamente vulneráveis, como mulheres, camponeses, indígenas e o grupo LBGT. Entretanto, no que se refere a este grupo, o documento não faz mais do que uma menção sobre a necessidade de serem considerados.

Em outra perspectiva, Carreira (2014) defende que se possa no Brasil compreender a educação de jovens e adultos como um espaço de ação afirmativa contra desigualdades de gênero e raça. A autora destaca que a questão racial e de gênero ainda têm baixa visibilidade nas políticas para educação de jovens e adultos e, em entrevistas que realizou com gestores públicos relacionados à educação de jovens e adultos, em especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), constatou que

> A situação dos rapazes negros, grupo social mais excluído do ensino regular, que adentra a EJA com intensidade nas últimas duas décadas, não é abordada espontaneamente como questão de gênero e raça por nenhum dos entrevistados. Destaca-se também a total ausência nos depoimentos de reconhecimento da EJA como modalidade que atende lésbicas, gays, travestis, transgêneros e transexuais excluídas/os do ensino regular (CARREIRA, 2014, p. 209).

Com isso, para a autora, é necessário apostar na educação de jovens e adultos como espaço de políticas afirmativas que avancem na direção de uma educação de qualidade para todas/os e que possa

> superar a herança racista e a histórica tolerância para com as desigualdades que ainda marcam a sociedade e o Estado brasileiros, sejam elas de gênero, renda, região, campo/cidade, idade, sexualidade, de ciências etc. É apostar em políticas que efetivamente garantam o direito humano à educação para todos e todas. Nessa perspectiva, a EJA constitui uma das faces mais explícitas do desafio educacional e da afirmação dos direitos humanos do país (CARREIRA, 2014, p. 209).

Cabe mencionar ainda que, no Brasil do século XXI, a educação de jovens e adultos vem cada vez mais se caracterizando como um espaço da diversidade. Encontramos em escolas alunos/as com necessidades especiais, jovens em liberdade assistida, migrantes de diversos lugares, enfim, cada vez mais, a EJA se coloca como uma educação do/a trabalhador/a, mas também como espaço que abriga todas/os aquelas/es

que acabam por ser alijadas/os da escola para crianças e jovens, em um sistema social claramente excludente e desigual.

Em 2015, uma experiência inédita, mas de alcance ainda bastante limitado, desenvolveu-se em São Paulo e vem trazer luz sobre a inserção da população LGBT na escola e o papel da EJA como espaço de inclusão. Trata-se do Programa Transcidadania, que foi construído como política intersetorial, envolvendo a Secretária de Direitos Humanos, Educação e Saúde da Prefeitura Municipal de São Paulo. A prefeitura de São Paulo estabeleceu um canal entre a Educação de Jovens e Adultos e as políticas para a população travesti e transexual, ao estabelecer o retorno à escola e a elevação de escolaridade desta população, por meio da EJA como uma das prioridades Programa. Entre 2015 e 2016, duzentas/os participantes do Programa voltaram aos bancos escolares e conquistaram apoio institucional (inclusive com recebimento de bolsa de estudos e trabalho) para terem garantido o direito à educação. A proposta alia diferentes secretarias municipais, para implementar atividades de elevação de escolaridade, qualificação profissional, formação em direitos humanos e atendimento de saúde. O objetivo é romper com o ciclo estrutural de vulnerabilidade da população travesti e transexual e abrir a estas pessoas a oportunidade de trilhar novas trajetórias pessoais[5].

3. Impasses sobre a questão de gênero na escola: permanências e resistências

A segunda metade do século XX foi marcada por movimentos por direitos civis e reconhecimento identitário. Seja nacional e internacionalmente, os movimentos de mulheres, de negras/os ou, mais recentemente, os LGBT trouxeram um novo ânimo para as lutas sociais e mobilizações de rua. Nos Estados Unidos da América, a Rebelião de *Stonewall*, em 1969, é indicada como um dos principais marcos do princípio da organização de lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transexuais em prol de igualdade civil. No Brasil, a mobilização LGBT inicia-se ao passo da reabertura política dos finais dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 e é caracterizada pela atuação de dois

[5] O Programa, em andamento no momento da produção deste artigo, não tinha conseguido ainda registrar os resultados que já começam a surgir, com o evidente empoderamento de pessoas que não tinham acesso à educação e se viam excluídas de novas possibilidades. A primeira turma de formatura, em novembro de 2015, mostrava pessoas que vislumbravam novos projetos pessoais. Em verdade, tinham saído do contexto de isolamento e exclusão, sendo a educação em articulação com as políticas intersetoriais um caminho bem-sucedido para tanto.

importantes coletivos: o Grupo Somos em São Paulo e o Grupo *Gay* da Bahia, em Salvador.

A partir dos anos de 1990, o conceito "gênero" ganha força nos círculos acadêmicos no Brasil e assistimos ao fortalecimento teórico das discussões feministas e LGBT nos anos que se decorrem. Judith Butler é traduzida para o português na década seguinte e, a partir de suas teorias, solidifica-se ainda mais o diálogo entre teoria e movimentos sociais que, desde 1997, já organizavam aquela que seria considerada a maior manifestação em luta dos direitos LGBT do mundo: a Parada do Orgulho LGBT de São Paulo. Com os movimentos organizados, as discussões voltadas aos direitos civis LGBT foram ganhando cada vez mais espaço institucional e reconhecimento gradual nas políticas públicas. Mas, na mesma velocidade que leis contra discriminações começaram a ser promulgadas, uma onda reativa e contrária às demandas dos movimentos LGBT também começou a ser organizada.

A tentativa de implementação do material "Escola sem homofobia", em 2011, pelo Ministério da Educação, que buscava apresentar materiais de formação para os profissionais da educação combaterem a discriminação LGBT nas escolas, foi fortemente contrariada e boicotada por setores conservadores da sociedade que, naquele ano, conseguiram vetar sua distribuição[6]. As discussões relativas às demandas por igualdade de gênero vieram, desde então, sofrendo forte recusa de setores religiosos organizados e inseridos nas esferas legislativas e executivas federais, estaduais e municipais. Tais setores têm travado uma cruzada contra qualquer tentativa de política pública que abarque este tema nos últimos três anos e, em 2014, atacaram novamente as discussões na educação. O texto final do Plano Nacional de Educação, que tangenciará a política educacional pelos próximos 10 anos, foi aprovado e sancionado após a extinção do termo "gênero" de suas metas, pelo legislativo, contrariando as deliberações da Conferencia Nacional de Educação. E, no ano seguinte, foi a vez das câmaras municipais e assembleias estaduais virarem palco de uma batalha pela retirada do conceito dos planos locais de educação.

O movimento LGBT, o movimento de mulheres, o de defesa pelo direto à educação e setores da academia mobilizaram-se e assistiram com perplexidade à distorção da discussão sobre gênero consolidada no país nos últimos trinta anos. No outro lado, bases eclesiais da igreja católica somaram-se às comunidades pentecostais para desenhar

[6] O material "Escola sem homofobia" pode ser acessado pelo endereço eletrônico <http://revistaescola.abril.com.br/pdf/kit-gay-escola-sem-homofobia-mec.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2016.

um cenário de cruzada contra o conceito de gênero. Aos poucos, o medo produzido pelos setores religiosos da sociedade ganhou uma dimensão antes pouco imaginada e, em efeito dominó, o conceito de gênero foi retirado dos desenhos das políticas públicas, principalmente dos planos municipais de educação, que se encontravam em processo de construção.

3.1 Gênero na EJA

Gênero, tal como ganhou força nos anos 1990, é um conceito referido às construções sociais que definem os limites entre as feminilidades e as masculinidades (SCOTT, 1990). É um termo cunhado a partir dos referenciais da linguística, para dizer que há elementos na nossa constituição, enquanto mulheres e homens que obedecem a regras histórica e socialmente forjadas, ou seja, que elementos daquilo que consideramos como sinais de feminilidade ou de masculinidade surgem a partir de contextos sociais bastante específicos e, portanto, não podem ser generalizados como elemento biológico da espécie humana.

Desde o início do século XX, pesquisas vêm mostrando como comportamentos, gostos, expectativas ou sonhos entre mulheres e homens são derivados de um intenso processo de socialização que varia de acordo com a diversidade de contextos culturais (MEAD, 2003; MAUSS, 2003). Meninas sentam de pernas fechadas porque são ensinadas a se sentarem de pernas fechadas, não porque algum gene ou hormônio produza esse efeito em seus corpos. Homens escondem suas lágrimas, porque aprenderam que meninos não podem chorar e, muitas vezes, foi sua própria professora quem lhes deu essa lição (ESCOURA, 2012).

Mas, além de nossa sociedade nos ensinar que alguns comportamentos devem ser distintos entre homens e mulheres, muitas vezes estabelece-se uma relação de hierarquia entre eles/as. O movimento feminista vem há várias décadas denunciando as relações de poder que conferem à feminilidade um *status* inferior nas dinâmicas sociais e, deste debate, desigualdades sofridas pelas mulheres ressoam diretamente na exclusão de muitas alunas do sistema de ensino. Neste ponto, podemos citar as discussões sobre as meninas que engravidam ainda no período escolar e se vêm obrigadas a abandonar os estudos, quando não há oferta de creches para suas crianças ou turmas de EJA abertas no mesmo horário letivo em que suas crianças estão na creche; o ideal de masculinidade associado ao trabalho, que leva muitos meninos a sair cedo da escola para ajudar no sustento das

famílias; contextos de violência doméstica, em que mulheres estão em relações abusivas e são proibidas de frequentar escolas; ou até mesmo quando pensamos em quanto a desvalorização da profissão docente está intimamente ligada ao seu passado associado à feminilidade, como uma "profissão de mulher" e que, portanto, não precisaria ser tão bem remunerada (LOURO, 2004). Todas essas formas de exclusão ou desigualdade escolar são derivadas das hierarquias de gênero (AÇÃO EDUCATIVA & CARREIRA, 2011)[7].

E a desigualdade de gênero pode colocar em risco o direito à educação não apenas de mulheres. Um ideal de masculinidade baseado na insubordinação e agressividade, recorrente em muitos contextos socioculturais brasileiros, soma-se à dimensão do racismo institucional e leva muitos meninos a assumir uma postura violenta no contexto escolar. Tal comportamento não condiz com a representação ideal de "bom aluno", baseado em princípios de capricho e disciplina (comportamentos tidos como mais femininos) e os colocam em conflito direto com as normas que balizam o sucesso escolar (CARVALHO, 2004). Este também é um perfil de sujeito que tem cada vez mais demandado a EJA em todo país.

Sentar-se de pernas fechadas, não chorar ou ser agressivo são exemplos simples de comportamentos que, em nossa sociedade, foram transformados em sinais que demarcam se uma pessoa é feminina ou masculina. Partimos do pressuposto de que é "natural" que uma pessoa nascida com uma genitália feminina adquira trejeitos femininos e, de modo oposto, que uma pessoa com genitálias masculinas se expresse por comportamentos masculinos. Entretanto, essa idealização nem sempre obedece à lógica socialmente esperada, ou à chamada matriz de inteligibilidade de gênero (BUTLER, 2003).

O modo como uma pessoa se vê e busca ser reconhecida socialmente, se feminina ou masculina, depende de sua identidade de gênero, que não é necessariamente definido pelo aspecto biológico nem é automaticamente puro reflexo do órgão sexual da pessoa, como os códigos da nossa sociedade querem nos fazer acreditar. Muitas pessoas podem nascer com um registro sexual masculino e ter uma identidade feminina ou, ao contrário,

[7] Abramovay *et al* (2015) em pesquisa sobre juventude na escola fornece alguns dados que ilustram tais desigualdades. O perfil da EJA continua sendo de estudantes jovens trabalhadores. De sua amostra em todo território nacional, ela destacou que entre as/os estudantes da EJA, 55% estudam e trabalham ao mesmo tempo. Sendo desses, 45% mulheres e 54% homens, e 66% trabalhando por 8 horas ou mais por dia. Em relação às mulheres que estão na EJA, é notável o dado que 56% delas tenham filhos, em contrapartida aos 22% dos estudantes homens da modalidade. E 12% delas apontam a necessidade de cuidar dos filhos e da casa como principal motivo para parar de estudar, enquanto este é um problema para apenas 7% dos homens.

nascer com uma vagina e ter uma identidade masculina. Travestis e transexuais são essas pessoas em trânsito: que se reconhecem a partir de uma identidade de gênero diferente daquilo que a sociedade esperaria a partir de seu órgão genital e, então, produzem uma nova corporalidade para si.

Entretanto, desafiar as normas de gênero tradicionalmente postas em nossa sociedade não é uma tarefa fácil. Em 2012, diferentes canais de difusão de informações noticiaram com entusiasmo a primeira travesti ter alcançando o título de doutorado: Luma Andrade obteve o título de doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará, defendendo tese sobre a presença de travestis nas escolas. Se por um lado um clima de novidade instalava-se por conta da "primeira travesti doutora no Brasil", por outro lado, a surpresa gerada pela notícia desvelava o contexto generalizado de exclusão de travestis, do sistema escolar. Afinal, por que nos surpreendermos com uma travesti alcançando um dos mais altos graus de escolaridade?

Em pesquisa nacional sobre Juventudes e Sexualidade, publicada em 2004, a UNESCO reconhecia o ambiente escolar como espaço marcadamente violento e hostil para pessoas LGBT (Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Travestis e Transexuais) no Brasil. Para os meninos participantes da pesquisa, em uma classificação de ações consideradas mais violentas, "bater em homossexuais" aparece apenas em 6º lugar, considerada como uma ação menos grave do que usar drogas ou portar armas, por exemplo. Quando perguntados sobre quais pessoas eles não gostariam de ter como colegas de classes, 25% dos entrevistados, em geral, indicam repulsa às pessoas identificadas como homossexuais[8]. De modo ainda mais alarmante, quando a mesma questão é colocada aos alunos homens na cidade de São Paulo, a possibilidade de ter um colega homossexual é rejeitada por 40,9% deles (ABRAMOVAY *et al.*, 2004).

Para atualizar este debate, a pesquisadora retomou a discussão com grupos de jovens estudantes da EJA, do Ensino Médio e do Programa ProJovem Urbano em todo o país e chegou em resultados ainda semelhantes, uma década depois. 22,6% dos estudantes do Ensino Médio não querem uma pessoa LGBT como colega de turma, sendo mais agravante a rejeição por travestis, recusadas por 8,3% deles. Mas quando esses dados são vistos pela variável de gênero o número aumenta: os meninos se mostram como os maiores discriminadores de gênero e 31,3% deles recusam um colega de classe LGBT,

[8] Na ocasião, o termo "homossexuais" foi usado de forma genérica para aquilo que atualmente denomina-se "LGBT". A discriminação contra pessoas travestis e transexuais estava abarcada no termo "homossexuais", não havendo uma coleta que especificasse a discriminação.

enquanto 8,1% das meninas demonstram rejeitar esse público (ABRAMOVAY *et al.*, 2015).

Se de modo geral é possível identificar uma expressiva rejeição a todo público LGBT, no ambiente escolar, é preciso destacar que alguns sujeitos tendem a ser mais discriminados do que outros, como vimos no caso das travestis, na pesquisa acima, ou que a violência exercida contra eles/elas assume contornos específicos. Isso significa que a violência sofrida por uma lésbica pode ser muito diferente daquela sofrida por um homem trans, ou um garoto *gay* e, por isso, denominações específicas têm sido atribuídas às situações de violência: "transfobia" para casos de violência contra travestis e transexuais; "lesbofobia" para discriminação às mulheres que se relacionam afetiva e sexualmente com outras mulheres; e "homofobia" para homens que se relacionam afetiva e sexualmente com outros homens.

De acordo uma pesquisa realizada em 2009, pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), em um levantamento realizado em 500 escolas, 26,6% dos/as alunos/as entrevistados/as concordaram com a afirmação "Eu não aceito a homossexualidade"; 25,2% concordaram com "Pessoas homossexuais não são confiáveis"; 23,2% com "A homossexualidade é uma doença"; 21,1% com "Os alunos homossexuais não são normais" e 17,7% com "Os alunos homossexuais deveriam estudar em salas separadas" (MAZZON, 2009).

O relatório da pesquisa da UNESCO destaca que as práticas homofóbicas são comuns no ambiente escolar e que, inclusive, nas escolas a discriminação contra pessoas LGBT é abertamente assumida e pode, muitas vezes, ser valorizada. A naturalidade com que tal violência é tratada sugere o enraizamento da discriminação contra pessoas LGBT, na cultura escolar. A escola, que deveria ser espaço privilegiado para o exercício da cidadania e da garantia do direito humano à educação, mostra-se como palco para a produção e reiteração das desigualdades constituídas a partir das diferenças identitárias.

Em um contexto no qual a equidade de gênero entre as pessoas não consegue ser garantida, como ocorre no contexto escolar, trajetórias de vítimas de violência e discriminação sexual confundem-se com trajetórias de exclusão escolar. É notório o histórico de abandono escolar daquelas/es que servem de alvo às práticas discriminatórias e violentas, como mostra um dos relatos trazidos pela pesquisa:

> Tinha um menino sabe, ele era um menino delicado, você entende? Homem não é assim, não aceita isso. Mas era o jeito dele, não era porque ele era gay e tal, afeminado, ele era uma pessoa assim que, sabe? Ele era completamente

> diferente de um menino, assim, ele não é diferente as atitudes dele, o jeito dele agir, ele não tinha aquele machismo, ele tratava as pessoas mais com clareza. A amizade com os meninos sabe, ele não tinha, porque todo mundo falava que ele era gay e chegou assim a ter um caso assim altamente drástico dentro da sala, ele falou que ia parar de estudar por causa disso. (Grupo focal com alunos, escola pública Rio Branco) – (ABRAMOVAY *et al.*, 2004).

Este ponto é destacado também por Cícera Leite Gomes Barbosa, que, em sua pesquisa "Ouvindo as vozes da homossexualidade: multiculturalismo, educação e suas possibilidades na agência escolar", observou o alto índice de evasão entre estudantes vítimas de discriminação. Em entrevista ao Observatório da Educação, em 2009, ela destacou:

> A escola não trabalha a questão das diferenças, do aluno que tem as suas diferenças, tanto físicas, psicológicas e sexuais, quanto de crenças e de cor. Isso faz com que o aluno se sinta diferente e por ser diferente cria-se um estereótipo. Então, eles vão para escola e não são aceitos. Na conversa com os profissionais e alunos percebemos a discriminação. Então, esses alunos abandonam a escola constantemente, tentam ser aceitos em outros espaços, mas acabam não sendo...e assim a vida acadêmica fica cheia de interrupções. Muitos voltam para a escola na Educação de Jovens e Adultos, mas em todas as modalidades eles têm problemas, independente do nível de escolaridade. É igual. Mas a maioria está na EJA, depois de vários anos de repetência e evasão, voltam à noite para a escola, e a discriminação continua (BARBOSA, 2009).

Como destacam Souza e Bernardo (2014), a trajetória de uma pessoa travesti ou transexual costuma ser marcada por uma dupla camada de preconceito: primeiro, por sua identidade de gênero e, segundo, por sua colocação, ou falta dela, no mercado de trabalho decorrente da escolaridade incompleta.

Se, por um lado, as violências simbólicas e físicas sofridas pelas pessoas LGBT são muitas vezes naturalizadas no ambiente escolar, não é de admirar que o abandono escolar dessas pessoas seja também pouco problematizado. Discriminadas diariamente nas escolas, lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transexuais são empurradas/os para a margem do sistema escolar e têm seu direito à educação, um direito humano, subtraído de modo silencioso, sem que se discuta ou busque caminhos para a manutenção destes grupos na escola (PERES, 2009). Segundo a Associação Brasileira de Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), o grupo mais vulnerável é o de travestis e transexuais, cuja estimativa é de que 73% abandonam o sistema de ensino antes de completar a educação básica (SOUZA & BERNARDO, 2014). E são pelas situações cotidianas do ambiente escolar que a maioria delas e deles encontram os principais entraves.

> Lilith [aos oito anos] ainda não era travesti e se portava como menino, mas devido aos seus trejeitos femininos sempre era molestada e agredida pelos outros meninos que a humilhavam constantemente. Um dia, após o sinal de retorno do recreio, Lilith dirigiu-se ao banheiro (deixava para ir por último para evitar molestações) e foi atacada por nove meninos que a obrigaram a fazer sexo oral e anal com todos do grupo. Após a experiência da "curra", ficou algum tempo caída no chão, chorando, até ser encontrada pela servente da escola, que a levou até a diretoria, onde fez a queixa e a denúncia dos meninos que a haviam violentado. Após a denúncia, a diretora chamou os meninos envolvidos e constatou que entre eles estavam seu filho e um sobrinho que, em prantos, negavam a participação no episódio. Após alguns dias, a diretora da escola convocou Lilith e seus familiares para promulgar a sua expulsão por "atentado violento ao pudor". Como consequência de negociação entre os familiares e a diretora, foi feita a transferência de Lilith para uma escola particular, mesmo sabendo das condições de pobreza em que vivia sua família e o quão difícil seria arcar com os custos de uma escola particular. Lilith diz ser uma pessoa revoltada e indignada com a experiência vivida na escola e que, muitas vezes, pensou em abandonar os estudos. Constantemente fugia da escola devido às molestações e às agressões dos outros meninos ou ainda por piadas emitidas pelos próprios funcionários da escola. Porém, quando descoberta era obrigada por sua mãe a retornar à escola, mesmo com todas as justificativas que tinha para não voltar. (PERES, 2009).

Banheiros e livros de chamadas aparecem em toda a bibliografia como peças fundamentais de perpetuação de transfobia nas escolas. A organização dos banheiros entre "masculino" e "feminino", tomando-se como base a diferença corporal dos órgãos genitais, impõe um não-lugar para as pessoas travestis e transexuais e as submetem a situações de violência como a descrita acima. Casos de violência física em banheiros são comuns em relatos de pessoas trans de todas as idades e, por isso, é importante que todas as unidades escolares adotem uma política de acolhimentos nesses espaços, deixando que as próprias pessoas travestis e transexuais possam escolher em qual banheiro se sentem mais confortáveis e seguras/os para usar. Nesse mesmo sentido, atividades pedagógicas que se utilizam da oposição de gênero ("meninas de um lado e meninos de outro") devem ser cada vez menos incentivadas, já que não reconhecem a possibilidade de diversidade de pessoas que não se encaixam nos padrões socialmente predeterminados e cria contextos de humilhação e discriminação.

Políticas produzidas com o intuito de reparação dessas desigualdades aos poucos tentaram se delinear, mas têm impactos ainda muito tímidos diante da dimensão do problema a ser enfrentado. Um exemplo que deve ser destacado é a promulgação de leis que garantem o uso de nome social nas escolas, ou seja, que possibilita que estudantes trans sejam chamadas/os pelos nomes escolhidos no processo de mudança corporal e não por aqueles designados em seu nascimento ou registro nos documentos públicos da

escola. Isso evita, por exemplo, que um estudante recém-chegado na escola e visivelmente masculino seja constrangido em se assumir pelo nome feminino durante hora da chamada ou de entrega de avaliações. Adotar o nome com o qual a pessoa se identifica nas relações cotidianas com ela, além de assumir uma postura de respeito, é agora também diretriz do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, *Gays*, Travestis e Transexuais (BRASIL, 2015).

Em 2007, por meio da resolução n. 33 (BRASIL, 2007), as "pessoas transgêneros" foram incluídas como categoria nas inscrições de alunas/os no Programa Brasil Alfabetizado. O Estado indicava que reconhecia travestis e transexuais como um público potencial aos programas de alfabetização de jovens e adultos. Frente aos relatos de marginalização de pessoas LGBT no sistema escolar, podemos levantar a hipótese de que, afinal, tal demanda se justificaria pela falta de condições de acesso ou de manutenção de tais pessoas no ensino regular, dificuldade esta provocada pelo quadro de discriminação e violência.

Entretanto, ainda que o Estado reconheça a existência deste quadro de discriminação e de suas consequências à população LGBT, parece não haver força suficiente para a implementação de políticas mais incisivas no combate à discriminação contra pessoas travestis e transexuais, ainda mais em uma conjuntura política de ampla resistência ao tema. O tamanho do efeito provocado pela desigualdade de gênero é bastante impreciso e o levantamento de indicadores que possam avaliar quantitativamente o número de estudantes travestis e transexuais expulsos da escola ainda é uma urgente demanda. Enquanto isso, histórias de trajetórias escolares marcadas por violência e abandono se repetem e trazem travestis e transexuais para o gigantesco contingente populacional com 15 anos ou mais, que não teve garantido seu direito à educação básica no Brasil.

4. Considerações finais

Práticas de discriminação à população LGBT não são apenas comuns no ambiente escolar, como, inclusive, são abertamente assumidas e muitas vezes valorizadas, como demonstrou a pesquisa de 2004 (ABRAMOWAY *et al.*, 2004). De tal cenário de discriminação e violência, um ciclo de abandono escolar instala-se e afasta travestis e transexuais das salas de aulas. Nesse sentido, o espaço considerado privilegiado para o exercício da cidadania e da garantia do direito humano à educação mostra-se,

contraditoriamente, como palco para a produção e reiteração das desigualdades. Neste contexto, emerge a necessidade de políticas desenhadas para a garantia do direito à educação de pessoas LGBT e a garantia de seus acessos aos espaços sociais vinculados à elevação de escolaridade.

No que se refere especificamente à Educação de Jovens e Adultos, coloca-se como tarefa o reconhecimento desses sujeitos como sujeitos demandantes da modalidade em que estão excluídos, até mesmo das estatísticas. Em uma perspectiva de uma educação inclusiva, faz-se necessária a ampliação de estudos e produção de novos dados que permitam caracterizar o público LGBT, no que se refere à escolaridade e criar políticas específicas para que aquelas/es que necessitam possam retomar os estudos em condições favoráveis, no âmbito da educação de jovens e adultos. Paralelamente, é imprescindível também que as discriminações de gênero sejam reconhecidas como alvo de intervenções pedagógicas e incluídas no espectro de questões enfrentadas na formação inicial e continuada das/os profissionais da educação.

O que está colocado como desafio político é a criação de condições, para que um grupo historicamente vulnerável, como é o caso da população LGBT, possa ter garantido seu direito humano à escola. E, nesse sentido, destaca-se a necessidade de que os grupos de educadoras/es que lutam pela educação de jovens e adultos aproximem-se cada vez mais dos movimentos que atuam em defesa dos direitos da população LGBT, para que se construa uma proposta articulada de inclusão desse grupo na EJA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. da (Org.). **Juventude e sexualidade.** Brasília: UNESCO, 2004. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133977por.pdf> Acesso em: 25/04/2016.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; WAISELFISZ, J. J. **Juventudes na escola, sentidos e buscas:** Por que frequentam? Brasília: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2015. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf> Acesso em: 25/04/2016.

AÇÃO EDUCATIVA; CARREIRA, D. **Informe Brasil:** gênero e educação. São Paulo: Ação Educativa, 2011.

BARBOSA, C. L. G. **A escola pública é violadora de direitos das pessoas homossexuais, diz pesquisadora.** Entrevista do Observatório da Educação: 03 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos.** Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução/Fnde/Cd Nº 033**, de 03 de julho de 2007. Critérios e procedimentos do Programa Brasil Alfabetizado, 2007.

_____. Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais. **Resolução Nº12**, de 16 de janeiro de 2015.

_____. Sec. Geral da Presidência da República. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas.** Brasília, 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/MarcodeReferencia.pdf>. Acesso em: 24/03/2016.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero:** feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARREIRA, D. Gênero e raça: a EJA como política de ação afirmativa. *In:* CATELLI JR, R.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V. M. (Org.). **A EJA em xeque:** desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI. São Paulo: Global, 2014, p.195-230.

CARVALHO, M. P. de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. *In*: MELO, H. P. de; PISCITELLI, A.; MALUF, S. W.; PUGA, V. L. (Org). **Olhares Feministas.** Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2004. Disponivel em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n22/n22a10.pdf>. Acesso em: 19/05/2016.

CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem Homofobia:** programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

ESCOURA, M. **Girando entre Princesas:** performances e contornos de gênero em uma etnografia com crianças. 2012. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-08012013-124856>. Acesso em: 28/05/2015.

FERRARO, A. R. Alfabetização rural no Brasil na perspectiva das relações campo-cidade e de gênero. **Educ. Real.,** Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 943-967, set./dez. 2012.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/13.pdf>. Acesso em: 25/04/2016.

IRELAND, T.; SPEZIA, C. **Educação de adultos em retrospectiva:** 60 anos de CONFINTEA. Brasília: UNESCO, MEC, 2012.

LOURO, G. L. Mulheres na Sala de Aula. *In:* DEL PRIORI, M. (Org). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

MAUSS, M. Noções de técnicas corporais. *In:* **Sociologia e Antropologia.** São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MAZZON, J. A. **Relatório Analítico Final:** Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual. São Paulo: FIPE – Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, 2009.

MEAD, M. **Sexo e temperamento.** São Paulo: Perspectiva, 2003.

PERES, Wiliam Siqueira. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. *In:* JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 235-263.

OLIVEIRA, R. P. de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100.pdf>. Acesso em: 25/04/2016.

PNAD/IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores IBGE:** Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento, 2013.

SOUZA, H. A., BERNARDO, M. H. Transexualidade: as consequências do preconceito escolar para a vida profissional. **Revista Bagoas,** v. 8, n.11. jul./dez., 2014.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 2, n. 16, jul./dez., 1990.

UNESCO. Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA). **Marco de Ação de Belém.** Unesco: Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf>. Acesso em: 19/05/2016.

UNESCO. V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA). Hamburgo, Alemanha, 1997. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>. Acesso em: 24/03/2016.

Recebido em: 29/03/2016
Aprovado em: 22/05/2016

ENTREVISTA COM PROF. DR. PAUL BÉLANGER[1]

Equipe Editorial
revistaeducacaounifesp@gmail.com
Universidade Federal de São Paulo

Nosso entrevistado, Prof. Dr. Paul Bélanger, doutor em Sociologia pela Sorbonne, Paris, iniciou sua carreira em 1968, no *Instituto de Cooperação em Educação de Adultos* (ICEA-Montreal), do qual se tornou diretor em 1972. Na Alemanha, dirigiu o Instituto da UNESCO sobre *Educação ao longo da vida* de 1989 a 2000. Em 2000, já de volta ao Canadá, tornou-se professor na Universidade do Quebec, em Montreal (UQAM), onde funda o Centro de Pesquisa sobre *Educação ao longo da vida* (CIRDEF) e o Observatório *Compétences Emplois* (OCE-UQAM). Também em 2000 foi eleito presidente do Conselho Internacional de Educação de Adultos, no qual permaneceu até 2012. Dentre suas publicações, destacamos:

Daoust, G., Bélanger, P. **L'université dans une société éducative**. Montréal: PUM, 1973.

Bélanger, P., Gelpi, E. (ed.) **Lifelong Education/Éducation permanente**, Dordrecht: Kluwer, 1995.

Bélanger, P., Valdivielso, S. **The Emergence of Learning Societies. Who participates in Adult Education?** London: Pergamon Press, 1997.

Bélanger, P., Tuijnman, A. **Shifting Patterns in Adult Education Participation**. Londres: Pergamon Press, 1997.

Bélanger, P., Federighi, P. **La libération difficile des forces créatrices. Analyse transnationale des politiques d´éducation des adultes**, Paris: L´Harmattan, 2000. (Também publicado em inglês pela UNESCO em 2000 e em espanhol em Buenos Aires em 2002).

Bélanger, P. (2011). **Theories of Adult Learning and Education**, Opladen, Germany: Barbara Budrich Publishers

Bélanger, P. (2015). **Parcours éducatifs. Construction de soi et transformation sociale**. Montréal, PUM

Bélanger, P. (2016). **Self Construction and social transformation. Lifelong, Lifewide and Lifedeep Learning**. Hamburg: UNESCO-UIL.

---

[1] Entrevista concedida em francês e traduzida por Márcia Romero (UNIFESP) & Renato Ambrósio (UFBA). Paul Bélanger disponível, por e-mail, em: paulbel@videotron.ca

1. Quais os principais avanços da educação de jovens e adultos na última década?

Três grandes avanços.

Em primeiro lugar, a conscientização coletiva a respeito da discriminação de gênero na educação. Graças à ação dos movimentos feministas, ao longo das últimas quatro décadas, reconhece-se e começa-se a corrigir a discriminação na educação baseada no gênero, desde o acesso às profissões não tradicionais até a destruição dos preconceitos sexistas face às ciências, tecnologias e matemática.

Em segundo lugar, o reconhecimento do que se adquire nas aprendizagens não formais ou informais. Reconhecem-se, assim, as competências e saberes adquiridos pelos indivíduos por meio da experiência profissional e não profissional, e isso tanto para fins acadêmicos, quanto para o mercado de trabalho. É fato que várias instituições, sobretudo as de nível universitário, ainda recusam esse avanço democrático e educativo. Felizmente, a UNESCO começa a promovê-lo em seus documentos normativos, tais como a Recomendação, revisada em 2015, a respeito da educação de adultos, em que se insiste sobre o reconhecimento, a validação e a aceitação das aprendizagens não formais e informais. Essa possibilidade de fazer com que as competências adquiridas informalmente sejam reconhecidas tornou-se uma necessidade para o pleno exercício do direito ao trabalho e à educação. A referência recorrente ao conhecido e à experiência do aprendiz é necessária para lhe permitir melhor integrar os novos conhecimentos e, dessa maneira, poder mobilizá-los posteriormente na ação.

Em terceiro lugar, o reconhecimento da importância da primeira infância para a continuidade dos percursos educativos ao longo da vida. Tal constatação torna necessária a valorização dos meios educativos informais das crianças pequenas, seja em ambiente familiar, seja em ambiente comunitário ou institucional. Existe, aqui, uma ampla tomada de consciência a respeito da natureza cumulativa dos percursos educativos e, consequentemente, da reprodução das desigualdades educativas ao longo das biografias. Não se pode mais ignorar essas discriminações silenciosas talhadas desde a primeira infância. Esta é uma fase crítica do despertar da curiosidade e da construção da autoconfiança, uma etapa da vida na qual a presença ou não de estímulos sensoriais, afetivos e cognitivos estimulará a arquitetura em formação do

cérebro e modificará a capacidade futura de aprender.

2. Quais os principais desafios para a concretização dos direitos educativos de pessoas jovens e adultas?

Para mim, são três os maiores desafios.

Primeiro desafio: a expressão e a mediação da demanda educativa dos indivíduos. Todo episódio de aprendizagem, vinculado ou não ao trabalho, responde a uma demanda necessariamente em tensão entre a solicitação da sociedade e a aspiração dos indivíduos que buscam, nela, encontrar sentido e um valor de uso. Toda demanda educativa é dual, ela abarca não apenas os saberes e *savoir-faire* requeridos pela sociedade ou pela organização, mas também as expectativas e aspirações dos indivíduos. Porém, ainda é preciso que essa demanda educativa, em sua dualidade, possa se exprimir e se mediatizar em todos os campos da formação. Frequentemente, a resposta educativa limita-se a responder às exigências, certamente importantes, da sociedade, mas cala as expectativas e as apreensões dos aprendizes. Esquece-se que a abordagem educativa é, antes, a de um indivíduo que, para tomar parte da aprendizagem proposta, deve fazer seus as competências e saberes adquiridos, deve integrá-los e fazer deles uma fonte de autonomia na ação. Ora, isso não é possível, sem que o aprendiz possa integrar o que adquiriu no seu percurso pessoal e, para isso, possa exprimir antecipadamente as necessidades sentidas por ele. Essa expressão da demanda é um suporte para a construção contínua da individualidade, ao permitir ao ator manter uma relação refletida e instruída com seus contextos de vida e de trabalho. Aprende-se frequentemente por necessidade, mas, ao mesmo tempo, não se pode fazê-lo sem encontrar na aprendizagem um sentido pessoal que permite a assimilação ativa dos saberes transmitidos e sua mobilização posterior na ação. É a apropriação do saber e sua articulação pelo indivíduo que aumenta sua capacidade de ação e assegura sua autonomia e sua liberdade.

Segundo desafio: a revalorização da educação popular. Várias sociedades ignoram as aspirações educativas dos adultos relacionadas à sociedade, ao meio, à participação cidadã e à busca por uma qualidade de vida. A educação ao longo da vida adulta para, com bastante frequência, na porta das fábricas e dos escritórios. Ignora-se ou é deixado à lógica do mercado o conjunto das práticas educativas que respondem aos projetos de desenvolvimento pessoal e social da população. No entanto, a

educação popular ou sociocultural constitui, com a formação relacionada ao trabalho e à formação acadêmica geral, um dos três pilares de toda verdadeira política de educação dos adultos.

Vivemos em uma sociedade na qual os papéis sociais estão em contínua mudança e se tornam mais e mais complexos e exigentes. Entramos em um período histórico da humanidade, em que, no percurso de vida dos adultos, o tempo livre ultrapassa e ultrapassará cada vez mais o tempo trabalhado. Como, então, esquecer ou parar de defender publicamente esse pilar essencial, tanto para autonomia no agir dos indivíduos, quanto para a democratização das sociedades do século XXI? Isso é constatado na saúde, em relação à variável silenciosa, porém crucial, competência dos indivíduos; isso é visto no campo do meio ambiente, em que o desafio ecológico só poderá ser superado nas sociedades participativas baseadas não apenas nos estados ativos, mas também na competência e iniciativa cidadãs. Sim, como as sociedades atuais poderão enfrentar os riscos ecológicos, econômicos, sociais e culturais sem ser reflexivas, sem recorrer à imaginação e à criatividade, sem fazer apelo à inteligência coletiva e, portanto, também individual?

