

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS – GRADUAÇÃO E PESQUISA  
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE

SÍLVIA REGINA ALVES GERMANO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CAMPINA GRANDE-PB:**

O discurso de professoras

Campina Grande-PB

2007

SÍLVIA REGINA ALVES GERMANO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CAMPINA GRANDE-PB:**

O discurso de professoras

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, em cumprimento dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Sociedade, Área de Concentração, Educação, Linguagem e Diversidade Cultural, Linha de Pesquisa, Educação, Poder e Formação de Identidades.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Acácia Maria Costa Garcia

Campina Grande-PB

2007

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na sua forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL-UEPB

G373o Germano, Sílvia Regina Alves.  
Educação de Jovens e Adultos em Campina Grande  
– PB: o discurso de professoras. / Sílvia Regina Alves  
Germano. – Campina Grande: UEPB, 2007.

115 f.

Dissertação (Mestrado em Ciências da Sociedade)  
Universidade Estadual da Paraíba.

“Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Acácia Maria da Costa Garcia,  
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa”.

1- Educação Jovens – Adultos. 2- Formação  
de Professores – Discurso. I. Título.

22. ed.

CDD 374

SÍLVIA REGINA ALVES GERMANO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CAMPINA GRANDE-PB:**

O discurso de professoras

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, em cumprimento dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Sociedade, , Educação, Linguagem e Diversidade Cultural, Linha de Pesquisa, Educação, Poder e Formação de Identidades.

Dissertação defendida em: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Acácia Maria Costa Garcia – UEPB - Orientadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sudha Suwarnakar – UEPB - Titular Interna

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Elisa Pereira Gonsalves – UFPB - Membro Externo

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho às pessoas que foram inspiração para que eu enfrentasse esse Mestrado, os meus filhos, Pedro Emmanuel e Maria Paula, os quais se privaram da minha presença e da minha atenção em momentos tão importantes de suas vidas. A eles, meu amor, meu carinho e consideração.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Papai do Céu que me deu paciência e capacidade para enfrentar e superar as dificuldades.

Ao meu pai, José Germano Neto (in memorian), pelo incentivo inicial na carreira de professora.

À Ivanete, minha mãe e às minhas irmãs Silvana e Suely pelo apoio permanente durante todo percurso do Mestrado.

A Vanderlei meu marido pela compreensão, tolerância, paciência e dedicação à nossa família nos momentos mais difíceis e sobretudo pela presença nos momentos de minha ausência.

Aos meus demais familiares que torceram por mim, e em especial as minhas três tias, Wilma, Neuma e Deuza, que sempre tiveram certeza da minha vitória.

Aos companheiros de jornada acadêmica e em especial a Suely, por compartilhar as alegrias e os momentos de “desespero” comigo, pela amizade e cuidados sempre empenhada e disponível em colaborar com o que eu precisasse, incondicionalmente.

Ao Professor Dr. Sebastián Sanches Martín pelo encorajamento que foi decisivo para a conclusão do Mestrado.

Ao corpo docente do Mestrado Interdisciplinar Ciências da Sociedade.

À Professora Dra. Acácia Maria Costa Garcia, pela orientação e motivação.

À banca examinadora, a Professora Dra. Sudha Suwarnakar e a Professora Dra. Elisa P. Gonsalves, pela atenção e disponibilidade em nos ajudar na orientação e avaliação do nosso trabalho.

A minha querida Roziane Marinho pela dedicação, pelas palavras de encorajamento, de esperança e de confiança, e pela paciência em me ouvir.

A querida Mirian por sua disponibilidade e prazer em colaborar comigo, na construção do meu trabalho.

A Cezar e à Marilene, em nome de quem agradeço aos funcionários desta Instituição, que de algum modo compartilharam conosco todos os momentos vividos no MICS.

A Socorro Farias e a Lucimar, do Complexo Educacional Regina Coeli (CERC) por toda compreensão e carinho expressos durante todo o período do Mestrado.

A Rosemary , coordenadora do CERC Kids pela dedicação, pelo apoio e cuidados, que tão carinhosamente sempre me dizia: “-Você vai conseguir”.

A Egilson pela tradução do resumo do meu trabalho.

Aos demais colegas e funcionários do CERC e em especial aos companheiros da Educação Infantil que nos aliviavam a tensão e dividiam as responsabilidades, “cuidando” dos meus alunos nos momentos de ausência e de mim nos momentos mais difíceis.

Aos meus alunos e aos seus familiares pela compreensão nos momentos em que me ausentei de minha sala de aula.

Ao Secretário de Educação Dr. Prof °. Flávio Romero.

Aos funcionários da Secretaria de Educação do Município de Campina Grande, em especial ao Professor Ruy e à Professora Jaci.

Aos professores da Educação de Jovens e Adultos que colaboram com nossa pesquisa sendo disponíveis nos momentos que foram solicitados.

“Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo e com os outros. Busca esperançosa também.”

Paulo Freire



GERMANO, Silvia Regina Alves. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CAMPINA GRANDE-PB: O discurso de professoras.** 115 páginas, 2007. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual da Paraíba. Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade.

## **RESUMO**

A Educação de Jovens e Adultos se configura em um momento expressivo de reconstrução das experiências vividas por esses sujeitos. É uma ocasião de ressignificação dos conhecimentos, de etapas anteriores da escolarização, articulando-os com os saberes escolares, vivenciados no dia-a-dia da sala de aula. Este trabalho tem como objetivo analisar o discurso de professoras da EJA sobre essa modalidade de ensino. Para tanto, buscamos analisar suas falas, à luz da Teoria Social do Discurso, de Fairclough, com o intuito de saber qual o significado que elas dão à Educação de Jovens e Adultos, como vivenciam, aceitam, reagem e (re) criam conhecimentos na complexa rede de relações da sua prática. A pesquisa foi realizada com professoras que atuam em escolas municipais de Campina Grande, durante o segundo semestre de 2006 e metade do primeiro semestre de 2007. Foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, dando-se relevo ao discurso das professoras. Os dados coletados permitiram apreender que esses discursos apontam para o desencantamento, a resignação, a apatia, o que poderia encaminhá-los para um possível descompromisso com a Educação de Jovens e Adultos, os dados também revelam que todos os discursos aqui analisados, sem dúvida, de certo modo, são concretamente investidos de ideologia.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos, Discurso, Formação.