Terceiro desafio: a terceira idade. A educação é um componente inerente da vida humana, desde a primeira infância e ao longo das biografias. Ela não se limita nem ao percurso profissional, nem ao término desse período de vida dita ativa. Aprender é continuar a viver e é viver conscientemente. Ora, em várias políticas nacionais, a educação ao longo da vida começa apenas na idade escolar, esquecendo-se da primeira infância e para aos 65 anos, como se a vida ativa terminasse aqui – a não ser, claro, que se reduza a "atividade humana" à economia formal! Isso para a educação, como para a sexualidade. No momento em que a atividade perde sua funcionalidade instrumental, ela perde sua legitimidade e, portanto, seu suporte público!

Por que impedir os mais velhos de continuar a viver, de viver conscientemente? Por que lhes recusar conceber seu período de vida como uma nova fase de sua história, uma nova fronteira de sua biografia educativa? Por que enterrar viva a curiosidade? O encantamento e a sede de saber não têm limites de idade. Aliás, como se pode permanecer fisicamente, mentalmente e socialmente ativo, sem continuar a aprender e a querer compreender, sem se levar uma vida educativa sempre ativa?

3. Qual a situação do financiamento da educação de jovens e adultos?

O que é o mais inquietante, nesse caso, é a reprivatização oficial do ensino de base em alguns países, como na China urbana ou ainda a redução dos recursos públicos, como nos programas de ajuste estrutural na África, nos anos 80 e 90 e, desde então, a diminuição dos fundos públicos nacionais e o desmoronamento dos fundos de cooperação internacional.

Embora a privatização da educação esteja presente em todos os lugares, esquecemos que é no continente africano que ela é mais forte, fato decorrente da constatação, por parte dos pais, da superpopulação das salas de aula e da falta de suporte pedagógico nas redes públicas.

4. A oferta da educação de jovens a adultos tem contemplado a diversidade de seu público?

É evidente que a democratização da educação tem uma dupla dimensão normativa: a busca pela *igualdade* e a celebração da *diversidade*. É evidente também que a educação *ao longo da vida* não começa aos cinco anos para parar na idade de se aposentar. E também é claro que a educação deve abordar *todas as dimensões* da vida humana e não se focalizar apenas no trabalho formal. Ora, bem poucos países adotaram uma política de educação *ao longo da vida* que, ao mesmo tempo, recubra toda a vida, englobe e articule a formação inicial e a formação contínua, assegure a igualdade de oportunidades, celebre as múltiplas dimensões da experiência humana e assegure o enriquecimento dos meios educativos em todas as esferas e estratos da sociedade. *A policy of lifelong, lifelarge and lifedeep learning for all.*

5. Considerando as especificidades da educação de jovens e adultos, o que deve ser priorizado nos currículos?

É preciso distinguir a especificidade da formação inicial e aquela da continuidade das biografias educativas, ao longo da vida adulta. A formação inicial faz com que o indivíduo seja iniciado na aprendizagem contínua, ao longo de seu percurso. A formação escolar não é mais vista como o término, tal como a definíamos anteriormente. Isso significa dar conta dessa especificidade, mas também e, sobretudo, valorizá-la e prolongá-la para todos, para além da escolaridade primária, com vistas a assegurar uma continuidade das biografias educativas, ao longo da vida adulta. Certamente, as mulheres e os homens são atores curiosos e racionais, capazes de observar, analisar, comunicar,

solucionar problemas. Mas essa autonomização, cada vez mais solicitada ao sujeito, é impossível se cada indivíduo não puder continuar a se construir através dos episódios de aprendizagem e se não trilhar um percurso educativo que faça sentido ao longo de sua vida.

6. Era tradicionalmente forte a relação entre o mundo do trabalho e a educação de jovens e adultos, seja em sua finalidade ou nas motivações para a sua procura. De que forma as rápidas e profundas transformações no trabalho, ocorridas no século XXI afetaram a EJA? Os motivos e objetivos dessa modalidade de educação ainda permanecem muito ligados à obtenção ou melhoria de emprego?

Os trabalhadores necessitam, antes de tudo, perseguir um desenvolvimento profissional para proteger seu direito ao trabalho. Os percursos biográficos ocorridos aos trancos e barrancos não poderão propiciar uma qualidade de vida se os indivíduos não têm como se equipar cognitivamente e emocionalmente para melhor conduzir sua vida, para se singularizar pelas escolhas inevitáveis que devem ser feitas e pelos riscos calculados que devem correr. Mas ainda tem mais.

Se as economias do século XIX tiveram que correr o risco de congregar os trabalhadores em fábricas, as do século XXI têm que correr outro risco, a da demanda pela capacidade de iniciativa das trabalhadoras e trabalhadores. Ora, os indivíduos só podem responder a essas novas exigências e se inserir ativamente nessa nova organização do trabalho, na medida em que são respeitados em sua individualidade e podem, assim, exercer, em seu cotidiano, sua criatividade e desenvolver continuamente seus conhecimentos. O reconhecimento público do assédio psicológico no trabalho, suas consequências e o fato de ser ele inadmissível socialmente corresponde ao crescente desafio da identidade e da subjetividade, nas sociedades modernas avançadas.

Torna-se, então, evidente que a demanda por formação no trabalho não pode ser circunscrita à tarefa prescrita. Negar a tensão entre o trabalho prescrito e o trabalho real conduz à negação da inteligência do indivíduo e de sua aspiração em aumentar sua capacidade de ação e de negociar, consequentemente, as demandas por formação. O saber só é ativo para a organização quando foi apropriado pelo

sujeito. Entretanto, esse apelo à inteligência e à iniciativa, exigido pelos novos contextos de produção, não pode ser ouvido, se não houver espaço destinado ao indivíduo para exercer suas capacidades criadoras e se realizar no seu trabalho e se o fruto da produtividade não for compartilhado sob forma não apenas de aumento dos benefícios salariais, mas também de melhorias da qualidade de vida no trabalho.

7. Qual é o papel da sociedade civil na oferta da educação de jovens e adultos?

A sociedade civil tem dois papéis essenciais. Primeiro, face à formação escolar e à formação profissional, um papel de acompanhamento e vigilância para lhes assegurar o acesso, a pertinência e a democratização; segundo, em matéria de educação popular, colocar-se como o ator principal, buscando obter o espaço sociopolítico e cultural e os recursos necessários.

8. Que perspectivas podem ser identificadas nas pesquisas relacionadas à educação de jovens e adultos?

Para mim, o mais importante é retraçar e analisar as biografias educativas e as condições de seu desenvolvimento. Cabe aqui distinguir claramente entre individualidade e individualismo. A individualidade refere-se à autodeterminação do indivíduo, enquanto que o individualismo, a um voltar-se a si mesmo e a uma busca por interesses privados dissociados do bem público. A autonomia, como objetivo educativo, não significa desenvolver a vontade de decidir tudo sozinho, independentemente da competência especializada e do apoio dos outros, mas de poder conduzir, por si só, suas ações e, para tanto, ser capaz de fazer referência à opinião alheia e de tomar decisões fundamentadas. A uma perspectiva essencialmente baseada no indivíduo e na competição, convém, portanto, opor outra, que faz da autenticidade e da racionalidade da pessoa duas condições essenciais de uma cidadania ativa. Aprender ao longo da vida é, ao mesmo tempo, um direito fundamental e uma condição essencial para a emergência de outro mundo possível.

9. Qual a relação entre educação escolar de pessoas jovens e adultas com baixa escolaridade e o princípio da "educação ao longo da vida", difundido pela UNESCO?

Alguns meses antes de sua morte, em 1997, perguntei a Paulo Freire, o autor de *Pedagogia do oprimido*, o que lhe parecia ser mais importante para o futuro da humanidade. E ele me respondeu: a curiosidade ('*inquisitiveness*'), o direito de todos de alimentar sua curiosidade e de ir atrás dela, ao longo de suas vidas; o direito de cada indivíduo de viver aprendizagens que façam sentido na sua vida, que reforcem o sentido de eficácia pessoal e produzam, do interior, a energia para buscar a aprendizagem contínua dos conhecimentos. O indivíduo não é capaz de aprender ao longo de sua vida, sem ter a sede pela aprendizagem e, portanto, sem viver em ambientes que suscitem e estimulem a curiosidade.

O acesso à escola e à formação é uma reivindicação preliminar. O direito à educação implica muito mais: é o direito para todo mundo de poder, na continuidade desse acesso, exercer seu direito de aprender e de aumentar a sua capacidade de ação individual e coletiva.

Esse direito sustenta o exercício de todos os outros direitos. O gênero, a etnia, a idade, o estatuto social e a educação não são esferas separadas. Esses vetores se combinam e somam seus efeitos para criar discriminações, mas são também dimensões com as quais o indivíduo é chamado a compor para se realizar.

O direito à educação é o direito de questionar, buscar saber e compreender o que se passa, o direito de olhar de outro modo. É o direito individual e coletivo de sonhar, juntos, por outro mundo possível. O que está em jogo é a democratização do pensamento crítico e da capacidade de inovar, o direito de cada um de reconhecer todo o potencial de sua vida não ainda vivida, de explorá-lo e poder realizá-lo. Não há democracia sem cidadão informado e dotado de capacidade de iniciativa. Sem nos tornarmos reflexivos, solidários e, assim, capazes de transformações, o futuro de nossas sociedades está em perigo. Nosso futuro coletivo também está em jogo na intimidade das vidas educativas de cada um.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA CRECHE

Flávio Santiago
flavio.fravinho@gmail.com
Faculdade Zumbi dos Palmares

RESUMO: O objetivo do texto é trazer provocações sobre a construção de prática pedagógica em creches que dialogam com os princípios apontados nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira*, aprovadas pelo parecer CNE 003/04 e por sua Resolução 01/04. A partir do diálogo construído com os documentos legais e a literatura referente à especificidade da prática pedagógica desenvolvida nas creches, pode-se apontar a necessidade de uma educação não escolarizada no tratamento do conhecimento sobre a cultura africana e afro-brasileira nessa etapa da educação.
PALAVRAS-CHAVE: Creche; educação das relações étnico-raciais; educação enfantil.

EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS AT THE DAYCARE CENTER

ABSTRACT: This text aims to bring provocations on the construction of pedagogical practice at daycare centers that dialogue with the principles pointed out in the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of African and African-Brazilian History and Culture, approved by the National Council of Education (CNE 003/04) and its Resolution 01/04. From the dialogue built with legal documents and literature related to the specificity of the pedagogical practice developed at daycare centers, we may point to the need of a non-school education for handling the knowledge about African and African-Brazilian culture in this stage of education.
KEYWORDS: Daycare center; education in ethnic-racial relations; child education.

Introdução

Por meio da luta do Movimento Negro, foi promulgada a Lei 10.639 no dia 9 de janeiro de 2003, alterando os artigos 26, 26 A e 79 B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" (BRASIL, 2003). A fim de atender aos propósitos expressos na Lei 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE 003/04 e de sua Resolução 01/04 (BRASIL, 2004), instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira*.

Como primeiro elemento para compreendermos a importância da construção de uma educação dar-se nas relações étnico-raciais desde a creche, é necessário destacar a conjuntura sociohistórica que fundamenta as relações no Brasil. Como ressalta Fernandes (2007), os não-negros desfrutaram de uma hegemonia completa e total durante toda a história brasileira, como se a ordem social vigente estivesse posta para garantir somente os interesses pré-estabelecidos por esse grupo. Tal hegemonia fundou abismos sociais pautados em diferenças fenotípicas que cunham processos de exclusão e criou laços ideológicos que constroem e advogam a existência de uma distância não só social e cultural, mas também biológica, entre negros e não negros.

Desde a década de 1970, tem avançado, nos espaços de educação infantil, a produção de pesquisas que demonstram que essa conjuntura reverbera na estrutura da educação básica e produz relações hierárquicas entre as crianças negras e as não-negras, o que explica a execução somente de pedagogias voltadas à manutenção dos privilégios da "branquitude", ou seja, desde a creche vemos ser legitimada a base racista presente em nossa sociedade.

Por racismo, podemos denominar a diferença de tratamento dado a uma pessoa ou a um grupo de pessoas, em razão do seu pertencimento racial. O indivíduo portador do preconceito racial tenta excluir os negros de certos empregos, de alojamento, de brincadeira, de carinho, dentre outros (MUNANGA,2000). Esse processo de discriminação, como pontua o sociólogo Oliveira e Oliveira (1977), não é estabelecido devido a uma "inferioridade racial inata", mas é resultado do regime de exploração sob o qual vive a maioria dos(as) negros(as), como consequência da colonização, da existência de uma historicidade escravocrata no Brasil e de um racismo latente.

A pesquisa de mestrado de Oliveira (2004) aponta esse tipo de construção hierárquica que orienta o carinho e o afeto oferecidos para os meninos pequenos negros e as meninas pequenas negras desde o berçário. A dissertação apresenta a diferença de tratamento entre os bebês: a criança pequenininha negra ficava pouco tempo no colo das docentes, diferentemente das crianças pequenininhas brancas. Também ressalta que ocorria, ao mesmo tempo, uma forma pejorativa de tratamento dada a essas crianças pequenininhas negras, pois cada uma delas recebia um apelido.

As(os) docentes, ao negarem o carinho e o cuidado aos meninos pequenos negros e às meninas pequenas negras, ensinam a todas as crianças pequenininhas que existem privilégios fundamentados nas tonalidades das peles. Assim, ser de pele escura torna-se algo ruim, inconveniente e indesejado, e fomenta o processo de consolidação de uma pedagogia que se fundamenta na manutenção de determinados privilégios para alguns grupos.

Tendo como proposta romper com esse quadro, o Movimento Negro tem lutado pela construção de novas propostas para educação, que desarticulem a visão unitária e eurocêntrica estabelecida dentro dos currículos e rompam com o racismo velado existente no interior das instituições educativas. Essa luta trouxe não somente reivindicações, mas também problematizações epistemológicas relativas ao colonialismo que assola a transmissão do(s) saber(es) e as interações nas instituições educativas (SANTIAGO, 2014).

Em face das ações do Movimento Negro para uma educação que contemple as diferenças raciais, destacaram-se as atuações políticas para inserção da história do negro nos currículos oficiais. Nas décadas de 1970-80, a tônica foi a inclusão, nos currículos oficiais, de conteúdos que valorizassem a cultura negra e aumentassem a autoestima e a construção de uma identidade positiva nas crianças negras, os chamados “estudos africanos” (PINTO, 1993). Notam-se, a partir da década de 1990, ações de âmbito local, como revisões de livros didáticos em que os negros eram apontados de forma estereotipada, como servis, sem atitude e de forma negativa. Ações localizadas de municípios, de acordo com Santos (2005), passaram a atender algumas reivindicações dos movimentos negros, como, por exemplo, a aprovação de algumas leis em âmbito municipal que garantiram o direito à educação, o respeito às contribuições de matriz afro-brasileira, como as religiões, e o combate às formas de discriminação e preconceito.

Na esfera federal, as ações focaram-se, também, na inserção de conteúdos relativos à abordagem das diferenças em educação, nas propostas dos Temas

Transversais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), entre outras propostas, apontam as relações de raça, gênero e a contribuição das culturas diversas ao Brasil. A forma como a presença do(a) negro(a) é vista e retratada nos livros didáticos – um dos materiais mais utilizados nas práticas pedagógicas dos(as) professores(as) – é alvo de críticas por parte do movimento negro. Os livros, em geral, omitem ou apresentam de forma simplificada e falseada o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais (SILVA, 1988). E, quando não são omitidos, esses conteúdos são mostrados de forma estereotipada. As propostas, no entanto, orientam que a inserção dos conteúdos aconteça de forma transversal, o que, em certa medida, não se compromete com um projeto efetivo de mudança da matriz curricular. É necessário destacar que a discussão até então em curso não faz referência à especificidade da educação infantil, principalmente das creches, pois tem como foco do debate o currículo e os conteúdos ensinados para as crianças a partir do ensino fundamental.

Como apontado no início deste artigo, entre as últimas medidas mais significativas, conquistadas pelo Movimento Negro, está a alteração dos Artigos 26, 26 A e 79 B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) pela Lei nº 10.639/2003, que institucionaliza a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

Contudo, qual a relação desta lei com a educação infantil? E com a creche? Com as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano das creches? É possível ensinar "sem dar aula" sobre relações étnico-raciais? Com base nessas inquietações, procuraremos realizar uma reflexão sobre a construção de uma educação para e nas relações étnico-raciais em creches.

Na creche se educa para e nas relações raciais?

A luta do Movimento Negro, que trouxe para a educação o questionamento do discurso e da prática homogeneizadora que despreza as singularidades e as pluralidades existentes entre os sujeitos presentes no cotidiano da educação, reivindica o reconhecimento do sujeito negro com sua produção cultural e sua história ancestral. Assim, as danças, as músicas, as religiões, os ritmos, as tradições, as festas dos povos negros deixam de ser tomadas como elementos folclorizados no contexto da cultura nacional e passam a assumir o *status* de aportes de ancestralidades africanas.

As críticas aos conteúdos eurocêntricos trabalhados no currículo escolar atingem também a etapa da educação infantil, especialmente após a revisão das *Diretrizes Nacionais Curriculares* em 2009, que estabelecem, no Art. 8, inciso IX, que as propostas pedagógicas dessa etapa devem contemplar "o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação" (BRASIL, 2009).

A primeira etapa para a consolidação de uma educação promotora de justiça que vise a uma compreensão igualitária de educação, segundo Souza (2012), é o reconhecimento dos reflexos da colonização europeia nas nossas estruturas cognitivas. Por isso, reorganizar a compreensão de conceitos como infâncias, crianças, tempos, espaços e conhecimentos é fundamental para que nos eduquemos para e nas relações étnico-raciais. Esse processo é um movimento contínuo de desconstrução de verdades impostas como únicas e de reinvenção de si e do mundo, de modo a estabelecer novas formas de ser e viver em sociedade.

Tendo em vista tais posicionamentos e políticas educativas, o segundo artigo da Resolução nº 1/2004 CNE/CP (BRASIL, 2004) deixa explícitas essas mudanças, ressaltando que esses posicionamentos políticos não se referem somente aos conteúdos, mas também a ações de valorização da identidade e reconhecimento das matrizes de raízes africanas, o que potencializa a sua inserção na creche.

> Art. 2° As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.
> § 1° A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.
> § 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (BRASIL, 2004b, p. 2).

O objetivo proposto pela Resolução nº 1/2004 CNE/CP (BRASIL, 2004) reforça a compreensão de que a educação é construída nas práticas sociais e não existem somente elementos burocráticos e "conteudistas" que educam, pois as pessoas se educam nas relações que estabelecem com o mundo. Não se trata de reduzir a educação a questões

estruturais da sociedade ou a manifestações culturais pontuais, como canção, comidas típicas, indumentárias, mas, sim, de incorporar o conjunto de valores culturais do mundo africano, tal como ele se exprime na vida, nas instituições e nas obras dos(as) negros(as).

Isso possibilita fazermos emergir pensamentos a partir não de estereótipos construídos socialmente, mas, sim, das diferentes maneiras como os(as) negros(as) constroem suas relações na sociedade. Trata-se de trazer novos olhares e pensamentos que orientem a produção de conhecimentos, oriundos de valores e princípios próprios das matrizes africanas e de apresentar não somente uma mentalidade "europeia e branca" para entender os fenômenos, rompendo com a compreensão de homogeneidade do conhecimento (SILVA, 1997).

Assim, as pedagogias da infância construídas nas creches devem permitir múltiplas experiências às crianças, potencializando as vivências em ambientes coletivos e plurais etnicamente, de modo que todos os segmentos da sociedade estejam representados naquele espaço (FINCO; FARIA, 2013).

A diversidade cultural, étnica e familiar das crianças, como destaca Vandenbroeck (2009), não pode ser tratada superficialmente, como algumas abordagens folcloristas que pretendem afirmar uma soberania de um grupo sobre o outro. Para o professor belga, não é possível educar no sentido de um essencialismo cultural colonizador: é necessário criar pedagogias que positivem as diferenças e construam a percepção de que é importante a convivência de múltiplas percepções de mundo no espaço da creche.

Neste momento, se faz necessário ressaltar que os colonialismos presentes em algumas práticas pedagógicas rejeitam a possibilidade de algo "positivo" na cultura negra, pois existe um processo de deslegitimação científica produzido por pesquisadores(as), como Rodrigues (1977, p. 7), que constrói seu legado acadêmico com o pressuposto de que

> [...] os negros[,] por mais que tenham tido seus incontestáveis serviços à nossa civilização, por mais justificadas que sejam as simpatias de que a cercou o revoltante abuso da escravidão, por maiores que se revelem os generosos exageros dos seus turiferários, há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo.

A negritude, entendida como conjunto de valores culturais do mundo negro, tal como se exprime na vida, nas instituições e nas obras dos negros e negras (BASTIDE; FERNANDES, 1959), dentro dessa percepção, é algo ínfimo, e não existe necessidade de sua valorização, muito menos de atenção por parte da sociedade. Expropriam-se as

experiências de ser negro e negra, ferindo o direito ao conhecimento da sua historicidade e ancestralidade garantido pela constituição de 1988.

A partir dessa prerrogativa, podemos compreender a educação das e nas relações étnico-raciais, como destaca Dias (2012), não como o processo de expor para as crianças pequenas temas como a escravidão ou "ministrar" aulas sobre como a sociedade é racista e violenta com a população negra. Podemos, sim, aproximar as crianças do patrimônio cultural brasileiro referente à população afro-brasileira, por meio de diferentes linguagens, e construir novos olhares sobre as histórias e as heranças culturais desses grupos ainda insuficientemente valorizados no currículo da creche.

Os carrinhos, as bonecas, assim como os cartazes que estão disponíveis no espaço da creche, revelam valores assumidos pela organização da instituição. Todas as paredes, os pisos, os concretos se entrelaçam nas subjetividades das crianças e dos(as) docentes e se constituem como uma Maquinaria Desejante, marcada por princípios micropolíticos. Como destaca Russo (2007), os objetos que oferecemos para as crianças brincarem são investimentos "educativo-didáticos", elas aprendem por meio deles e, mesmo quando não temos a intenção de ensinar, suas representações transmitem significados construídos sociohistoricamente.

Podemo perguntar: "Mas como um objeto educa? O que as bonecas que estão na creche influenciam na construção da educação das relações étnico-raciais?". Ao oferecermos somente bonecas brancas ou bonecas brancas bonitas e bonecas negras feias, estamos ensinando um padrão de beleza, circunscrevendo um ideal de brancura como norma de padrão estético e político, trabalhando para a educação das relações étnico-raciais no sentido de que as características brancas são superiores e belas.

A impossibilidade de as crianças negras reconhecerem, no espaço da creche, referências do patrimônio cultural afro-brasileiro gera um vazio, um buraco, que é preenchido por toda ideologia racial de "branquitude" (BENTO, 2012).

Dentro desse contexto, as crianças negras aprendem a ser o outro, aquele que não é representado no contexto da creche ou é representado pejorativamente – um subalterno. Esse processo constrói um terrorismo colonial que, segundo Miskolci (2012), segue a lógica da violência, que faz do indeferimento o seu princípio fundamental e cria espaços somente para a legitimação do branco segundo normas e padrão. E, "se não manifestarmos a intencionalidade para uma educação emancipatória, a educação vai reproduzir exatamente o oposto, exatamente o que queremos combater" (SANTOS; FARIA, 2015, p. 67).

Como podemos perceber, a educação das e nas relações étnico-raciais na creche é estabelecida nos entremeios, nos pormenores, por meio das coisas oferecidas durante uma brincadeira ou durante um banho. Como bem nos lembra Pasolini (1990, p. 24), a educação que uma criança recebe dos objetos que são oferecidos, das realidades físicas, das coisas – em outras palavras, dos fenômenos materiais de sua condição social – "torna-[a] corporalmente aquilo que é e será por toda a vida".

Como ressalta Faria (2011), a experiência e o saber são indissociáveis na infância e, segundo Gunnarsson (1994), as crianças aprendem mesmo quando os adultos não têm a intenção de ensinar. Portanto, como apontam Barbosa e Richter (2013, p. 80), é necessário

> [...] oferecer um percurso educativo que crie para as crianças encontros com pessoas diferentes, vivências relativas aos diversos contextos culturais ao qual pertence, ampliando, assim, sua visão de mundo, em um local planejado e preparado para ser agradável e instigante à sua curiosidade, no qual elas podem ser ouvidas e respeitadas e com isto aprender a construir relacionamentos e o valor da vida coletiva.

A partir desse pressuposto, é importante destacar, também, que em todos os espaços da creche se educa para e nas relações étnico-raciais, o que exige de nós um olhar atento às dimensões culturais, sociais e históricas que a caracterizam como refeitório, secretaria, sala, parque, banheiro. Sua arquitetura, em diferentes momentos, se coloca a serviço das necessidades naturais mais básicas (dormir, comer...); suas portas e janelas, seus muros e aberturas, regulando o acesso e a vista, operam silenciosamente como a mais discreta e efetiva das tecnologias de construções identitárias (PRECIADO, 2015).

Os espaços ultrapassam o limite físico, constituindo-se como uma subjetividade *extraindividual*, na qual as paredes, os tijolos e os desenhos pregados nelas deixam de ser exteriores a mulheres, homens, meninos e meninas, para se compor como partes de seu suporte, sem uma separação linear daquilo que é exterior ao caráter individual e ao âmbito coletivo.

Os espaços são frutos simbólicos da cultura de uma sociedade, refletindo as experiências das pessoas que nela vivem, e, em um exame cuidadoso, revelam até mesmo camadas distintas das normas preestabelecidas. Dentro desse quadro, provoco algumas inquietações: Qual referencial está presente nas construções arquitetônicas das nossas creches? Quais são as representações presentes nos refeitórios? Nos banheiros? As estruturas das creches educam para a educação das relações étnico-raciais em que sentido? Nossos prédios seguem os modelos europeus de casa, escolas, creche?

Retomemos neste momento a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), em que se aponta:

> Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:
> [...]
> V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.
> Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.
> § 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:
> [...]
> VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;
> [...]
> IX - **o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;**
> [...]
> Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:
> [...]
> VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
> VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; (BRASIL, 2009, p.19-20, grifos meus).

Com base nessas prerrogativas, podemos afirmar que as creches podem garantir oportunidades comunicativas em que diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais dialogam. Para a efetivação desse processo, o Parecer CNE/CP 003/2004 propõe três princípios que as instituições de ensino e os(as) docentes podem considerar como referência, ao planejar e conduzir ações para/na educação das relações étnico-raciais. Tais princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudanças de mentalidade; de maneiras de pensar e de agir dos sujeitos em particular; e das instituições e de suas tradições culturais. O primeiro princípio refere à "consciência política e histórica da diversidade", entendida como condutor para uma

> igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos; à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valorizadas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história; ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira; à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral pertencem, são comumente tratados [...] (BRASIL, 2004a, p. 18-19).

O segundo princípio constitui o "fortalecimento de identidades e de direitos" e orienta para

> o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas; os esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal; o combate à privação e violação de direitos; a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais; as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais (BRASIL, 2004a, p. 19).

O terceiro princípio é "ação educativa de combate ao racismo e a discriminação", compreendido como

> a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade; a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las; condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças; valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura; educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais; participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial (BRASIL, 2004a, p. 19-20).

A finalidade desses princípios é que os descendentes de africanos, assim como todos(as) os(as) cidadãos/cidadãs brasileiros(as), tenham valorizada a sua identidade étnico-racial e construam, através da educação para/das relações étnico-raciais, um olhar pautado na diferença, superando a ideia de criança sem nenhuma ligação com um contexto sócio-histórico-cultural que a diferencia, o que possibilita, como afirmam Abramowicz et al. (2009), pensar quais experiências meninos e meninas, negros(as) e

não-negros(as), vivenciam durante sua infância.

O desvelamento das experiências vivenciadas pelas crianças potencializa ver quem são elas, o que têm em comum e o que as faz singulares entre si; expõe as suas relações com o mundo, bem como os processos de negociação, as reinvenções, as resistências criadas entre elas e nas relações com os(as) adultos(as); e explicita os movimentos de construção da própria cultura.

Esse processo nos permite perceber a multiplicidade que as crianças vivenciam no seu cotidiano, sendo ela, como aponta Ribeiro (2012), o efeito das relações pautadas no "encontro", na saliência dos espaços "entre" os sujeitos e o mundo, cuja intensidade é assegurada pela prevalência de uma linguagem que privilegia a conjunção "e" em detrimento do verbo "ser".

Essa forma de conceituação, como destaca Faria (2005), possibilita a ampliação do nosso olhar para o sujeito criança, especifica as múltiplas relações que ele estabelece com o mundo – entre elas, seu pertencimento racial, seu gênero, sua classe – e explicita que crianças são criaturas e criadoras das histórias e das culturas. São meninas e meninos, negros(as) e não-negras(os), que, no convívio com as diferenças, são capazes de estabelecer múltiplas relações, construindo, reproduzindo e também criando novos significados, o que lhes oferece a oportunidade de ser crianças, viver a especificidade infantil, criar e produzir culturas infantis.

Para além de mero processo "conteudista", a educação das relações étnico-raciais é estabelecida no germe pedagógico do cotidiano da creche, nas práticas culturais que fundamentam as relações e os saberes que a perpassam, definidas nas estruturas das relações estabelecidas entre as crianças, entre os(as) docentes e entre crianças e docentes, criança e família, família e docentes.

(In)conclusões:

O Demônio é negro

> Supunha-se que a leitura da Bíblia podia facilitar a viagem dos africanos do inferno para o paraíso, mas a Europa se esqueceu de ensiná-los a ler.
> Como a noite, como o pecado, o negro é inimigo da luz e da inocência.
> Em seu célebre livro de viagens, Marco Pólo fala dos habitantes de Zanzibar. "Tinham uma boca muito grande, lábios muito grossos e nariz como o de um macaco. Caminhavam nus, totalmente negros e para quem de qualquer outra região que os visse acreditaria que eram demônios".
> Três séculos depois, na Espanha, Lúcifer, pintado de negro, trepado numa carroça em chamas, entrava nos pátios das comédias e nos palcos das feiras. Santa Tereza de Jesus, que viveu para combatê-lo, apesar disso nunca pode entendê-lo. Uma vez ficou ao lado e viu "um negrinho abominável". Outra vez ela viu que do seu corpo negro saía uma chama vermelha, quando se sentou em cima de seu livro de orações e queimou os textos do ofício religioso.
> Uma breve história do intercâmbio entre África e Europa: durante os séculos XVI, XVII e XVIII, a África vendia escravos e comprava fuzis. Trocava trabalho pela violência. Os fuzis punham ordem no caos infernal e a escravidão iniciava o caminho da redenção. Antes de serem marcados com ferro quente, na cara e no peito, todos os negros recebiam uma boa unção de água benta. O batismo espantava o demônio e dava alma a esses corpos vazios. Depois, durante os séculos XIX e XX, a África entregava ouro, diamantes, cobre, marfim, borracha e café e recebia Bíblias. Trocava produtos por palavras. Supunha-se que a leitura da Bíblia podia facilitar a viagem dos africanos do inferno para o paraíso, mas a Europa esqueceu de ensiná-los a ler (GALEANO, 2015).

Ainda vemos pesquisas que apontam a existência do racismo em pedagogias presentes nas creches, as quais constroem processos de exclusão e segmentação social das crianças negras e não negras desde muito pequenas. Uma educação das e nas relações étnico-raciais deve tensionar essas estruturas racistas, procurando superar a produção das desigualdades e construir um ambiente que valorize as características socioculturais de todos os povos.

Como apontado no decorrer do texto, educar para e nas relações étnico-raciais é construir entremeios equânimes de valorização das culturas africanas e afro-brasileiras, é nos educar, é superar a ideia conteudista ou de valorização somente do dia 20 de novembro, é construir novas relações com os sujeitos que constituem as creches.

Para a sua efetiva construção, é necessário criar parcerias entre os diferentes atores e atrizes sociais que estão presentes na creche: as crianças, os(as) docentes e todas as formas de arranjos familiares. Somente por meio desse entrelaçamento é que podemos construir relações cotidianas que eduquem para as relações étnico-raciais, de modo a garantir o reconhecimento do legado afro-brasileiro e africano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A; OLIVEIRA, F. de; RODRIGUES, T. C. A criança negra e uma criança e negra. **Diversité,** Montrouge, v. 1, p. 1-8, 2009.

BARBOSA, M. C. S; RICHTER, S. R. S. Creche: uma estranha no ninho educacional. **Dialogia**, São Paulo, v. 17, p. 75-92, 2013.

BASTIDE, R.; FERNANDES, F. **Negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

BENTO, M. A. S. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, M. A. S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - Ceert, 2012. p. 98-117.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 10.639,** de 9 de janeiro de 2003.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004a.

_____. Resolução CNE/CP 1/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 05, 17 dez. 2009. Institui as Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

DIAS, L.. R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 661-674, 2012.

FARIA, A.. L. G. de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, Especial, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, out. 2005.

_____. Apresentação. In: GEPEDISC – culturas infantis. **Culturas infantis em creche e pré-escolas:** estágio e pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2011. p. xiii- xvii.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos.** São Paulo: Global, 2007.

FINCO, D.; FARIA, A. L. G. Creches e pré-escolas em busca de pedagogias descolonizadoras que afirmem as diferenças. In: ABRAMOWICZ, A; VANDRENBROECK, M. (Org.). **Educação Infantil e diferença**. Campinas: Papirus, 2013. v. 1, p. 14-32.

GALEANO, E. **Os demônios do Demônio**. Disponível em:<http://www.geledes.org.br/os-demonios-do-demonio-por-eduardo-galeano/#gs.rQmP7yU>. Acesso em: 30 nov. 2015.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012.

GUNNARSSON, L. A política de cuidado e educação infantil na Suécia. In: ROSEMBERG, F; CAMPOS, M. M. **Creche e Pré-escola no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1994. p. 135-186.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer***:* um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2000.

OLIVEIRA E OLIVEIRA, E. De uma ciência para e não tanto sobre o negro. In: **REUNIÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA**, 28°., de 7 a 14 de julho de 1976, Brasília, 1977.

OLIVEIRA, F. **Um estudo sobre a creche:** o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, São Carlos, 2004.

PASOLINI, P. P. Genariello: a linguagem pedagógica das coisas. In: **Os jovens infelizes**. Antologia de ensaios corsários. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 125-136.

PINTO, R. P. Movimento Negro e educação do negro: a ênfase na identidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 25-38, 1993.

PRECIADO, B. **Sujeira e gênero. Mijar/cagar**. **Masculino/feminino**. Disponível em: <http://www.myspace.com/doiscorpos/blog/276091123>. Acesso em: 10 abr. 2015.

RIBEIRO, C. A. A antropofagia para pensar a descolonização das infâncias. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE INFÂNCIAS E PÓS-COLONIALISMO**, n. 1, 22 de novembro de 2012, Campinas-SP. Palestra.

RODRIGUES, N. **Os africanos no Brasil**. São Paulo: C E N, 1977.

RUSSO, D. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, A. L. G. de (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas:** falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007. p. 67-93.

SANTIAGO, F. **Meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado!** Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. 2014. 127 fls. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2014.

SANTOS, S. A. A lei n°10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: SANTOS, S. A. (Org.). **Educação antirracista:** caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.21-38. (Coleção Educação para todos).

SANTOS, S. E.; FARIA, A. L. G. de. O que quer dizer educação emancipatória na creche para as crianças de 0-3 anos? Entre o adultocentrismo e a descolonização. **Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 6, p. 63-74, 2015.

SILVA, A. C. da. A discriminação racial nos livros didáticos. In: MELLO, R. L. C. de; COELHO, R. de C. F. (Org.). **Educação e Discriminação dos Negros**, Belo Horizonte, MG: FAE: Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, 1988. p. 91-96.

SILVA, P. B. G.; BARBOSA, L. M. G. A. de (Org.). **O pensamento negro em educação no Brasil:** expressões do movimento negro. São Carlos: EDUFSCar, 1997. p. 83-98.

SOUZA, E. de L. **Percepções de infância de crianças negras por professoras de Educação Infantil**. 2012. 134 fls. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

VANDENBROECK, M. Vamos discordar. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 3, n. 2, p.13-22, nov. 2009.

Recebido em: 15/12/2015
Aprovado em: 25/04/2016

LETRAMENTO ACADÊMICO PARA SURDOS:
REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS

Maria Clara Maciel de A. Ribeiro
mclaramaciel@hotmail.com
Universidade Estadual de Montes Claros

RESUMO: Este estudo discute a entrada de surdos na universidade e a produção acadêmico-científica decorrente dela com o objetivo de evidenciar a necessidade de se pensar em cursos de português que contemplem uma proposta de Letramento Acadêmico para surdos usuários de português como segunda língua que sejam estudantes de pós-graduação *stricto sensu*. Inicialmente, o estudo considera a produção acadêmica de sujeitos surdos como representante de um modelo de racionalidade científica emergente e, em seguida, elenca suas características. Posteriormente, a partir da proposição de eixos de ensino norteadores, a saber, o eixo das facetas acadêmicas e ativistas; o eixo do gerenciamento de vozes; o eixo normativo-metodológico e o eixo da estrutura da Língua Portuguesa, apresentam-se os pilares de sustentação de uma proposta de ensino que considere a Língua Portuguesa escrita como o pilar emancipatório na formação de pesquisadores surdos.
PALAVRAS-CHAVE: surdos; língua portuguesa; letramento acadêmico.

ACADEMIC LITERACY FOR DEAF STUDENTS:
CONTEMPORARY REFLECTIONS

ABSTRACT: This study discusses the entry of deaf students at graduate school and their academic-scientific production. It aims to bring attention to the need to think, at the University, of Portuguese courses that contemplate a proposal of Academic Literacy for deaf graduate students, users of Portuguese as a second language. From the proposition of guiding teaching axes, namely, the axis of academic and activist facets; the axis of voice management; the normative and methodological axis and the axis of Portuguese structure present the supporting pillars of a proposal that considers the Portuguese language as the emancipatory pillar in the formation of deaf researchers.
KEYWORDS: deaf; Portuguese; academic literacy.

Introdução

Há algum tempo, expressões como *professor surdo* ou *surdo doutor* poderiam constar em um manual de semântica como exemplos de expressões anômalas e/ou contraditórias do ponto de vista semântico. Não se julgava possível – ou não se permitia – que um cidadão que não ouvisse, e que se expressasse por uma língua de modalidade distinta da padrão, pudesse atingir níveis de desenvolvimento cognitivo considerados elevados. Atualmente, contudo, vê-se um número crescente de surdos Mestres e Doutores e, se por um lado, já não existem dúvidas quanto à capacidade cognitiva daqueles que se expressam em sinais, por outro, surgem dúvidas e questionamentos de outra natureza, derivados agora da relação de sobreposição de línguas[1], fazeres e lugares sociais expressos no bojo de pesquisas acadêmicas empreendidas por pesquisadores surdos (RIBEIRO, 2012).

A partir da focalização da relação surdos *versus* fazeres acadêmicos, entre diversos questionamentos possíveis, este estudo se preocupa com um, especificamente, apesar de tangenciar em superfície outros: discute-se aqui a produção acadêmica empreendida por surdos com vistas a evidenciar a necessidade de se pensar em cursos de português para este específico fim: letramento acadêmico para surdos usuários de português como segunda língua.

Para tanto, penso, primeiramente, nas especificidades da produção acadêmica de autoria surda (como a influência do Movimento Surdo) e, em seguida, vislumbro uma proposta de letramento acadêmico para surdos graduandos e pós-graduandos. Este estudo considera que ascender o debate sobre o tema pode ser o primeiro passo para a eventual proposição de um programa nacional de letramento acadêmico para surdos que considere a língua portuguesa como pilar emancipatório na formação acadêmica desses sujeitos.

Alerto que o interesse deste artigo é discutir a chegada da população surda à universidade e as ações de pesquisa acadêmica empreendidas por ela, com vistas a entender o quê, exatamente, precisa constar em programas de letramento acadêmico para surdos, assim como os porquês dessa proposição. Assim, aos leitores interessados, especificamente, na temática do letramento acadêmico, remeto-os às obras de Street (1984) e Lea & Street (1998), referências fundamentais na temática.

[1] Falamos, aqui, das influências e (inter)relações entre a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais, no momento da construção do conhecimento pelo sujeito surdo. Apesar das pesquisas serem apresentadas em português escrito, certamente elas são cognitivamente construídas em sinais.

O sujeito, a língua e os movimentos sociais

As humanidades conhecem e reconhecem estudos científicos sobre línguas visuais desde o início da década de sessenta do século passado (STOKOE, 1960). No entanto, os desdobramentos massivos desse conhecimento – como o fato da língua sinalizada constituir o sujeito surdo a partir do "lugar" de primeira língua ou o reconhecimento de processos culturais e identitários advindos dessa condição linguística, junto à certeza de a modalidade da língua (visual) não interferir negativamente nos processos cognitivos – só começaram a beneficiar socioeducacionalmente os sujeitos surdos a partir da década de oitenta. No Brasil, para sermos mais exatos, pode-se alterar essa data para o início dos anos dois mil, se considerarmos os efeito advindos das políticas públicas nacionais.

Tem-se, portanto, como bastante recente a compreensão acadêmico-científica de vida social e educativa desenvolvida a partir de um estado de compreensão e expressão visual. Tanto é que as marcas de um passado opressor e assistencialista ainda se fazem presentes na memória discursiva de muitos surdos, como afirmam Ribeiro e Lara (2010). Além disso, em espaços longínquos e interioranos, ainda é muito frequente encontrar surdos com nenhuma ou pouca escolaridade, sendo tratados como "doentes" ou "incapacitados". Na maioria dos casos, esses sujeitos e suas famílias desconhecem tanto a Libras padrão (comunicam-se a partir do estabelecimento de "sinais caseiros") quanto o discurso moderno sobre o ser surdo, o que acaba por conduzi-los a aceitação de estereotipias distorcidas e preconceituosas sobre a condição de vida surda.

Nos médios e grandes centros urbanos, contudo, as comunidades surdas costumam se mobilizar em Associações de Surdos e, dessa coesão, surge o sentimento de pertencimento a uma nação imaginária, com língua e cultura comuns. Desse sentimento surge o desejo de ampliarem sua participação social frente à presença hegemônica ouvinte. É assim que agora politizados e movidos por discussões intelectualizadas sobre o *eu* e o *outro* nas esferas sociais, surdos dão vazão ao chamado *Movimento Surdo* – um movimento social de resistência que reivindica melhorias educacionais, sociais e até mesmo imagéticas para os cidadãos surdos.

Sustento, portanto, sem sombra de dúvida, que se hoje discutimos o ingresso de surdos na graduação e pós-graduação brasileira isso se deve, em grande medida, ao empenho e organização das comunidades surdas que, em defesa de sua língua e da preservação de seus direitos, projetaram-se socialmente a partir do chamado Movimento Surdo.

De acordo com Dall´Alba (2012), os primeiros Movimentos Surdos no mundo dos

quais se têm notícias foram motivados pelas *práticas de normalização* impostas pelos ouvintes (como aconteceu na França, no século XVIII). Entende-se por "práticas de normalização" as tentativas de ensinar surdos a se "tornarem" ouvintes, copiando modelos e padrões hegemônicos em detrimento, muitas vezes, de sua própria língua e cultura.

Consta-se, por exemplo, que, por volta de 1760, um movimento de surdos de resistência contra a *ideologia verbal* (ensino da fala) já começava a se delinear no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, como informa Lodi (2004). Tudo indica que junto às primeiras escolas para surdos, ainda no século XVIII, surgiram também as primeiras manifestações contra as imposições dos ouvintes, pois a partir do momento em que os surdos se viram reunidos e se descobriram semelhantes, o sentimento de força e união propiciou a iniciativa reivindicatória. Parece, portanto, que o desejo de que os surdos deixassem de ser surdos, ou, pelo menos, de que "tratassem a surdez", sempre partiu dos ouvintes. Parece, também, que a mobilização popular e a iniciativa reivindicatória, na comunidade surda, não recebem influência determinante externa (ouvinte), porque germina e floresce na própria comunidade.

No Brasil, considera-se como marco fortalecedor do Movimento Surdo a ocasião em que, em 1987, a chamada Feneida (Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos), fundada e mantida por ouvintes desde 1977, passa a se denominar Feneis (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) e a ser composta e dirigida por sujeitos surdos. A partir daí, surgem filiais com diretoria surda em diversos estados brasileiros e observa-se uma drástica mudança nas formas de abordar e conduzir as causas surdas nacionais (RANGEL, 2010).

Em nosso país, a adesão ao Movimento Surdo já esteve restrita aos principais estados brasileiros. Atualmente, contudo, assiste-se a uma intensa mobilização nacional que abarca sem exceção todos os estados brasileiros, de norte a sul do país. Na era da informação, cada vez mais surdos, de todos os cantos do país, expressam publicamente seu sentimento de pertencimento à causa surda, seja através da divulgação de vídeos de manifestos *on-line*, seja por meio da publicação de textos em português em *blogs* ativistas.

Mas o leitor pode estar pensando o que o Movimento Surdo tem a ver com a entrada de surdos na graduação e pós-graduação brasileira, ou, mais especificamente, o que ele tem a ver com a produção acadêmica de surdos. Ora, como veremos a seguir, por vezes toda essa mobilização social acaba por desaguar na universidade, lugar de reflexão e produção de conhecimento por excelência. Atualmente, sujeitos surdos graduam-se e

ingressam em cursos de pós-graduação *stricto sensu* em número crescente, fazendo a discussão política gestada socialmente resplandecer na produção do conhecimento acadêmico produzido pelo grupo. Este artigo, pois, discute a necessidade de oferecimento de cursos de Letramento Acadêmico para esse público específico (graduandos e pós-graduandos surdos, constituídos por e pelo Movimento Surdo) e apresenta uma proposta possível.

O surdo na universidade

Devido, em grande medida, às políticas de expansão do ensino superior e a programas de apoio à inclusão educacional, surdos que há décadas mal podiam ler e escrever frequentam atualmente cursos de graduação, ingressam em programas de pós-graduação *stricto-sensu* e mobilizam pesquisas que contribuem para o avanço do conhecimento sobre sua língua, educação e cultura. Em nosso país, estima-se (RIBEIRO, 2008) que pelo menos quatro conquistas podem ter contribuído para a chegada dos surdos à universidade: a) a melhoria da educação básica oferecida aos surdos; b) a expansão do ensino superior; c) a politização das comunidades surdas e d) o reconhecimento acadêmico-científico da Língua Brasileira de Sinais, seguido de sua regulamentação legislativa em âmbito nacional.

Em linhas gerais, de maneira bastante reduzida, pode-se dizer que a primeira dessas conquistas está intimamente relacionada ao uso e à difusão da língua de sinais (LS) nas escolas, sejam elas inclusivas, especiais ou bilíngues[2]. O incremento consistente da LS nas escolas (sobretudo através do profissional intérprete) representou uma via de acesso ao conhecimento para os alunos surdos e proporcionou melhor aproveitamento/desenvolvimento de suas potencialidades intelectuais.

A segunda conquista foi possibilitada pelas políticas de expansão do acesso ao ensino superior, notadamente a partir do governo Lula (2003), representadas por programas de fomento tanto à iniciativa privada (Prouni e FIES) quanto à pública (Reuni), o que levou a um expressivo aumento do número de vagas disponíveis (BRASIL, 2015). Como cidadãos brasileiros, os surdos também se beneficiaram desses processos. A instauração e manutenção de cursos de graduação em Letras/Libras, idealizado pela UFSC e oferecido

[2] Outras conquistas poderiam ser citadas, como a atuação de instrutores surdos e de professores surdos ou bilíngues, como se verifica em muitas escolas. Contudo, considerando as dimensões continentais e as desigualdades de nosso país, ressaltamos que de norte a sul verificam-se diferentes formatos de "inclusão educacional", em relação aos surdos, assim como de escolas chamadas bilíngues.

em dezoito polos pelo Brasil, por exemplo, se insere nesse momento histórico-educacional.

Somam-se a essas duas questões uma terceira: o fortalecimento político do povo surdo (letra ‘c’ acima). Mais conscientes de si e do mundo, os surdos descobriram-se apenas diferentes e rejeitam de vez o estigma de deficientes, como discutido aqui. Engajam-se em movimentos classistas pelo reconhecimento de sua língua e cultura minoritária e lutam contra formas de dominação e opressão impostas pela norma ouvinte, por meio do *Movimento Surdo*. Buscam-se graduar-se e, na academia, priorizam a produção de saberes afinados com a agenda do *Movimento* no intuito de proporcionar autonomia, reconhecimento e melhorias linguísticas, educacionais e sociais para os seus.

E, por fim, todas essas conquistas têm sido legitimadas por duas ações: primeiro, por um movimento acadêmico de descrição linguística da Língua Brasileira de Sinais (em ocorrência principalmente no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), na USP, UFSC, UnB e, mais recentemente, na UFG) – dado que valida o seu valor enquanto língua natural humana e, em segundo lugar, pela regulamentação legislativa da Libras em âmbito nacional (letra ‘d’), pois, como se sabe, a lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005), reconhece a Língua Brasileira de Sinais como o meio legal de comunicação e expressão do surdo brasileiro.

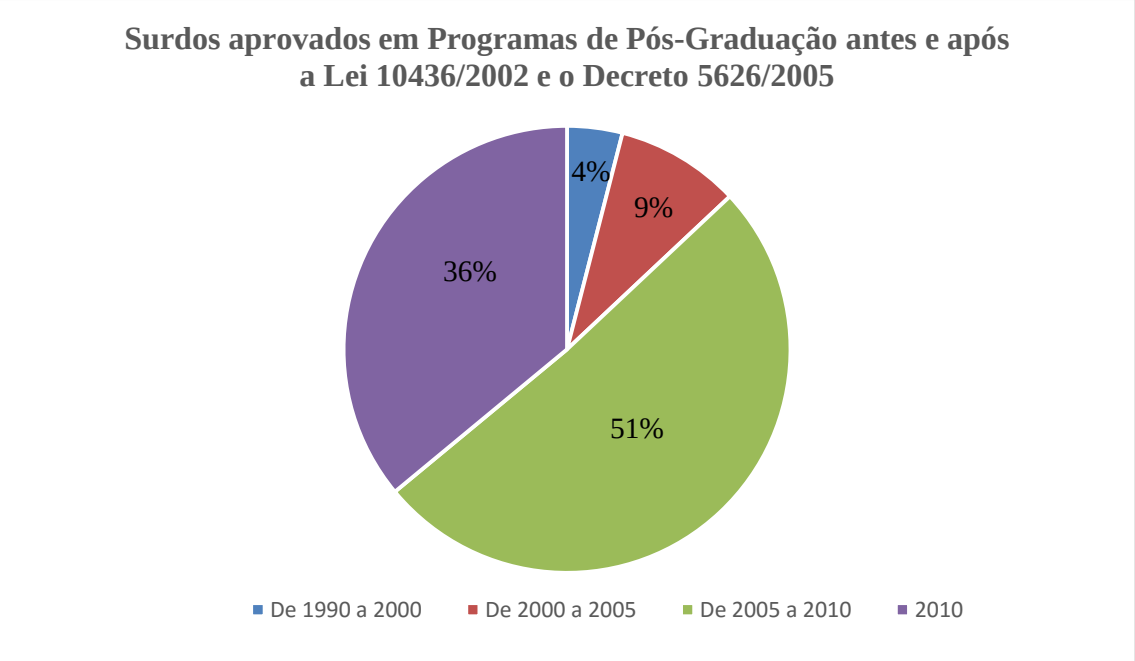
Nesse cenário de conquistas e recentes favorecimentos, é possível perguntar: por que só muito recentemente surdos começaram a frequentar a universidade? Ora, sabe-se que em nosso país, foi necessário sancionar uma lei reconhecendo a Libras como meio legal de comunicação do surdo brasileiro, para que surdos sinalizadores começassem a ser aceitos com a considerada exoticidade de sua língua. Antes disso, apesar de todos os avanços e pesquisas relativas à Língua Brasileira de Sinais e à educação de surdos, o que se observava era a pouquíssima crença ou atenção conferida às pessoas surdas. Após a sanção da lei, contudo, a discussão sobre o povo surdo (sua língua, cultura e educação) cresceu e, junto com ela, o número de vagas nas escolas, não apenas para surdos, mas também para intérpretes de Libras, em decorrência das políticas públicas de inclusão que garantem, por exemplo, a presença do tradutor/intérprete de Libras em concursos públicos, ainda que essa norma não seja totalmente cumprida nas/pelas instituições. Portanto, apesar de o número de surdos universitários no Brasil ainda ser provavelmente baixo, não podemos nos esquecer de que ele é historicamente significativo.

Atualmente, no Brasil, há relatos de pós-graduandos surdos em diversas universidades públicas e privadas. É possível citar a Universidade de Brasília, a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul

como as que mais se destacam na formação de recursos humanos surdos na pós-graduação, até o momento. Vê-se, por exemplo, que atualmente, através da implantação de uma política de cotas para surdos, o Programa de Pós-Graduação em Linguística (PGL) da UnB conta com 09 (nove) surdos mestrandos e 03 (três) surdos doutorandos, além de já ter outorgado título de Mestre a 06 (seis) outros estudantes surdos[3].

O gráfico abaixo, extraído de Vilhalva (2010, p. 02), ilustra a aprovação de surdos em programas de pós-graduação antes e após a publicação da referida lei 10.436/2002 e decreto 5.626/2005. Antes dela, o percentual era insignificante. Nos anos posteriores ao decreto (de 2005 a 2010), constata-se um crescimento significativo e, em 2010, um salto surpreendente, pois o número de surdos na pós-graduação representa mais da metade do acumulado entre 2005 e 2010, fato que não deixa dúvidas quanto ao ingresso, cada vez maior, de surdos na pós-graduação *stricto sensu*:

Gráfico 1: Surdos em Programas de Pós-Graduação



Fonte: Vilhalva (2010, p. 02).

Neste artigo, interessa-nos pensar na garantia da permanência desses sujeitos na graduação, mas sobretudo na pós-graduação brasileira e na qualidade do produto decorrente dessa entrada, focalizando os meandros da constituição discursiva da produção acadêmica empreendida por surdos. A seguir, discutem-se brevemente características da produção acadêmica de autoria surda para, seguidamente, apresentar tópicos de uma

[3] Dados obtidos junto à secretaria do Programa de Pós-Graduação em Linguística em maio de 2014.

proposta de Letramento Acadêmico para surdos.

A produção acadêmica de surdos

De maneira geral, na pós-graduação, surdos discutem problemas relacionados à sua própria língua, educação e cultura. Discutem por uma ótica inovadora porque interna. Não se trata mais do ponto de vista do outro sobre o "dominado", mas das proposições e visões nascidas em meio à dominação, derivadas de vivências conhecidas na pele. Por essa razão, sujeito e objeto, nas pesquisas empreendidas por surdos, não encarnam instâncias neutras e distantes, mas continuidades de uma mesma entidade (RIBEIRO, 2012).

Boaventura de Sousa Santos (2005) considera a relação de proximidade entre o sujeito da pesquisa e o objeto pesquisado como característica da ciência pós-moderna, que rompe com o paradigma de racionalidade científica herdado no século XVI. Neste cenário, interessa-nos pensar nos desdobramentos dessa relação na pesquisa de autoria surda e, mais especificamente, na configuração discursiva do texto a ser a produzido a partir dela.

O racional (consciente ou inconsciente) que se vê traçado nas atividades de pesquisa empreendidas por surdos, é algo como a seguinte reflexão: se a produção do conhecimento é desenvolvida a partir de uma ótica interna ao problema pesquisado e se os sujeitos que o fazem têm histórico de opressão e dominação ouvintes, além de recente atuação no Movimento Surdo; se se sabe que o conhecimento é uma via de acesso para transformações sociais de todas as ordens e a forma mais prestigiosa e respeitosa de se fazer ouvido, por que não trazer as agendas de luta do Movimento Surdo para dentro da academia?

Vemos, assim, em boa parcela das pesquisas produzidas por surdos, a impossibilidade do sujeito da pesquisa exilar-se do sujeito que milita em uma causa social própria, de tal maneira que duas vozes podem ser percebidas nas referidas pesquisas: a do sujeito que pesquisa, gere e administra um fazer acadêmico, com as normas e coerções próprias ao gênero textual e lugar institucional, e a do sujeito surdo que se envolve com os anseios e posicionamentos relativos à agenda de reivindicações de um fazer ativista social (RIBEIRO, 2012).

Apesar de tal relação caracterizar com propriedade a pesquisa acadêmica de surdos, ela também se faz presente na atividade acadêmica de outras minorias, como negros ou homossexuais, por exemplo (MAMA, 2010). Fora desses grupos, nas humanidades, vemos ainda alguns setores da Educação, da Sociologia e da Linguística produzirem

pesquisas com algum valor de engajamento, com diferentes graus de assunção e explicitude.

Ora, mas ainda em pesquisas que não sejam explicitamente engajadas, sabe-se que o sujeito empírico que está por trás de toda elaboração acadêmico-científica é um sujeito que inevitavelmente sente, interpreta e faz escolhas. Além disso, o instrumento essencial que possibilita o fazer acadêmico-científico – a própria linguagem – permite entender que o discurso (também subjetivo) da ciência é alicerçado por um fazer persuasivo-argumentativo e, portanto, passível de manobras discursivas não dogmatizadas e moldadas pela subjetividade do sujeito produtor, como sustenta Coracini (1991). Tem-se ainda que a ciência não é a encarnação de uma verdade, mas uma explicação provisória e parcial da realidade, que pode, no entanto, criar um *efeito de sentido de verdade*, como nos lembra Fiorin (1988). É nessa perspectiva que Boaventura de Sousa Santos (2005) postula a necessidade de um saber científico de bem não apenas com o sujeito produtor, mas também com a coletividade que ele representa.

Nas pesquisas empreendidas por surdos, como se sabe, o engajamento se faz notório e sua assunção é claramente manifesta. Para ilustrar esse fato, constam, no quadro a seguir, dados de três teses de doutorado em Educação, produzidas por surdos, que retratam de maneira significativa a relação de sobreposição de fazeres (acadêmicos e ativistas) aqui delineada:

Quadro 01: Teses produzidas por surdos

	Tese	**Autor**	**Instituição**	**Ano**
1	*Implante Coclear na constituição dos sujeitos surdos* Doutorado em Educação	REZENDE, Patrícia L. Ferreira	UFSC	2010
2	*Surdos: vestígios culturais não registrados na História*. Doutorado em Educação.	STROBEL, Karin Lílian	UFSC	2008
3	*A Experiência e a Pedagogia que nós surdos queremos* Doutorado em Educação	MIRANDA, Wilson Oliveira	UFRGS	2007

Fonte: elaboração própria

A primeira tese enfrenta o império do Implante Coclear[4] com o objetivo de fazer frear a voracidade dos discursos sobre sua introdução na vida dos surdos ou, pelo menos, com o objetivo de fazer a Língua Brasileira de Sinais sobreviver (ou entrar) nos espaços já dominados por ele. Defende que a tentativa de "reparar" a surdez é um esforço de controle, normalização e disciplinamento da sociedade ouvinte sobre os surdos.

A tese 2, por sua vez, denuncia histórias de horrores (maus tratos, abusos e opressões) vivenciadas por surdos numa época em que esses ainda estavam fortemente subjugados ao domínio de instituições escolares ouvintistas. Relata agressões físicas e morais jamais registradas oficialmente, caracterizando o passado recente da comunidade surda como dominado por forças opressoras. Dirige-se, sobretudo, ao povo surdo, interlocutor modelo da tese, no intuito de alertá-lo sobre a precariedade do passado e incitá-lo a reescrever, com atitudes outras (políticas e participativas), o futuro.

Já a tese 3 objetiva fazerem ouvidas as intervenções pedagógicas esperadas e produzidas pelos próprios surdos sobre a educação que esperam receber. Traz à tona o fato de que a educação de surdos, historicamente, foi pensada pelos ouvintes, e que a "pedagogia surda" precisa ser ouvida. A tese dá voz a pedagogos surdos e propõe a educação que "nós surdos queremos", produzida *por* surdos e *para* surdos.

As pesquisas acima fornecem indícios de que gerenciar, no fio do discurso, as facetas "sujeito surdo pesquisador" e "sujeito surdo militante", é uma tarefa que impõe tensões de múltiplas ordens. O trecho a seguir, por exemplo, retirado da tese 01, relata momentos angustiantes e de lutas internas ocorridas à época da elaboração da tese de doutorado, vejamos:

> Foram muitos os momentos em que precisei fugir da militância, emergir dos "mergulhos militantes" da causa e dos movimentos surdos, para poder dialogar com Foucault, que pede o distanciamento da militância no mergulho das problematizações que fiz ao longo desta tese. Foram momentos sofridos. Muitas palavras e pensamentos foram apagados das páginas dessa produção por conter conteúdos militantes. Fiz o que era possível para analisar, problematizar e dialogar com Foucault. Ele me fez entender que, mesmo estando enredada pelas práticas sociais e jogos de poder/saber e imersa nos muitos discursos e saberes da norma ouvinte e da norma surda, eu posso me vigiar e ser um sujeito que olha e diagnostica as práticas do seu tempo e espaço. O tempo e o espaço do mundo surdo.
> (...) Travei, no meu interior, um forte embate, pois, a todo tempo, precisei fugir das armadilhas impostas pela militância. Foi uma vigilância constante para não cair no abismo teórico de uma tese (REZENDE, 2010, p. 157).

[4] O implante Coclear é uma tecnologia (um implante interno) que promete reverter a surdez.

O trecho acima mostra que estamos diante de uma questão bastante complexa, que se relaciona ao gerenciamento de vozes e posicionamentos (do sujeito pesquisador e do sujeito ativista) no discurso acadêmico.

O tratamento desta questão em um curso de Letramento Acadêmico para surdos não pretende, obviamente, abafar a voz ativista e superdimensionar a acadêmica, mas, precisamente, entender o modo de tessitura que convém a cada esfera de produção e a cada empreendimento em questão. Acredita-se que levar a relação ativismo social e produção de conhecimento a ser claramente discutida, favorecendo o gerenciamento consciente desses fazeres, é uma atitude que produzirá melhores frutos tanto para a academia quanto para o Movimento Surdo. Há pesquisas, por exemplo, que por diversas razões, podem se mostrar alheias às discussões linguístico-educacionais mais significativas empreendidas pela comunidade surda. Discutir, portanto, junto a tais pesquisadores, os valores e efeitos envolvidos e decorrentes de pesquisas acadêmicas pode representar um ganho de maturação tanto acadêmica quanto político-social.

Nesse sentido, discutir as funções e papeis de cada faceta (acadêmica e ativista) no empreendimento acadêmico junto aos surdos é tarefa que precisa ser assumida ou pelos professores que orientam pós-graduandos surdos, e/ou por um professor específico, de uma disciplina particular, que possibilite certo grau de Letramento Acadêmico a esses sujeitos. Essa discussão poderia partir de sociólogos como Santos (2005) e Bourdieu (2003), por exemplo, em conjunção com a discussão sobre os propósitos acadêmicos e metodológicos de cada gênero da esfera acadêmica (ECO, 1992; DUSZAK, 1997; HAYLAND; BONDI, 2006; ARAÚJO, 2006). É a partir da discussão e vivência coletiva que pós-graduandos surdos entenderão os *modus operandi* dos discursos acadêmicos e as formas de inserção de discursos ativistas. O que este estudo defende, portanto, é que a relação *pesquisa acadêmica* e *ativismo social* não seja tomada como tabu, mas que seja ampla e claramente discutida.

Junto a essa discussão, pós-graduandos surdos precisam ainda de reforços extras no que tange às práticas de leitura e escrita da língua portuguesa na esfera acadêmica. Oriundos de uma tradição escolar oralista que deixou sequelas notáveis na relação sujeito surdo/língua portuguesa – além do fato natural de que usuários (sobretudo estrangeiros) de dada língua estarem sempre no lugar de aprendizes – seria preciso, pois, abordar pragmaticamente conteúdos relacionados à variedade padrão da Língua Portuguesa utilizada em discursos acadêmicos, uma vez que muitos são os relatos, em trabalhos acadêmicos produzidos por surdos, de dificuldades vivenciadas com a Língua Portuguesa,

como ilustra o trecho a seguir:

> No referencial metodológico, a palavra viva destas experiências foi primeiramente captada pela filmagem, e depois foi transcrita a fim de tornar possível uma primeira passagem da Língua de Sinais para o escrito. Trabalhei o material escrito para que se fundisse num verdadeiro texto, um texto a minha própria mão e minha mente onde coabitasse dois "idiomas", duas maneiras singulares de se exprimir numa língua da fronteira[1] (MIRANDA, 2007, p. 01).

[1] São duas maneiras de se exprimir numa língua de fronteira pois: o primeiro o português é limitado, a segunda a Língua de Sinais também é limitada pelo compromisso de me fazer entender ao intérprete e ao leitor.

Neste trecho, o autor da tese 3 expõe a (con)fusão entre línguas e culturas que está presente em seu texto: o português é considerado "língua de fronteira" e certamente haverá desdobramentos advindos daí. A expressão linguística do sujeito é relatada como sempre limitada, seja porque, no português, o "estrangeirismo", ou seja, o fato de ser nativo de outra língua, o coloca como eterno aprendiz de uma língua que ele só apre(e)nde através da escrita e da leitura, seja porque, expressando-se em Libras, sua língua materna, haverá sempre "estrangeiros" que precisam compreendê-lo: os intérpretes e os leitores que, provavelmente, receberam uma reflexão originalmente elaborada (mentalmente) em sinais, embora apresentada em português. A tessitura dos fios discursivos de muitas pesquisas empreendidas por surdos, portanto, parece ser composta tanto pela língua portuguesa (L2) quanto pela língua de sinais (L1), apesar de apenas a primeira estar evidenciada.

Essa tensão constitui o modo surdo de se dizer o português e deve ser contemplada em um dos eixos de ensino que venham a compor uma proposta de Letramento Acadêmico para Surdos, como veremos a seguir.

Por uma proposta de letramento acadêmico para surdos

Levando em consideração a história de opressão linguística vivenciada por sujeitos surdos; a notória organização do grupo em torno do chamado Movimento Surdo; o recente ingresso da comunidade no ensino superior e na pós-graduação e a produção de conhecimento acadêmico dotado de engajamento social, apresentam-se, a seguir, eixos norteadores de uma proposta de letramento acadêmico para surdos.

Cursos de Letramento Acadêmico para surdos poderiam ser pensados tanto em nível nacional, via plataforma *Moodle*[5], a exemplo do que acontece com os cursos da Universidade Aberta do Brasil, ou preferencialmente reformulado nas diversas universidades que têm surdos matriculados em programas de pós-graduação. A presente proposta apresenta quatro eixos estruturantes: i) eixo das atividades acadêmicas e das atividades ativistas; ii) eixo do gerenciamento de vozes; iii) eixo normativo-metodológico; iv) eixo da estrutura da língua portuguesa. Esta elaboração parte do conhecimento da produção acadêmica de surdos adquirida em pesquisa de doutoramento (RIBEIRO, 2012) e da escuta de relatos de angústias e inquietações vivenciadas por surdos no desenvolvimento de pesquisas acadêmicas.

Até o momento, não há notícias de cursos de português para surdos voltados especificamente para o desenvolvimento de habilidades de escrita acadêmica e, ao mesmo tempo, para o gerenciamento das facetas acadêmica e ativista-social no fio do discurso. Para se pensar nos alicerces dessa empreita considerada inédita, portanto, de início, é preciso expor sumariamente as características da produção acadêmica surda para, em seguida, propor tópicos pertinentes a um programa básico.

A experiência, tanto empírica quanto acadêmica (RIBEIRO, 2012), tem mostrado até o momento que:

1. A produção acadêmica cunhada por surdos costuma ser representante autêntica de um modelo de racionalidade científica emergente, que relaciona ao fazer acadêmico um fazer militante ou ativista-social (RIBEIRO, 2012), como já exposto. A partir daí, *o eixo das facetas acadêmicas e ativistas-sociais* poderia discutir as tensões entre poder, produção de conhecimento e autoconhecimento coletivo, uma vez que o desafio é formar essa nova geração de pesquisadores surdos a partir de um processo identitário que abarque, ao mesmo tempo, a complexidade do ser surdo no mundo da produção científica e no mundo da vivência comunitária, instruindo jovens surdos, por um lado, sobre as contribuições do fazer ativista na academia mas, por outro, sobre os limites de ação da faceta militante no interior do discurso acadêmico-científico. Conforme comentários anteriores, essa discussão poderia partir de sociólogos como Santos (2005) e Bourdieu (2003), por exemplo, em conjunção com a discussão sobre os propósitos acadêmicos e

[5] Sabbatine (2016, p. 1) define o *Moodle* como "uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em software livre. É um acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos)". A plataforma oferece possibilidades de armazenamento de dados e interações entre participantes, entre outros recursos.

metodológicos de cada gênero da esfera acadêmica (ECO, 1992; DUSZAK, 1997; HAYLAND; BONDI, 2006; ARAÚJO, 2006).

2. A posição linguístico-cultural do sujeito surdo frente à produção de discursos acadêmicos em Língua Portuguesa acaba por gerar uma série de processos discursivos regidos pela tensão sujeito/língua. Por se posicionar como usuário "estrangeiro" da Língua Portuguesa, há uma série de habilidades e estratégias a serem urgentemente ensinadas aos surdos. *O Eixo do gerenciamento de vozes* poderia incluir, por exemplo, desde o ensino da produção de resumos, resenhas e paráfrases até de procedimentos citatórios e estratégias de apresentação de vozes alheias, entrecortadas pela voz do sujeito que escreve. Uma vez que a tensão sujeito/língua tem feito crescer nos surdos o desejo de produzir suas dissertações e teses em Língua Brasileira de Sinais – questão certamente polêmica, se se pensar que surdos precisam, sim, dominar o instrumento de prestígio e poder que é a Língua Portuguesa – é preciso, pois, incluir ainda nesse eixo discussões relativas às funções, ao papel e à importância dessa língua na vida dos surdos, principalmente àqueles voltados para atividades acadêmicas[6]. Obras como a de Perrota (2004) ou a coleção coordenada por Anna Rachel Machado, por exemplo, mostram-se pertinentes pela vantagem de ensinar jovens escritores a reportarem a voz do outro ou sustentarem a sua própria voz (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004).

3. Uma vez que normalmente a posição de sujeito pesquisador é a mais recente para o sujeito, se comparada à sua suposição de ser social/ativista/militante na causa/Movimento Surdo, naturalmente, a normatização do modo de se fazer e comunicar pesquisas na academia se mostra como uma novidade a ser internalizada. Ainda que esse sujeito tenha passado, como os demais (não surdos), pela graduação, não se pode perder de vista que a sua posição de usuário nativo da Libras (e estrangeiro da língua portuguesa) o coloca em um lugar de alguma maneira desprivilegiado no processo de aquisição de normas metodológicas em relação aos outros, usuários nativos e íntimos do português. Propõe-se, assim, que no *Eixo normativo-metodológico*, se discuta o desenvolvimento de gêneros acadêmicos diversificados, onde se discutiria desde a delimitação e função das seções que compõem os gêneros acadêmicos artigos, dissertações e teses, até os meios de composição estrutural das citações e referências, por exemplo.

4. E, por fim, não se pode deixar de contemplar o ensino da língua portuguesa

[6] Propõe-se discutir o papel e importância da Língua Portuguesa para o cidadão surdo neste eixo (e não, especificamente, no eixo da Estrutura da Língua Portuguesa), porque se considera este um problema de *percepção*, muito mais do que de estruturação.

formal escrita como uma atitude de empoderamento dos sujeitos. Apesar de ser crescente o desejo de surdos produzirem Trabalhos de Conclusão de Curso em Língua Brasileira de Sinais, como dito, é inquestionável a necessidade crescente dos sujeitos dominarem cada vez mais a Língua Portuguesa padrão na modalidade escrita (tanto para ter acesso ao patrimônio intelectual produzido nesta língua quanto para contribuir com ele). A partir de uma abordagem não opressora, mas sim libertária, este eixo visa desenvolver habilidades de coesão e coerência textual, assim como de estruturação e correção linguística.

O diferencial de um curso de Letramento Acadêmico para Surdos, além das especificidades dos eixos norteadores, é que se supõe um professor bilíngue, elaborando e ministrando aulas em sinais, para uma turma composta exclusivamente por surdos (pós-graduandos e, eventualmente, graduandos envolvidos em projetos de Iniciação Científica). Essa configuração determina um funcionamento totalmente específico para a sala de aula, regido pela premissa máxima que tudo altera e determina: o fato da língua portuguesa ser a segunda língua dos alunos envolvidos. Assim, currículos, conteúdos e metodologias também são regidos por essa premissa.

Considerações Finais

Especializar-se é fenômeno moderno. Mas quando se pensa em sujeitos surdos, parece haver um fenômeno pós-moderno à espera de compreensão: sujeitos que já foram vistos como incapacitados intelectualmente – e que foram considerados privados do uso da faculdade da linguagem – têm contribuído para o avanço da ciência e do saber sobre si mesmos.

Na universidade, para que possamos fomentar a entrada de surdos, garantir a permanência, incentivar a qualidade e manter a escuta, precisamos criar zonas de conforto no encontro sujeito/língua portuguesa na esfera do discurso acadêmico. Zonas de atrito sujeito/língua foram criadas durante todo o percurso escolar desses sujeitos e não podemos deixar que isso se repita, além do previsto, na pós-graduação.

Neste artigo, discutiu-se a necessidade do oferecimento de cursos de Letramento Acadêmico para surdos e se delineou uma primeira proposta de trabalho com o objetivo de inspirar atitudes que focalizem esse problema. Buscar meios para fomentar as habilidades de leitura e escrita acadêmica de (pós)-graduandos surdos é uma atividade que deve ser assumida pela universidade como tão necessária quanto possível. Os ganhos dessa empreita se distribuem a todos: universidade, orientadores, surdos e sociedade civil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Dall´ALBA, C. D. Movimento surdo no cenário contemporâneo. In: **I Encontro Nacional de Libras – PUC/RS. Porto Alegre.** Disponível em: <http://www.porsinal.pt/index. php?ps=artigos&idt=artc&cat=19&idart=166>. Acesso em: 20 ago. 2012.

ARAUJO, A. D. Práticas discursivas em conclusões de teses de doutorado. **Linguagem em (dis)curso**, v. 6, n. 3, 2006. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/viewArticle/345>. Acesso em: 05 set. 2013.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**. Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

BRASIL. **Lei 10.436, 22 de abril de 2002.** Disponhõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm> Acesso: abr. 2016.

BRASIL. **Decreto 5.626/2005, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso: Abril de 2015.

BRASIL. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Relatório da Secretaria de Educação Superior. Ministério da Educação, 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso: março de 2015.

CORACINI, M. J. R. F. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. Campinas, SP: Pontes, 1991.

DUSZAK, A. Cross-cultural academic communication: a discursive-community view. In: **Culture and styles of academic discourse**. New York: Mouton de Gruyter, 1997.

ECO, H.. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

FIORIN, J. L. **O regime de 1964: discurso e ideologia**. São Paulo: Atual, 1988.

HAYLAND, K.; BONDI, M. **Academic discourse across disciplines**. Bern: Peter Lang, 2006.

LEA, M. R.; STREET, B. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. In: **Studies in Higher Education**. London, v. 23, n. 2, June, 1998, p. 157-168.