GERMANO, Silvia Regina Alves. **EDUCATION OF YOUTHS IS ADULT IN CAMPINA GRANDE-PB:** The speech of teachers. 115 pages, 2007. Paper (Master's Degree). Universidade Estadual da Paraíba Paraíba. Interdisciplinar Master's Degree in Society Sciences.

#### **ABSTRACT**

The education for youth and grown ups comes in an expressive moment for reconstruction of the experience lived by these people as subject. It's a time of naming the knowledges, previous phases of education, placing them with school sectors, living day-by-day in the classroom. This work has got as objective assess EJA teachers' work about this kind of teaching. For that, we're trying to checklist their speech according to the Social Discuss Theory of Fairclough in order to learn what their meaning is, of Youth Grown ups Education, how they live, accept and react and create knowledge in the complex practice relation. The research has been done with teachers working in Campina Grande county public schools over the second semester of 2006 and the first half of 2007. Semi-structured interviews were used, highlighting teachers discuss. the collected data showed that this discuss point the sadness, resigning, and motionlessness, possibly leading them to a lack of comittment with Youth and Grown ups Education. The reserch can also reveal that all discuss studied here, no doubt and somehow, are indeed idealogically supported.

Word-key: The education for youth and grown, Speech, Formation.

## **LISTA DE SIGLAS**

ABC - Cruzada da Ação Básica Cristã.

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos.

CEB – Câmara de Educação Básica.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos.

CPC - Centros de Cultura Popular.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

FNEP - Fundo Nacional de Ensino Primário.

IDAC - Instituto de Ação Cultural.

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros.

LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MCP - Movimentos de Cultura Popular.

MEB - Movimento de Educação de Base.

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização.

MEC – Ministério de Educação e Cultura.

ONU - Organização das Nações Unidas.

PEI - Programa de Educação Integrada.

UNE - União Nacional dos Estudantes.

UNESCO – United Nations Education, Science and Culture Organization.

## **LISTA DE QUADROS**

- 1 - QUADRO DEMONSTRATIVO DO PERFIL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA ENTREVISTA .

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO I – O PERCURSO HISTÓRICO E CONJUNTURAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>21</b>
1.1. A Educação de Jovens e Adultos no contexto histórico.....	22
1.2. A Educação de Jovens e Adultos na Legislação Brasileira.....	32
1.3. Paulo Freire e a Pedagogia Libertadora.....	43
<b>CAPÍTULO II – A PROPOSTA DO MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>55</b>
2.1. A Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos.....	56
2.2. A Proposta de Formação de Professores.....	67
<b>CAPÍTULO III - A ANÁLISE DO DISCURSO – PROCESSO TEÓRICO E METODOLÓGICO.....</b>	<b>78</b>
3.1. A Teoria Social do Discurso.....	79
3.2. Análise do Corpus escolhido.....	89
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM AS PROFESSORAS.....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE B – QUADRO DEMONSTRATIVO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA ENTREVISTA.....</b>	<b>115</b>

**ANEXO**.....116

ANEXO 1 – RELAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS QUE FUNCIONAM NO  
TURNO DA NOITE.....118

# **INTRODUÇÃO**

## INTRODUÇÃO

A pesquisa em questão aborda uma problemática ampla e de suma importância para o sistema Educacional Brasileiro: a questão da Educação de Jovens e Adultos (EJA), focalizando o discurso de professoras,<sup>1</sup> a respeito do que pensam sobre essa modalidade de ensino. Esse é um problema de pesquisa que não poderia ser tratado em todas as suas nuances no âmbito desse trabalho, o que nos leva ao estudo do discurso dessas professoras, a respeito do significado que elas dão à Educação de Jovens e Adultos, como viveciam, aceitam, reagem e (re) criam conhecimentos na complexa rede de relações da sua prática.

As discussões referentes à Educação de Jovens e Adultos vêm gerando um fértil debate, envolvendo, também, a questão da formação de professores (as) para essa modalidade de ensino. Nos últimos anos a preocupação com essa questão encontra-se ligada a uma problemática mais ampla, a crise da Educação Básica, que tem se intensificado e vem preocupando boa parte dos educadores comprometidos com a construção de uma educação de qualidade para todos.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n° 9394/96 dedica dois artigos, 37 e 38, no Capítulo da Educação Básica, Seção V, em relação à EJA, para reafirmar a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da educação para todos aqueles que não tiveram acesso na idade própria. A EJA deve ser oferecida em sistemas gratuitos de ensino, com oportunidades educacionais apropriadas, considerando suas características, seus interesses, condições de vida e de trabalho, reafirmando as determinações da Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990.

No que se refere à formação de professores, aspecto relevante para ser discutido dentro dessa modalidade de ensino, os Referenciais para a Formação de Professores do Ministério de Educação e Cultura diz que é necessário considerar a questão da atual atuação de Professores, observando “tanto a função social colocada à escola, quanto à necessidade de formar um profissional reflexivo” (BRASIL, 1999, p. 67). Ainda de

---

<sup>1</sup> Usamos a palavra professoras, porque durante a pesquisa realizada, encontramos apenas o sexo feminino, exercendo a profissão nessa modalidade de ensino, nas turmas correspondentes à 1ª., 2ª., 3ª. e 4ª. séries, do ensino fundamental I, turmas em que as professoras que entrevistamos atuam.



acordo com os referenciais é fundamental que as instituições formadoras, em nível superior, percebam a importância de proporcionar uma reflexão sucessiva a respeito dos conteúdos e dos aspectos metodológicos, em função das competências a serem desenvolvidas, competências essas vistas como capacidades para resolver determinadas questões, utilizando-se de recursos que favoreçam as conclusões. Sobre as competências nos lembra Perrenoud.

O reconhecimento de uma competência não passa apenas pela identificação de situações a serem controladas [...]. Atualmente, define-se uma competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competências, informações valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.(PERRENOUD, 2002, p.19).

Assim, discutir qualquer problemática ligada à Educação de Jovens e Adultos nos leva a refletir sobre a formação e a prática pedagógica de professores (as) que atuam nessa modalidade de ensino, que exige um profissional específico, o educador, que interaja no processo educativo, a partir de uma formação destinada à condução do trabalho pedagógico de qualidade.