LODI, A. C. B. Uma leitura enunciativa da Língua Brasileira de Sinais: o gênero contos de fadas. **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 281-310, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v20n2/24271.pdf>. Acesso: 10 maio 2010.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resumo**. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **Resenha**. São Paulo: Parábola, 2004.

MAMA, A. Será ético estudar a África? Considerações preliminares sobre pesquisa acadêmica e liberdade. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 603-637.

MIRANDA, W. O. **A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos**. 2007. 153 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13581/000645759.pdf?sequence=1> . Acesso em: ago. 2009.

PERROTA, C. **Um texto para chamar de seu: preliminares sobre a produção do texto acadêmico**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RANGEL, M. A Diversidade e a Reivindicação de direitos nos Movimentos Sociais. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 34, p. 39-47, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero34.pdf>. Acesso: 15 de julho de 2013.

REZENDE, P. L. F**. Implante Coclear na constituição dos sujeitos surdos**. 164 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/8545/281476.pdf?sequence=1>. Acesso em: jan. 2011.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. London: Cambridge University Press, 1984.

STROBEL, Karin Lílian. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. 2007. 176 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/karinstrobel.pdf>. Acesso em: maio 2009.

RIBEIRO, M. C. M. de A. **O discurso acadêmico-científico produzido por surdos: entre o fazer acadêmico e o fazer militante**. 2012. 262 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

_____. **A escrita de si: discursos sobre o ser surdo e a surdez**. 2008.186 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

SABBATINE, R. M. S. **Ambiente de Ensino e Aprendizagem via Internet: a Plataforma Moodle**. Instituto EduMed, 2016. Disponível em <http://www.ead.edumed.org.br/file.php/1/PlataformaMoodle.pdf>. Acesso: abril de 2016.

RIBEIRO, M. C. M. A; LARA, G. M. P. O eu e o outro no campo discursivo da surdez. **Estudos Semióticos**. [on-line]. Vol. 6, n. 2, São Paulo, nov. 2010, p. 55–65. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/esse/article/view/49271>. Acesso em 30 ago. de 2014.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 13. ed. Porto: Afrontamento, 2005.

STOKOE, W. Sign language structure: an outline of the visual communication system of the American deaf. **Studies in Linguistics: Occasional Papers**, n.08, 1960.

VILHALVA, S. Trajetória Política dos Surdos no Brasil: Aprovação em concursos públicos e pós-graduação: Mestrado e Doutorado antes e depois da Lei 1.0436/2002 e do Decreto 5.626/2005. In: **XI Congresso Internacional e XVII Seminário Nacional do Instituto Nacional de Educação de Surdos**. Anais, 2010. Disponível em: <www.ines.gov.br/cienciaetecnologia/arquivos/anais2010.pdf>. Acesso em: 12 ago.2012.

Recebido em: 22/01/2016
Aprovado em: 10/05/2016

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA REGIÃO CENTRO-OESTE:
UM MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS (2005-2011)

Patrícia Sandalo Pereira
patriciasandalop@uol.com.br
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Susimeire Vivien Rosotti Andrade
susivivien@hotmail.com
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Adriana Fátima de Souza Miola
drica220@yahoo.com
Universidade Federal da Grande Dourados

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo mapear e analisar as pesquisas em Formação Continuada de Professores de Matemática produzidas nos Programas de Pós-Graduação na região Centro-Oeste, no período de 2005 a 2011. Esta pesquisa faz parte de um projeto intitulado "Estado da arte das pesquisas em Educação Matemática que tratam da formação de professores produzidas nos Programas de Pós-Graduação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste no Brasil, a partir de 2005", financiado pelo CNPq e pela CAPES. O mapeamento possibilitou verificar que seis pesquisas encontradas no Portal da Capes tratam da formação continuada de professores de Matemática. Porém, não foi possível detectar pesquisas que tratem da parceria entre Universidade e Escola. Apenas o trabalho de Lopes Junior (2011) apresenta uma relação muito próxima. Esperamos que os resultados alcançados possam fomentar novas discussões sobre a formação continuada de professores de Matemática e trazer reflexões sobre as propostas diferenciadas.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Matemática. Formação Continuada. Parceria Universidade- Escola.

THE CONTINUING EDUCATION OF MATHEMATICS TEACHERS IN THE MIDWEST REGION:
A MAPPING OF ACADEMIC PRODUCTS (2005-2011)

ABSTRACT: This article aims to map and analyze research on Continuing Education of Teachers of Mathematics, produced in the Graduate Programs in the Midwest region in the period 2005-2011. This research is part of a project titled "State of art research in mathematics education dealing with the training of teachers produced in the Graduate of the North, Northeast and Midwest regions Programs in Brazil, from 2005", funded by CNPq and CAPES. The mapping enabled us to verify that six studies found in the Portal Capes deal with the continuing education of teachers of mathematics. However, it was not possible to detect investigations dealing with the partnership between University and School. Only the work of Lopes Junior (2011) shows a very close relationship. With this, we realized the need for research addressing the relationship between University and School. We hope that the results achieved can foster further discussion on the continuing education of teachers of Mathematics and bringing reflections on the different proposals.
KEYWORDS: Mathematics Education. Continuing Education. School-University Partnership.

Introdução

O Ministério da Educação (MEC) publicou o V Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) em 2005 e apontou a existência de uma assimetria na produção dos Programas de Pós-Graduação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, quando comparadas com as produções das regiões Sudeste e Sul. Esse documento cumpre um papel fundamental nos rumos dos programas de pós-graduação, pois os integra nas políticas de desenvolvimento científico e tecnológico do país e no sistema da educação superior.

O V PNPG revelou um crescimento expressivo da pós-graduação no país, porém mostrou disparidade na distribuição desses cursos entre as regiões. Dados disponibilizados pelo MEC mostram que as regiões Sul e Sudeste do país somam 74,5% dos cursos de mestrado e 83,7% dos cursos de doutorado, cabendo às regiões restantes 25,5% dos cursos de mestrado e 16,3% dos cursos de doutorado.

Diante desse cenário, surgiu a ideia da elaboração do projeto sob o titulo "*Estado da arte das pesquisas em Educação Matemática que tratam da Formação de Professores produzidas nos Programas de Pós-Graduação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste no Brasil, a partir de 2005"*, que foi aprovado no Edital MCTI/CNPq/MEC/CAPES[1] Nº 07/2011 e teve o seu início em dezembro de 2011. Esse projeto foi desenvolvido pelos membros do grupo de pesquisa FORMEM - Formação e Educação Matemática, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS e teve como objetivo mapear as pesquisas sobre formação de professores de matemática dessas regiões no período considerado.

Este artigo está atrelado ao projeto de pesquisa mencionado e tem como objetivo mapear e analisar as pesquisas em Formação Continuada produzidas nos Programas de Pós-Graduação na região Centro-Oeste, no período de 2005 a 2011.

O período e a região escolhida justificam-se, haja vista o cenário apontado pelo V PNPG. De acordo com esse documento, "No Centro-Oeste o quadro de assimetrias é ainda mais acentuado, uma vez que a pós-graduação concentra-se em Brasília" (BRASIL, 2004, p. 46).

Neste trabalho, trazemos, como embasamento teórico, autores como Fiorentini (2009), Ferreira (2003), Gatti (2008, 2010), Richit (2010), Imbernón (2009), Maciel e

[1] MCTI/CNPq/MEC/CAPES — Ministério de Ciência e Tecnologia da Informação/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/Ministério da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Lopes (2012), Montezuma (2010) e Day (2001), que fazem referências sobre a formação continuada de professores de Matemática.

Formação continuada de professores de Matemática

Day (2001) e Imbernón (2009), ao referirem-se à evolução profissional docente, afirmam que é necessário compreender que o professor somente conseguirá desenvolver-se profissionalmente se for compreendido e respeitado na sua singularidade, ouvido e entendido como uma pessoa que vive e pertence a um núcleo social.

Day (2001, p. 211) afirma que:

> [...] embora o propósito geral da formação continuada consista em contribuir para os esforços de melhoria do ensino na sala de aula [...] nem todos os programas de formação continuada se centram diretamente na sala de aula.

Para o autor, "é evidente que a análise e planificação que ocorrem num ambiente colaborativo apresentam maiores possibilidades para uma melhor aprendizagem". (DAY, 2001, p. 70)

Ao pensar nas propostas de formação continuada para os professores, é fundamental vê-los e compreendê-los como sujeitos ativos no processo, isto é, considerar os seus conhecimentos e as suas experiências.

Imbernón (2009) afirma que o interesse em compreender como o professor desenvolve-se profissionalmente propiciou um aumento de estudos sobre a formação inicial e continuada visando entender e mudar concepções de formação que não favoreceriam esse desenvolvimento, visto que ao visar a uma formação é necessário que esta propicie aos professores um questionamento e, até mesmo, uma ruptura de sua prática.

A formação continuada deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre a sua prática docente, permitindo-lhes examinar como pensam, como funcionam e como agem em sua prática, auto avaliando-se constantemente. Isto ajuda esse profissional a melhorar e entender de forma crítica os valores e as concepções que permeiam o seu campo de trabalho.

> A formação consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Se necessário, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam. [...] É preciso revisar criticamente os conteúdos e os processos da formação permanente do professor para que gerem um conhecimento profissional ativo e não passivo, e não dependente de um conhecimento externo e nem subordinado a ele. (IMBERNÓN, 2009, p.55)

Segundo Imbernón (2009), a formação continuada deve dar fundamentos aos professores para entenderem a importância da teoria e refletir sobre a educação e o mundo de forma comunitária.

A formação continuada é fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores, pois oportuniza atualizações referentes às questões educacionais, contribuindo, assim, para uma reflexão sobre o seu trabalho e compreendendo o papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Pesquisas desenvolvidas por Gatti (2008, 2010), Fiorentini (2009, 2010), Ferreira (2003), Maciel e Lopes (2012), Montezuma (2010) e Richit (2010) têm revelado uma grande preocupação com a formação continuada de professores.

Gatti (2010) constata que não é possível quantificar o número de iniciativas em relação aos cursos de formação continuada, pois elas originam-se de vários setores Municipais, Estaduais e Federais. Esses cursos são de universos heterogêneos e que, em geral, são realizados no âmbito da extensão ou da pós-graduação. Diante disso, a autora revela que

> O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação. (GATTI, 2008, p. 58)

Os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 2002) sugerem que a formação continuada seja realizada no espaço escolar, ou seja, no local de trabalho do professor.

No entanto, Richit (2010) aponta que as propostas de formação continuada no ambiente escolar não encorajam os professores a participar, pois há uma interpretação equivocada do conceito de formação continuada. Diante disso, fica identificado que essas instituições não estão preparadas para esse trabalho complexo.

Assim, as parcerias entre escolas e universidades em que se propõe a constituição de grupos de trabalho dentro das escolas, de modo a atender as necessidades docentes no seu local de trabalho, pode ser uma proposta de formação continuada que contribua com esses profissionais. Essas propostas vêm sendo realizadas por Fiorentini *et al.* (2002) e Ferreira (2003), que evidenciam que os trabalhos em grupo tornam os professores mais reflexivos de suas práticas, tornando-os capazes de buscar melhores condições profissionais e de produzirem os próprios materiais, gerando, assim, novas práticas, que promovem mudanças de concepções de Matemática.

Maciel e Lopes (2012) reforçam essa ideia ao considerarem que os grupos de trabalho tornam os professores mais reflexivos e as discussões das práticas individuais de cada professor melhoram a atuação docente, além de "estabelecer um elo de companheirismo, pois um aprende com o outro em um diálogo franco e aberto" (p. 3).

Para Richit (2010),

> [...] A formação continuada, baseada na prática reflexiva, considera o professor um sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe atribuir novo significado a sua prática ao longo do seu processo de formação, bem como permite-lhe compreender e enfrentar as dificuldades com as quais se depara diariamente no exercício da profissão. (RICHIT, 2010, p. 67)

Outro ponto de destaque do tema em discussão, ressaltado por vários pesquisadores, dentre eles, Fiorentini *et al* (2002), Ferreira (2003) e Maciel e Lopes (2012), é a importância de trabalhos desenvolvidos em grupo, envolvendo professores e pesquisadores, pois a colaboração faz com que não exista uma "separação entre a prática profissional do professor e a investigação educacional" (SARAIVA; PONTE, 2003, p. 9), e, consequentemente, propicia a união entre as escolas e as universidades, afinal todos aprendem colaborativamente.

Nesse sentido, Fiorentini (2010) pondera que, nesse cenário, a escola é considerada como espaço de colaboração e o professor como o agente desse processo. Assim, para que a escola seja vista como um espaço de formação, é preciso que o desenvolvimento de cursos de formação continuada esteja ancorado nas necessidades dos docentes e, principalmente, que valorizem e respeitem os saberes conceituais e experiências que cada professor traz, além de suas dificuldades e possíveis falhas, para que possam encontrar colaborativamente soluções para os problemas e desenvolverem-se profissionalmente.

Nessa mesma perspectiva, Montezuma (2010) também ressalta, como fator importante, os professores aprenderem colaborativamente, compartilhando os seus conhecimentos em busca da construção de um conhecimento amplo e significativo.

Diante disso, percebemos que a formação continuada de professores de Matemática, quando ocorre no âmbito da escola e de forma que os professores possam compartilhar com seus pares as dúvidas e os conhecimentos, criando momentos de discussão e reflexão, de modo que possam elaborar e planejar coletivamente, torna-os inovadores e transformadores da instituição em que atuam.

Referencial Metodológico

Este trabalho caracteriza-se dentro de uma abordagem qualitativa de pesquisa devido a seus objetivos e objetos de investigação. Bogdan e Biklen (1994) apontam algumas características básicas de uma investigação qualitativa, tais como: a íntima relação do pesquisador com o pesquisado; um maior interesse no processo; a descrição dos dados tendo como foco o particular, buscando um maior nível de profundidade da compreensão deles; entre outras.

Nesta pesquisa, ao realizar um mapeamento das produções acadêmicas em Educação Matemática com foco na formação continuada de professores de Matemática na região Centro-Oeste, produzidas no período de 2005 a 2011, optamos pelo estado da arte, principalmente por trazer aspectos/elementos que retratem o estado atual desse conhecimento específico, permitindo reconhecer as proximidades e as singularidades desse tema em particular, naquele período de tempo. Ferreira (2002, p. 258) compreende o estado da arte como uma "metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar".

Para tanto, pretendemos alcançar os seguintes objetivos:

- Fazer uma análise documental das dissertações e teses voltadas à Formação de Professores de Matemática produzidas pelos Programas de Pós-Graduação (PPG) da região Centro-Oeste nas áreas de *Ensino e Educação*;
- Construir o estado da arte das pesquisas em Educação Matemática que tratam da Formação Continuada de Professores e buscar as que trazem uma parceria entre Universidade e Escola.

O levantamento inicial dos PPG foi realizado por meio do Portal da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e, a partir da identificação dos programas, buscamos as teses e as dissertações. A partir daí, a análise documental das dissertações e das teses permitiu identificar propostas que se configuraram como formação continuada e, dentre as selecionadas, buscamos aquelas que traziam indícios de que houve uma parceria entre Universidade e Escola.

Resultados

No levantamento realizado junto ao Portal da CAPES, encontramos 12 instituições de ensino superior (IES) na região Centro-Oeste que possuíam Programas de Pós-Graduação na área de Educação e Ensino, sendo três instituições estaduais, três particulares e seis federais.

Essas IES são: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia em Goiás – IFG; Pontifícia Universidade Católica de Goiás – UCG; Universidade Estadual de Goiás – UEG; Universidade Federal de Goiás – UFG; Universidade Católica de Brasília – UCB; Universidade de Brasília – UnB; Universidade Católica Dom Bosco – UCDB; Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS; Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS; Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT e Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.

A seguir, apresentamos o número de cursos por estado (Tabela 1).

Tabela 1: Distribuição de cursos por Estado da região Centro-Oeste

Estado	Doutorado	Mestrado	Mestrado Profissional	Total
GO	2	5	2	9
DF	2	3	1	6
MS	2	6	1	9
MT	2	2	2	6
Total	8	16	6	30

Fonte: CAPES

Podemos observar, pelos dados da Tabela 1, que os estados de Goiás e de Mato Grosso do Sul possuem o maior número de cursos.

Na Tabela 2, trazemos as IES, nas quais estão localizadas as seis pesquisas que tratam da Formação Continuada de Professores de Matemática.

Tabela 2 – IES com pesquisas em Formação Continuada de Professores de Matemática na região Centro-Oeste (2005 - 2011)

IES da Região Centro-Oeste	
Universidade de Brasília – UNB	1
Universidade Federal de Goiás – UFG	3
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS	1
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT	1
Total	6

Fonte: CAPES

Pelos dados apresentados na Tabela 2, a Universidade Federal de Goiás é a instituição que mais desenvolveu trabalhos envolvendo a formação continuada de professores de Matemática.

Das seis pesquisas sobre formação continuada de professores de Matemática, encontramos cinco dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, conforme Tabela 3, e a maioria delas foi produzida no estado de Goiás.

Tabela 3 – Dissertações e Tese em Formação Continuada de Professores de Matemática na região Centro-Oeste (2005 - 2011)

DISSERTAÇÕES
MARTINELLI, Elídio Luiz. *O Impacto do Programa Gestar II de Matemática na Atividade Docente, no Estado do Tocantins Inserido na Região Amazônica*. (Mestrado em Educação), UnB, Brasília – DF, 2009.
SILVA, Ana Maria. *O vídeo como recurso didático no ensino de Matemática.* (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática), UFG, Goiânia - GO, 2011.
FERNANDES, Regina Alves Costa. *Colmeia: Ontem e Hoje Ações de Formação Continuada de Professores de Matemática no Contexto da Universidade Federal de Goiás*. (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática), UFG, Goiânia - GO, 2011.
VARELA, Gaspar. *Uma abordagem histórico-crítica da formação de professores de Matemática no Timor Leste:* diagnóstico e proposição. (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática), UFG, Goiânia - GO, 2011.
SÊNA, Rebeca Moreira. *A evolução das concepções de professores de Matemática sobre Informática Educativa, a partir de um curso de capacitação*. (Mestrado em Educação), UFMT, Cuiabá – MT, 2005.
TESE
LOPES JÚNIOR, Dejahyr. *Práticas Pedagógicas desenvolvidas no ensino de função: uma abordagem antropológica***.** (Tese em Educação), UFMS, Campo Grande – MS, 2011.

Fonte: Autores

Para atingir o primeiro objetivo, buscamos, no Portal da Capes, as seguintes palavras-chave: *formação continuada de professores de matemática*; *formação contínua de professores de matemática*, *formação de professores de matemática em serviço.*

A partir daí, realizamos uma leitura rigorosa de todos os trabalhos – cinco dissertações de mestrado e uma tese de doutorado – à luz das concepções dos autores (GATTI, 2008, 2010; FIORENTINI, 2009; FERREIRA, 2003; MACIEL e LOPES, 2012; MONTEZUMA, 2010; RICHIT, 2010), buscando identificar, nas pesquisas, o entendimento de formação continuada.

Apresentamos, a seguir, uma breve descrição e análise das seis pesquisas encontradas.

Na dissertação intitulada **"O Impacto do Programa Gestar II de Matemática na Atividade Docente, no Estado do Tocantins Inserido na Região Amazônica",** Martinelli (2009) realizou um estudo de caso em torno do Programa GESTAR II de Matemática, desenvolvido na escola CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança, da

rede pública do Estado do Tocantins, em que analisou qual o impacto que o Programa GESTAR II de Matemática proporciona aos docentes de matemática.

Para tanto, foram utilizadas, como instrumentos: entrevistas semiestruturadas, grupo focal, observação participante e análise documental. As respostas obtidas estão de acordo com a proposta do Programa, no que tange à melhoria das condições de planejamento e direcionamento da atividade em sala de aula para a melhoria do ensino-aprendizagem.

Sobre a formação continuada de professores, a autora afirma que

> [...] A formação continuada de professores se constitui em um processo ativo, dinâmico e fundamental ao exercício da sua prática docente. As adequações da sua formação ao contexto social, histórico e cultural ocorrem por meio de cursos, palestras, seminários e outras formas. As novas exigências do processo ensino-aprendizagem devem transcender a visão distorcida e fragmentada da realidade. O programa Gestar II de matemática se constitui em programa para atender a tais demandas em um processo continuo e em serviço. (MARTINELLI, 2009, p. 28)

O programa GESTAR II, como uma formação continuada, é compreendido pela autora como

> [...] uma ferramenta de ação aos professores que promovem espaços de reflexão coletiva e a investigação do contexto escolar acerca dos temas pertinentes à própria escola. [...] essas características definem o GESTAR II como programa de formação continuada em serviço. (MARTINELLI, 2009, p. 29)

Constatamos que esse trabalho corresponde à melhoria da práxis dos docentes e do ensino-aprendizagem como processo final, com a incorporação de uma nova tecnologia pedagógica em torno da Matemática e, especialmente, da Educação Matemática.

Todavia, como destaca Imbernón (2009), a formação continuada é um processo muito mais abrangente. Dessa forma, "deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e questionar permanentemente os valores e as concepções" (IMBERNÓN, 2009, p.55), seja dos professores, da direção, dos pedagogos, enfim, de todos os envolvidos.

O trabalho realizado por Martinelli (2009) apresenta, na análise final, novos caminhos potencializadores à atividade docente em torno da proposta de formação continuada do Programa GESTAR II de Matemática, ressaltando o seu potencial como uma proposta de formação continuada.

Silva (2011) pesquisou, em seu trabalho intitulado "**O Vídeo como Recurso Didático no Ensino de Matemática"**, a organização da prática pedagógica do professor de Matemática do ensino médio quanto ao uso do vídeo da TV Escola, procurando

compreender as influências das diretrizes de formação continuada para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação pública, no que diz respeito ao Ensino Médio.

O trabalho desenvolveu-se a partir da análise documental, questionário, entrevista semiestruturada e observação participante, acompanhada de diário de campo. Houve também a colaboração de dois grupos de sujeitos: grupo um – quatro gestores que implantam e implementam as políticas públicas das TIC: Diretor de Produção em EaD, da Secretaria de Educação a Distância, Supervisor das Tecnologias Educacionais, Gestora da Unidade Regional de Educação e a Coordenadora do Núcleo de Tecnologia Educacional de Balsas; e grupo dois – três professores de Matemática do Ensino Médio de três escolas da rede estadual de ensino em Balsas.

No trabalho, Silva (2011) afirma que a formação continuada

> [...] tem o papel de oportunizar ao professor a reflexão sobre as ações, a busca de alternativas para dinamizar o trabalho, a motivação do aluno, a contextualização do ensino, a fuga da rotina cansativa, enfim, novos horizontes para a realização de atividades que façam sentido para os discentes. (SILVA, 2011, p. 66).

Nesse sentido, a formação continuada, para essa autora,

> [...] constitui fator relevante no desenvolvimento de outras capacidades profissionais, entre elas a capacidade de inserir e manusear os recursos tecnológicos (vídeos, softwares, computadores, objetos de aprendizagem, programas de expressão), quando utilizados para a compreensão do conhecimento matemático (SILVA, 2011, p. 67).

Diante disso, a autora mostrou que o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação a Distância, tem se preocupado em disponibilizar recursos, programas e cursos (E-Tec Brasil; ProInfo Integrado; TV Escola; Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB); Portal do Professor; entre outros) para a formação continuada dos professores da escola pública, com a finalidade de provocar mudanças no ensino brasileiro, principalmente no que se refere ao uso das TIC. Entretanto, o estudo destaca que as escolas aderem aos programas das TIC, mas falta infraestrutura, manutenção dos equipamentos, apoio pedagógico, disposição do material ao alcance do professor e formação continuada na própria escola.

A visão de Silva (2011) vai ao encontro das ponderações de Day (2001), indicando que, muitas vezes, os professores são submetidos a propostas de formação continuada que não consideram a realidade em que esses professores atuam. Diante disso, ao retornar ao seu ambiente, compreenderão que as propostas não foram planejadas de forma organizada, mas por pessoas que desconhecem a sua realidade.

Também Richit (2010) aponta o despreparo do ambiente escolar em relação às propostas de formação continuada, levando os professores a não se interessarem a participar.

Dando continuidade, analisamos o trabalho **"Colmeia: Ontem e Hoje Ações de Formação Continuada de Professores de Matemática no Contexto da Universidade Federal de Goiás"** de Fernandes (2011), que teve como tema as propostas de formação continuada do(a) professor(a) de Matemática dos projetos Colmeia e Revivenciando o Colmeia de Goiânia. O objetivo foi compreender a relação existente entre esses dois projetos, identificando as rupturas, as permanências e as transformações ocorridas nesses projetos de formação continuada, e se elas evidenciam o surgimento de uma cultura escolar de formação continuada de professores de Matemática na Universidade Federal de Goiás.

Os dados foram obtidos por meio de narrativas escritas e orais, feitas a partir da leitura dos diversos documentos que fazem parte do acervo dos projetos Colmeia e Revivenciando o Colmeia; de uma entrevista feita com a coordenadora do projeto Colmeia, das observações dos encontros e de um questionário aberto aplicado ao coordenador do projeto Revivenciando o Colmeia.

A autora interpreta a formação continuada por meio do profissional reflexivo, pois, para ela

> A reflexão surge da curiosidade sobre a prática docente. Essa curiosidade inicialmente é ingênua, mas com o exercício constante e sistematizado por meio da pesquisa, vai se transformando em crítica. Dessa forma, a reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada dos professores que buscam a transformação por meio da sua prática educativa. (FERNANDES, 2011, p, 79)

Dessa forma, compreendemos que o processo formativo, nessa perspectiva, deverá propor

> [...] situações que possibilitem a troca dos saberes entre os (as) professores(as), por meio de projetos articulados que possibilitem essa reflexão conjunta, além de momentos reflexivos, planejamentos e o desenvolvimento de ações conjuntas, estratégias de reflexão da prática e análise de situações didáticas. (FERNANDES, 2011, p. 80)

Foram constatadas as limitações que se configuram como lacunas existentes, que abrem espaço para algumas temáticas que podem favorecer estudos posteriores. Já as contribuições foram as possíveis reflexões que poderão suscitar nas ações de formação continuada dos(as) professores(as) de Matemática do projeto Revivenciando o Colmeia.

Segundo a autora, a parceria com as secretarias de educação poderá viabilizar políticas públicas que contrapõem a carga horária triplicada, o baixo salário, as condições

físicas e as mudanças curriculares, efetivando a formação em serviço de professores de Matemática daquela região. Dessa forma, proporcionando o desenvolvimento de uma prática crítica, reflexiva e preparando os sujeitos envolvidos para a compreensão e a transformação do contexto sociocultural em que eles estão envolvidos, conforme proposto no referencial teórico sobre a formação continuada de professores de Matemática (GATTI, 2008; RICHIT, 2010).

Como destaca Imbernón (2009), a formação precisa contribuir para os professores refletirem sobre a sua prática visando compreender a educação e a realidade social, bem como permitindo uma autoavaliação, examinando "suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc.." (p.55).

Outro trabalho analisado foi a pesquisa de Varela (2011), em nível de mestrado, intitulada "**Uma abordagem histórico-crítica da formação de professores de Matemática no Timor Leste: diagnóstico e proposição"**, no qual fez uma análise histórico-crítica acerca da formação de professores de matemática no contexto timorense. O trabalho buscou, com a construção do referido espaço, refletir sobre a necessidade de conscientização e transformação da sociedade timorense, tendo como diretriz a valorização da realidade sociocultural do país. Os dados foram coletados por meio de um questionário aplicado aos professores de Matemática timorenses. A pesquisa procurou compreender quais as perspectivas dominantes implícitas nos discursos e nas ações dos professores de Matemática atuantes no sistema educacional timorense.

Esse trabalho apontou como os professores de Matemática da rede pública de Díli – Timor-Leste percebem e enfrentam os atuais desafios da profissão docente nas escolas; quais são as concepções e as visões políticas acerca da gestão educacional pública; e os pontos positivos e os que devem ser relevados na formação continuada. A autora pontua que o ensino deve ser considerado como meio de preparar o aluno para enfrentar as situações dinâmicas da vida, bem como integrar-se crítica e reflexivamente, de modo transformador, no contexto em que vive. E conclui que os professores de Matemática não devem ficar isolados; é preciso que todos aqueles que já tenham passado pela formação inicial em nível superior tenham a oportunidade de frequentar programas de formação continuada de professores de Matemática.

Para ela, os professores que não buscam formar-se de modo continuado e que, além disso, não refletem sobre a própria prática, dificilmente conseguem formar consciência crítica e transformadora, pois, sem ter a oportunidade de frequentar programas de formação contemporâneos, em que o tradicionalismo educacional já tenha

sido ultrapassado, dificilmente trabalham de modo contextualizado, com o uso de recursos manipuláveis, de forma dialógica, reflexiva e crítica.

Day (2001, p.53) afirma que os professores devem "se envolver, individual e coletivamente, em diferentes tipos de reflexão sobre o seu próprio pensamento, sobre os valores que lhe estão subjacentes e sobre os contextos em que trabalham".

O trabalho de Sêna (2005), intitulado **"A evolução das concepções de professores de Matemática sobre Informática Educativa, a partir de um curso de capacitação"**, buscou compreender como evoluem as concepções dos professores de Matemática em relação ao uso da informática educativa, partindo de experiências e conflitos prévios de cada sujeito reflexivo em um curso de capacitação. A pesquisa deu-se na análise de processos de aprendizagem ocorridos durante uma capacitação. Na capacitação, eles estudaram: conceitos básicos sobre informática, linguagem LOGO, planilha EXCEL e o software CABRI-GÉOMÉTRE. Os dados iniciais foram coletados por meio de dois questionários e de uma entrevista coletiva. As ações, as falas e as reflexões dos professores cursistas deram-se por meio de registros no caderno de campo, vídeo, áudio e protocolos dos alunos, sobretudo as construções únicas.

A autora entende que a

> [...] formação inicial na matemática é falha e dentro dessa realidade, a formação continuada seria boa oportunidade para que as deficiências herdadas da formação inicial fossem sanadas, assim como contribuir para o preparo do professor numa época de alterações constantes (SÊNA, 2005, p. 47).

A partir da compreensão de que a formação não se constrói por acumulação de cursos, mas, mediante trabalho de refletividade crítica, de (re)construção permanente da identidade pessoal, sendo fundamental investir na pessoa, a autora afirma que "os cursos de formação continuada (formação enquanto atua no serviço) devem contribuir para desenvolvimento do professor crítico e reflexivo" (SÊNA, 2005, p. 48).

Assim, compreendemos que esse trabalho foi desencadeado, sobretudo, pelos momentos de diálogo coletivo e pessoal, pelas reflexões e pelas novas tomadas de consciência em relação ao sentimento de medo. Destacou-se, assim, a importância do diálogo que leva à reflexão, em um contexto problematizador para a aprendizagem, inclusive quando se trata de informática.

Fiorentini (2009) aponta que os professores, ao dialogarem com os seus pares, sentem-se motivados, visto que a troca de experiências permite que esses profissionais compreendam a importância da união e de uma formação continuada que o entenda como um sujeito possuidor de conhecimentos específicos e não aplicador de propostas prontas.

Por fim, o trabalho intitulado **"Práticas Pedagógicas desenvolvidas no ensino de função: uma abordagem antropológica",** de Lopes Junior (2011), é o único em nível de doutorado. O autor realizou uma pesquisa voltada para a análise e a discussão de práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de Matemática sobre a introdução do conceito de função.

O autor relata que o seu estudo adotou uma pesquisa no sentido de investigação colaborativa, como espaço de possibilidades de uma formação continuada, que foi marcada pelo estudo e pela partilha de experiências entre professores da rede pública de ensino de Campo Grande-MS e pesquisadores da universidade. Assim, verificamos que a sua pesquisa valorizou a participação dos sujeitos, baseando-se na prática reflexiva, conforme proposto pelos autores Fiorentini (2009), Ferreira (2003), Maciel e Lopes (2012), Montezuma (2010) e Richit (2010**).**

O trabalho de Lopes Junior (2011) caracteriza-se em um trabalho de equipe, apoiado na troca de experiências, no diálogo entre professores e pesquisadores e, principalmente, por tratarem de encontros de discussão e reflexão das questões práticas que emergiam do local de trabalho, ou seja, a sala de aula, conforme apontados pelos autores Fiorentini (2009), Ferreira (2003), Montezuma (2010) e Richit (2010).

Nesse sentido, Salles (2005) afirma que esse contexto promove um importante processo de aprendizagem, possibilitando aos docentes a construção (ou reconstrução) de conhecimentos pedagógicos e conhecimentos pedagógicos de conteúdo matemático.

Considerações Finais

Ao final deste artigo, compreendemos que o objetivo - mapear e analisar as pesquisas em Formação Continuada de Professores de Matemática, produzidas nos Programas de Pós-Graduação na região Centro-Oeste, no período de 2005 a 2011 – foi alcançado.

Foram encontrados trinta cursos de Pós-Graduação na região Centro-Oeste, sendo nove nos estados de Goiás e Mato Grosso do Sul e seis em Mato Grosso e no Distrito Federal.

Quanto às pesquisas que tratavam da formação continuada de professores de Matemática na região Centro-Oeste, vinculadas aos Programas de Pós-Graduação, foi possível detectar apenas seis trabalhos, sendo cinco dissertações de mestrado e uma tese de doutorado.

Nas pesquisas (MARTINELLI, 2009; SILVA, 2011; FERNANDES, 2011; VARELA, 2011; SÊNA, 2005; LOPES JÚNIOR, 2011) descritas e analisadas, percebemos que, de um modo geral, vários trabalhos relacionam universidade e escola, ora por possuir sujeitos pertencentes à universidade, ora pelo pesquisador estar envolvido em uma universidade, entretanto, não podemos afirmar que apresentam uma parceria entre universidade e escola.

Conforme Imbernón (2009), a escola e a Universidade são corresponsáveis pela formação dos professores, entretanto, apenas a pesquisa de Lopes Junior (2011) apresenta uma relação muito próxima.

Desse modo, percebemos a necessidade de realizar pesquisas que abordem essa relação, pois essa aproximação permite aos professores envolvidos melhor entendimento de que a formação continuada valoriza as trocas de experiências entre pesquisadores e professores, por meio da reflexão e um contributo para a não desistência dos professores participantes, visto que a escola está envolvida nesse processo. Tal fato ocasiona mudanças em suas práticas, construção e/ou reconstrução de conhecimentos, proporcionando o desenvolvimento profissional dos professores e também dos pesquisadores envolvidos.

Como aponta Ponte (2013), tanto a formação inicial como a formação continuada de professores favorecem possibilidades em termos de mudança na cultura profissional docente.

Em relação à formação continuada de professores de Matemática, as seis pesquisas de Martinelli (2009), Silva (2011), Fernandes (2011), Varela (2011), Sêna (2005) e Lopes Júnior (2011) afirmam ser espaços de reflexão coletiva sobre a prática docente, que possibilitam a transformação da realidade em que vivem e contribuem para o desenvolvimento do professor crítico e reflexivo.

O projeto desenvolvido propiciou compreender quais e como são as pesquisas relacionadas à formação continuada de professores de Matemática na região Centro-Oeste, pois, esse conhecimento possibilita o desenvolvimento de novos trabalhos a respeito da temática que tem sido destaque na educação.

Portanto, este artigo contribui com as pesquisas já existentes na área, pois investigou as perspectivas teóricas dos trabalhos relacionadas à formação continuada dos professores de Matemática, que apontam a necessidade de uma aproximação dos professores com temáticas atuais, de modo que levem esses profissionais a sentirem-se sujeitos atuantes nesse processo.

Esperamos que os resultados alcançados possam fomentar novas discussões sobre a formação continuada de professores de Matemática e trazer reflexões sobre as propostas diferenciadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=com_content&task=view&id=583&Itemid=585>. Acesso: em 30/02/2013.

_____. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010.** MEC / CAPES, Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/forpred_doc/PNPG_2005_2010.pdf>. Acesso em: 10/02/2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores:os desafios da aprendizagem permanente.** Portugal: Porto, 2001.

FARIAS, M. V. O. **Formação docente e entrada na carreira: uma análise dos saberes mobilizados pelos professores que ensinam matemática nos anos iniciais.** Tese. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2009.

FERNANDES, R. A. C. **Colmeia: Ontem e Hoje Ações de Formação Continuada de Professores de Matemática no Contexto da Universidade Federal de Goiás**. Mestrado. Universidade Federal de Goiás, 2011.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRA, A. C. *O Grupo de Trabalho Colaborativo em Educação Matemática: análise de um processo vivido*. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – SIPEM, 2**. Santos, SP. 2003.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FIORENTINI, D. Quando Acadêmicos da Universidade e Professores da Escola Básica Constituem uma Comunidade de Prática Reflexiva e Investigativa**.** In: FIORENTINI, D.; GRANDO, R. C.; MISKULIN, R. G. S. **Práticas de Formação e Pesquisas de**

Professores que Ensinam Matemática. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p.223-256.

FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M.; FERREIRA, A. C.; LOPES, C. S.; FREITAS, M.
T. M; MISKULIN, R. G. S. Formação de professores que ensinam matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, n. 36, p. 137-160, 2002.

GATTI, B. **A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Fundação Carlos Chagas, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 18/08/2009.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 15/03/2011.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LOPES JÚNIOR, D. **Práticas Pedagógicas desenvolvidas no ensino de função: uma abordagem antropológica.** Tese. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2011.

MACIEL, M. C. C.; LOPES, C. E. A Formação Continuada de Professores de Matemática a partir do Trabalho Colaborativo Centrado na Escrita e Leitura**. Anais do II Seminário Hispano Brasileiro - CTS**, p. 129-138, 2012.