Como professora da EJA e da Educação Infantil e pela nossa própria formação acadêmica (licenciada em Pedagogia), sentimo-nos motivada a realizar esse estudo, não só para refletirmos melhor a nossa prática, como também compreendermos a significação dessa modalidade de ensino para as professoras da EJA, através do seu discurso, buscando assim, contribuir com estudos nessa área.

Diante de nossas inquietações nos questionamos:

Que significado tem a Educação de Jovens e Adultos para o professor dessa modalidade de ensino?

Qual o significado da proposta curricular do Ministério de Educação e Cultura para o professor da EJA?

Em que medida a formação inicial do professor da EJA contribuiu para que ele adquirisse um saber necessário para atuar na Educação de Jovens e Adultos?

De que maneira os professores da EJA vêm recebendo formação continuada?

Para responder a esses questionamentos nos propomos analisar o discurso de professoras da Educação de Jovens e Adultos sobre essa modalidade de ensino.

Este objetivo é coadjuvado pelos específicos, que se seguem:

- Situar a Educação de Jovens e Adultos e a formação do professor para essa modalidade de ensino na conjuntura nacional;
- Descrever a Proposta Curricular do MEC para a EJA, dando destaque às diretrizes para a formação do professor;
- Analisar os discursos de professoras da Educação de Jovens e Adultos a cerca da sua prática pedagógica, à luz da Teoria Social do Discurso de Fairclough.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que privilegia a interpretação dos dados, em lugar de apenas mensurá-los. Para Lüdke e André (1986, p.18-21), “o estudo qualitativo (...) é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

A opção de investigar o objeto a ser estudado à luz de uma abordagem qualitativa deve-se à natureza do próprio objeto que “está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (CHIZZOTTI, 1991, p. 79). O que interessa é a qualidade e importância do fenômeno, sem, contudo, descartar a possibilidade de utilizar dados quantitativos.

O estudo tem caráter descritivo. Utilizamos como instrumentos para coleta de dados a entrevista e a análise documental para, a partir daí, desenvolver a descrição e a análise. Para tanto, buscamos analisar as falas de professoras da EJA, à luz da Teoria Social do Discurso de Fairclough (2001) com o intuito de saber, qual o significado que elas dão à Educação de Jovens e Adultos.

Todavia, utilizaremos apenas algumas das categorias utilizadas por Fairclough (2001) no que diz respeito à Teoria Social do Discurso utilizada como método de análise da nossa pesquisa, quais sejam: pressuposição, negação, metadiscurso, ironia e estratégia de polidez.

Estabelecemos como tempo para a realização da pesquisa de campo, o segundo semestre de 2006 e metade do primeiro semestre de 2007 e como espaço 10 escolas públicas da rede municipal de ensino de Campina Grande, por entendermos que seria inviável a realização da pesquisa em todas as escolas municipais que oferecem a modalidade EJA.

As escolas que participaram da pesquisa estão localizadas em diferentes bairros da cidade (Bodocongó, Pedregal, Cruzeiro, Catolé, Santa Rosa, Bela Vista, Palmeira). O turno pesquisado foi o noturno, no qual acontece a escolaridade dos jovens e adultos.

A população alvo (escolas que oferecem a modalidade EJA) se constitui de 50 escolas com aproximadamente 90 professoras atuando na EJA, desse total, realizamos a pesquisa em 10 escolas. A escolha das professoras justifica-se pelos seguintes critérios: o consentimento das mesmas em participar da pesquisa, a disponibilidade em responder a entrevista, a condição de estar atuando sem a formação específica para a EJA, das 10 professoras entrevistadas, 7 cursaram Pedagogia, 1 Licenciatura em Matemática, 1 Administração e 1 Serviço Social.

Os dados da pesquisa foram coletados através de entrevista do tipo semi-estruturada. Essas entrevistas foram marcadas previamente e realizadas à noite, no turno em que as professoras trabalham. Tal instrumento parece ser o mais adequado para o estudo do objeto proposto, em função dos sujeitos da pesquisa. De acordo com Triviños a entrevista semi-estruturada é em geral.

Aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes (TRIVIÑOS, 1994, p.146).

Considerando essa conceituação de Triviños, a entrevista se desenvolveu a partir da elaboração de um roteiro básico, contendo os principais aspectos a serem enfocados durante a sua realização, com flexibilidade, o que permite ao entrevistador fazer adaptações à medida que recebe informações do entrevistado. Desse modo, a entrevista

semi-estruturada pretende que o entrevistado se expresse livremente sobre o que o entrevistador coloca como ponto de partida para a interação.

Utilizamos-nos de alguns documentos referentes à Educação de Jovens e Adultos para melhor conhecer a política educacional a respeito desta modalidade de ensino, tais como: Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 e o Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000.

Em termos gerais, a pesquisa se caracteriza como interdisciplinar porque perpassa por diversas áreas de conhecimento, tais como: Educação, Comunicação Social, História, Filosofia e Lingüística que são áreas de estudo das Ciências Humanas, as quais foram suficientes para a realização da nossa pesquisa, uma vez que fizemos parte de um programa de mestrado interdisciplinar.

Esse trabalho está organizado sob três capítulos. O primeiro trata do percurso histórico e conjuntural da EJA, enfatizando o contexto histórico, a legislação brasileira e a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire.

O segundo capítulo aborda a Proposta do Ministério de Educação e Cultura para a Educação de Jovens e Adultos, destacando a Proposta Curricular e aspectos da Formação de Professores.

O terceiro capítulo trata dos fundamentos teóricos da Teoria Social do Discurso de Norman Fairclough e das análises dos discursos das professoras, sujeitos da nossa pesquisa, considerando a ideologia subjacente a esses discursos. E por fim, apresentamos algumas considerações a respeito do problema em estudo.

# **CAPÍTULO I**

# **O PERCURSO HISTÓRICO E CONJUNTURAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

## **1.1 CONTEXTO HISTÓRICO**

A Educação Básica de adultos começou a demarcar seu lugar na história da educação no Brasil a partir da década de 30, quando a oferta de ensino público, primário, gratuito e obrigatório se torna um direito de todos. Neste período, a sociedade brasileira sofria grandes transformações, associadas à industrialização e à concentração populacional em centros urbanos. A oferta de ensino básico gratuito estendia-se, acolhendo setores sociais cada vez mais amplos. A ampliação da educação elementar foi impulsionada pelo Governo Federal que elaborava diretrizes educacionais para todo o país, determinando as responsabilidades dos estados e municípios.