MARTINELLI, E. L. **O Impacto do Programa GESTAR II de Matemática na atividade docente, no Estado do Tocantins inserido na região amazônica.** Mestrado. Universidade de Brasília - UnB, 2009.

MONTEZUMA. L. F. **Saberes Mobilizados por um grupo de professores diante do desafio de integrar a literatura infantojuvenil e a Matemática.** Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 2010.

PONTE, J. P. **Formação do professor de Matemática:** Perspectivas atuais. Lisboa. 2013.

RICHIT, A. **Apropriação do Conhecimento Pedagógico-Tecnológico em Matemática e a Formação Continuada de Professores.** Mestrado. UNESP - Rio Claro/SP, 2010.

SALLES, S. **Colaboração Universidade-Escola: Contribuições para o desenvolvimento profissional de professores de matemática.** Mestrado. UNESP - Rio Claro/SP, 2005.

SARAIVA, M.; PONTE, J. P. O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. **Quadrante**, *12*(2), 25-52. 2003.

SÊNA, R. M. **A evolução das concepções de professores de Matemática sobre Informática Educativa, a partir de um curso de capacitação.** Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso, 2005.

SILVA, A. M. **O vídeo como recurso didático no ensino de Matemática.** Mestrado. Universidade Federal de Goiás, 2011.

VARELA, G. **Uma abordagem histórico-crítica da formação de professores de Matemática no Timor Leste: diagnóstico e proposição.** Mestrado. Universidade Federal de Goiás, 2011.

Recebido em: 19/07/2014
Aprovado em: 25/04/2016

VOCÊ CONHECE ESSE TAL THE BEATLES?
– DA PESQUISA À CRIAÇÃO DE UM RECITAL

Flávia Maiara Lima Fagundes
flaviamaiaralf@gmail.com

Fernando Martins Oliveira Neto
fernandomartinssh@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO: O recital "Você conhece esse tal The Beatles?" foi resultado das vivências musicais com as crianças do Ensino Fundamental do Núcleo de Educação da Infância – NEI-CAp da UFRN. A partir de propostas musicalizadoras, que envolveram a música, o movimento e a palavra (ORFF, 1978), pudemos aproximar as crianças dos Beatles, contextualizando-as através de vivências, jogos, criação, músicas e danças. As canções foram recriadas coletivamente, partindo de sua apreciação e sua contextualização histórico-cultural. A apresentação em forma de musical foi a culminância do processo em que todos participassem não somente das apresentações, mas também da criação dos cenários, figurinos, coreografias e arranjos. O resultado foi uma empolgante mostra de entusiasmo, empenho e domínio dos conteúdos por parte dos alunos.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Musical na escola básica. Tema de pesquisa. Criação coletiva.

YOU KNOW THAT SUCH THE BEATLES?
- FROM RESEARCH TO THE CREATION OF A RECITAL

ABSTRACT: The recital "You know this as The Beatles?" was the result of musical experiences with children of elementary school of the Childhood Education Center -NEI-CAp UFRN. From musical proposals, involving music, movement and word (ORFF, 1978), we were able to bring the children of the Beatles, contextualizing them through experiences, games, creation, music and dances. The songs were collectively recreated, from its assessment and its historical and cultural context. The presentation in the form of music was the culmination of the process in which all participate not only the presentations but also the creation of sets, costumes, choreography and arrangements. The result was an exciting show of enthusiasm, commitment and the content domain by the students.
KEYWORDS: Music education in primary school. Research Topic. Collective Creation.

A Educação Musical – a legitimação de uma área do conhecimento

A aprovação da Lei 11.769/2008, que diz respeito à obrigatoriedade do ensino da música na educação básica (BRASIL, 2008), pode nos proporcionar desafios diversos e inúmeras possibilidades de trabalhar a música na sala de aula. A música, ao ser tratada como forma de conhecimento, tem sido bastante discutida, principalmente depois da aprovação da referida Lei, que a tornou conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do ensino da Arte.

Partindo dessas reflexões iniciais, percebemos a importância de analisarmos os textos e os documentos normativos oficiais que tratam do ensino da arte e da música na escola básica, para que possamos, de fato, com cautela, entendê-los e interpretá-los na busca de contribuir para a normatização e aplicação da Lei. Segundo Marcuschi (2008), um texto permite múltiplas interpretações, e documentos como estes não permitem qualquer interpretação para que não seja colocado em jogo seus principais objetivos. Assim, surgem reflexões sobre o tema, além de estudarmos sobre quais serão os objetivos do ensino da música na escola básica, como também, pensarmos quais os melhores caminhos a serem seguidos.

A Educação Artística foi implantada no Brasil na década de 1970, e ao refletirmos sobre a Lei 5692/71, que trata do ensino Arte/música (BRASIL, 1979), como também, com a Lei da década de 1990, Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, que é a vigente LDB (BRASIL, 1996), não encontramos indicações específicas das linguagens artísticas que possam integrar o campo do ensino das artes, havendo, com isso, uma referência imprecisa a respeito da área.

Assim, a primeira fala sobre o estabelecimento da obrigação na inclusão da Educação Artística nos "currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º Graus", de acordo com o Artigo 7º da Lei 5692/71, vem ao lado da Educação Física e Programas de Saúde e da Educação Moral e Cívica (BRASIL, 1979, p. 24-25), e a segunda e atual LDB, determina que: "o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" – (Lei 9394/96 – art. 26, parágrafo 2º), garantindo, assim, um espaço para a(s) arte(s) na escola, como já estabelecido com a inclusão da Educação Artística no currículo pleno em 1971. Podemos considerar então que ambas se assemelham, como também apresentam características de ambiguidade,

uma vez que proporcionam a multiplicidade de interpretações para a expressão "ensino da arte", não havendo menção direta ao ensino da música. Devido à persistência da indefinição, se faz necessário defini-la com maior precisão (PENNA, 2014).

Devemos pensar também na formação docente para atuação na Educação Artística e/ou o "ensino da arte", ao questionarmos: Quais linguagens artísticas seriam contempladas por estes componentes curriculares? Em 1973, no campo da Educação Artística são aprovados o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 1.284/73 e a Resolução CFE nº 23/73, que trazem textos normativos a respeito do curso de licenciatura em Educação Artística, estabelecendo a licenciatura de 1º grau ou licenciatura curta, que proporcionava uma habilitação geral com uma abordagem que integrava diversas linguagens artísticas, e a licenciatura plena, que integrava uma habilitação específica (Artes Cênicas, Artes Plásticas, Música e Desenho) a essa habilitação geral (BRASIL, 1982).

Na LDB vigente, nº 9.394/96, encontramos especificações para o "ensino da arte" nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e Médio (cf. BRASIL, 1997a; 1998a; 1999). Os documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) trazem orientações oficiais para a prática pedagógica. Nos PCN, para o Ensino Fundamental (divididos em dois conjuntos de documentos: o primeiro de 1ª à 4ª série, e o segundo de 5ª à 8ª série – ampliado posteriormente para 9 anos), foram publicados em 1997 e em 1998, propondo quatro modalidades artísticas: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. No entanto, não há clareza de quais modalidades seriam trabalhadas e nem de como abordá-las na escola (PENNA, 2014).

Nessa perspectiva, as decisões relacionadas às diferentes linguagens artísticas ficam sob a responsabilidade de cada instituição de ensino. Há ainda uma falta de clareza quanto à formação do professor de Arte para atuar neste contexto, pois além do ensino e aprendizagem de todas as áreas de conhecimento (incluindo as artes) estarem a cargo do professor unidocente, os PCN configuram-se flexíveis ao permitirem uma leitura polivalente sob a proposta de quatros modalidades artísticas diferentes. Portanto, há outras séries de questões que dizem respeito aos avanços e/ou retrocessos relacionados ao tema, e para melhor esclarecermos questões que englobam a formação para atuação docente no campo da Educação Básica, seria necessário um maior aprofundamento nas discussões. O objetivo deste trabalho é discutir questões relacionadas ao ensino de música na escola básica, fundamentar e melhor situar o leitor a respeito do relato de experiência em questão.

Em relação a permanência da polivalência no ensino de artes, podemos percebê-la relacionada à referida Lei na década de 70, quando o Parecer CFE nº 540/77 diz claramente que "A Educação Artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético", e que "A partir da série escolhida [...] as escolas deverão contar com professores de Educação Artística, preferencialmente polivalente no 1º grau" (BRASIL, 1982, p. 12). Esta polivalência, como também, a não garantia do ensino da música, permanece mesmo depois da referida Lei na década de 90, a LDB, pois os termos legais e normativos federais podem ser articulados a nível estadual e municipal, possibilitando um espaço de autonomia para que a própria escola decida quais áreas de conhecimento irão ser aderidas ao "elaborar e executar sua proposta pedagógica" (Lei 9.394/96, art. 12), podendo ou não, incluir um trabalho específico em música (PENNA, 2014).

A Educação Musical na escola, através da prática da Educação Artística e do "ensino de arte" pode até apresentar alguns problemas, no entanto, acreditamos que sua implantação proporciona um desafio a ampliar cada vez mais as suas práticas pedagógicas, tornando-se mais acessível e fazendo parte da formação de todas as crianças que têm acesso à Educação Básica. Um grande desafio é impedir que a presença da música na Escola Básica se dê apenas nos momentos de cantar o Hino Nacional, na realização de festas e/ou em datas comemorativas, intervalos, atividades extracurriculares ou acompanhamento de atividades cotidianas da educação na infância (PENNA; MELO, 2006). Precisamos fazer com que o ensino e aprendizagem de música, neste contexto, torne-se cada vez mais efetivo e seja parte significativa para a formação dos alunos, isso implica em agregar esse ensino como caráter curricular em sala de aula.

O ensino da música como contribuição para a formação do ser

Para que possamos ter o ensino da música em sala de aula, é preciso que, além de ter clareza sobre as determinações legais na prática, possamos visar propostas para a implementação da Lei 11.769/2008, que incluam a criação de cargos públicos de professor de música, a serem ocupados através de concursos públicos específicos (SOUZA, 2010, p. 89). Para isso, precisaríamos de um número suficiente de professores especialistas formados, com práticas significativas e capazes de ocupar essas funções, efetivando, assim, um espaço para a música no currículo escolar.

Segundo Queiroz (2013), a música como prática social é constituída por aspectos estruturais e estéticos, incluindo elementos que caracterizem um sistema cultural, que é compartilhada pelos seus praticantes de forma individual e/ou coletivamente. Ao afirmar que "a diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros" (BRASIL, 1997, p. 53), os PCN estabelecem uma proposta de ensino de música fundamentada na experiência da expressão musical por meio de processos de apreciação, interpretação e criação, sugerindo que o trabalho de formação musical nas escolas de Educação Básica seja conduzido pela diversidade de repertórios, locais, práticas musicais e sujeitos.

Entendendo a escola como fenômeno cultural estabelecida socialmente para a formação do sujeito, vemos a Educação Musical na Educação Básica como forma de contribuição para o desenvolvimento e formação do ser, a partir da sua ampliação das percepções estéticas, de suas várias formas de ver o mundo, de suas inúmeras possibilidades de expressão e de seu conhecimento cultural.

Apesar do caráter de obrigatoriedade do ensino da música na escola básica, conforme preconiza a Lei 11.769/2008, abrindo diversas possibilidades, dependemos muito das conquistas de cada contexto para sua efetivação, pois mesmo que os documentos legais assegurem o ensino da música como conteúdo obrigatório – mas não exclusivo do ensino da Arte - não nos garantem se o ensino será desenvolvido com qualidade, eficácia e transformações de práticas pedagógicas.

Visualizamos a Educação Musical e a atuação do especialista (seu ensino na sala de aula) como forma de contribuição para a formação do ser, e que este profissional tenha como seu objetivo maior atribuir sentidos e significados ao universo da criança, dentro ou fora da escola, proporcionando uma aproximação por meio de vivências diversas. Acreditamos, assim, que o principal objetivo do ensino de música na escola básica não é o de formar futuros músicos, e, sim, formar cidadãos que possam ser capazes de estabelecerem diferentes relações com o fazer musical, contribuindo para a formação de uma comunidade de aprendizes que vivenciaram a música na escola por meio de diferentes perspectivas.

Tema de pesquisa – uma proposta metodológica provocadora da autonomia

Como procedimento metodológico, adotado pela equipe do Núcleo de Educação da Infância-Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - NEI-CAp/UFRN, o Tema de Pesquisa pretende articular três dimensões básicas nos processos de ensinar e aprender: o conhecimento das áreas de conteúdo, que se quer tornar disponível às crianças; o contexto sociocultural das crianças; e os aspectos vinculados diretamente à aprendizagem – normas, conhecimentos, valores e habilidades da cultura e da sociedade (VICTOR, 2012). Articulando com os saberes musicais, o Tema de Pesquisa é trazido para as aulas de música dos anos iniciais do Ensino Fundamental quando as crianças têm a autonomia de escolher os temas que desejam aprender, organizando os momentos pedagógico-musicais, consolidando os processos criativos de ensino e aprendizagem musicais.

> A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma "educação bancária" (BARBOSA, 1998a, p. 40).

Mosca afirma que ensinar música não é transferir conteúdos, mas sim uma prática vivida na música, na promoção da aproximação musical dos educandos. Para a autora, música é vida e "acompanha o percurso da história do homem, tomando forma nas grandes civilizações e imprimindo a marca dos povos, fazendo-se presente em todas as culturas" (MOSCA, 2009, p.36).

Após a escolha do tema – realizado coletivamente pelas crianças – temos os momentos de imersão no tema: o estudo da realidade (ER), a organização do conhecimento (OC) e a aplicação do conhecimento (AC) – que se tornam momentos em movimento no decorrer dos processos.

O NEI-CAp possuiu, no ano letivo de 2014, 16 (dezesseis) turmas – da Creche ao Ensino Fundamental I. Trataremos neste trabalho sobre as turmas do Ensino Fundamental I matutino: um 2º ano constituído por 18 (dezoito) crianças de 7 anos de idade; e um 3º ano, por 19 (dezenove) crianças de 8 anos de idade. Destacamos aqui, também, que não só no Ensino Fundamental I matutino, mas em todas as 16 (dezesseis) turmas da escola, há crianças com Necessidades Educacionais Especiais/NEE.

As aulas de músicas ficam a cargo de uma professora especialista em música, em trabalho de equipe com mais três professores bolsistas, alunos do curso de licenciatura

em Música da Escola de Música da UFRN. Estes participaram de forma efetiva e direta de todo o processo, desde a construção à apresentação do recital. Nossos encontros com as turmas do NEI-CAp eram feitos semanalmente, com 45 (quarenta e cinco) minutos cada, denominados Aula de Música. As crianças das turmas vinham às aulas de música acompanhadas de suas/seus professoras/es unidocentes, que tiveram aulas, inicialmente, com a professora idealizadora e coordenadora de um projeto intitulado "Música e Movimento". Com o afastamento desta professora, as aulas deram continuidade posteriormente com uma professora especialista substituta, que desenvolveu o trabalho juntamente com os bolsistas selecionados por meio do projeto mencionado. Ao trabalharmos com música e movimento, acreditamos no estímulo e na liberdade criadora, em que a inclusão deve acontecer em todos os aspectos – físico, cognitivo, social e emocional, e que devemos ter satisfação e simplicidade ao trabalhar na colaboração e na coletividade. Como nos diz Orff (1978), seduzir pela música, encontrar na complexidade novos caminhos a seguir, elevar a estima de nossos educandos e promover o humano.

O recital "Você conhece esse tal The Beatles?" – Uma proposta desafiante e compensadora

O tema de pesquisa escolhido em assembleia pelos alunos do 2º e 3º anos matutino foi a banda inglesa de *rock* The Beatles. É importante ressaltar que a escolha do tema é o cume de um processo que envolve o engajamento dos alunos e é realizado a partir de levantamento de possibilidades de temas dentro da própria sala de aula e com o auxílio dos/as professores/as. Diversos temas são apontados pelos alunos, que, democraticamente, expressam seus desejos de pesquisa. Livremente, os simpatizantes pelos temas despontam, agrupam-se e os/as professores/as estimulam os integrantes dos grupos a se questionarem acerca das motivações pela pesquisa e quais as contribuições que o referido tema pode trazer para a turma. Após estes questionamentos, os alunos devem elaborar o que poderíamos chamar de "campanha para defender o tema" diante de todos e, assim, provocar a discussão e a votação que decidirá, enfim, qual o mote que será pesquisado por todos.

O momento da decisão pelo tema é chamado de assembleia. Todos os alunos das turmas envolvidas se reúnem no auditório da escola para a votação. Antes, cada grupo responsável por defender o tema apresenta a sua proposta e explica a relevância de seu tema de pesquisa, afim de despertar o interesse nos demais alunos. Ao final das defesas,

ocorre a eleição. Na ocasião da escolha pelos *Beatles*, os outros temas defendidos foram a música Pop, a Bossa Nova e a Música Africana.

Terminada a campanha e a eleição, começam os trabalhos dos/as professores/as especialistas na organização e no planejamento das aulas de música, em uma tentativa constante de enquadramento do tema escolhido pelos alunos e inserção dos conteúdos musicais e das temáticas concernentes ao nível de cada turma. Nesse período, contamos muito com a colaboração dos/as professores/as unidocentes das turmas que acompanham no cotidiano o andamento das pesquisas que devem ser realizadas na sala de aulas e em casa com o auxílio dos pais.

Pensando nas aulas de música, voltamo-nos para o repertório do objeto da pesquisa com o intuito de encontrarmos obras que atendessem às necessidades pedagógicas de nossas aulas. Com o objetivo de abordar aspectos musicológicos (ritmo, forma musical, partes da música, linguagem musical) e etnomusicológicos (formação da banda, história do fenômeno musical, instrumentos utilizados), sistematizamos as aulas a partir da apreciação, contextualização e produção, baseando-nos na proposta triangular de ensino da arte de Ana Mae Barbosa, também presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

> A Proposta Triangular [...] é de natureza epistemológica, ao designar aos componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização (BARBOSA, 1998a, p. 35).

Assim, buscamos despertar nos alunos não somente o conhecer e a criação musical, mas a associação com outras áreas do conhecimento e com outras linguagens artísticas. Para a autora, "não se tratam de fases da aprendizagem, mas de processos mentais que se interligam para operar a rede cognitiva da aprendizagem" (BARBOSA, 1998a, p. 40).

Na primeira aula, exibimos uma apresentação em *Datashow* com informações específicas sobre os *Beatles*, fotos dos músicos, imagens dos *shows*, discografia da banda e vídeos de clipes de algumas canções icônicas. Nas aulas seguintes, preocupamo-nos com o dinamismo, a criatividade e a participação dos alunos.

Realizamos, então, uma apreciação participativa da música "*She Loves You*", utilizando uma espécie de "aranha" feita com elásticos em que cada aluno segurava uma "perna" da aranha e enquanto escutava a música, criava e realizava movimentos segundo o ritmo e a dinâmica da mesma. Em alguns momentos, os movimentos eram livres e improvisados, em outros, os movimentos eram guiados por algum professor ou aluno,

enfatizando sempre as mudanças entre as partes da música. A associação do movimento à aprendizagem musical muito tem a ver com o pensamento de Jaques-Dalcroze, que "pretendia desvencilhar o aluno de uma prática mecânica no aprendizado da música [...] estabelecendo relações entre estes dois [corpo e mente] através de uma educação musical baseada na audição e atuação do corpo" (MARIANI, 2011, p. 31).

Em uma outra aula, com o objetivo de trabalharmos a letra da música "*Hello, Goodbye*" sugerimos a viagem à "terra dos contrários" onde tudo era encarado como inverso. Assim, com figuras (imagens) e seu significado correspondente em inglês, brincamos com o universo dos antônimos até chegarmos na música dos *Beatles* que mostra um diálogo entre pessoas que pensam inversamente. Com a colaboração dos alunos, criamos coletivamente uma coreografia para dois grupos que interagiam conforme o desenrolar da música acontecia. Nela, o movimento e a criatividade foram a grande marca, além da consciência rítmica que, segundo Dalcroze, é "resultado de uma experiência corporal" (MARIANI, 2011, p. 31).

Com os alunos do terceiro ano, trabalhamos, além das músicas já referidas, outras que apresentavam a possibilidade de aprendizagem instrumental por meio delas. Foi o caso de "*Yellow Submarine*", "*She Loves You*" e "*Twist and Shout*" para as quais foram criados arranjos de flauta doce, xilofones e metalofone, instrumentos recomendados por Carl Orff como significativos na aprendizagem musical e no movimento (BONA, 2011, p. 145). O caráter predominantemente instrumental das aulas com esta turma não impediu que preparássemos atividades iniciais envolvendo os alunos com a obra antes de tocá-la. Trabalhamos aspectos importantes como a forma da música pop *rock* tão característica da banda de Liverpool, a identificação dos timbres instrumentais caracterizadores de suas canções, as partes da música (introdução, estrofes, refrão, intermezzo, finalização), bem como os ritmos e andamentos.

A preocupação de tornar a aprendizagem musical criativa e significativa para todos os alunos sempre permeou os nossos planejamentos, tendo em vista que nem todos os alunos tinham aproximação da cultura privilegiada pelos *Beatles* ou não demonstravam interesse inicial para tanto. A questão da língua inglesa não foi uma barreira difícil de transpor, já que contamos com a contribuição da professora especialista de inglês, que prontamente se disponibilizou em ajudar-nos, fazendo-se presente em algumas aulas e/ou esclarecendo algumas dúvidas. A possibilidade de estabelecer parceria dentro de um tema que consideramos tão interdisciplinar foi inevitável. O resultado desse trabalho culminou

com um belo recital em que as crianças, coletivamente e com muito esmero, trabalharam para apresentar aspectos de sua aprendizagem em forma de musical.

A música escolhida pelo 2º ano para a apresentação foi "*Hello, Goodbye*". Para ela, montamos uma coreografia contando com a criatividade dos alunos que participaram ativamente do processo de criação, em que cantaram e dançaram a canção dos *Beatles* com muito entusiasmo. Atribuímos tal entusiasmo ao fato da canção ter feito parte do cotidiano da turma desde a proposta da "terra dos contrários". Essa aula marcou tanto os alunos, que eles insistiram em uma recriação e repetição das práticas nas aulas seguintes.

Figura 1: Turma do 2º ano – Apresentação de "*Hello, Goodbye*".



Fonte: (Arquivo do NEI-CAp/UFRN)

Com a turma do terceiro ano, trabalhamos com a flauta doce excertos de duas obras, como dito anteriormente: "*Yellow Submarine*" e "*She Loves You*". Compreendendo, porém, que não estaria tão em consonância com a proposta de um musical uma apresentação que se resumisse a tocar frases musicais em instrumentos, propusemos incrementar a cena com uma certa coreografia, que foi criada colaborativa (ABREU, 2003) e coletivamente. Assim, a turma passou a iniciar sua performance entrando em cena. Ao se posicionarem, finalizaram a primeira música e iniciaram imediatamente "*She Loves You*".

Figura 2: Turma do 3º ano – Apresentação de "*Yellow submarine*" e "*She Loves You*".



Fonte: (Arquivo do NEI-CAp/UFRN).

O encerramento da nossa apresentação musical foi com a música "*Twist and Shout*", com a participação dos alunos das duas turmas juntas. Enquanto os alunos do 3º Ano tocavam e cantavam, os alunos do 2º Ano realizavam uma coreografia com a "aranha elástica", que, para a ocasião da apresentação, ganhou uma produção visual inspiradora dos alunos que desenharam e pintaram os *Beatles*, tornando-se um elemento surpresa para o público ao final da apresentação, agregando ainda mais valor às linguagens artísticas envolvidas.

Figura 3: crianças dos 2º e 3º anos – Apresentação de "*Twist and Shout*" – coreografia com a "aranha elástica".



Fonte: (Arquivo do NEI-CAp/UFRN).

Figura 4: crianças dos 2º e 3º anos – Final da apresentação de "*Twist and Shout*", mostrando a produção visual feita colaborativa e coletivamente pelos alunos.



Fonte: (Arquivo do NEI-CAp/UFRN).

Considerações finais

Apresentar um recital em forma de musical não foi uma maneira de simplesmente coroar a finalização de um conteúdo de pesquisa, mas objetivamos promover a apresentação de um produto musical em um processo de criação colaborativa (ABREU, 2003) e coletiva, a partir das vivências das turmas envolvidas. Bem como pretendemos, com essa experiência, compartilhar conhecimentos sobre os *Beatles* como banda, estilo musical, instrumentação e produto cultural, constituir o senso estético dos participantes, partindo do envolvimento nas atividades de ensaios e apresentação; formar uma plateia, a partir de hábitos de assistir espetáculos musicais; apresentar montagens coletivas e interdisciplinares (música, língua, dança, artes visuais); e aproximar os participantes e plateia de diferentes contextos musicais, a partir da apreciação, (re)criação e contextualização.

Ao trazermos as crianças como criadoras e protagonistas de um recital de música, desejávamos que elas se percebessem atuantes nos processos de aprender e ensinar música e, a partir do criar e do fazer artístico, pudessem expressar-se musicalmente, avançando em seus conhecimentos musicais. Esperávamos também o despertar de um senso estético dos participantes – crianças, professores e familiares – que, compartilhando emoções e conhecimentos, pudessem valorizar a música na Escola de Educação Básica,

compreendendo-a como linguagem de conhecimento, em um trabalho realizado por especialistas com formação específica. Quanto aos bolsistas – professores de música em formação – tiveram a oportunidade de desenvolver-se profissionalmente ao vivenciarem os processos de contextualização, apreciação, colaboração, criação e fazer artístico, tendo a música como eixo de um trabalho interdisciplinar. Para sua formação, é de extrema importância momentos em que possam (re)significar seus saberes musicais, suas práticas pedagógicas, a partir da ação-reflexão-ação.

Como educadores musicais que atuam com o ensino de música na Educação Básica, não podemos permitir que o trabalho pedagógico com o ensino de música seja esporádico e superficial. Precisamos, sim, fortalecer o nosso compromisso com a Educação Básica, realizando estudos que discutam nossa prática pedagógica nas escolas, e que possam descrever realidades, além de propor alternativas para este contexto educativo, mesmo havendo reais desafios para a educação musical, tais como - turmas numerosas, baixos salários, falta de recursos e de materiais, desvalorização do professor, indisciplina, etc..

Assim, precisamos ocupar o espaço da escola básica de forma efetiva e com práticas significativas e renovadoras, para que possamos firmar o ensino da música neste contexto, além de conquistar reconhecimento e valorização. As leis e termos normativos não são capazes de garantir mudanças no cotidiano escolar, mas, ao atuarmos nesse contexto, como especialistas, temos consciência da necessidade de desenvolver um trabalho competente à busca de contribuir para que a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas possa ter, de fato, efeitos positivos e reafirme sua presença no ambiente educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, L. A. Processo colaborativo: relato e reflexões sobre uma experiência de criação. **Cadernos da Escola Livre de Teatro de Santo André**, Santo André, n. 0, p. 33-41, 2003. Disponível em: <http://escolalivredeteatro.blogspot.com/2006/01/processo-colaborativorelato-e-reflexo.html>. Acesso em: 05 abr. 2016.

BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998a.

BONA, M. Carl Orff – um compositor em cena *in* **Pedagogias em Educação Musical,** Org.: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. Curitiba: Ibpex, 2011, p. 125-156.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996... para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.** Diário Oficial da União, Brasília, ano CXLV, n. 159, seção 1, p. 1, 19 ago. 2008. Disponível em: <https://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=&pagina=1&data=19/08/2008>. Acesso em: 2 fev. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>. Acesso em: 2 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. **Do ensino de 1º grau:** legislação e pareceres. Brasília, 1979. Incluindo Lei 4024/61, Lei 5692/71 e Parecer CFE nº 540/77.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. **Educação Artística**: leis e pareceres. Brasília, 1982, Incluindo Resolução CFE nº 23/73.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/ SEF, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília, 1997c.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** (5ª a 8ª séries): arte. Brasília, 1998.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MARIANI, S. Émile Jaques-Dalcroze – a música e o movimento *in* **Pedagogias em Educação Musical,** Org.: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. Curitiba: Ibpex, 2011, p. 25-54.

MOSCA, M. O. **Como se fosse brincadeira de roda: a ciranda da ludopoiese para uma educação musical humanescente**. Dissertação – (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

ORFF, C. **The Shulwerk.** New York: Schott Music Corp., 1978.

PENNA, M. Lei 11.769/2008 e a Música na Educação Básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação,** Campo Grande - MS, v. 19, n. 37, p.53-75, jan/jun. 2013. Semestral.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. 2. Ed. rev. E ampl. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PENNA, M; MELO, R. A. **Música na educação infantil**: cenas cotidianas em instituições municipais de Campina Grande – PB. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15., 2006, João Pessoa. Anais.... João Pessoa: UFPB, 2006. p. 472-478. CD-rom.

QUEIROZ, L. R. S. Escola, cultura, diversidade e educação musical: diálogos da contemporaneidade. **InterMeio:** revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande - MS, v. 19, n. 37, p.95-124, jan/jun. 2013. Semestral.

SOUZA, J. (Coord.). Audiência pública sobre políticas de implantação da lei federal nº 11.769/08 na Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 23, p. 84-94, mar. 2010.

VICTOR, A. C. S. Ensinando e aprendendo a ler na escola infantil: reflexões sobre o saber-fazer de uma professora. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 185-198, jan./jun. 2012.

Recebido em: 22/02/2016
Aprovado em: 28/04/2016

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS DAS PRÁTICAS EM ESTÁGIOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Conceição Paludo
c.paludo@terra.com.br
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Lígia Cardoso Carlos
li.gi.c@hotmail.com
Universidade Federal de Pelotas

RESUMO: O artigo realiza uma reflexão sobre a formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como base os estágios no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas nos anos 2013 e 2014. Os objetivos foram: sistematizar o processo de ensino e aprendizagem do estágio; articular temáticas da formação de professores da EJA; dar visibilidade aos desafios do campo do trabalho e da formação de professores. Para tanto nos utilizamos da pesquisa bibliográfica; da leitura dos relatórios, do acompanhamento do estágio e da análise reflexiva do processo. Concluiu-se que o estágio se constitui em um espaço privilegiado de formação de professores e que as práticas educativas dos estagiários são acompanhadas de dificuldades na superação do hegemonicamente instituído, cabendo destaque para a infantilização dos jovens e adultos e para a limitação das teorias sobre o desenvolvimento humano que são frágeis em relação ao mundo adulto.
PALAVRAS-CHAVE: formação de professores; EJA; prática pedagógica; estágio supervisionado.

TEACHER TRAINING, POSSIBILITIES AND CHALLENGES OF PRACTICES IN INTERNSHIPS FOR EDUCATION OF YOUNG AND ADULTS

ABSTRACT: This paper holds a reflection on basic teacher training for Education of Young and Adults (EYA), having as analysis reference the practices taken during 2013 and 2014 in Pedagogy Course at Universidade Federal de Pelotas. The goals were: to systematize the supervised practice of teaching and learning process to articulate themes in EYA teachers training; to give visibility to the educational challenges in the field of teachers work and training . For this purpose, bibliographic research, internship reports readings, monitoring and reflective analysis of the process have been employed. The results showed that internship is a privileged place for teacher training and that the educational practices of the trainees are followed by difficulties to overcome what was hegemonically instituted, emphasising young and adult infantilization in the literacy process as well as the limitation of theories on human development, which are rather frail compared to adult world.
KEYWORDS: teacher training; EYA; pedagogical practice; supervised practice.

Introdução

O texto é resultado de um processo reflexivo analítico do trabalho das autoras na formação inicial de professores para a educação de jovens e adultos (EJA), nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Constitui-se a partir de nossas atuações e indagações como docentes responsáveis por esse campo de estudos e formação no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), nos anos de 2013 e 2014. Nesses dois anos tivemos um total de 32 estudantes estagiários em EJA, cujos estágios foram realizados em duplas, totalizando, nos dois anos, 10 escolas da Rede Municipal de Pelotas.

Tendo a pesquisa como um dos princípios da ação docente (BOLZAN, 2000), nosso objetivo consistiu em sistematizar e analisar o próprio processo, tendo como foco o estágio em EJA, para avançar na qualificação da formação dos estudantes, socializar a experiência e vislumbrar alguns desafios que se apresentam, tanto na microrregião de Pelotas, como para o campo que se compromete com a EJA.

Para tanto, utilizamos as seguintes estratégias de pesquisa: a) estudo bibliográfico; b) encontros de orientação de estágio, que consistiam em análise das práticas, estudo de artigos pertinentes e orientações; c) acompanhamento dos estágios nas escolas; d) acompanhamento na elaboração dos relatórios de estágio e análise dos mesmos; e) análise da proposta para a EJA, oferecida para as escolas pelos gestores da rede municipal.

A metodologia de análise de dados consistiu na análise de conteúdos (BARDIN, 1977). Houve o registro do trabalho, a partir das diferentes estratégias, a seleção, por agrupamento, do que ia se destacando como regularidades e, finalmente, a interpretação com exposição dos resultados, tanto da análise da situação da EJA na microrregião de Pelotas, como nos indicativos de trabalho com os estudantes, para a efetivação de uma prática diferenciada à que hegemonizava nas escolas.

Para o desenvolvimento da análise, nos apoiamos em três aspectos que sustentam nossas compreensões teóricas e práticas docentes. O primeiro deles consiste na compreensão de que é necessário um processo intenso de reflexão e de estabelecimento de conexões entre as diferentes perspectivas do objeto que se dá ao conhecimento, em um esforço de elaboração de uma síntese, que vise à leitura das tendências e a consequente ação de intervenção na realidade, com vistas a avançar nos processos educativos transformadores. Compreensão construída no apoio teórico das categorias de totalidade de Marx (2008) e, na categoria de atualidade, de Pistrak (2003).

Outro elemento importante que permeia a análise é o entendimento de que a

educação se constitui em um campo de luta social marcado, como diz Rummert (2007), pelos condicionantes estruturais da sociedade capitalista. São eles: a direção dada ao processo de desenvolvimento num dado momento histórico; as políticas públicas; a hegemonia de determinado papel atribuído à escola, assim como da concepção de educação que o sustenta; as ênfases dadas aos processos de formação de professores e as ações do governo, cuja dinâmica extrapola o contexto interno de um país, vinculando-se à dinâmica internacional.

Um terceiro aspecto a salientar é que essa educação, que se compromete com o campo do trabalho, com a escola pública de qualidade e com a Educação de Jovens e Adultos, depende da elaboração de uma proposta alternativa e de acúmulos de práticas concretas, o que não virá na forma de lei. Pelo nosso ponto de vista, é necessário que os educadores que se comprometem com a EJA entrem em um movimento coletivo, o que não significa homogeneidade, mas aprofundamento teórico dos lineamentos centrais.

Partindo desses contornos, primeiramente fazemos um mapeamento da problemática mais ampla da Alfabetização de Jovens e Adultos hoje para, em seguida, situar o campo da prática no qual ocorre a formação dos professores objeto dessa reflexão. Em seguida, socializamos aspectos das ênfases dadas para essa formação, que tem contribuído para dar visibilidade aos desafios da perspectiva educativa que interessa ao campo do trabalho, da formação inicial e continuada de professores e dos processos de alfabetização de jovens e adultos.

Elementos de análise da Educação de Jovens e Adultos no Brasil da atualidade

Chauí (1982) oferece uma excelente chave para a leitura da realidade. A autora distingue modo de produção do processo de desenvolvimento de uma dada sociedade. Para ela, o modo de produção representa o devir, que é a sucessão dos modos de produção no tempo. O desenvolvimento é o movimento interno a um mesmo modo de produção, que acontece a cada crise, na direção de recolocar os seus pressupostos. Um modo de produção, isso é, uma forma de organização econômica, política e cultural de uma sociedade somente é superada quando não há mais possibilidade de repor, por inteiro, o seu pressuposto. Isso, de acordo com a autora, diz da finitude de qualquer forma histórica e indica a possibilidade do devir, o que justifica, por exemplo, a esperança e a luta pela transformação da sociedade.

Em que pese às mudanças ocorridas no desenvolvimento do modo de produção

capitalista ao longo de sua história e principalmente a partir da crise econômica mundial dos anos 1970, com a acumulação flexível e o neoliberalismo, os pressupostos do modo de produção capitalista estão mantidos: a propriedade privada dos meios de produção; a divisão social do trabalho em trabalho intelectual e manual; a extração constante da mais valia; o Estado liberal moderno; a alienação e a centralidade da competição como forma cultural e de sociabilidade dominante (HARVEY, 2003).

A partir desse referente é que se pode dizer que "o Estado é a forma política do capitalismo" (MASCARO, 2013, p. 63). Na origem do Estado moderno, liberal e burguês, encontra-se a ideia do direito do cidadão. Ideia que, fazendo referência abstrata ao cidadão, encobre as desigualdades realmente existentes, disseminando a impressão de que elas são naturais e de que o Estado está acima das classes e efetiva o bem comum. Ao longo da história, os trabalhadores lutaram pelos chamados direitos sociais. Lutaram para que reivindicações se transformassem em leis e para que fossem implementadas.

O papel da escola também esteve, historicamente, vinculado ao desenvolvimento capitalista. Conforme Freitas (2003, p.18):

> Isso significa que não podemos ingenuamente afirmar que a forma que a escola assumiu na sociedade capitalista esteja voltada para ensinar tudo a todos. Esse pode ser o nosso desejo [...]. A razão é que há uma hierarquia econômica fora da escola que afeta a constituição das hierarquias escolares [...]. Que elas não sejam deterministas, que elas possam ser alteradas mais para lá ou mais para cá, somente afirma a sua existência.

No Brasil, somente em 1960 o analfabetismo deixa de ser analisado como causa e passa a ser visto como consequência do desenvolvimento. No final da década de 1980, analisam Chilante e Noma (s/d), foi criada uma expectativa de ampliação da educação de jovens e de adultos, pelo fato de a década referida ter sido um período de fortalecimento dos movimentos sociais.

Com o clima nacional favorável a ações de EJA e, em âmbito internacional, com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, a alfabetização e a educação dos adultos passaram a ser tratadas como parte integrante da Educação Básica. Desse encontro resultou a Declaração Mundial de Educação para Todos, assinada pelos países participantes, dentre eles o Brasil.

O importante a destacar é o contexto e a orientação geral no qual a conferência e a legislação brasileira ocorrem. Anderson (1996) demonstra como, a partir de 1970, o mundo assiste à emergência de uma nova ordem internacional que se constitui para solucionar a situação de crise econômica do capitalismo. A direção dada ao desenvolvimento recoloca o mercado capitalista como a instância organizadora e

reguladora do conjunto das relações sociais. É o chamado neoliberalismo e a também chamada 'crise civilizatória'. O autor analisa que o processo de imposição, pelos países desenvolvidos aos países em desenvolvimento, do modelo neoliberal, acontece mediante a chamada “Política dos ajustes estruturais” – estabilização monetária e reformas do Estado – sendo dirigidas pelos organismos financeiros multilaterais, principalmente o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Banco Mundial (BM).

As novas orientações para o desenvolvimento capitalista, de acordo com Silva (2008); Shiroma, Evangelista e Moraes (2002) e Loureiro (2010), trazem importantes desdobramentos para as políticas públicas. Na educação, dois aspectos merecem destaque: a política de privatização e de imposição da lógica do mercado ao setor educativo e a desresponsabilização do Estado, que difusa e paulatinamente transfere o ônus da execução e do financiamento da educação para a sociedade. O mais significativo a destacar, porque constitui um dos pilares de sustentação da direção das políticas públicas de educação, são as relações existentes entre o papel atribuído à escola, a concepção educativa e o padrão de acumulação flexível do capital, que traz para o interior da escola novos conceitos: “sociedade do conhecimento, aprender a aprender, flexibilidade, empregabilidade, empreendedorismo, polivalência, competências, entre outros” (RUMMERT, 2009, p.34).

Nas análises de Rummert (2007); Gouveia (2008) e Fonseca (2008), as consequências da política acima delineada não contribuem de médio para longo prazo na erradicação do analfabetismo, e tampouco do considerado analfabetismo funcional. Como exemplos, a partir desses autores, podem ser citados:

- A redução das idades mínimas para a prestação dos exames supletivos que no Ensino Fundamental passou de 18 para 15 anos e no Ensino Médio de 21 para 18 anos, fazendo emergir o fenômeno da juvenilização da EJA.
- A descentralização da execução da política que significa a transferência da responsabilidade em relação ao direito subjetivo à educação dos trabalhadores pelo governo Nacional aos Estados e Municípios e para as esferas públicas não estatais e privadas, utilizando-se dos mecanismos de parceria.
- A centralidade das ações atuais, caracterizadas como focais e presentes em diversos programas e projetos, que acabam tendo por base a ampliação dos mecanismos de certificação inicial do ensino fundamental e profissional, sem apontar para uma política unitária ou um projeto específico para essa modalidade.

- A política de financiamento da EJA, cuja incorporação no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) não atribui o mesmo valor de repasse dos alunos regulares e dispõe de recursos insuficientes.
- A avaliação que se resume em uma política de certificação aligeirada, seja por meio de exames supletivos estaduais e municipais ou por adesão ao Exame Nacional de Certificação por Competência da Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

Essa análise parece estar na contramão da avalanche de programas, de projetos e de campanhas, como a "Todos pela Educação". Há que se considerar, no entanto, que sob a orientação do Banco Mundial, a iniciativa privada faz da educação um mercado e busca dirigir a educação que acontece nas escolas. Ainda, há que se levar em conta que aluno na escola, progressão continuada, ampliação da oferta com certificações, etc., não significa, para os trabalhadores e seus filhos, conhecimento de qualidade.

As problemáticas principais da Educação de Jovens e Adultos em Pelotas

Pelo exposto, os condicionantes estruturais, dos problemas que persistem na Educação de Jovens e Adultos, têm, como balizadores, o 'sociometabolismo do capital', com o anseio permanente de acumulação; as políticas públicas que, na atualidade, com a implosão da social democracia e a reorientação do padrão de acumulação do capital tornam-se cada vez mais distantes da ideia e prática dos direitos; e o papel desde sempre atribuído à escola pelos que comandam, na sociedade capitalista. Esse papel social sempre foi, como se procurou explicitar, o de reprodução dessa mesma sociedade.

Desse modo, o que acontece na EJA, na especificidade da microrregião de Pelotas, em nosso entendimento, faz parte dessa totalidade. Assim como as tentativas de subversão da hegemonia desse direcionamento das políticas públicas só podem ser entendidas como resistência, como uma forma de realizar experiências no interior da escola pública, nas contradições engendradas, apesar da hegemonia do seu papel social. Isso foi o que constatamos nessa investigação que realizamos e apresentamos na sequência.

A microrregião de Pelotas é composta de onze municípios e integra a macrorregião da Campanha, que é designada como Metade Sul e considerada a menos desenvolvida das outras três existentes no Estado, as quais correspondem à chamada Metade Norte e são consideradas mais desenvolvidas (DUTRA; SILVEIRA, 2008).

De acordo com os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que se referem a 2010, a microrregião de Pelotas possui 385.670 habitantes, sendo 20.265 considerados não alfabetizados. Comparando as cidades da microrregião, Pelotas tem a menor taxa de analfabetismo, 4.2%, sendo a maior taxa verificada no município de Cerrito, que corresponde a 12.1%.

No que diz respeito à história da EJA, em Pelotas, verificou-se que há pouquíssimos estudos publicados. Na dissertação de mestrado de Garcia (2013), que em sua pesquisa encontrou apenas uma publicação referente a EJA em Pelotas e teve dificuldades de acessar documentos os quais foram ditos como inexistentes pela Secretaria de Educação Municipal, é possível verificar a estreita relação entre o contexto brasileiro e o que acontece na Educação de Jovens e Adultos no município.

A trajetória da EJA em Pelotas inicia, mais firmemente, em meados de 1980 e caracteriza-se como um movimento de luta pela alfabetização que surge em bairros e vilas populares, vinculado às associações de moradores e articulado, de um lado, pelas necessidades colocadas pelo trabalho, e, de outro, pelo processo de democratização em curso no Brasil. Em 1990, há um arrefecimento desse movimento popular e sua institucionalização por meio do Programa de alfabetização de Jovens e Adultos (PEJA). Em 2004 é implementado o programa Brasil Alfabetizado, por meio de um convênio da Prefeitura Municipal com o Governo Federal, que contou com a assessoria do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA) e a supervisão da Secretaria Municipal (SME). Em 2005, apenas o PEJA é mantido. A partir de 2011 o PEJA começa a ser extinto e as escolas assumem a EJA nos anos iniciais, incorporando-a em seus projetos pedagógicos.

Em que pese à especificidade da EJA na microrregião, a investigação realizada permitiu identificar que as práticas que hegemonizam nas escolas são resultantes, em boa medida, das políticas acima delineadas, que não contribuem, como já se explicitou, para a erradicação tanto do analfabetismo, como do analfabetismo funcional. Além disso, foi possível constatar que há, por parte dos profissionais da EJA, certo conformismo em relação à existência de analfabetos, além de uma forma de analisar a situação de reprodução da vida material dos sujeitos da EJA como se fosse algo natural, e não construído socialmente e resultante do modo como se organiza o trabalho, em uma sociedade capitalista. O que pode ser observado no levantamento dos principais eixos de problemáticas, que a pesquisa possibilitou sistematizar e que se traduzem:

– Na infantilização dos sujeitos jovens e adultos, que são tratados como se fossem

crianças, em fase de escolarização.

− Na ausência de uma proposta política e pedagógica específica, traduzida em um currículo para essa modalidade, quer seja da SME, que oferece apenas uma listagem de conteúdos, quer seja da escola. Observa-se que a avaliação não é processual e acaba sendo apenas classificatória e realizada de acordo com a solicitação da SME. Não há o reconhecimento de que são pessoas que possuem experiências de vida e saberes dela decorrentes, não há conexão do que é trabalhado com a vida e o investimento na aprendizagem é precário.

− Na limitação do tempo de aula. Com frequência as aulas iniciam tarde, são interrompidas para a merenda e concluídas antes do tempo previsto. Além disso, muitas situações levam à ausência dos alunos: adversidades climáticas, final de novela, etc..

− Na juvenilização dos sujeitos discentes. Relaciona-se ao rebaixamento das idades para frequentar a EJA e à expulsão camuflada dos jovens do ensino regular.

− Nas precárias condições socioeconômicas e culturais dos estudantes. Há uma baixa expectativa em relação a eles e, segundo alguns professores e o relato das estagiárias, são indivíduos que não precisam de muito investimento. Eles precisam ser ouvidos e acolhidos, ficando limitadas as possibilidades de avanço, no que diz respeito ao acesso ao conhecimento sistematizado.

− Na evasão da escola ao longo do semestre e o pequeno avanço nas etapas. Observa-se que, em todas as escolas, a evasão escolar ultrapassa a casa dos 50% e a progressão é frágil. Aqui é interessante destacar que, em duas situações nas quais a EJA é oferecida em associações de moradores, quase não há evasão.

− Na matrícula de alunos portadores de necessidades especiais, que é significativa, revelando a fragilidade da inclusão na escola. Nesses casos, embora muitas escolas possuam sala de recursos, não há avanços reais e palpáveis. Etapa após etapa, os problemas persistem.

− Na limitação da formação docente para a EJA/anos iniciais. A maioria trabalha em três turnos e a formação continuada parece, de acordo com os depoimentos, não incidir nas necessidades efetivamente existentes para o trabalho com a EJA. Além disso, esses professores não tiveram contemplada a especificidade na sua formação inicial.

− Na precariedade da infraestrutura da escola. Bibliotecas e salas de informática nem sempre estão à disposição dos estudantes da EJA, sendo utilizadas geralmente

com as turmas regulares.

Mesmos assim, salientamos que, embora haja um direcionamento político, teórico e prático hegemônico, há também um movimento, embora minoritário, no sentido inverso, realizado por alguns professores em suas salas de aula, em algumas escolas do campo do estágio.

A síntese mais geral, como é possível analisar, conduz para questões mais profundas do que culpabilizar a escola e os professores, porque dizem respeito às consequências do desenvolvimento capitalista, à cultura escolar, por ele engendrada, à formação de professores e à atual política pública que arrocha as condições de trabalho, retira o protagonismo dos docentes como formuladores da educação que realizam e não considera, seriamente, a necessidade de erradicação do analfabetismo em nosso país. Além disso, desmobiliza e traz certo comodismo, distanciamento e resistência à educação engajada em um processo coletivo de mudança, orientado para a transformação da sociedade. Há, nas escolas, certo conformismo e concordamos com Britto (2008) quando reflete que há um modelo de educação pragmático que se adequa à proposta atual do desenvolvimento capitalista. Nessa educação não está mais presente a dimensão do projeto societário alternativo. Daí, talvez, os professores olharem para seus estudantes com carinho, mas descrentes de que a alfabetização possa, efetivamente, contribuir para proporcionar condições materiais dignas de vida para esses sujeitos.

Incidências pedagógicas e práticas em sala de aula nos estágios na EJA

É no interior do processo de desenvolvimento brasileiro que se processa, sob os lineamentos acima colocados, que a formação de professores no ensino superior considerou, a partir da Resolução n° 1 do ano de 2006, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2006)[1], o desafio de tratar das qualidades constitutivas e das características dos sujeitos que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria, prevendo estágio curricular na educação de jovens e adultos. O panorama legal de necessária readequação curricular, aliado às demandas locais, impulsionou uma ampliação do Curso de Pedagogia da UFPel, desde 2006, com turmas de funcionamento noturno e oferta de estágio em EJA. A iniciativa, que tornou necessária a parceria com a secretaria municipal de educação (SME) para viabilizar o campo de estágio das estudantes, implicou na

[1] Institui diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

possibilidade de participação, também, na formação continuada dos professores da referida rede de ensino.

Com essa trajetória recente, do ponto de vista temporal e densa, quanto à imersão na preparação e acompanhamento de práticas de ensino, bem como no convívio com escolas, professores e gestores, o estágio em EJA teve sua primeira turma no ano de 2010. No âmbito do curso de Pedagogia, podemos destacar a estrutura curricular do Curso de Pedagogia noturno que, balizado pelo curso diurno – mais antigo – não incorporou de forma suficiente os estudos sobre a formação de professores para a EJA. No processo, tivemos a dimensão de três focos de necessidades, o que nos levou a realizar a investigação proposta:

> 1) o dimensionamento e a análise das fragilidades locais referentes à formação dos professores nas escolas, a educação realizada com os estudantes e a oferta pública na área.
>
> 2) a análise da urgência do aprofundamento de estudos sobre a educação de jovens e adultos que considerasse as características socioculturais e econômicas da região, mas que estabelecesse a relação com a política pública, em âmbito não apenas local; assim como com os fundamentos de uma sociedade capitalista e a função social da escola decorrente desse tipo de sociedade.
>
> 3) a necessidade de qualificar a proposta de trabalho com as estudantes, para que a prática de estágio pudesse estar em uma perspectiva de resistência e, no mínimo, do direito a educação de qualidade pelos sujeitos da EJA.

O estágio ao qual nos referimos, ou seja, do Curso de Pedagogia, foco de análise, organiza-se enquanto docência compartilhada. Em torno dele são realizadas as atividades brevemente descritas abaixo:

> − Disciplina preparatória sobre Educação de Jovens e Adultos, cursada no antepenúltimo semestre do curso.
>
> − Estágio de Docência Compartilhada, realizado em duplas, no penúltimo semestre do curso. Na Docência Compartilhada os graduandos vão para a escola uma vez por semana, acompanham e contribuem com o trabalho da professora da escola. Concomitantemente, os licenciandos fazem uma disciplina que busca estabelecer relação entre o que é vivenciado na escola e as necessidades teóricas de aprofundamento para a realização do estágio. Durante esse processo, produzem o relatório da Docência Compartilhada, que contém um diagnóstico da situação da EJA na escola e o Projeto de Ensino Aprendizagem para ser desenvolvido no

estágio curricular.

− Estágio curricular supervisionado realizado no último semestre, em duplas.

− Orientação do estágio através de reuniões de orientação na faculdade. Durante esse processo, os futuros professores em formação produzem o relatório de estágio, o qual é socializado posteriormente em um seminário.

− Acompanhamento do estágio nas escolas através de visitas de orientação com discussão individual posterior.

Resultante do processo de investigação realizada, sistematizamos uma nova forma de trabalho, a partir da organização exposta, visando preparar os nossos estudantes para o estágio. Esse novo jeito foi acompanhado pela explicitação da orientação teórica e desdobrado, concretamente, em dimensões teóricas práticas a serem desenvolvidos na preparação e também no acompanhamento. O que procuramos efetivar desde 2015, fruto desse estudo, realizado em 2013 e 2014.

Na formação docente de nossos alunos, passamos a nos pautar pelas possibilidades, que se apresentam no cotidiano, e pela convicção de que o processo educativo para professores na EJA deve favorecer o estudo e debate sobre a necessidade de transformação da escola pública, no conteúdo e na forma. Isso exige, de um lado, o compromisso e o engajamento do profissional da educação, no que diz respeito à escola e ao movimento mais amplo do campo do trabalho, e, de outro, a qualificação teórica e prática para o exercício da profissão. Para tanto, busca-se o estudo articulado também com os contextos locais para sustentar outra práxis educativa, incluindo: a compreensão dos seres humanos como sujeitos de direitos, o que torna inadmissível existência da sociabilidade competitiva que é decorrente das relações de produção e reforçada pela cultura hegemônica; um projeto histórico diferenciado, que é anunciado e experimentado concretamente pelo movimento organizado dos trabalhadores do campo e da cidade. É na perspectiva da 'emancipação humana' (MARX, 2009) que se sustentam as possibilidades de práticas diferenciadas.

É assim que, concretamente, para a preparação dos estudantes para o estágio em EJA, organizamos as ações formativas, ou seja, articuladas com a prática social nas dimensões:

− Sociohistórica, política, cultural e econômica, que permitem compreender de forma contextualizada as implicações para a educação do trabalhador das relações existentes entre trabalho, educação e cultura, assim como entre a legislação e a política pública vigente.

− Socioantropológica, que possibilita ampliar a visão e desconstituir os mitos em relação aos sujeitos da EJA, incluindo o que diz que a educação escolar não pode exigir muitos destes sujeitos porque não são capazes. Nessa dimensão também são trazidas as experiências alternativas desenvolvidas notadamente pelos movimentos sociais organizados.

− Pedagógica, que viabiliza a compreensão dos fundamentos educativos da forma de atuar e de ser professor da EJA, incluindo planejamento, formulação de planos de ensino, diagnóstico da realidade e estratégias metodológicas, assim como o aprendizado da pesquisa voltada para a compreensão teórica qualificada da realidade e para a intervenção prática.

Tendo Freire (1995) como uma das referências, a metodologia de trabalho realizada com as estudantes estagiárias busca contemplar o diálogo, a prática individual e social, a problematização, o aprofundamento do conhecimento e a formulação de novas sínteses, através de atitude investigativa e de rigorosidade na elaboração de estratégias para a solução dos problemas.

Algumas conclusões frente ao exposto para as renovações das práticas

Embora estejamos cientes, por tudo o que se analisou, que sob o capitalismo e, principalmente, no atual direcionamento do padrão de acumulação capitalista, é praticamente impossível ter uma educação pública que efetivamente contemple os interesses do campo do trabalho, temos ciência que é necessário, desde o nosso ofício, resistir, ir realizando experiências e qualificando-as.

Como conclusão, destacamos que o acompanhamento que realizamos desse processo permite a identificação de uma série de pressupostos e fragilidades que indicam distanciamentos entre instâncias de formação e de práticas, configurando diferentes lógicas educativas (FRANCO, 2008). O estágio constitui-se em um momento revelador de carências teórico-metodológicas, de crenças de senso comum, de distintas compreensões sobre teoria e prática, de distanciamentos entre universidade e redes de ensino e de diferentes concepções sobre a docência. Nesse sentido, faz-se necessário um olhar mais atento para o estágio que permita dimensioná-lo como lugar privilegiado na busca de compreensões sobre processos de aprendizagem na graduação e propostas de ensino no Curso de Pedagogia, consistentes e com ênfase para a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental em EJA.

Outra conclusão é a de que a formação para o ensino em EJA no Curso de Pedagogia, de certa forma, reproduz o lugar secundário dos alunos fora da idade regular na escola. Apesar de ter uma fundamentação teórico-metodológica própria e de ser reconhecida legalmente, para a EJA cabe, via de regra, um lugar de descaso, tanto nas políticas públicas como na organização das propostas educativas na escola e, também, na universidade. Ainda, ficou evidenciado que as disciplinas do currículo do curso são pensadas tendo como foco principal a escolarização de crianças. Acrescemos a isso uma limitação das teorias sobre o desenvolvimento humano, as quais são bastante frágeis em relação ao mundo adulto, considerando-o, tradicionalmente, como um período de estabilidade e ausência de mudanças (OLIVEIRA, 2001).

O estágio evidencia de forma contundente o referido acima, pois os alunos vivenciam nas escolas a restrição do uso do espaço físico para os alunos do EJA – biblioteca, laboratórios, serviço de apoio pedagógico – e a ausência de inserção das características e necessidades desses alunos nos projetos político-pedagógicos das escolas. No curso de formação a carga horária é insuficiente e as disciplinas, como metodologias das áreas específicas, por exemplo, focalizam o universo infantil, inclusive pelas restrições de material de estudo e pesquisa sobre o desenvolvimento e as aprendizagens dos jovens e adultos.

No entanto, considerando o estágio não um momento de aplicação e, sim, um espaço de aprendizagens no qual a teoria e a prática são dimensionadas e confrontadas com grande intensidade, também concluímos que ele se constitui um campo singular para compreendermos as dinâmicas da formação e pensarmos estratégias que possam qualificar o processo, na direção dos direitos dos estudantes jovens e adultos. Nele, os graduandos, ao planejarem o processo educativo, evidenciam suas capacidades de projeção das ações de ensino e, consequentemente, das apropriações teóricas e das leituras de mundo que realizam. Constatamos, ainda**,** que é o lugar privilegiado para entendermos a natureza das dificuldades da formação com a qual lidamos. Nesse sentido, constitui-se como foco de nossas preocupações e investigações na docência e contexto de busca de compreensões para qualificar a preparação para a docência e o vínculo com as escolas onde se realiza, sendo, igualmente, espaço privilegiado de renovação teórico-prática dos estudantes estagiários e da própria escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.

BOLZAN, N. C. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, I. P. A. **Pedagogia universitária**: a aula em foco. São Paulo: Papirus, 2000.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p.11.

BRITTO, L. P. L. Educação de Adultos: formação x pragmatismo. **Revista de Educação de Jovens e Adultos.** v. 2, n. 2. Belo Horizonte: NEJA-FaE-UFMG, p. 53–60, ago., 2008. Disponível em <http://www.reveja.com.br>. Acesso em 18 mar. 2014.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1982.

CHILANTE, E. F. N.; NOMA, A. K. A política de educação de jovens e adultos no Brasil: desarmando a armadilha neoliberal. Disponível em <http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem01pdf/sm01ss01_05.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2014.

DUTRA, F. A.; SILVEIRA, V. C. P. Evolução das desigualdades regionais no Rio Grande do Sul: espaço agrário, imigração e estrutura fundiária. **Caminhos de Geografia**. Uberlândia, v. 9, n. 26, p. 1–15, jun. 2008.

FREITAS, L. C. de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. SP: Moderna, 2003.

FREIRE, P. **À sombra dessa mangueira**. SP: Ollho d'Água, 1995.

FONSECA, L. EJA: Lutas e conquistas! - a luta continua: formação de professores em EJA. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**. v. 2, n. 2. Belo Horizonte: NEJA-FaE-UFMG, ago. 2008. p. 75 – 97.

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.01, p.109-126, jan./abril 2008.

GARCIA, R. A. Não estão na escola? Um estudo sobre a evasão na Educação de Jovens e Adultos nos Anos Iniciais na Rede Municipal de Pelotas. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

GOUVEIA, A. B. Políticas e financiamento na EJA: as mudanças na política de financiamento da educação e possíveis efeitos na EJA. **EccoS** – Revista Científica. São Paulo, v. 10, n. 2, jul./dez. 2008. p. 379-395.

HARVEY, D. **O novo imperialismo**. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. SP: Loyola, 2003.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em 12 set. 2013.

LOUREIRO, B. R. C. O contexto neoliberal: as recomendações educacionais do Banco Mundial como resposta à crise estrutural do capital. **Verinotio** revista on-line de Educação e Ciências Humanas – n. 11, Ano VI, abr. 2010. p. 14 - 22.

MASCARO, A. L. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **Para a questão judaica**. Tradução de José Barata Moura. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. (org.) **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas, Mercado de Letras, 2001.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

PORCARO, R. C. A história da educação de jovens e adultos no Brasil. Disponível em <https://www.google.com.br/#q=porcaro+historia+dfa+eja>. Acesso em 20/03/2014. p. 1- 4.

RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O "novo" que reitera antiga destituição de direitos. Sísifo / **Revista de Ciências da Educação**, n. 2, Jan./Abr. de 2007. p. 1 -16.

_____. Desafios teóricos e metodológicos da educação de jovens e adultos trabalhadores. IN: CANÁRIO, R.; RUMMERT, S. (Org.). **Mundos do trabalho e aprendizagem**. Lisboa/PT: Educa, 2009.

SAVIANI, D. Cap. XIV. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C. M. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, C. C. (Coord.) Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas sociais. SP: **Ação Educativa**, 2008. p. 1 – 68. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2348/1/banco_mundial_em_foco.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2015.

Recebido em: 01/02/2016
Aprovado em: 17/05/2016

FORMAÇÃO EM EJA E DIVERSIDADE(S):
A EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO POPULAR DO CIVEJA / UNILAB

Elisangela André da Silva Costa
elisangelaandre@unilab.edu.br

Jacqueline Cunha da Serra Freire
jacqueline@unilab.edu.br

Ana Paula Sthel Caiado
apcaiado@unilab.edu.br

Sinara Mota Neves de Almeida
sinaramota@unilab.edu.br

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo refletir sobre os limites e possibilidades encontrados no desenvolvimento do Circuito Intercultural de Vivências em Educação de Jovens e Adultos (CIVEJA) - projeto vinculado ao Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos e Cooperação Sul-Sul (ECOSS), da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Metodologicamente optou-se pelo relato de experiência, analisando de forma específica o Diagnóstico Rápido Participativo (DRP) e o Curso de Atualização em Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Diversidade(s). Os resultados desta reflexão apontam que o foco EJA e diversidades, definido como eixo central das ações do CIVEJA, traduziu o compromisso da UNILAB com a integração e a interculturalidade e que as experiências desenvolvidas durante o citado projeto contribuíram para a discussão dos aspectos que caracterizam a EJA nos municípios abrangidos e se traduziram em um amplo processo educativo na perspectiva da extensão universitária referenciado na educação popular.
PALAVRAS-CHAVE: EJA; formação continuada; diversidades.

TRAINING IN EJA AND DIVERSITY(IES):
POPULAR EDUCATION EXPERIENCE FROM CIVEJA / UNILAB

ABSTRACT: This study aims to reflect on the limits and possibilities found in development of Experiences of Intercultural Circuit in Youth and Adult Education (CIVEJA) - project linked to the Reference Center for Education Youth and Adult and South-South Cooperation (ECOSS) of the University of International Integration Lusophone African-Brazilian (UNILAB). Concerning to the method this text is an experience report, analyzing specifically the Rapid Participatory Diagnosis (DRP) and Course in Youth and Adult Education (EJA) and Diversity (s). The results of these considerations suggest that the EJA focus and diversity, defined as the centerpiece of CIVEJA actions, reflected the commitment of UNILAB with integration and intercultural and experiences acquired during the said project contributed to the discussion of the aspects that characterize the EJA in the covered municipalities and translated into a broad educational process from the perspective of university extension referenced in popular education.
KEYWORDS: Adult Education; continuing training; diversities.

Introdução

O direito à educação e a luta pela afirmação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto brasileiro, principalmente nas décadas recentes, a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), tem promovido diferenciadas frentes de ação que englobam desde a formulação de diretrizes para a EJA, até sua inclusão no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (BRASIL, 2007), simbolizando um conjunto de condições necessárias ao seu fortalecimento.

A formação continuada de professores destaca-se entre tais ações, sendo concebida como espaço de construção de conhecimentos sobre o ensinar e o aprender, de reflexão e de fortalecimento da profissionalidade docente (SACRISTÁN, 1995, p. 64), que conjuga elementos de natureza técnica, ética, política e estética (RIOS, 2008).

Os professores têm atuado como agentes de materialização das políticas educacionais, sendo, inclusive, algumas vezes responsabilizados por seu sucesso ou seu fracasso. Compreendemos que mais do que uma necessidade, a formação contínua se constitui como um direito (LIMA, 2001). Todavia, não são raras as experiências que se traduzem como pacotes de formação, esvaziados de uma perspectiva crítica, que possibilitem aos educadores problematizar, compreender e transformar suas práticas (IMBERNÓN, 2009).

As Instituições de Ensino Superior (IES) têm sido reconhecidas como importantes interlocutoras deste processo de formação e vêm ganhando relevância na construção da EJA enquanto política pública. Suas contribuições se dão tanto nos processos de formação inicial, a partir da incorporação da EJA nos currículos do ensino de graduação, quanto na formação contínua, por meio da pós-graduação e da extensão, ambas aliadas ao desenvolvimento de pesquisas na área. A parceria das IES com os sistemas e redes de ensino nas diferentes esferas – federal, estadual e municipal – tem cumprido um papel fundamental na formação de professores e no fortalecimento das políticas de EJA no Brasil.

O objetivo do presente trabalho é refletir sobre os limites e possibilidades encontrados no desenvolvimento do Circuito Intercultural de Vivências em Educação de Jovens e Adultos (CIVEJA), projeto vinculado ao Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos e Cooperação Sul-Sul (ECOSS), da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), no período de 2013 a 2015.

A UNILAB é uma universidade pública federal que tem sua identidade pautada na integração internacional, especialmente com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) – Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe – e, ainda, Timor Leste (Ásia). Tendo sua missão institucional aliada ao desenvolvimento regional, a UNILAB se configura tanto como instrumento de fortalecimento da cooperação Sul-Sul, como de expansão e interiorização do ensino superior no Brasil.

Metodologicamente, a experiência do CIVEJA é abordada dentro deste relato a partir da análise do Diagnóstico Rápido Participativo (DRP) e do Curso de Atualização em Educação de Jovens e Adultos e Diversidade (s), tendo a reflexividade como princípio de articulação entre os elementos epistemológico, político e pedagógico presentes na proposta.

CIVEJA: breve contextualização de experiência de educação popular

O CIVEJA é uma iniciativa vinculada a ECOSS, que emergiu no contexto da implementação dos Centros de Referência em EJA, apoiados pelo Governo Federal através do DPEJA/SECADI/MEC, em articulação com universidades públicas, com vistas ao resgate da memória, levantamento e organização de acervos de EJA, fundamentado no ensino, pesquisa e extensão, bem como a constituição de uma rede com base comum, mantendo as especificidades de cada região.

A UNILAB inscreveu-se nesse contexto de fomento dos Centros de Referência em EJA na perspectiva de dialogar com as experiências brasileiras e implementar um Programa vocacionado para a cooperação internacional solidária com os PALOP, organizados em torno da Rede de Cooperação Sul-Sul entre os Países de Língua Oficial Portuguesa sobre Educação de Jovens e Adultos.

Compreendemos que a Educação de Jovens e Adultos é um componente essencial do direito à educação, cujo grande desafio posto, como foi apontado na VI Conferência Internacional da Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada no Brasil em 2009, é o de “[...] passar da retórica à ação, envidando esforços para que as recomendações apresentadas no Marco de Ação de Belém sejam implementadas nas políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos” (UNESCO, 2010, p. 3).

A busca de uma EJA mais inclusiva e equitativa, referenciada na aprendizagem ao longo da vida, desafia o Estado-Nação em todo o mundo. Ao propormos a implementação e dinamização do CIVEJA, concebido como instrumento de diálogo, de reconhecimento da EJA no Brasil, a partir dos municípios situados na Região do Maciço de Baturité – Ceará, objetivamos promover ações socioculturais e educacionais com foco na EJA e diversidades, ancoradas no princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

As ações desenvolvidas foram dinamizadas de forma articulada, contemplando as múltiplas dimensões do CIVEJA: formação; comunicação e, ainda, mobilização social. Apostamos, com isto, na possibilidade de promover a inserção social da UNILAB no Maciço do Baturité e ampliar propositivamente os diálogos sobre EJA, na perspectiva da cooperação Sul-Sul.

A dimensão da comunicação contemplou a produção de Exposições virtual e itinerante de registros fotográficos, produção de vídeo-documentários, tendo como convergência a EJA no Maciço do Baturité e nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. O envolvimento da comunidade educacional e sociedade civil, com destaque à parceria com o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Ceará, foi o foco da dimensão da mobilização social.

O Diagnóstico Rápido Participativo (DRP) foi idealizado como uma contribuição para melhor conhecer a realidade educacional no Maciço de Baturité, especialmente da EJA, bem como subsidiar o desenho da formação continuada, vindo ao encontro de expectativas dos sujeitos educativos da EJA.

O Curso de Atualização em Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Diversidade(s)[1], vinculado ao componente da formação continuada do CIVEJA e expressão dos dados revelados pelo DRP, consistiu na oferta de atividades educativas/formativas com foco no fortalecimento da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e de questões temáticas relacionadas à discussão sobre gênero, diversidade étnico-racial, cultura e religião, enfoque geracional, entre outros. Esta ação aliou-se à realização de

[1] No título do Curso o termo Diversidade(s) constitui-se um neologismo, cujo respaldo teórico inspira-se na origem etimológica da palavra, originada no latim *diversitas*, que guarda em seu significado as ideias de "diferença, à variedade, à abundância de coisas distintas ou à divergência" (HOUAISS, 1990). Esta expressão tem sido utilizada pelo Grupo de Pesquisa e Extensão Educação e Cooperação Sul-Sul, vinculado à UNILAB e registrado junto ao CNPq desde 2014. Para fins do presente artigo, no decorrer do texto o termo constará no singular referenciado no conceito abordado e será preservado o neologismo quando for referente ao nome do Curso.

Círculos de Cultura que se propuseram a fortalecer e ampliar as discussões vivenciadas nos momentos de formação.

A diversidade é assumida como pilar estruturante do Curso, considerando as contribuições teóricas de Sacristán (2002), que situa historicamente o debate sobre heterogeneidade cultural como um fenômeno do final do século XX. Conceitualmente, o autor concebe que diversidade significa uma ruptura com a homogeneização que o universalismo cultural inspirou. O enfoque de ruptura paradigmática que o autor contextualiza e fundamenta referenciou o presente texto.

Organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) têm incorporado a diversidade em sua agenda e formulação programática[2], inclusive enfocando-a como direito, vetor de desenvolvimento e mais recentemente como base do diálogo entre os povos.

O CIVEJA pode ser entendido como uma iniciativa no campo da diversidade e das políticas públicas de educação, no sentido do que Rodrigues e Abramowicz (2011) abordam, em sua análise das condições teóricas, práticas e políticas que possibilitaram a ascensão do conceito de "diversidade", no contexto das políticas educacionais entre os anos de 2003 a 2006[3].

Obras de Paulo Freire (1983, 1987) foram indispensáveis para subsidiar o trabalho do CIVEJA, na perspectiva de melhor compreender elementos relacionados à experiência de EJA no Maciço do Baturité e referenciar as ações de extensão universitária popular.

A educação popular é um campo imbricado na história da educação, especialmente, na América Latina e no Brasil. Comprometida com as camadas populares da sociedade, a educação popular é historicamente estruturante na inclusão social em nosso país.

O legado de Paulo Freire é incontestavelmente um dos principais aportes teóricos e metodológicos no campo da educação popular, de (re)valorização de saberes e práticas sociais produzidas nas experiências de vida e comunidades populares, muitas vezes marginalizadas pela sociedade e seus construtos hegemônicos.

[2] Inscrita na sua Constituição de 1945, a UNESCO reconhece a importância da diversidade como valor intrínseco das culturas.
[3] Período que compreende o primeiro mandato do ex-Presidente Luis Inácio Lula da Silva, no Brasil.

Brandão (2002) aborda quatro enfoques principais para reflexão sobre a educação popular e seu escopo conceitual e de práticas. Alinhamo-nos com a abordagem do autor de que educação popular é:

> [...] algo realizado como um acontecimento situado e datado, caracterizado por um esforço de ampliação do sentido do trabalho pedagógico a novas dimensões culturais, e a um vínculo entre a ação cultural e a prática política. A educação popular foi e prossegue sendo uma sequência de ideias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são reestabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como foco de sua vocação um compromisso de ida – e – volta nas relações pedagógicas de teor político realizadas através de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares compreendidos como não beneficiários tardios de um "serviço", mas como protagonistas emergentes de um "processo" (BRANDÃO, 2002, p.141-142).

A educação popular é essencialmente uma pedagogia libertadora, em que a *práxis* educativa é perpassada pela ação dialógica, a teoria e a prática são imbricadas, a educação bancária e tradicional é refutada. Freire (1987, p.109-110) afirma que:

> Não há conscientização se, de sua prática não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe explorada, na luta por sua libertação. Por outro lado ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente no processo de luta.

Desse modo, o conjunto de ações realizadas se constitui como forma de conscientização e de empoderamento dos sujeitos envolvidos, numa perspectiva de emancipação comprometida com a humanização.

DRP e a produção de conhecimento no CIVEJA: apontamentos sobre a EJA no Maciço de Baturité

O DRP sobre EJA nos municípios abrangidos pelo CIVEJA – Acarape, Aracoiaba, Baturité e Redenção – destacou-se como uma das ações, no processo de implementação do Projeto. No entanto, na perspectiva de dinamizar a formação continuada de professores, a abrangência foi ampliada para outros municípios do Maciço do Baturité – Barreira, Palmácia, Ocara, Capistrano, Aratuba, Guaramiranga, Pacoti, Itapiúna, Mulungu e Guaiúba – região no estado do Ceará onde a UNILAB está implantada e atua prioritariamente.

As contribuições trazidas pelo DRP através do mapeamento da realidade local fizeram com que as atividades das diferentes dimensões do CIVEJA (formação, comunicação e mobilização social) descortinassem os desafios, necessidades e

potencialidades da EJA nos municípios, atuando de forma histórica e socialmente situada. Desse modo, tais contributos podem ser apontados como produtos evidentes da articulação entre ensino-pesquisa-extensão.

A análise de Verdejo (2006, p. 14) aponta que diferentemente de métodos convencionais de pesquisa, o DRP recorre à diversificação de fontes para uma coleta compreensível da informação, é uma metodologia referenciada em três pilares básicos: a participação, o comportamento e as técnicas de levantamento de campo. Segundo o autor, o DRP "[...] permite colher dados de maneira ágil e oportuna. Apesar de sua rapidez, a coleta de dados não é incompleta nem superficial". Conforme analisado por Gomes, Souza e Carvalho (2001, p. 66):

> [...] esse método foi direcionado para adquirir rápida e eficientemente novas informações e hipóteses sobre a vida e os recursos no meio rural (Charuthers & Chambers, 1981, citados por Schönhuth & Kievelitz, 1993). Uma equipe multidisciplinar sistematiza uma atividade semiestruturada de coleta de dados exercida diretamente no local, ficando num campo intermediário entre estudos de áreas especificas e levantamentos estatísticos-formais amplos [...].