Tal movimento incluiu também esforços articulados nacionalmente de extensão do ensino elementar aos adultos, especialmente nos anos 40, quando a educação passa a ser uma questão de segurança nacional, pois o atraso do país era relacionado à falta de instrução de seu povo.

Com o fim da ditadura de Vargas em 1945, o país vivia a ebulição política da redemocratização. Terminada a 2ª Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas - ONU alertava para a urgência de integrar os povos visando à paz e à democracia, o que contribuiu para que a educação dos adultos ganhasse destaque dentro da preocupação geral com a educação elementar comum.

Nesse período, a educação de adultos define sua identidade com a Campanha de Educação de Adultos, lançada em 1947, concebida por seu idealizador, Lourenço Filho, como um movimento de mobilização nacional em benefício da Educação de Jovens e Adultos analfabetos. Essa campanha previa a alfabetização em três meses, e mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses.

Posteriormente, deveria seguir-se uma etapa de "ação em profundidade", com atenção para o treinamento profissional e para o desenvolvimento comunitário. Nos primeiros anos, com a orientação do professor Lourenço Filho, a campanha conseguiu

obter resultados significativos, articulando e ampliando os serviços já existentes e estendendo-os às diversas regiões do país. Em um curto período de tempo, criaram-se várias escolas supletivas, mobilizando várias esferas administrativas, de profissionais e de voluntários. O clima de entusiasmo só começou a diminuir na década de 50, quando iniciativas voltadas à ação comunitária em zonas rurais não tiveram o mesmo sucesso e a campanha se extinguiu antes do final da década, mesmo assim, sobreviveu a rede de ensino supletivo por meio dela implantada, assumida pelos estados e municípios.

A instauração da Campanha de Educação de Adultos deu lugar também à adaptação de um campo teórico-pedagógico orientado para a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil. Nesse momento, o analfabetismo era concebido como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país. Esse ponto de vista validava a visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal identificado psicologicamente e socialmente com a criança, registrado por Paiva (1985), embora, ela não concordasse com tal visão.

Dependente do contacto face a face para enriquecimento de sua experiência social, ele tem que, por força, sentir-se uma criança grande, irresponsável e ridícula [...]. E, se tem as responsabilidades do adulto, manter uma família e uma profissão, ele o fará em plano deficiente. [...] O analfabeto, onde se encontre, será um problema de definição social quanto aos valores: aquilo que vale para ele é sem mais valia para os outros e se torna pueril para os que dominam o mundo das letras. [...] inadequadamente preparado para as atividades convenientes à vida adulta, [...] ele tem que ser posto à margem como elemento sem significação nos empreendimentos comuns. Adulto-criança, como as crianças ele tem que viver num mundo de egocentrismo que não lhe permite ocupar os planos em que as decisões comuns têm que ser tomada. A alfabetização é que lhe permitiria deixar as fileiras dos frustrados sociais, tornando-se um elemento mais útil e produtivo para a coletividade (PAIVA, 1985, p.185).

No entanto, precisamos considerar o adulto como alguém que já traz consigo experiências vividas no seu cotidiano fora ou dentro de casa. Devemos entender que o adulto analfabeto não pensa, nem age como criança, ele tem sua maneira particular de perceber o mundo, os problemas existentes e não tem nenhuma possibilidade, pelas responsabilidades que lhes são atribuídas, de apresentar nenhum tipo de comportamento egocêntrico.

Os resultados alcançados em número de escolas supletivas no país até mesmo com o entusiasmo de voluntários, não se mantiveram na década seguinte, até mesmo

quando complementada e, em alguns lugares substituídos pela Campanha Nacional de Educação Rural, uma iniciativa conjunta dos Ministérios da Educação e Saúde, com o Ministério da Agricultura, em 1952. A campanha deveria levar a educação de base ao meio rural brasileiro

Durante a própria campanha, essa visão modificou-se, foram adensando-se as vozes dos que superavam esse preconceito, reconhecendo no adulto analfabeto um ser produtivo, capaz de pensar e de resolver seus problemas. Para tanto, contribuíram também teorias mais modernas da psicologia, que desmentiam postulados anteriores de que a capacidade de aprendizagem dos adultos seria menor do que a das crianças. A credibilidade na capacidade de aprendizagem dos adultos e a divulgação de um método de ensino da leitura para adultos conhecido como *Laubach*<sup>2</sup> inspiraram a iniciativa do Ministério da Educação e Cultura que pela primeira vez, por ocasião da Campanha de 47, produziu material didático específico para o ensino da leitura e da escrita para os adultos.

O Primeiro Guia de Leitura, distribuído pelo MEC em larga escala para as escolas supletivas do país, orientava o ensino pelo método silábico. As lições partiam de palavras-chave selecionadas e organizadas segundo suas características fonéticas. A função dessas palavras era remeter aos padrões silábicos, o foco do estudo, as sílabas deveriam ser memorizadas e remontadas para formar outras palavras, as primeiras lições também continham pequenas frases montadas com as mesmas sílabas. Nas lições finais, as frases compunham pequenos textos contendo orientações sobre preservação da saúde, técnicas simples de trabalho e mensagens de moral e civismo.

Essas duas campanhas foram extintas em 1963, a primeira, principalmente a Campanha de Educação de Adultos, favoreceu o aprofundamento de um campo teórico-metodológico, proporcionando uma discussão sobre o analfabetismo como tal, desvinculando a visão de analfabeto como alguém incapaz e marginal, identificado psicologicamente com a criança.

---

<sup>2</sup> O Método Laubach de alfabetização de adultos foi criado pelo missionário protestante norte-americano Frank Charles Laubach (1884-1970). Desenvolvido por Laubach nas Filipinas, em 1915, subsequentemente foi utilizado com grande sucesso em toda a Ásia e em várias partes da América Latina, durante quase todo o século XX.



No final da década de 50, as críticas à Campanha de Educação de Adultos eram tantas em relação às suas deficiências administrativas e financeiras quanto à sua orientação pedagógica. Denunciava-se o caráter superficial do aprendizado que se realizava no curto período da alfabetização, a inadequação do método para a população adulta e para as diferentes regiões do país. Todas essas críticas convergiram para uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e para a consolidação de um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos, cuja referência principal seria o educador pernambucano Paulo Freire.

O pensamento pedagógico de Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, serviu de exemplo para os principais programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início dos anos 60. Esses programas foram empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados numa ação política junto aos grupos populares.

Essas novas diretrizes foram desenvolvidas e aplicadas por educadores do Movimento de Educação de Base - MEB, ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, dos Centros de Cultura Popular - CPC, organizados pela União Nacional dos Estudantes - UNE, dos Movimentos de Cultura Popular - MCP que reuniam artistas e intelectuais e tinham apoio de administrações municipais. Esses diversos grupos de educadores foram se articulando e pressionando o Governo Federal para que os apoiasse e estabelecesse uma coordenação nacional das iniciativas. Em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação por todo Brasil de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire.

O método Paulo Freire para a educação dos adultos, representa tecnicamente uma combinação original das conquistas da teoria da comunicação, da didática contemporânea e da psicologia moderna. Entretanto, o método deriva diretamente das idéias pedagógicas e filosóficas mais amplas: não era uma simples técnica neutra, mas todo um sistema coerente no qual a teoria informava a prática pedagógica e os seus meios (PAIVA, 1985, p.185).

A preparação do plano contava com forte engajamento de estudantes, sindicatos e diversos grupos animados com a efervescência política da época, e que seria interrompida alguns meses depois pelo golpe militar.

O paradigma pedagógico que se construiu nessas práticas baseava-se num novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. Antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária. Era preciso, portanto, que o processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo. A alfabetização e a educação de base de adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los.

Além dessa dimensão social e política, os ideais pedagógicos que se difundiam tinham um forte componente ético, implicavam em um comprometimento do educador com os educandos. Os analfabetos deveriam ser reconhecidos como homens e mulheres produtivos, que possuíam uma cultura. Nessa perspectiva, Paulo Freire criticou a chamada educação bancária, que considerava o analfabeto como ignorante. Contrariamente, tomando o educando como sujeito de sua aprendizagem, Freire (1980) propunha uma ação educativa que não negasse sua cultura, mas que a fosse transformando por meio do diálogo. Na época, ele se referia a uma consciência ingênua ou intransitiva, herança de uma sociedade fechada, agrária e oligárquica, que deveria dar lugar a uma consciência crítica, necessária ao engajamento ativo no desenvolvimento político e econômico da nação.

A consciência crítica 'é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais'. 'A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada' (FREIRE, 1980, p. 105).

Com o golpe militar de 1964, os programas de alfabetização e educação popular que se multiplicaram no período entre 1961 e 1964 foram vistos como ameaça à ordem e seus promotores duramente reprimidos. Os programas, movimentos e campanhas foram extintos ou fechados.

No entanto, o analfabetismo continuava a desafiar o orgulho do país e a resposta do regime militar à existência do analfabetismo, constituiu-se inicialmente na expansão da Cruzada da Ação Básica Cristã - ABC, entre 1965 e 1967. A Cruzada ABC era uma entidade de caráter educacional para a educação de analfabetos de origem protestante

que surgiu em Recife, na década de 60, com o objetivo inicial de “treinar um milhão de adultos em alfabetização básica num período de 5 anos ou extinguir o analfabetismo” (PAIVA, 1985, p. 273).

A Cruzada ABC também se preocupou com a formação de pessoal especializado em educação de adultos, criando um instituto de formação de educadores de adultos em nível superior no Nordeste. Ocupou-se também da formação de supervisores e do treinamento de professores. Esta foi a primeira vez na história que se preocuparam com a formação do professor para essa modalidade, aproximando-se dos modelos que temos hoje.

Vários técnicos da Cruzada foram enviados aos Estados Unidos onde assistiram cursos sobre educação de adultos. A Cruzada pensou, então, em criar um instituto de formação de educadores de adultos no Nordeste e o Ministro Tarso Dutra chegou a lançar a pedra fundamental desse instituto que, entretanto, não chegou a se concretizar em face das dificuldades financeiras que a Cruzada começou a enfrentar [...] Quanto aos professores muitos treinamentos foram realizados, atingindo um número significativo de pessoal: na Paraíba até 1968, haviam sido treinadas e retreinadas para as diversas fases do programa 6.484 pessoas (PAIVA, 1985, p.347).

Tais treinamentos tinham como objetivo capacitar o corpo docente para a adoção do material didático e dos métodos de ensino da Cruzada e sua duração média era de 3 semanas.

Por causa das dificuldades financeiras, a Cruzada ABC se extinguiu entre os anos de 1970 e 1971.

Posteriormente, ainda em resposta ao elevado índice de analfabetismo no país, o regime militar instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL “foi a primeira iniciativa importante dos governos da revolução na Educação de Jovens e Adultos analfabetos” (OLIVEIRA, 1997, p. 232) criado em 1967, nos termos da Lei 5.379, de 15 de novembro de 1967, constituindo-se em organização autônoma com relação ao Ministério da Educação, contando com um volume significativo de recursos.

Ao MOBRAL incumbiria promover a educação dos adultos analfabetos, financiando 1/3 do seu custo; cooperar com movimentos isolados de iniciativa privada; financiar e orientar tecnicamente cursos de 9 meses para analfabetos entre 15 e 30 anos, com prioridade oferecida aos municípios com maiores possibilidades de desenvolvimento sócio-econômico. (PAIVA, 1985, p.293).

O volume de recursos financeiros investidos no MOBRAL não rendeu os resultados esperados, foi um desperdício e considerado um programa ineficaz por planejadores e educadores.

O MOBRAL pretendia atingir a 11.400.00 analfabetos entre 1968 e 1971, pretendendo assim extinguir o analfabetismo até 1975. “Seu objetivo era erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de adolescentes e adultos” (BRASIL, 2000, p.20).

O MOBRAL também se preocupou, dentre outros aspectos, com a orientação e treinamento do pessoal, uma gerência pedagógica central era responsável pela organização da programação, da execução e avaliação dos trabalhos, se responsabilizando também pela orientação do treinamento do pessoal.

Em 1969, lançou-se numa campanha massiva de alfabetização. Foram instaladas Comissões Municipais, que se responsabilizavam pela execução das atividades, mais a orientação e supervisão pedagógica, assim como a produção de materiais didáticos.