A compreensão metodológica sobre experiências de DRP e seus fundamentos foi essencial para subsidiar o levantamento de dados sobre EJA no Maciço do Baturité, a elaboração de seus instrumentos e o desenvolvimento do mesmo, com o propósito de mapear elementos da realidade na região; identificar demandas de formação de professores/as e gestores/as a fim de subsidiar ações institucionais da UNILAB.

Com a dinâmica que o DRP, foi realizado um levantamento que possibilitou o mapeamento de dados primários de mais de 50% dos municípios sobre formação de professores de EJA. No que se refere aos dados secundários, 100% dos municípios na área de atuação do Projeto foram caracterizados. Os resultados possibilitaram conhecer mais sobre a EJA nos municípios, bem como contribuir para ações de extensão que fortaleceram o diálogo intercultural em nível loco-regional e com experiências internacionais de EJA.

Os dados do DRP revelaram, ainda, que a taxa de analfabetismo nos municípios pesquisados no Maciço do Baturité são substantivamente mais elevadas em relação à média nacional. Os municípios estão situados na faixa de Índice Desenvolvimento Humano Médio (IDHM) entre 0,6 e 0,699 e apresenta, no intervalo entre 2000 e 2010, a educação como a dimensão que mais cresceu. Em que pese apresentar dados mais elevados em relação à média nacional, a taxa de analfabetismo da população de 18 anos ou mais diminuiu em 20,07% na cidade de Acarape; 24,87% em Aracoiaba; 18,65% em Baturité e 21,51% em Redenção, nas últimas duas décadas.

No que se refere ao diagnóstico da formação de professores, que envolveu gestores da EJA, os dados revelaram que o nível de formação mais elevado está na rede estadual, em que todos são graduados. Na rede municipal, parcela significativa tem nível superior incompleto e/ou ensino médio. Os dados revelaram que não há uma política de formação continuada de professores nessa modalidade de ensino, o que amplia a responsabilidade da UNILAB e seu compromisso com a inserção social no Maciço do Baturité.

A demanda por formação continuada pelos participantes do DRP foi centrada em questões do letramento, numeracia, temas transversais, direitos humanos, história e cultura afro-brasileira e profissionalização. A relação entre educação e o mundo do trabalho se constituiu como objeto de acentuada preocupação, na perspectiva da inclusão social.

A Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) vem dinamizando a EJA no Ceará, como modalidade constitutiva do sistema estadual de ensino. Destaca-se na política estadual de EJA a presença dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) que se constituem em unidades de ensino focadas na EJA. A estrutura institucional dos CEJA é flexível, aceita matrícula em qualquer época do ano letivo e trabalha com a modalidade semipresencial. O processo pedagógico proporciona uma interação direta, inclusive com atendimento individual, sob forma de plantão entre educador e educando, em que a valorização do intercâmbio de experiências, saberes, cooperação e diálogo são valores fundantes da relação pedagógica.

A leitura crítica da realidade proporcionada pelo DRP revelou que os sentidos da EJA nos múltiplos olhares dos educadores do Maciço são perpassados por experiências educacionais marcadas pela EJA como elemento de inclusão social e exercício da cidadania; esforços na inovação pedagógica; valorização dos contextos locais articulados com realidades mais amplas.

Os municípios revelaram esforços concentrados em fomentar ações que fortaleçam a EJA, dinamizando projetos educativos sintonizados com a realidade local e os desafios contemporâneos. A demanda por profissionalização traduz a perspectiva de implementar políticas inclusivas, aliadas a processos de valorização da diversidade e das diferenças.

A materialização do CIVEJA: um olhar sobre a formação

Vinculado ao componente da formação continuada do CIVEJA, o Curso de Atualização em Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Diversidade(s) se consistiu na oferta de atividades educativas/formativas envolvendo questões temáticas relacionadas à discussão sobre gênero, diversidade étnico-racial, cultura e religião, enfoque geracional, entre outros. Concebido e implementado a partir dos elementos sinalizados no DRP, o Curso primou pelos princípios da interdisciplinaridade e interculturalidade, alinhados com as discussões temáticas elencadas, na perspectiva do fortalecimento da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e da Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008).

A Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), que altera a LDBEN, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", completou 10 anos em 2013 e os desafios são complexos na sua implementação.

Parte constitutiva de um importante marco legal de políticas afirmativas no Brasil, a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) estabelece a inclusão do estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

A definição das temáticas abordadas na formação levou em consideração, além dos fatores pertinentes à EJA, a identidade institucional da UNILAB. Criada através da Lei 12.289/2010 (BRASIL, 2010), esta universidade é vocacionada para a cooperação internacional e compromissada com a interculturalidade, a cidadania e a democracia nas sociedades. Assim, o eixo articulador da formação intitulado “Educação de Jovens e Adultos e diversidade(s)” materializa o compromisso institucional de “promoção da interculturalidade; o respeito à ética e à diversidade, defesa dos direitos humanos” entre outros objetivos postos no art. 5º do Estatuto da UNILAB, além colaborar com a implementação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003).

A organização curricular do curso norteou o diálogo entre os eixos temáticos constituintes da proposta de formação, quais sejam: “Marcos Estratégicos da EJA; Educação ao Longo da Vida; Currículo, Cultura e Diversidades; EJA, Conhecimentos e Múltiplas Linguagens; EJA: cidadania, saberes e práticas educativas”.

O curso foi integralizado em 120 horas, mediante a participação dos professores em momentos presenciais e em atividades à distância, mediadas pelo Ambiente Virtual

de Aprendizagem (AVA), sendo 50% da carga horária para cada modalidade e acompanhado por duas professoras, seis tutores e coordenação pedagógica. Foram contabilizados 212 ingressantes e certificados 170 participantes do conjunto dos municípios que aderiram ao CIVEJA.

O uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC), neste contexto, teve duas finalidades: a superação das barreiras geográficas que limitavam as possibilidades de encontros presenciais mais sistemáticos; e o empoderamento dos educadores através dos processos de mediação realizados no AVA, que os colocavam em permanente contato com fontes diversas de informação e com o desafio de refletir sobre a própria prática, socializando seus registros de forma escrita. Tal processo demandou tanto a construção de conhecimentos sobre as NTIC, quanto a compreensão das novas abordagens pedagógicas, como caminhos que permitissem superar o isolamento do professor no contexto da escola, colocando-o "em permanente situação de diálogo e cooperação" (KENSKI, 2013, p. 66).

As atividades foram realizadas em dois Polos, sendo um no município de Baturité e o outro em Redenção. Cada Polo aglutinou diferentes municípios, sendo eles no Polo Baturité: Aracoiaba, Aratuba, Baturité, Capistrano, Guaramiranga, Itapiúna, Mulungu, Pacoti; e Polo Redenção: Acarape, Barreira, Ocara, Palmácia, Redenção e Guaiúba.

O acompanhamento pedagógico das atividades à distância era realizado por professoras e tutores que, além da graduação, apresentavam pós-graduação *lato* ou *strito sensu* e, ainda, atuação no campo da EJA. Os formadores que conduziam os momentos presenciais eram todos vinculados a instituições parceiras da UNILAB, convidados para serem mediadores de discussões e aprofundamentos teóricos e metodológicos da EJA, tendo formação em nível de doutorado, em sua maioria, ou mestrado. Residualmente teve a atuação de graduado em nível da formação continuada.

Através da articulação dos eixos do CIVEJA, ampliamos ainda mais o olhar sobre a EJA, situando-a como um direito historicamente construído a partir da participação de muitos. Os Círculos de Cultura realizados no curso inspiraram-se na obra de Paulo Freire (1983, 1987) e foram concebidos como encontros entre sujeitos educativos, engajados em atividades socioeducacionais e culturais. Seguindo esta mesma inspiração, as palestras eram sempre seguidas de Círculos de Diálogos Temáticos, visando o aprofundamento teórico-metodológico, interações e troca de experiências entre os municípios, mediada pela temática das palestras e leituras sugeridas.

No sentido de dinamizar ainda mais o curso, foram propostas, também, Cirandas da Diversidade, com vivências interculturais e de reflexão sobre as temáticas do CIVEJA, e momentos lúdicos, com atividades de relaxamento, animação, dentre outros. Por fim, os professores participantes foram convidados a atuar como pesquisadores, realizando atividades exploratórias com vistas à coleta de materiais para a constituição de produtos distintos referentes à EJA no Maciço de Baturité: a exposição itinerante e virtual de registros fotográficos e vídeo-documentários.

A Exposição contemplou vídeos e *banners que foram* produzidos por professores de EJA dos municípios do Maciço de Baturité, na perspectiva do compartilhamento de suas experiências pedagógicas, da qual participaram professores(as), educadores(as) e gestores(as) da EJA e da Educação Básica de um modo geral. Todo o material, contendo registros fotográficos e escritos sobre as experiências em EJA, foi socializado na ocasião de certificação dos professores participantes do Curso de Atualização de Educação de Jovens e Adultos e Diversidade(s), na UNILAB, no *Campus* da Liberdade em Redenção/CE.

Assim, a Exposição revelou a grande diversidade da EJA, com experiências educacionais dinamizadas no sistema prisional, na educação indígena, de incentivo da leitura, conscientização de hábitos alimentares saudáveis, valorização do folclore, entre outras.

A organização dos materiais foi dividida em três eixos: História e memória da EJA nos municípios e nos CEJA; Experiências recentes e atuais de EJA nos municípios e nos CEJA e por fim Experiências de EJA em contextos interculturais e diversidade(s). Os materiais coletados pelos professores foram recolhidos pela coordenação do CIVEJA, junto com documentos de autorização de uso de sons e imagens, para serem tratados e posteriormente postados no portal ECOSS, junto a outros registros já realizados pela equipe nas missões enviadas a países africanos.

O memorial fotográfico, produzido a partir das atividades do curso, nos permitiu compreender o processo de integração e nos revelou resultados positivos do trabalho. Através de fotografias e depoimentos escritos pelos professores pudemos constatar, compreender e compartilhar as experiências de EJA em seus locais de trabalho e comunidades.

Como foi possível visualizar, o CIVEJA, desde seu planejamento, constitui-se como uma experiência inovadora que traduz o compromisso com a EJA, mediante a formação dos professores, a socialização de informações sobre as ações voltadas a jovens

e adultos pouco ou não escolarizados e a mobilização social em torno do direito à educação.

Análise da experiência: reflexividade e colaboração como elementos formativos

De acordo com o projeto que lhe deu origem, o CIVEJA se constitui numa proposta de ação de extensão universitária ancorada no tripé da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, concebido como um intercâmbio de múltiplos olhares. "A sonorização da palavra remete para nos vermos, nos olharmos. Nesse caso, são múltiplos olhares sobre as vivências em EJA no Maciço do Baturité e nos países parceiros do ECOSS" (UNILAB, 2014, p. 3).

O convite para cada professor "se ver e se olhar" dentro do processo de formação, na condição de sujeito, nos permite verificar a relação entre a perspectiva formativa proposta pelo CIVEJA e a conceituação de formação contínua apresentada por Lima (2001, p. 115) como "[...] o processo de articulação entre trabalho docente, conhecimento e desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de uma postura reflexiva dinamizada pela práxis". A mediação nos processos de reflexão sobre a prática e construção de conhecimentos envolveu a interação entre os sujeitos de maneiras distintas, metodologicamente pensadas para contribuir para a construção de diferentes habilidades e atitudes (UNILAB, 2014).

Partindo desta premissa, a prática dos formadores fundamentou-se numa perspectiva reflexiva e não prescritiva de formação, corroborando com a ideia de que estes profissionais devem ajudar os professores a "analisar os obstáculos (individuais e coletivos) que o professorado encontra para ter acesso a um projeto formativo que os ajude a melhorar" (IMBERNÓN, 2009, p. 105). Neste sentido, a atuação conjunta de todos os formadores colaborou para a ampliação da visão de mundo dos educadores sobre a EJA e sobre si mesmos, na condição de professores e de sujeitos históricos que se constroem a partir das diferentes relações que estabelecem com o mundo.

Relacionamos a este movimento de reflexão, o contexto das práticas, compreendidas como ações encharcadas por visões e projetos de mundo quase sempre distintos, ou mesmo antagônicos, que precisam ser percebidas de modo crítico pelos sujeitos, para que tenham clareza da não neutralidade de seu trabalho.

A reflexão sobre a prática, dentro da visão apresentada, pode ser considerada práxis transformadora (VAZQUEZ, 1977), associada à figura do professor, como um intelectual crítico, historicamente situado, que reflete sobre sua prática e sobre as determinantes que a perpassam, visando à construção de novos modos de pensá-la e de manifestá-la.

A reflexão pode, ainda, compreender ideias como movimento introspectivo a partir do qual o pensamento volta-se sobre si mesmo, possibilitando o exame das próprias ações e identificação dos princípios que as sustentam; o imergir consciente do sujeito historicamente situado no mundo da sua própria experiência, no qual se encontram os valores e os significados (GÓMEZ; SACRISTÁN, 1998). Tais compreensões apontam para um movimento que permite ao sujeito o encontro consigo mesmo e com as trajetórias de construção de suas visões de mundo, educação e profissão, trazendo para o cenário da reflexão diferentes dimensões do processo de construção identitária: histórica, social, relacional, afetiva.

Assim, a reflexão nos processos formativos permite compreender a identidade profissional docente como processo e não como um produto, como lugar de conflitos, buscas e incertezas, como movimento e, por fim, como atitude de construção de maneiras de ser e estar na profissão (NÓVOA, 1992).

Ao pensar criticamente a prática e ler criticamente a realidade, o educador é impulsionado a agir, a transformar a realidade. Nesse sentido, a perspectiva colaborativa vem ganhando relevância tanto dentro dos espaços de formação, quanto de trabalho do professor.

A integração, o fortalecimento das identidades, a construção do conhecimento sobre a docência na EJA e seus sujeitos, viabilizados através de diferentes momentos de problematização da prática docente, possibilitou a todos os participantes (professores cursistas, bolsistas da universidade, professores formadores e equipe coordenadora) oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Dentre tais oportunidades destacam-se aquelas pertinentes às dimensões da comunicação e da mobilização social, que geralmente não são abordadas em processos formativos, mas que se revestem de grande potencial reflexivo e colaborativo.

Considerações finais

O ponto de partida da formulação do CIVEJA é a compreensão da EJA como um direito, conquistado a partir do esforço e mobilização de muitos. Tal direito, no entanto, precisa ser reafirmado, cotidianamente, sob pena de se reduzir a uma compreensão restrita de formação como instrução. Nesse sentido, a formação de professores se constitui tanto como uma necessidade, quanto como um direito do professor, uma vez que a atuação deste profissional interfere de forma direta, embora não exclusiva, no acesso, na permanência e no sucesso dos alunos de EJA.

As ações do CIVEJA, conforme foi possível visualizar neste relato, integraram as dimensões da formação, da comunicação e da mobilização social. Apesar de apresentarem características distintas, tais dimensões representam um todo que, integrado, possibilitou aos professores participantes experiências relacionadas à concepção da educação como um ato político, compromissado com o desenvolvimento e com a emancipação humana.

O CIVEJA revelou-se uma experiência educacional inédita na região, contribuindo significativamente na formação continuada dos sujeitos educativos envolvidos. A pertinência de seus objetivos, metodologia proposta e coerência, na oferta do curso evidenciou-se na análise documental.

A formação continuada com foco na EJA e diversidade(s) possibilitou a todos os participantes oportunidades de (re)conhecimento da EJA no Maciço de Baturité e também de integração entre os educadores de diferentes municípios.

O memorial fotográfico, produzido a partir das atividades do curso de atualização, permitiu compreender o processo de integração e nos revelou resultados positivos do trabalho. Através de fotografias e depoimentos escritos pelos professores pôde-se constatar, compreender e compartilhar as experiências de EJA em seus locais de trabalho e comunidades.

A Exposição revelou a grande diversidade da EJA no Maciço, retratando experiências diferenciadas com sujeitos de comunidades específicas e temáticas que emergem de suas necessidades cotidianas, como trabalho, alimentação, educação, cultura, entre outros.

O CIVEJA contribuiu significativamente para a inserção social da UNILAB no Maciço do Baturité; bem como para a articulação da universidade com a educação básica, especialmente na modalidade EJA, historicamente excluída nos cursos de licenciatura.

Destaca-se, ainda, o alcance exitoso dos propósitos do curso, contribuindo com uma educação pública de qualidade e pertinência social.

Assim, é legítimo afirmar que o CIVEJA contribuiu para a melhoria da qualidade da EJA no Maciço de Baturité. Que experiências desta natureza possam aproximar cada vez mais a universidade das escolas e dos movimentos sociais, no sentido de cumprir com o seu papel social de promover o desenvolvimento dos locais onde se estabelece, através do desenvolvimento dos indivíduos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã**. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

BRASIL. Lei 12.289, de 20 de julho de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências. Brasília, 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 jul. 2010. Seção 1, Página 4.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 mar. 2008. Seção 1, Página 1.

_____. Lei nº 11.494, de 20 junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 jun. 2007. Seção 1, Página 7.

_____. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e base da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira" e dá outras providências. Brasília, 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Seção 1, p.1.

_____ . Ministério da Educação. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, Página 27833.

_____. Constituição Federal de 1988, de 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988. **Diário Oficial da União,** Brasília, 05 out. 1996. Seção 1, Página 1.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1983.

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

GOMES, M. A. O.; SOUZA, A. V. A.; CARVALHO, R. S. de. Diagnóstico Rápido Participativo (DRP) como mitigador de impactos socioeconômicos negativos em empreendimentos agropecuários. In: BROSE, M. **Metodologia participativa**: uma introdução a 29 instrumentos. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001. p. 63-78.

GÓMEZ, A. P.; SACRISTÁN, J. G. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

KENSKI, V.M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8.ed. São Paulo: Papirus, 2013.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua de professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001.165p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: A. Nóvoa (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992. p.15-34.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. Diversidade e as políticas públicas de educação. **Revista Contrapontos**. Vol. 11, n. 3, 2011. p. 244-254.

SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. (Org.). **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

UNILAB. **Projeto do Circuito Intercultural de Vivências em EJA**. Redenção: UNILAB, 2014.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VERDEJO, M. E. **Diagnóstico Rural Participativo:** guia prático DRP. Brasília: MDA/ Secretaria da Agricultura Familiar, 2006.

UNESCO. **CONFINTEA VI:** Marco de ação de Belém. Brasília: 2010.

Recebido em: 20/02/2016
Aprovado em: 28/04/2016

A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE ALUNOS DE EJA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Alessandra Rodrigues de Almeida
alessandraalmeida628@gmail.com
Universidade Estadual de Campinas

Eliete Aparecida de Godoy
elieteap.godoy@gmail.com
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

RESUMO: Este relato aborda a experiência da produção de narrativas autobiográficas por alunos na Educação de Jovens e Adultos como prática pedagógica adotada por uma rede de ensino. Para favorecer o pertencimento e a valorização da experiência dos alunos no contexto escolar, buscou-se ampliar a (re)significação da relação com a escola e as aprendizagens dos estudantes envolvidos. Descreve-se qualitativamente a organização de dois livros autobiográficos como produto de uma reorganização de práticas pedagógicas para EJA. Os resultados revelaram que a escrita de narrativas autobiográficas pelos estudantes como prática pedagógica contribui para o trabalho com a Língua Portuguesa e a importância da produção dos livros como ação voltada à permanência do jovem e do adulto na escola. Além disso, corroboraram com a orientação de que a educação-formação é um processo permanente que se realiza a partir das relações, acontecimentos, experiências e contextos que acompanham a vida de cada um.
PALAVRAS-CHAVE: EJA; narrativas autobiográficas; prática de ensino.

ADULT SCHOOL STUDENTS´ AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVE AS PEDAGOGICAL PRACTICE

ABSTRACT: This report discusses the students' production experience of autobiographical narratives in Youth and Adult Education (EJA) as a pedagogical practice adopted by a municipal network of education. To foster belonging and appreciation of students' experience in school context, we sought to expand the resignification of the relationship between school and the learning process of students involved. It describes qualitatively the organization of production of two autobiographical books as the product of a reorganization of teaching practices for adult education. Results revealed that the writing of autobiographical narratives by students as a pedagogical practice contributes to the work with the Portuguese language and the importance of the production of books as action focused on the permanence of the young and adult at school. Moreover, they corroborated the guidance that education-training is an ongoing process that takes place from the relationships, events, experiences and contexts that accompany the life of each.
KEYWORDS: Adult School; autobiographical narratives; teaching practice.

Introdução

A visão contemporânea de escola ainda está imersa em um conflito quanto ao seu papel como instituição social. O contexto escolar é permeado por múltiplas culturas a partir de diferentes saberes e experiências, que nem sempre dão sentido ao ato de educar em uma perspectiva que supere a mera transmissão de conhecimento, até mesmo que considere o projeto educativo como possibilidade de humanização do humano, como defendeu Paulo Freire.

O desafio representado por tal conflito está comumente presente nas estruturas escolares. Os currículos e as práticas são orientados para uma forçada homogeneização dos alunos, principalmente, mesmo que de forma inconsciente mantenha-se um modelo de cultura dominante, desconsiderando as diferenças identitárias marcadas pela classe social dos envolvidos no processo educativo, pelo pertencimento étnico, de gênero, entre outros. No entanto, sabemos que a escolarização pode contribuir com o processo educativo dos sujeitos.

Nesse sentido, o grande desafio da educação formal é superar a forma restritiva com que a intencionalidade pedagógica, aliada à racionalidade técnica, define as dimensões e os saberes que serão destacados no processo educativo escolar e tal situação também é presente na educação de jovens e adultos.

No complexo contexto do ensino formal, a educação de jovens e adultos representa um dos maiores desafios da educação contemporânea, pois se refere a uma ação educativa com um público, em sua maioria, fruto de uma exclusão perversa na sociedade e muitas vezes na própria instituição escolar.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) emerge de lacunas do sistema educacional regular e compreende um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais, que têm em suas raízes históricas contradições demarcadas pelos diferentes contextos sociais, pelas políticas educacionais, sociais e econômicas do país.

No Brasil, segundo os dados demográficos (IBGE, 2013), a distribuição por grupos de idade do contingente de analfabetos mostra que mais da metade desses indivíduos têm idade acima de 55 anos (56%); quando, em 2002, do total de analfabetos, 45% tinham essa faixa etária. Esses resultados apontam para o progressivo envelhecimento da população analfabeta, evidenciando a crescente dificuldade de alteração desse quadro para essa parcela da população, cujos obstáculos de acesso ao

ensino tornam-se cada vez mais difíceis. Frente a essa grande dívida social que o Estado brasileiro tem com a população, entende-se como primordial garantir a educação "escolar" a todos os cidadãos brasileiros, assim como é preconizado pela legislação atual, quando define que os cidadãos que não tiveram acesso à educação na idade própria, ou seja, os potenciais alunos da EJA, constituída por jovens e adultos, devem ter garantida pelo Estado tal oportunidade (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação com vigência de 2014-2024 (BRASIL, 2014), em sua meta de número 9, prevê elevação da taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais, a erradicação do analfabetismo absoluto e a redução da taxa de analfabetismo funcional. No entanto, a legislação por si só, desde que se revelou enquanto política voltada para esse grupo social, não foi e não será suficiente para garantir o acesso, a permanência e um ensino de qualidade aos estudantes da EJA, pois alguns fatores que intervêm de forma negativa na educação dos jovens e adultos precisam ser enfrentados no contexto escolar. Nesse sentido, destacamos as dificuldades pedagógicas que influem no sentimento de pertencimento do aluno à comunidade escolar, no seu estabelecimento de vínculo com a instituição, na auto(des)valorização do conhecimento e das experiências e consequentemente na (não) permanência dos alunos na escola, reforçado muitas vezes, como aponta Vieira (1993), pela consciência ingênua do professor que impede a adequada atuação na educação de jovens e adultos.

Para além dos desafios da estrutura nacional para garantia dos direitos dos alunos jovens e adultos por nós apresentados, entendemos que as políticas de educação implementadas pelas redes de ensino precisam atuar na equidade de oportunidades de acesso e permanência na escola para esse público, pois jovens e adultos, ao retornarem para a escola, estão inseguros, sentem-se desvalorizados e estigmatizados pelo insucesso. Em nossa convicção, como gestoras em uma rede de ensino municipal sobre a necessidade de um olhar diferente do padrão, à procura de uma forma mais efetiva de enfrentamento dessa realidade, assinalamos fortemente a compreensão de escola e de política educacional, sobre sua dinâmica e, principalmente, mudamos nossa forma de conceber a coordenação da construção de uma proposta educativa que dialogasse com as especificidades dos jovens e adultos ao planejar ou efetivar uma proposta de trabalho com esses sujeitos.

Neste sentido, buscamos o desenvolvimento de novos processos educativos, que contemplassem direta e indiretamente a formação de professores e a relação pedagógica com os estudantes jovens e adultos, entendidos como sujeitos de direito tendo respeitadas

suas condições, suas experiências de vida, como produtores de saberes e culturas. É relevante ressaltar que este relato é apresentado a partir da experiência das autoras como formadoras e gestoras da rede municipal durante onze anos na função de dirigentes da Secretaria de Educação ao longo desse período. Consideramos importante esse destaque, pois, como responsáveis pela definição e pela implementação de políticas educacionais, tivemos possibilidade de priorizar ações essenciais para desenvolver a proposta relatada em parceria com os professores e demais profissionais da educação dessa rede.

Relatamos a experiência desenvolvida com estudantes jovens e adultos de uma rede municipal de educação do interior de São Paulo que tomou a narrativa autobiográfica como prática de ensino, a qual se revelou como uma possibilidade de desvelamento dos saberes dos alunos, de sua visão de escola e seu pertencimento a esse contexto. As narrativas apresentaram histórias de vida e conhecimentos de mundo dos alunos pelas quais se buscou valorizar e respeitar, aproximando-as e interligando-as ao conhecimento escolar, ampliando as possibilidades de permanência do jovem e do adulto na escola, melhorando sua autonomia e autoestima.

Entendemos que as escolas, os currículos e as práticas docentes poderiam alterar questões limítrofes para educação de jovens e adultos por meio da incorporação de atitudes dialógicas com as necessidades da sociedade, dos sujeitos e dos processos formativos.

Assim, o presente trabalho visa explicitar a experiência de produção de livros, a partir de narrativas autobiográficas escritas pelos estudantes da EJA, com o intuito de favorecer a ressignificação do aluno jovem e adulto no que se refere à escola e ao envolvimento com o seu projeto educativo. Detalhamos, neste relato de experiência, o trabalho pedagógico da rede de ensino municipal com a introdução da prática pedagógica de escrita de narrativas autobiográficas no processo de aprendizagem, a produção coletiva de duas edições de livros compostos pelas narrativas concernentes às memórias relacionadas ao saber escolar na trajetória de vida de estudantes da primeira etapa do Ensino Fundamental na modalidade suplência.

Por que a prática narrativa autobiográfica como prática pedagógica na EJA é ressaltada? Compreendemos que os reencontros com as histórias de vida e conhecimento escolar provocaram uma experiência significativa para os alunos e professores.

Buscamos dar sentido à organização de um projeto educacional e à operacionalização de uma prática pedagógica com uma direcionalidade do ensino pautada pela dialogicidade e com o pensamento freireano que confere protagonismo ao aluno

jovem e adulto. Por fim, salientamos que este relato de experiência oportuniza reflexões acerca de uma proposta singular e de um processo, ressaltando formas de pensar, experienciar, historiar, agir, operar e cooperar com o processo educativo na gestão da educação de jovens e adultos de uma rede de ensino.

Deste modo, a experiência apresentada, no que se refere à educação de jovens e adultos, está ancorada principalmente nas contribuições teóricas de Freire (1996, 2005, 2007) e Giroux (2004) e no que concerne à narrativa autobiográfica e história de vida é apoiada pelos estudos de Alberti (1991); Moura (2014); Gomes (2013); Bolognani & Nacarato (2015); Lejeune (2008) e outros.

As trilhas da dialogicidade e as narrativas autobiográficas como instrumento pedagógico na EJA

A educação de jovens e adultos é uma importante modalidade educacional, especialmente no Brasil, em que ainda é grande o número de pessoas que não tiveram oportunidade de frequentar ou dar continuidade aos seus estudos na educação básica.

A partir desse entendimento, fortalecendo a análise aqui proposta, seguimos inicialmente na trilha da teoria de Freire (2005, 1996) e Giroux, (2004) quanto a sua crítica ao conceito de educação bancária, que define o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem transmitidos pelo professor (agente ativo) para o aluno (agente passivo) negando a dialogicidade, mantendo as contradições nas relações que se estabelecem entre os homens, a sociedade e o mundo. Contrariando esse conceito, Freire (1996; 2005) defendeu uma educação como oportunidade de superação, rompendo necessariamente com as estruturas de dominação social e com a visão de seres acabados. Freire também sempre concebeu que a identidade dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem é influenciada pelo currículo, tanto o oculto quanto o explícito. (FREIRE, 1996).

Embasadas nos ensinamentos e concepções freireanas, acreditamos ser importante que a prática escolar voltada para educação de jovens e adultos se preocupe não somente com conteúdos propedêuticos previstos nos planos escolares, mas possibilite ao estudante o encontro com o seu conteúdo de vida. Consideramos essencial que os conhecimentos ou conteúdos escolares se aproximem com os saberes dos estudantes da EJA, contribuindo para sua autovalorização, aprendizagem e para uma nova forma de ver e agir no mundo.

Nesse sentido, ao definir o que ensinar e como ensinar, a escola não pode estar desvinculada de questionamentos, tais como: quais os conteúdos são relevantes frente à contemporaneidade, e à experiência dos alunos jovens e adultos? Como organizar a aprendizagem dos sujeitos em uma relação dialógica entre professor e aluno, de forma a garantir a valorização e respeito a diferentes culturas e histórias de vida?

Em resposta a essas questões, entendemos ser necessário um deslocamento do eixo conservador do ensino para se pensar na organização curricular na escola, para inverter a lógica pautada apenas nos conteúdos escolares, voltar-se para um paradigma que valorize as relações estabelecidas no ato de aprender e ensinar, que carrega um processo político-pedagógico. Pautando-se nesses princípios, Freire (2007) evidencia a necessária intercomunicação no processo de ensino e aprendizagem e concebe a prática pedagógica como um ato dialógico, no qual professor e alunos podem recriar o conhecimento de mundo. Esse autor fortalece esse seu princípio descrevendo que, diferentemente da educação bancária, na educação libertadora, é imprescindível a participação, a dialogicidade, a luta por significados, para que os homens possam se sentir sujeitos do seu pensar e de sua própria visão do mundo.

Dando continuidade à trilha traçada até aqui, destacamos também a Pedagogia das possibilidades, também defendida por Giroux (2004), para a superação do imobilismo da reprodução escolar. Giroux como Freire defende a Pedagogia como alternativa contra a dominação rígida das estruturas econômicas e sociais, sugerindo mediações e ações no nível da escola e do currículo. Para Giroux (2004), a prática pedagógica e o currículo são constituídos de dominação e controle, porém é possível à escola, à sala de aula e aos atores envolvidos nesse contexto abrirem espaços para a oposição e resistência. O que implica a possibilidade de viabilizar um currículo que tenha um conteúdo político-pedagógico que reduza as crenças dominantes fortalecendo a emancipação dos sujeitos, funcionando assim a escola como um espaço de voz para os sujeitos, de forma que seus pensamentos, anseios e desejos sejam ouvidos e considerados.

Eis uma perspectiva de possibilidades da educação problematizadora para formação humana do ser humano, percebendo-o como sujeito histórico capaz de criar, recriar e desenvolver suas várias dimensões de intervir e transformar a realidade, considerando o contexto sócio-histórico cultural em que se insere, reconhecendo as necessidades existenciais do aluno. Então, a partir da leitura dessa realidade feita por ele, vislumbrando possibilidades de superação, foi preciso eleger um instrumento de diálogo

como princípio orientador de uma prática tendo como ponto inicial o próprio educando e suas narrativas autobiográficas.

As narrativas autobiográficas

A produção de narrativas tem sido considerada uma prática pedagógica para aprendizagem de estudantes e professores, sendo desenvolvida em diferentes contextos e com diferentes objetivos. No ato de narrar, o narrador organiza as experiências em uma sequência de episódios que constituem o todo. Ele seleciona acontecimentos, interpreta o vivido, as experiências significativas que marcaram sua trajetória e compõem uma narrativa, considerando-os de acordo com sentidos que esses conhecimentos ou acontecimentos têm para si, para sua história (BOLOGNANI; NACARATO, 2015).

A autobiografia como um gênero literário é também definida como memorialista; tem seus primórdios há pelo menos três séculos e é entendida por Philippe Lejeune como "qualquer texto em que o autor parece expressar sua vida ou seus sentimentos, quaisquer que sejam a forma do texto e o contrato proposto por ele" (LEJEUNE, 2008, p. 53). A autobiografia é um conhecimento reflexivo elaborado em forma escrita que o autor faz de sua própria experiência.

Para Massini (2011), a autobiografia propriamente dita é a reconstrução, retrospectiva feita pelo autor acerca do percurso de sua própria vida. Assim, a autobiografia carregada de memória é um texto marcado por sua capacidade de fazer uma análise contextual do tempo a que se refere a partir de uma memória pessoal, aparentemente sem grande relevância. A memória autobiográfica liga-se diretamente ao Eu e ao que lhe é significativo e relevante. Para Alberti (1991), essa significação

> [...] envolve omissões, seleção de acontecimentos a serem relatados e desequilíbrio entre os relatos (uns adquirem maior peso, são narrados mais longamente do que outros), operações que o autor só é capaz de fazer na medida em que se orienta pela busca de uma significação: busca essa que lhe dirá quais acontecimentos ou reflexões devem ser omitidos e quais (e como) devem ser narrados. [...] [A] significação se constrói no momento mesmo em que o autor escreve a autobiografia. (ALBERTI, 1991, p. 12)

Mas, para além da complexa definição e origem do gênero autobiográfico na teoria literária, interessa-nos discutir a construção do sujeito durante o processo de relatar-se e o reflexo desse processo na própria identidade do leitor. Em sua escrita, o autor protagonista seleciona e descreve as experiências vividas, interpretadas e organizadas, atribuindo a esta memória significados à sua história de vida. Segundo Gomes (2013), as histórias de vida são moldadas pela memória autobiográfica constituindo-se em uma

construção social. A narrativa que um sujeito materializa está permeada pelo contexto social e cultural que condicionou a construção da sua memória autobiográfica. Assim, a história que chega até nós é a história de vida de um sujeito constituída de um conjunto de relações sociais que ocorreram de uma determinada maneira e não de outra. Nesse tocante, a escola e a educação formal podem ser um diferencial no processo de formação dos jovens e adultos (GOMES, 2013).

A perspectiva de escrever sobre si, sobre situações vividas possibilita a recriação dessas experiências e permite a atribuição de sentidos às mesmas, contribuindo para a autocompreensão de quem somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, e também esclarecem perspectivas e desejos futuros.

Diante do exposto, consideramos que a escrita autobiográfica dos estudantes jovens e adultos sobre sua relação com a escola se constitui em uma prática que favorece a ressignificação da relação com a escola, o sentimento de pertencimento à comunidade escolar, a autoestima, a autovalorização da história de vida de cada um e também a aprendizagem de outros saberes.

A experiência: narrativas e palavras que contam

Neste relato de experiência, apresentamos os resultados de uma experiência vivenciada pelas autoras na gestão de uma rede municipal de ensino. Descrevemos, de forma qualitativa, a discussão sobre a organização de práticas pedagógicas para Educação de Jovens e Adultos para a produção dos livros de narrativas elaboradas pelos estudantes. O estudo apresentado pautou-se nas informações e registros das próprias pesquisadoras que idealizaram e desenvolveram a experiência relatada. A produção dos livros ocorreu em dois momentos, organizada a partir dos mesmos princípios e procedimentos nas duas edições.

Inicialmente caracterizaremos brevemente a EJA de rede de ensino em que a experiência ocorreu. Na sequência, destacamos o objeto foco desse relato de experiência descrito em quatro etapas principais, a saber: a discussão com a rede de ensino e as orientações pedagógicas voltadas para EJA que pautaram as demais ações da experiência relatada; a ênfase do gênero textual autobiográfico na pratica pedagógica das escolas; a organização do suporte de circulação dos textos produzidos pelos alunos nas diferentes escolas da rede - edição dos livros; e, por fim, o protagonismo dos alunos no evento de apresentação e de autógrafos das publicações.

A rede municipal onde a experiência foi realizada possuía cinco escolas que ofertavam a Educação de Jovens e Adultos na primeira etapa do ensino fundamental, atendendo aproximadamente 200 estudantes por semestre. As salas eram organizadas por séries, sendo que a experiência da escrita foi desenvolvida pelos jovens, adultos e idosos cursistas dos terceiros e quartos anos das cinco escolas da rede municipal.

Na rede de ensino, a função social da EJA, os índices de matrícula, evasão e promoção escolar, os conteúdos e ações pedagógicas para a aprendizagem dos estudantes jovens e adultos se constituíram em importantes temas em pauta tanto pela gestão da Secretaria de Educação quanto pelos gestores escolares e professores que atuavam nesta modalidade de ensino.

A partir dos desafios identificados nessa modalidade de ensino, especialmente com relação às altas taxas de evasão e retenção, grande parte das discussões com os profissionais focavam a necessidade de um novo formato para a prática pedagógica com os estudantes da EJA, uma vez que as turmas eram compostas por estudantes jovens, adultos e idosos, o que se tornava um desafio para os docentes, pois as experiências, necessidades e interesses eram muito diversos.