A orientação metodológica e os materiais didáticos do MOBRAL repetiam muitos procedimentos consagrados nas experiências dos inícios dos anos 60, mas esvaziando-os de todo o significado crítico e problematizador.

Propunha-se a alfabetização a partir de palavras-chave, retiradas do cotidiano, mas as mensagens a elas associadas apelavam sempre ao esforço individual dos adultos analfabetos para sua integração nos benefícios de uma sociedade moderna, sempre mostrada de maneira perfeita, ou seja, uma alfabetização não na perspectiva da Pedagogia de Paulo Freire que previa uma alfabetização conscientizadora visando à politização dos alunos. O MOBRAL, no entanto, condenou o ponto de vista de Paulo Freire, sugerindo que a intenção de politização teria sido inadequada e mal encaminhada. Nesse sentido, o MOBRAL deixaria de fazer uso de vocábulos de peso, que tivessem idéias fortes, que pudessem favorecer à politização e à vontade de mudar, tais como: luta, salário, classes, desemprego, fome, para se utilizar de vocábulos mais

leves que favorecessem apenas a aprendizagem da leitura, escrita e contagem, longe de tomar como princípio o exercício do pensamento crítico.

Durante a década de 70, o MOBRAL expandiu-se por todo o território nacional, diversificando sua atuação. Das iniciativas que derivaram do Programa de Alfabetização, a mais importante foi o Programa de Educação Integrada - PEI que correspondia a uma condensação do antigo curso primário. Este programa possibilitava a continuidade de estudos para os recém alfabetizados, assim como para os chamados analfabetos funcionais, pessoas que dominavam precariamente a leitura e a escrita.

Na mesma década, o MEC promoveu a realização de grande número de cursos dirigidos aos professores leigos, o Logos I e II, na tentativa de melhorar a qualidade de ensino oferecido aos jovens e adultos.

Ao mesmo tempo, grupos dedicados à educação popular continuaram a realizar experiências pequenas e isoladas de alfabetização de adultos com propostas mais críticas, desenvolvendo as idéias de Paulo Freire. Essas experiências eram vinculadas a movimentos populares que se organizavam contra a ditadura: comunidades religiosas de base, associações de moradores e oposições sindicais. Nesse período, Paulo Freire estava exilado, continuando o trabalho com educação de adultos no Chile e depois em países africanos.

Com a emergência dos movimentos sociais e o início da abertura política na década de 80, essas pequenas experiências foram se expandindo, construindo canais de troca de experiência, reflexão e articulação, projetos de alfabetização se distenderam em turmas de pós-alfabetização, que avançavam no trabalho com a língua escrita, além das operações matemáticas básicas. A administração de alguns estados e municípios maiores ganhava autonomia com relação ao MOBRAL, acolhendo educadores que se esforçaram por reorientar seus programas de educação básica de adultos. Desacreditado nos meios políticos e educacionais, o MOBRAL foi extinto em 1985.

No mesmo ano, o MOBRAL foi substituído pela Fundação Educar, que abdicou de executar diretamente os programas, passando a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas de governos, entidades civis e empresas a ela conveniada. Neste período,

muitas experiências de alfabetização ganharam consistência, desenvolvendo os princípios e enriquecendo o modelo da alfabetização conscientizadora dos anos 60. A Fundação Educar foi extinta em 1990, no início do Governo Collor quando já vigora uma nova concepção da Educação de Jovens e Adultos, a partir da Constituição de 1988.

A Educação de Jovens e Adultos é uma iniciativa que passou por várias oposições por parte de muitos políticos que não a queriam, pois acreditavam que a eliminação do analfabetismo deveria se limitar apenas a proporcionar uma educação de qualidade para as crianças e quanto aos adultos analfabetos, já tinham o seu destino traçado, pois na medida em que são analfabetos, conseqüentemente não conseguem emprego e nem o seu sustento, daí acabam morrendo de fome (Crença do Senador Darcy Ribeiro). Mas, devido às lutas de outros senadores e deputados, em prol de uma educação também para esses que não tiveram, muitas vezes, condições de estudar, com a formulação de projetos em favor da Educação de Jovens e Adultos, o Senador Darcy modificou o seu próprio conceito de EJA, incluindo-o no seu projeto de lei para a LDB 9394/96, na qual consta assim: “ A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”( BRASIL, 1999, p.21).

Em meados da década de 80, difundiam-se entre os educadores brasileiros estudos e pesquisas sobre o aprendizado da língua escrita com bases na lingüística e na psicologia, que sugeriam novas perspectivas para as práticas de alfabetização. Esses estudos enfatizavam o fato de que a escrita e a leitura são mais do que a transcrição e decifração de letras e sons, que são atividades inteligentes, em que a percepção é orientada pela busca dos significados. Reforçavam-se os argumentos críticos às cartilhas de alfabetização que continham palavras e frases isoladas, fora de contextos significativos que auxiliassem sua compreensão.

Entretanto, mesmo nas propostas pedagógicas, nas quais se podia constatar uma preocupação em iniciar o processo partindo de palavras ou frases significativas, observava-se uma ênfase muito grande nos procedimentos do método silábico, de codificação e decodificação de palavras. Como o método prescrevia a apresentação de padrões silábicos que iam sendo introduzidos um de cada vez, fatalmente as frases ou

textos resultantes eram artificiais, se configurando em enunciados "montados", mais do que mensagens "de verdade". Principalmente, os trabalhos da psicopedagoga argentina Emília Ferreiro (1986) trouxeram indicações aos alfabetizadores de como ultrapassar as limitações dos métodos baseados na silabação. Ela realizou inclusive um estudo junto a adultos analfabetos, mostrando que eles também tinham uma série de informações sobre a escrita e elaboravam hipóteses semelhantes às das crianças.

Dessa forma, as propostas pedagógicas para a alfabetização começam a incorporar a convicção de que não é necessário, nem recomendável montar uma língua artificial para ensinar a ler e escrever. Os adultos analfabetos podem escrever enunciados significativos a partir de conhecimentos da sua língua, ainda que, no início, não produzam uma escrita convencional, é sobre essas produções que o educador deverá trabalhar, ajudando o aprendiz a analisá-las e introduzindo novas informações. Com relação à leitura, também se procura ampliar o universo lingüístico, trabalhando com uma diversidade maior de textos, que vão de jornais e enciclopédias a receitas e embalagens. A formação de um bom leitor não depende só da memorização das correspondências entre letras e sons, ele precisa conhecer as funções, estruturas e estilos próprios dos diferentes tipos de texto presentes na nossa cultura.

Essas reorientações do trabalho com a língua escrita começam recentemente a se fazer presentes nas propostas pedagógicas para adultos. Para a fase inicial da alfabetização, algumas experiências abandonaram as palavras geradoras como pontos de partida, introduzindo outros procedimentos como o trabalho com os nomes dos alunos ou os chamados textos coletivos, grafados pelo alfabetizador, assumindo o papel de escriba. A partir de sugestões ditadas pelos alfabetizandos, começam a surgir materiais didáticos com maior diversidade de textos e propostas de escrita.

Contudo, é importante que não se perca de vista a principal finalidade da Educação de Jovens e Adultos, que além de favorecer a aprendizagem da leitura, da escrita e da contagem, a EJA proporcione aos educandos uma alfabetização baseada nos princípios da conscientização e politização como defendia Paulo Freire.

## **1.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA**

Para compreendermos alguns dos aspectos legais do contexto da Educação de Jovens e Adultos precisamos saber a respeito do conteúdo de algumas leis, pareceres, resoluções e decretos.

Nesse caso, nos reportamos inicialmente à primeira Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 4024/61, que logo no seu art. 1º diz que, “A educação é direito de todos”. No entanto, não há nenhuma menção à Educação de Jovens e Adultos no contexto da mesma lei, apenas ao ensino primário e médio não deixando claro se a modalidade de ensino EJA, hoje assim denominada, fazia parte do ensino primário ou do médio. Contudo, percebemos que há uma preocupação com a EJA na mesma Lei, no art. 20, quando se refere ao ensino primário e médio, mesmo implicitamente.

Na organização do ensino primário e médio, a lei federal ou estadual atenderá: a variedade de métodos de ensino e formas de atividades escolares, tendo-se em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais. (SAVIANI, 1988, p.76)

Diferentemente do que acontece na segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 5692/71, que no seu art. 17 demonstra claramente que “o ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases e desenvolvimento dos alunos” e no seu art. 21 que “o ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente” e ainda que o ensino supletivo, art. 24 terá por finalidade “suprir a escolaridade regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria”.

A Lei 5692/71 complementa uma série de reformas educacionais referentes ao ajustamento da educação ao rompimento político que acontecera com o golpe militar de 1964, rompimento este que se instituiu em uma exigência para dar continuidade à ordem social e econômica da época e que refletiu naturalmente na educação, ou seja, buscou-se manter tudo como estava antes, sustentar a idéia de que a educação permitia uma mudança de vida, uma promoção social, arcabouço de corroboração das desigualdades. Como nos argumenta Saviani.



Tal ruptura política, é o que se procurou mostrar, foi necessária uma vista do objetivo que prevaleceu de garantir a continuidade da ordem sócio-econômica. Em conseqüência, para preservar o sentido social da educação enquanto mecanismo de ascensão social, legitimação das diferenças e justificação dos privilégios, fazia-se necessário ajustá-la às novas condições políticas impondo-se, portanto, a reforma da organização escolar em seu conjunto, o que veio a ser institucionalizado através da nova legislação educacional (SAVIANI, 1988, p.150).

Assim, com a preocupação da oferta da Educação aos Jovens e Adultos expressa na Lei 5692/71, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no seu artigo 208, estendeu a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, aos que a ele não tiveram acesso na idade própria. O artigo 60, das disposições transitórias, determinou que, pelo menos cinquenta por cento dos recursos da educação fossem destinados à eliminação do analfabetismo e à universalização do ensino fundamental. Dispõe ainda, nos parágrafos 1º e 2º do item VII do artigo 208, que:

O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito subjetivo e que o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (BRASIL, 1988, p. 106).

O direito subjetivo dá à pessoa o direito de exigir de imediato o cumprimento de um dever, de uma obrigação. É um direito adquirido, legal e tem efetivo cumprimento, desde que solicitado por qualquer pessoa que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. O não cumprimento pelas autoridades responsáveis implica em crime, atentado contra o exercício dos direitos sociais.

Quando se recorre à Justiça para reclamar um direito transgredido é essencial que se possa comprovar a transgressão. No caso de direitos coletivos, como é a educação, é importante demonstrar a dimensão individual da transgressão, se possível citar nomes das pessoas atingidas, mas também seu impacto na população em geral, o que torna essenciais as estatísticas. Dessa forma, atentar para os compromissos assumidos e cobrar do Estado que os cumpra é uma importante tarefa da sociedade civil.

Com repercussão mundial, em março de 1990 aconteceu, em Jomtien, na Tailândia, promovida pela United Nations Education, Science and Culture Organization - UNESCO, a Conferência Mundial de Educação para Todos, que enfatizou a

necessidade de democratização da educação, foram também estabelecidas diretrizes planetárias para a educação de crianças, jovens e adultos.

Na Declaração Mundial sobre Educação para Todos são traçados planos e ações para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, destacando-se o compromisso assumido “de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes” (art. 2º); “universalizar a educação básica e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades” (art. 3º e 4º).

Para atingir estes objetivos, foi aprovado conjuntamente com a Declaração, o Plano de Ação, para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, que pontuou, entre outras, as seguintes ações: especificar meios para o estímulo a demanda e a participação em grande escala na educação básica e especificar os indicadores e métodos a serem usados para medir os progressos obtidos na consecução das metas.

Em 2000, complementando e reafirmando os compromissos assumidos em Jomtien, a Declaração de Dakar estabelece a obrigação dos estados de assegurar que os objetivos e as metas de Jomtien sejam alcançados e mantidos. Nesta Declaração foi estabelecido que até 2015 os Estados devessem conseguir uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente para as mulheres. Para atingir esta e outras metas, assumiu-se o compromisso de monitorar metodicamente o progresso no alcance dos objetivos e estratégias de Educação para Todos nos âmbitos internacional, regional e nacional.

Seguindo estas orientações de Jomtien e Dakar, em 2001 foi aprovado no Brasil, o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01), estabelecendo diversas metas para erradicação do analfabetismo no Brasil até o final da década. Como também, estabelecendo meios de averiguar o seu progresso através da realização anual, de classificação e avaliação de experiências em alfabetização de jovens e adultos.