Diante do exposto, iniciamos o trabalho pedagógico, com uma sensibilização de gestores escolares e professores quanto à importância de uma prática pedagógica que pudesse servir como ponto de encontro entre as diferenças culturais, como uma forma de trabalhar as competências da linguagem em suas diferentes formas e a cidadania com jovens e adultos.

É relevante ressaltar que, da realidade educacional encontrada para organização do trabalho com a EJA, as discussões consideravam também as Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica (BRASIL, 1998) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que tanto tratam das especificidades da EJA como a organiza a partir das disciplinas que compõem a base nacional comum e a parte diversificada. Considerando o exposto, a proposta apresentada orientou a organização da disciplina – Língua Portuguesa, destacando-se os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997) no que concerne ao tratamento do objeto de ensino: o texto como unidade e a diversidade de gêneros.

O contexto de produção: o trabalho pedagógico em sala de aula

Apresentamos a proposta pedagógica que explicita os pressupostos teóricos abordados e que conservou o referencial para sua construção, qual seja, o atendimento ao perfil dos educandos jovens, adultos e idosos, dando voz a eles (alunos).

O projeto de ressignificação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, como proposta da rede de ensino, aqui descrita, considerou para além das especificidades dessa modalidade de ensino, na organização curricular a partir de conteúdos obrigatórios e suas respectivas cargas horárias, respondendo a uma exigência legal a qual não se pode renunciar. Pautou-se na prática e nas situações vivenciadas pelos alunos com o intuito de potencializar o interesse e a aproximação entre o que é sabido e o que não é sabido. A partir desse olhar, percebemos que quando aquilo que os alunos vivenciam por meio do ensino escolar não é útil para sua vida, ou quando o que aprenderam na vida não serve para a escola, o aluno de EJA sente-se desrespeitado e com sua imagem desprestigiada, e com isso os índices de desistências desses alunos crescem muito. Ao contrário, acreditávamos que, com seu protagonismo, participariam ativamente das atividades propiciadas pela escola por se identificarem com as mesmas.

Essas considerações nos levaram a questionar “por que não usar a história de vida do próprio aluno?”. Com isso, poderíamos atingir vários objetivos em um só trabalho, tais como conhecer melhor o aluno que frequentava a primeira etapa do ensino fundamental, tanto o seu contexto social, familiar e psicológico quanto sua capacidade de leitura e produção escrita, além de introduzir novos conhecimentos e até mesmo a linguagem própria a este tipo de trabalho.

A partir desses questionamentos, no início do ano de 2005 realizamos um encontro inicial com equipe da Secretaria de Educação, Coordenadores Pedagógicos que atuavam em escolas que atendiam estudantes jovens e adultos e professores que lecionavam para essas turmas para compartilhar as inquietações descritas e organizar um plano de trabalho específico para esse segmento de ensino. Um elemento importante em comum destacado pelos professores nesse encontro foi a percepção que tinham sobre a naturalidade com que os estudantes da EJA contavam suas histórias, narravam fatos passados, comentavam sobre lembranças da infância, rememoravam situações difíceis e conflitos vivenciados na escola quando criança, momento em que surgiu a proposta de valorizar as narrativas dos estudantes como contexto para a produção escrita com a organização de um livro com textos autobiográficos dos estudantes.

Dessa reunião foi organizado um plano de ações coletivo que previu encontros regulares entre professores, coordenadores pedagógicos e equipe técnica da Secretaria para estudar e reorganizar a proposta curricular da EJA, com relação ao componente curricular de Língua Portuguesa. Para subsidiar essas atividades foi necessária a realização de um processo de formação dos profissionais envolvidos, tendo a leitura e a produção de narrativas autobiográficas como elementos fundamentais, assumindo o gênero textual autobiografia como articulador do trabalho de produção textual na escola.

Nesses momentos coletivos os professores socializavam prática sobre o trabalho de produção de textos com os estudantes, bem como refletiam sobre as melhores oportunidades para estimularem os processos de narrativas orais e escritas, possibilitando que os estudantes se colocassem como autores, com vistas a favorecer a produção do livro.

Ressaltamos que a proposta inicial do trabalho foi trazer para o aluno a sua história como objeto de estudo e, ao mesmo tempo, valorizar sua função de autor na realização vivida dentro e fora da escola, compreendendo a produção escrita desses alunos, porque, desta forma, focar-se-iam os sujeitos produtores do discurso em vez de de analisar a língua como um sistema independente daqueles que a utilizam.

Diante do exposto, uma nova possibilidade foi que os alunos tivessem a oportunidade de refletir sobre suas vivências e experiências. Para isso, foi necessário o contato direto com a prática autobiográfica, porém com um objetivo, o de publicar o conjunto de suas produções.

A proposta se estruturou a partir do bloco temático de Língua Portuguesa com as seguintes competências, conteúdos e algumas das atividades sumarizadas no quadro 1.

Quadro 1: Relação de competências, conteúdos e atividades relativos à proposta apresentada

	Competências	**Conteúdos**	**Prática/atividade**
Bloco temático Língua Portuguesa O texto como unidade e a diversidade de gêneros.	Reconhecer o gênero textual autobiográfico; Identificar e utilizar as principais marcas do gênero textual autobiográfico; Produzir texto autobiográfico; Avaliar a própria escrita. Compreender a funcionalidade do texto autobiográfico.	Seleção do gênero textual; Autobiografia; As principais marcas do gênero textual autobiográfico.	• Leitura de textos do gênero; • Socialização oral entre pares, ou demais membros da escola das histórias/ episódios de vida; • Atividade de reconhecimento do gênero para facilitar, assim, a atividade de produção escrita; • Primeiros esboços do texto no gênero autobiografia; • Segunda produção (primeira reescrita); • Terceira produção (segunda reescrita).

Fonte: Quadro organizado pelas próprias autoras com base na proposta curricular adotada pela rede de ensino à época da experiência relatada.

A apresentação de uma situação e a seleção do gênero textual tiveram como intenção dar início à interação dos alunos com o estilo textual, entendendo o significado da autobiografia e tendo em vista o que dizer, para quem, para que, local e formas de circulação etc. Os professores enfatizaram que os textos biográficos são relatos sobre a vida de alguém e autobiográficos quando a própria pessoa narra sua história de vida. A apresentação do gênero autobiografia aos estudantes ocorreu por meio da leitura e discussões de textos do gênero, pela exploração e estabelecimento de relações entre sua função social, seu conteúdo temático, sua estrutura composicional (como características, tipologia predominante) e seu estilo (análise linguística).

Os professores apresentaram e discutiram com os estudantes diferentes relatos biográficos, enfocando aspectos da escrita, especialmente a localização temporal dos acontecimentos ao longo da vida. Para esse estudo foram utilizados trechos do livro "Viver, Aprender – Educação de Jovens e Adultos 1, Módulo 3 e 4" (VÓVIO; MANSUTTI, 1998), que apresenta a história de vida de jovens e adultos que estudam, como: A história de Dulce (p. 263-264); Lembranças da Escola (p. 265-266); Fraldas e Livros (p. 266-267); O lugar dos livros (p. 268). Após leituras, estudos e atividades sobre as narrativas, os estudantes foram orientados a elaborar sua própria linha do tempo, a partir do texto Linha Mágica e das atividades propostas no livro Viver, Aprender – Educação de Jovens e Adultos 1, Módulos 1 e 2 (VÓVIO, 1998, p. 90-100).

Por fim, foi proposto aos estudantes a produção de texto do gênero propriamente dita, considerando a linha do tempo que tinham elaborado, e tendo em vista a apresentação da situação inicial, a elaboração textual passou por diferentes momentos de reescrita, considerando diferentes etapas da vida como infância, adolescência, juventude, idade adulta, velhice, e também momentos ou situações que marcaram a vida dos estudantes ao longo do tempo. Para a produção do texto, os estudantes foram orientados a narrar sua história de vida, incluindo a escola em sua vida, nesse sentido poderiam narrar lembranças ou memórias sobre sua escola (prédio, sala de aula, professor(es), móveis, materiais, recreio, amigos, aprendizagem, leitura, escrita, cálculos etc.), se já tivessem estudado em alguma época da vida, e também poderiam comentar sobre a escola naquele momento, enquanto adultos.

Durante o processo de escrita dos textos, os professores puderam intervir no processo de aprendizagem, e, para permitir aos próprios alunos avaliarem sua escrita, os textos dos estudantes foram utilizados para que os professores desenvolvessem o trabalho com aspectos ortográficos e análise linguística. Como os textos seriam publicados, foi importante que os alunos entendessem a funcionalidade da língua e se colocassem como autores do texto produzido, garantindo-lhes objetividade, clareza e correção. A partir daí, os alunos reescreveram a produção final do texto que serviriam como suporte de circulação.

As narrativas dos estudantes possibilitaram o desvelar dos saberes e competências dos estudantes, pois as pessoas que chegam tardiamente na escola possuem inúmeros saberes adquiridos ao longo de sua história de vida, originados de suas experiências, como podemos observar em alguns excertos dos textos por eles produzidos:

> [...] Aos nove anos cuidava da casa enquanto minha mãe e meus irmãos iam trabalhar na roça. Eu ia buscar água longe e trazia a lata na cabeça para que todos nós usássemos em casa. Não podia trabalhar na roça, pois era muito doente. Aos treze anos fui para São Paulo trabalhar como empregada doméstica. (M. J. S.)

> [...]Quando pequena morava numa fazenda, numa casinha de sapé, onde não tinha água encanada nem energia elétrica. Eu não tinha amigos e nem brinquedos para brincar. Minha mãe saía para trabalhar e eu ficava cuidando da casa. Comecei a estudar aos nove anos de idade. Estudei por quatro anos, aí tive que mudar de escola e, como era longe, parei de estudar. (L. C. R.)

> Nasci em Amparo e hoje tenho setenta e um anos. Sou descendente de italianos e sempre morei em fazendas no meio das lavouras. Nunca estudei quando era criança. Sempre trabalhei. Desde os sete anos eu carpia muito café com meu pai. Nós plantávamos muito feijão e eu gostava de trabalhar na roça. Eu também trabalhei em olaria, a minha vida foi muito sofrida. (T. M. C.)

Nos excertos destacados observamos que os estudantes têm saberes sobre trabalho na lavoura, em olaria, com serviços domésticos, e também sobre formas de viver em condições diferenciadas, como sem água encanada ou energia elétrica. Eles possuem um saber cotidiano que "origina-se da produção de soluções que foram criadas pelos seres humanos para os inúmeros desafios que enfrentam na vida e caracterizam-se como um saber aprendido e consolidado em modos de pensar originados do dia a dia" (BRASIL, 2006). Conhecer essas histórias, valorizar e conversar sobre esses saberes pode aproximar o estudante da EJA do saber sistematizado, letrado da escola, favorecendo sua aprendizagem e possibilitando a produção de novos saberes.

As narrativas produzidas pelos estudantes também nos permitiram observar a visão de escola apresentada pelos estudantes que compreendem a escola como um espaço de estudo, como possibilidade de aprendizagem, de melhoria de vida, de realização de sonhos, conforme descrito nos excertos a seguir.

> "Resolvi estudar porque queria aprender um pouco, pelo menos o nome, pois faz muita falta. Mesmo estando com 71 anos, quase 72, acho importante ficar mais consciente das coisas do mundo" (T. M. C.).

> Voltei a estudar porque não sabia nada e isso sempre me fez falta. Agora me sinto mais segura. Consigo me localizar nos lugares, ler placas, notícias, preços dos produtos. É muito bom não ser chamada de analfabeta e para isso contei com a ajuda do professor Eduardo a quem agradeço muito. (I. M. S.)

> "Resolvi voltar a estudar para poder me defender: ler placas, reconhecer números das casas, poder viajar de ônibus sozinha e, o principal motivo, ler a Bíblia" (D. S. M.).

> [...] pois bem, então pensei: "Por que não voltar à escola, se eu posso ter o melhor tendo estudos?" Então, cheguei a uma conclusão: "vou me esforçar e vou conseguir vencer meu cansaço e superar meus esforços". Nunca podemos deixar que nos enganem, dizendo que não somos capazes, porque a capacidade não é comparada e sim conquistada com bastante esforço e vontade. Deixo esta simples mensagem: vá em frente com seus esforços, mesmo com dificuldades, com seu estudo você poderá conquistar seu espaço. (S. R. P.)

Nos excertos destacados percebemos que os estudantes da EJA procuram a escola para realizar o desejo antigo de aprender, para satisfazer diferentes necessidades, e ainda para se integrarem à "sociedade letrada da qual fazem parte por direito, mas da qual não pode participar plenamente quando não domina a leitura e a escrita". (BRASIL, 2006)

O pertencimento ao contexto escolar também é ressaltado pelos estudantes como espaço de sociabilidade que possibilita o contato com diferentes pessoas e a constituição de amizade com os colegas e professores. Os estudantes evidenciam o prazer em voltar a estudar e a felicidade em fazer parte da escola, como mostram os excertos a seguir.

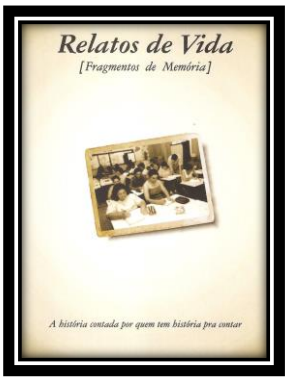
> "Sou feliz, estou na escola, onde tenho muitos amigos e todos os dias aprendo coisas novas. A minha história não acabou, ela continua..." (M. L. S.).
>
> "Estou na escola para melhorar a minha vida. Aqui tenho muitos amigos, converso sobre vários assuntos e me sinto bem. Espero aprender bastante para ter uma vida melhor" (R. S. R.).
>
> "Venho à escola e gosto muito, aqui tenho amigos e oportunidades de conhecer as coisas que estão acontecendo no mundo, além de me preparar para entrar no meu tão sonhado curso de segurança" (J. N. F.).
>
> Hoje posso dizer que sou feliz. Voltei a estudar e a cada dia aprendo mais. Pretendo continuar meus estudos e incentivar todas as pessoas para que façam o mesmo, pois só assim poderão descobrir o grande prazer que é voltar a estudar, e assim, poder como eu, escrever sua autobiografia. (M. S. S. O.)

Acreditamos que conhecer outras pessoas, apropriar-se de diferentes culturas são aspectos importantes para todos e, nesse sentido, a escola desempenha um importante papel propiciando diferentes possibilidades de relação entre as pessoas, de apropriação do conhecimento culturalmente sistematizado e de realização pessoal.

Os momentos de trabalho em sala de aula para a elaboração das narrativas foram sucedidos pela organização dos textos escritos em um arquivo único da escola e encaminhados à Secretaria de Educação para compilação dos materiais e posterior edição do livro. A coletânea de textos produzida pelos estudantes era acompanhada de um texto organizado pelos gestores da escola e também por uma narrativa produzida pelo(a) professor(a) de cada turma sobre o trabalho realizado. Após a organização das coletâneas de todas as escolas, o texto final era encaminhado para finalização da arte e diagramação e posteriormente enviado para a gráfica onde eram impressos os exemplares do sonhado e desejado livro da EJA. Acrescentamos que a segunda edição contou com catalogação no *International Standard Book Number* (ISBN).

Para apresentar o livro finalizado aos estudantes e professores, foi organizado o momento festivo de lançamento. Essa atividade era coordenada em parceria entre escolas e Secretaria de Educação, na qual os estudantes eram protagonistas das atividades. Durante o lançamento, os estudantes comentavam sobre suas produções, apresentavam seus textos aos familiares e demais presentes, demonstrando alegria e satisfação por verem suas produções pessoais publicadas em um livro, um objeto desejado, praticamente inacessível antes da aprendizagem da leitura, tão valorizado no contexto educacional e, finalmente, tão íntimo para jovens, adultos e idosos que estudavam na rede.

Figura 1: Capa do livro produzido em 2006



1ª Edição

Fonte: Prefeitura Municipal de Amparo (2006)

Figura 2: Capa do livro produzido em 2011



2ª Edição

Fonte: Prefeitura Municipal de Amparo (2011)

No evento, destacou-se o momento dos autógrafos. Os estudantes demonstravam orgulho e satisfação ao autografar exemplares do livro para familiares, amigos e, especialmente, para os professores e gestores das escolas, pois, naquela situação, eram eles que estavam compartilhando saberes após um longo processo de aprendizagem. Os alunos solicitavam mensagens e assinaturas de colegas de classe e de autores de outras escolas, demonstrando entrosamento e a pertinência à comunidade escolar.

Por meio da produção dos livros, os estudantes puderam perceber que as suas histórias de vida, as experiências, os saberes construídos ao longo de sua trajetória publicados e compartilhados poderiam inspirar outras pessoas, assim como as histórias dos livros que conhecemos nos ensinam e possibilitam reflexão. Enfatizamos novamente que é fundamental que a escola respeite e valorize tais histórias, buscando uma relação efetiva entre o estudante da EJA e o conhecimento escolar por meio do diálogo. O

processo de produção das narrativas em cada sala de aula possibilitou inúmeros diálogos, aprendizagens pessoais e coletivas, para estudantes e professores.

Esse diálogo, que acontece no encontro entre os sujeitos mediatizados pelo mundo, só pode existir em uma relação horizontal e em um clima de confiança. Para Paulo Freire (2005), os conteúdos do diálogo são as discussões sobre o conteúdo programático. Essa discussão é uma reflexão sobre a situação presente, existencial, concreta dos estudantes e sobre o conjunto de aspirações que eles apontam em seus depoimentos. Esses conteúdos devem ser devolvidos de forma organizada, sistematizada e acrescentada dos conhecimentos trazidos pelos educandos.

Considerações Finais

Este texto teve como propósito discutir a importância da práxis, ou seja, da reelaboração das práticas vividas no cotidiano escolar na EJA para que ocorra o efetivo direito à diversidade, valorizando a vivência histórico-cultural dos alunos em prol de uma aprendizagem significativa e emancipadora. Buscamos trazer o debate sobre a questão da autoria no gênero literário Autobiografia, em que o sujeito, ao se colocar na posição de autor, assume um protagonismo no seu processo de aprendizagem.

Procuramos refletir e reconhecer as especificidades escolares dos sujeitos jovens e adultos, suas relações com a cultura escolar, sua condição e participação nos processos escolares aos quais estão inseridos e as condições em que esse tipo de formação na EJA tem se organizado para o atendimento desse público, principalmente no que se refere à participação, ao reconhecimento e ao pertencimento de suas culturas no cotidiano das aulas e na organização do trabalho escolar. Isso possibilitou a aproximação da narrativa autobiográfica na aprendizagem escolar na EJA, que se revelou como um contexto pedagógico propício para aprendizagem prazerosa e significativa, capaz de reconstruir caminhos marcados por rupturas e desejos adormecidos pelos alunos.

O conhecimento resultante da trajetória social e histórica do indivíduo durante toda a sua existência se fez presente e, ao socializá-los, oportunizou a construção de significados presentes nas reflexões registradas nas trajetórias construídas e referendadas em um percurso de aprendizagem pelos alunos. A aprendizagem pautada em narrativas potencializou no sujeito o conhecimento de si. Os registros fizeram ainda emergir as observações, as constatações, os sentimentos, a emoção, o afeto diante da aquisição do

conhecimento na formação e no próprio movimento de pertença ao processo de experiência escolar.

A experiência demonstrou que os relatos autobiográficos são oportunidades nas quais os sujeitos podem se encontrar com a escrita no momento em que rememoram, no momento em que fazem uso de uma escrita de si. Os alunos que experimentam o prazer de serem ouvidos têm a possibilidade de aprender a gostar de ouvir. O aluno que aprende nessas circunstâncias aprende a dar valor à escrita própria e à dos outros.

As narrativas revelaram, apesar de todas as dificuldades enfrentadas por esses alunos, a perseverança em procurar uma escola e continuar a trajetória estudantil, um dia interrompida por diversos fatores. Compreendemos como era preciso conhecer os sujeitos e auxiliá-los na construção do próprio caminho, em vez de ensiná-los, apoiá-los, fornecer-lhes meios e facilidades, incluindo recursos para ajudá-los a aprender.

Por fim, a experiência revelou, através das narrativas, os registros escritos pelos jovens e adultos, repletos de sonhos acerca do seu futuro, desconstruindo falas silenciadoras expressas em algumas práticas pedagógicas e construindo outros cenários em contraposição aos estigmas sempre presentes que incessantemente marcaram o imaginário dos docentes, gestores, discentes, funcionários, enfim, os que fazem a escola. Emergiu o reconhecimento nas vozes dos jovens e adultos. Foram anúncios de positividade voltados para o espaço escolar de suas relações ali constituídas, tão importantes para a vida cotidiana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, V. **Literatura e autobiografia**: a questão do sujeito na narrativa. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 4, n. 7, 1991, p. 66-81.

BOLOGNANI, M. S. F; NACARATO, A. M. Las narrativas de vida como prácticas de (auto) formación de maestras que enseñan matemáticas. **Revista mexicana de investigación educativa,** v. 20, n. 64, 2015, p. 171-193.

BRASIL. **CNE. PARECER Nº: CEB 04/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa:** Ensino de primeira à quarta série**.** Brasília: 144p. 1997.

_____. Câmara dos Deputados. **Lei nº 13.005, Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília. 2014.

_____. IBGE. Síntese de indicadores sociais Uma análise das condições de vida da população brasileira 2013. **Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica.** V. 32. Rio de Janeiro. 2013.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília 1996.

_____. Cadernos EJA 1: Trabalhando com a educação de jovens e adultos, Alunas e alunos de EJA. Brasília: MEC/SECAD. 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 45.ed**.** São Paulo: Paz e Terra, 2005.

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

_____. **Educação como prática da liberdade**. 30.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2007.

GIROUX, H. O currículo como política cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GOMES, C. Construção social da memória autobiográfica e Histórias de Vida. *In*: Lopes, A.; Hernández, F.; Sancho, J.M.; Rivas, J.I. (2013). **Histórias de Vida em Educação:** a Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2445/47252>. Acesso em 18 out. 2015.

HIGOUNET, C. **História concisa da escrita**. São Paulo, Parábola. 2003.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à Internet. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

MASSIMI, M. **A fonte autobiográfica como recurso para a apreensão do processo de elaboração da experiência na história dos saberes psicológicos**. 2011. Disponível em <http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/a20/massimi05>. Acesso em 16 jan. 2016.

MOURA, A.C. **Autobiografia:** gênero literário ou forma de recepção? Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli, Crato, v. 3, n. 2, p. 142-152, mai. - ago. 2014.

VIEIRA, A. **Sete lições sobre educação de adultos**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

VÓVIO, C. L. **Viver, aprender: educação de jovens e adultos,** Livro 1, Módulos 1 e 2. São Paulo: Ação Educativa, 1998.

VÓVIO, C. L.; MANSUTTI, M. A. **Viver, aprender: educação de jovens e adultos**, Livro 1, Módulos 3 e 4. São Paulo: Ação Educativa, 1998.

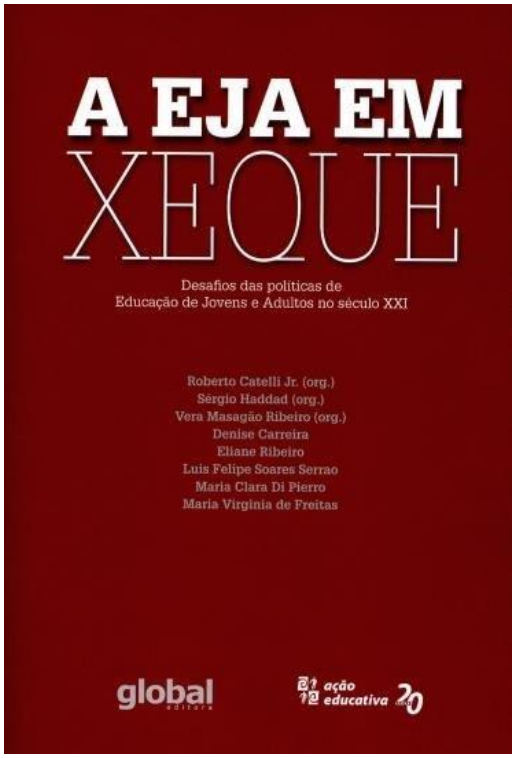
Recebido em: 01/02/2016
Aprovado em: 10/05/2016

RESENHA:

A EJA EM XEQUE - DESAFIOS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SÉCULO XXI

REVIEW:

YOUTH AND ADULT EDUCATION IN CHECK – CHALLENGES FOR YOUTH AND ADULT EDUCATION POLICIES IN THE 21ST CENTURY



.

CATELLI JR., R.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V. M. (orgs.) **A EJA em Xeque - Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI.** São Paulo: Global, 2014

RESENHADO POR

Timothy D. Ireland
ireland.timothy@gmail.com
Universidade Federal da Paraíba
Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos

Apesar de esse livro ter sido publicado no final de 2014 e as pesquisas avaliativas, objetos das suas análises, terem sido desenvolvidas no período de 2011-2012, o texto mantém a sua pertinência e os desafios referidos no título ganharam magnitude. A EJA não está em xeque somente no Brasil – os dados do segundo Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos - GRALE II demonstram uma queda no investimento na EJA em termos globais – mas os dados brasileiros são contundentes e isso apesar de uma década (2003-2014) em que se tem investido em políticas públicas no Brasil como em poucos outros períodos. Enfrentamos uma situação em que 65 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais não concluíram o Ensino Fundamental e em que a matricula em EJA tem caído de 4,2 milhões (em torno de 10% da demanda potencial) para 3,1 milhões entre 2010 e 2013. Em termos globais, as agendas de desenvolvimento sustentável e de educação 2030 levantam novos desafios para o campo da EJA – como interagir de uma forma cada vez mais intersetorial com outras áreas como saúde, meio ambiente, geração de emprego e renda e bem estar, para nomear algumas poucas de uma lista bem mais extensa.

O lançamento do livro se deu por meio de um debate público promovido pela ONG Ação Educativa no dia 12 de dezembro de 2014 em que participaram a profa. Marília Spósito, o prof. Sérgio Haddad e o prof. Timothy Ireland, autor desta resenha. Lançar um livro por meio de um debate é sempre um ato corajoso e bem-vindo. Acima de tudo, precisamos incentivar e provocar as pessoas a pensar criticamente sobre o que leem e, nesse caso, sobre as políticas públicas de EJA. Nesse processo, confesso que eu não sou um observador neutro e objetivo. Todas as pesquisas dizem respeito a ações, programas e projetos em que eu, naquela época como gestor público, estava profundamente envolvido.

“A EJA em Xeque” é composto por cinco artigos, cada um baseado em pesquisa realizada pelo Núcleo de Estudos em Avaliação de Educação de Jovens e Adultos criado pela Ação Educativa em resposta a um edital lançado em 2009 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cujo apoio viabilizou essas pesquisas. Essas tomaram como foco: um levantamento bibliográfico de pesquisas avaliativas em EJA realizadas nos Estados Unidos e no Reino Unido, o impacto da implantação do FUNDEB nos municípios paulistas, no período de 2005-2010, a implementação do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) no país, o programa Projovem Urbano na confluência das políticas de EJA e de Juventude e, por último, uma discussão do enfrentamento das desigualdades

e das discriminações na EJA, particularmente as relacionadas a raça e gênero, propondo o conceito de política de ação afirmativa como referência para a EJA superar seus desafios na garantia do direito humano à educação.

A base em pesquisa se torna uma vantagem e uma limitação do livro. Evidentemente precisamos de mais pesquisas sobre EJA que foquem questões de abrangência nacional, como financiamento, avaliação de políticas públicas, gênero e raça na Educação de Jovens e Adultos. Muitas das nossas teses e dissertações tendem a analisar estudos de caso ou projetos que, embora importantes, contribuem de uma forma limitada para as questões nacionais de maior fôlego. Do lado negativo, o longo intervalo entre o desenvolvimento da pesquisa e sua publicação limita a sua possível contribuição para a formulação de políticas. Precisamos descobrir mecanismos para que essa pesquisa alimente a formulação de políticas o mais rapidamente possível. Um exemplo disso é o debate sobre o ENCCEJA. Em 2006-2007, era uma questão política e uma questão de política – em 2014 se tornou uma questão de interesse acadêmico com pouca importância política. No seu texto, Vera Masagão Ribeiro comenta que "A literatura internacional analisada indica que os gestores de políticas têm um papel crucial como demandantes de pesquisas em condições de viabilizar sua operacionalização" (p.32). No Brasil isso acontece raramente. A SECAD firmou convênio, em 2005, com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, com o objetivo de desenvolver pesquisas para apoiar as políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos, diversidade étnico-racial, educação do campo, educação indígena, relações de gênero e educação ambiental, acesso de jovens das classes populares ao ensino superior público[1]; mas as secretarias estaduais e municipais raramente agem dessa maneira.

Na apresentação, os organizadores frisam a importância de não reduzir a nossa leitura da Educação de Jovens e Adultos à alfabetização, afirmando que "Nos dias atuais coloca-se, antes de tudo, o direito à educação básica e à educação ao longo da vida" (p.5). Contudo, a EJA também é mais do que a escolarização de jovens e adultos tratados nas práticas analisadas no livro. Nessa direção, senti falta de pesquisas que busquem analisar práticas de EJA que não se enquadram no padrão escolar formal. No campo da educação não formal existem muitas experiências cujo foco é a aprendizagem de jovens e adultos sem adotar um viés escolar. Inclusive, o debate internacional em torno das novas agendas

[1] O projeto resultou na publicação de dois volumes intitulados **Educação como Exercício de Diversidade**: estudos em campos de desigualdades sócio educacionais, editados pelo Liber Livro Editora em 2007, os volumes foram organizados pela professora Regina Vinhaes Gracindo.

de desenvolvimento sustentável e educação tem apontado a forte contribuição da educação para o desenvolvimento quando articulado com outros eixos como saúde, qualificação profissional, alimentação, cultura, entre outros. Nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, o 4º ODS se refere a processos de aprendizagem que procuram "Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos".

Outro sinal positivo apontado por Masagão é o fato de três programas de abrangência nacional – Alfabetização Solidária, Programa Brasil Alfabetizado e Projovem – discutidos em mais detalhe por Freitas e Ribeiro (p.160-192) - terem se preocupado em criar sistemas próprios de monitoramento e avaliação. O PBA e Projovem integraram avaliação e pesquisa na própria matriz da política. O PBA chegou a publicar oito volumes de avaliação na Coleção Educação para Todos organizada pelo MEC e pela UNESCO. Talvez caiba perguntar se os resultados dessas pesquisas influenciaram os rumos da política. Em resposta, Masagão sugere no seu capítulo que "Quando se trata de avaliar a educação dirigida aos mais novos, o que está em jogo é buscar meios de realizá-la melhor, enquanto que, na avaliação em EJA pela pouca institucionalidade da modalidade, resultados insatisfatórios são temidos por acarretar o recuo dos investimentos ou mesmo a extinção dos programas" (p.19).

Como sugerido acima, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA se tornou a "*bête noire*" ou o cavalo de Tróia de EJA, especialmente nas relações entre os Fóruns Estaduais de EJA e o MEC no período de 2006-2007. Por esse motivo, o capítulo de Catelli e Serrao é importante para resgatar e desmistificar a polêmica que a proposta gerou e a complexidade da discussão. "O objetivo da proposta foi ampliar as alternativas para que pessoas jovens e adultas completassem os ensinos fundamental e médio. Dentre os argumentos oficiais para a sua criação, estavam a defesa da criação de um exame de maior qualidade técnica frente àqueles produzidos nos estados, o combate à 'indústria' de venda de diplomas e a possibilidade de se construir indicadores de qualidade das políticas públicas dessa modalidade" (p.78). Os opositores ao ENCCEJA argumentavam que o exame representava "uma clara ameaça à garantia do direito humano de pessoas jovens e adultos à educação na medida em que reforçava a valorização do diploma em detrimento de se organizar um atendimento educacional presencial de qualidade" (p.87).

Nesse caso, é importante lembrar que não houve nenhuma tentativa de consulta aos potenciais sujeitos - as pessoas jovens, adultas e idosas – para saber da sua opinião

com relação ao exame. As decisões foram tomadas pelos gestores e educadores em nome dos educandos. Consequentemente abre-se a possibilidade de crítica de que os Fóruns queriam tutelar os educandos. Os autores afirmam que "A falta de dados para refletir sobre a implementação desta política impediu uma avaliação efetiva de seu funcionamento, o planejamento de sua execução por parte do Estado e o controle social de sua implementação por parte da sociedade civil" (p.96). De um lado, o ENCCEJA foi criticado por ferir a autonomia dos estados em relação à elaboração dos exames supletivos. De outro, ao negar a possibilidade de um exame nacional, os opositores acabaram tutelando o direito de escolha do adulto. Embora o momento político mais agudo tenha passado, o artigo resgata uma dimensão importante do debate em torno da participação.

Di Pierro também toca na questão do ENCCEJA, porém, o foco do seu artigo é o financiamento da EJA – um assunto crucial para qualquer discussão sobre política da EJA. Como a autora explica "O financiamento é também um dos meios pelos quais a União exerce a indução de políticas desconcentradas, empregando recursos fiscais na operação de transferências negociadas, condicionadas à adesão dos governos subnacionais aos programas concebidos e controlados pela esfera federal" (p.42). Isso aponta para a importância do controle social sobre o investimento público em EJA – um dos papeis que os Fóruns estaduais de EJA deveriam exercer.

Ao discutir as questões de gênero e raça nas políticas federais de educação de jovens e adultos, Denise Carreira mostra que as desigualdades e discriminações raciais e de gênero ainda não se afirmaram como questões importantes para a política educacional. Porém, apesar dos muitos desafios ainda a enfrentar, Carreira aponta a importância da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI como uma "inovação no arranjo institucional, comprometido em dar mais poder a agendas invisíveis e de baixo poder na política educacional, vinculadas às profundas desigualdades do país, entre eles, à educação de jovens e adultos" (p.201). No período atual, de cortes orçamentárias e tentativas de reduzir o tamanho da estrutura de ministérios, é de fundamental importância frisar o papel da SECADI junto aos segmentos mais vulneráveis da sociedade brasileira. Como Carreira explica, ainda em pleno século XXI, as pessoas, sujeitos da EJA, não são reconhecidas plenamente como detentoras de direitos pela sociedade e pelo Estado brasileiro (p.211). Por isso a importância de se entender a educação de jovens, adultos e idosos como uma ação afirmativa.

Ao finalizar, é impossível ignorar o subtítulo do livro que aponta para o futuro e os Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI. Sem minimizar os múltiplos desafios enfrentados pela EJA que o livro apresenta com argumentos e dados convincentes, eu arriscaria destacar quatro dimensões da política de EJA que exigem prioridade: juventude, gênero e raça, idade/envelhecimento. Inclusive as nove recomendações que Carreira apresenta no final do seu capítulo constituem uma pauta prioritária para se pensar uma nova política de educação de jovens, adultos e idosos. A juventude, ou melhor, as juventudes vivem, de acordo com Freitas e Ribeiro (p.161), "uma situação complexa", mas representam o futuro e um futuro marcado pela exclusão e discriminação. Segundo Carreira, 70% dos estudantes e da demanda potencial para EJA é constituída por jovens e adultos negros. Os jovens também constituem 65% da população carcerária do Brasil. Apesar da maior escolaridade e do melhor desempenho das mulheres na educação serem considerados como evidência de que a agenda de gênero já foi resolvida na educação brasileira, quando articulada com outras variáveis como raça/etnia, renda, região, campo/cidade, faixa etária, sexualidade, presença de deficiências (CARREIRA, p.197), começamos a ter uma noção da força dessa discriminação. Por último, um dado pouco discutido no livro se refere ao crescimento da população idosa e o seu futuro impacto sobre as políticas de EJA. Na medida em que as pessoas vivem mais e melhor e a expectativa de vida aumenta junto com a qualidade de vida e saúde do segmento etário, a demanda potencial para oportunidades educacionais também crescerá. Já é possível prever isso, com base no grande número de centros/universidades/projetos para a terceira idade, que têm aparecido no país, em anos recentes.

Os estudos que fazem parte do livro "A EJA em Xeque" nos ajudam a entender porque a EJA está em crise, mas sem deixar de contribuir com pistas que podem nos ajudar a sair da crise. A EJA que se apresenta é essencialmente escolar. O próprio conceito de aprendizagem e educação ao longo da vida começa a questionar essa lógica. Talvez o que precisamos é, nas palavras de Munir Fasheh, um acadêmico palestino, de "eliminar o monopólio da educação sob a forma de aprendizagem e reconquistar diversos 'espaços', além de recursos, nos quais as pessoas aprendem. Em outras palavras, educação representa apenas uma das formas de aprender"[2]. São esses espaços que efetivamente quebram as barreiras entre o formal e o não formal, entre o mental e o físico,

[2] "Como erradicar o analfabetismo sem erradicar os analfabetos". In: **Educação como Exercício de Diversidade**, FÁVERO, OSMAR e IRELAND, Timothy (Organizadores), Brasília: MEC/UNESCO, 2007.

entre cultura, trabalho e educação. "(...) [O] sentido reparador e afirmativo da EJA só é possível de ser conquistado de maneira integral se junto estiver sendo realizado o direito destes sectores excluídos a uma saúde de melhor qualidade, melhores condições de moradia e saneamento básico, trabalho decente, etc. além da superação de todas as formas de discriminação" (p.12).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FASHEH, M. Como erradicar o analfabetismo sem erradicar os analfabetos. In: **Educação como Exercício de Diversidade**, FÁVERO, OSMAR e IRELAND, Timothy (Organizadores), Brasília: MEC/UNESCO, 2007.

UNESCO. **2º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos** – Repensando a alfabetização. Brasília: UNESCO, 2014.

UNITED NATIONS. **Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development. A/RES/70/1.** Disponível em: <http://sustainabledevelopment.un.org> Acesso em: set. 2015.

Recebido em: 31/03/2016
Aprovado em: 29/04/2016