Esses mesmos jovens e adultos constituam referência para os agentes integrados ao esforço nacional de erradicação do analfabetismo e da solicitação para que estados e

municípios a procederem a um mapeamento, por meio de censo educacional, nos termos do art. 5º, §1º da LDB nº 9394/96, da população analfabeta, por bairro ou distrito das residências e locais de trabalho, visando localizar a demanda e programar a oferta de educação de jovens e adultos para essa população.

Contudo, as políticas educacionais voltadas aos jovens e adultos não foram, até os dias atuais, estruturadas com base em um censo específico. Em geral, os governos baseiam-se em índices educacionais que não possibilitam uma adequada verificação da demanda real de jovens e adultos com baixa escolaridade que gostariam de estudar, onde eles se encontram e quais são os incentivos necessários para a sua permanência na escola, como vale transporte, merenda e material didático gratuito.

Além de impedir a formulação de políticas adequadas, a manutenção dessa desinformação, quantidade de vagas por segmento do ensino e territorialidade, horários de aulas satisfatórios etc., também impossibilita o controle social e, conseqüentemente, a confirmação deste direito. No caso da EJA, a realização de um censo específico é instrumento fundamental para que o direito à educação de qualidade seja, de fato, garantido a todos e todas.

Tanto a Conferência de Jomtien quanto outras iniciativas das Nações Unidas, revelou na década de 90, as preocupações com a Educação de Jovens e Adultos, dentre elas a proposta dos quatro pilares educativos para a educação do terceiro milênio: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver.

De acordo com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, no seu art. 1º “cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem”. (DECLARAÇÃO..., 1990, p.73).

Com a nova LDB 9394/96, a nomenclatura Ensino Supletivo a que se referia a Lei 5692/71, passa a ser EJA. A Lei dedica dois artigos, 37 e 38, no Capítulo da Educação Básica, Seção V, para reafirmar a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da educação para todos que não tiveram acesso na idade própria e devem ser oferecidas em sistemas gratuitos de ensino, com oportunidades educacionais apropriadas,

considerando suas características, seus interesses, condições de vida e de trabalho, reafirmando as determinações da Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990.

O Ensino Fundamental é obrigatório para todos, crianças, jovens, adultos e idosos, constituindo-se em um “direito positivado, constitucionalizado e cercado de mecanismos financeiros e jurídicos de sustentação” (BRASIL, 2000, p.22).

No ano 1997 aconteceu mais uma iniciativa a respeito da EJA, na Alemanha, Hamburgo, a V CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos, promovida pela UNESCO. Essa Conferência representou um importante marco, à medida que estabeleceu a vinculação da educação de adultos ao desenvolvimento sustentável e equitativo da humanidade, cujo objetivo geral foi atentar para a importância da Educação de Adultos e da aprendizagem que deve acontecer ao longo de toda a vida. Como resultado dessa Conferência foi aprovada a Declaração de Hamburgo, apontando para a necessidade de se repensar o conceito de educação como uma ação que necessita do apoio e do compromisso de todos os envolvidos.

De acordo com a Declaração de Hamburgo (1997), a Educação de Jovens e Adultos é muito mais do que um direito, é a condição para que os jovens e adultos participem efetivamente da sociedade e exerçam plenamente a sua cidadania, além de ser condição fundamental para a edificação de um mundo sem violência, com lugar garantido para o diálogo, a paz e a justiça, levando em consideração que muitos dos alunos da EJA são trabalhadores experientes, maduros e que têm um olhar diferenciado a respeito do mundo e de sua existência.

Uma visão prospectiva do campo da EJA deverá levar em conta as numerosas lições deixadas pela Declaração de Hamburgo (1997), o reconhecimento do papel indispensável do educador bem formado para atuar na modalidade de ensino em questão; o reconhecimento da diversidade de experiências, o que nos remete ao respeito à individualidade; a aceitação do caráter público de EJA, sendo dever do Estado oferecê-la nas Instituições Públicas; o reconhecimento da importância da EJA, para a cidadania, sendo um processo permanente de aprendizagem do adulto; reafirmação da responsabilidade inegável do Estado diante da EJA; integração da EJA como uma

modalidade da Educação Básica; dentre outras, reafirmando o “direito subjetivo” anteriormente mencionado, pois não há justificativa ética e nem jurídica para excluir os analfabetos do direito de ter acesso à Educação Básica.

Para Delors (2000), essa Conferência teve como objetivos manifestar a importância da aprendizagem de jovens e adultos e conceber os compromissos regionais, numa perspectiva de educação ao longo da vida que visasse a facilitar a participação de todos no desenvolvimento sustentável e equitativo, de promover uma cultura de paz baseada na liberdade, justiça e respeito mútuo e de construir uma relação sinérgica entre educação formal e não-formal.

Nos documentos produzidos na CONFINTEA constata-se que a Educação de Jovens e Adultos segue novas orientações devido ao processo de transformação sócio econômico e cultural vivenciados no início deste novo século. O desenvolvimento da sociedade exige que seus membros tenham a capacidade de descobrir e potencializar seus conhecimentos e aprendizagens de forma global e permanente. A produção de conhecimento e a aprendizagem do tipo permanente, ao longo da vida, constituem um fator essencial na mudança educacional requerida pelas transformações globais.

Ainda para Delors (2000), a Educação de Jovens e Adultos, segundo essas orientações, deve priorizar a formação integral voltada para o desenvolvimento de capacidades e competências adequadas, para que todos possam enfrentar, no marco do desenvolvimento sustentável, as novas transformações científicas e tecnológicas e seu impacto na vida social e cultural, a EJA também deve contribuir para a formação de cidadãos democráticos, mediante o ensino dos direitos humanos, o incentivo à participação social ativa e crítica, o estímulo à solução pacífica de conflitos e a erradicação dos preconceitos culturais e discriminação, por meio de uma educação intercultural.

Além disso, deve promover a compreensão e a apropriação dos avanços científicos, tecnológicos e técnicos, no contexto de uma formação de qualidade, fundamentada em valores solidários e críticos, em face do consumismo e do individualismo. Para isso, deve-se elaborar e programar um currículo flexível, diversificado e participativo, que seja definido a partir das necessidades e dos interesses

dos grupos, levando-se em consideração sua realidade sociocultural, científica e tecnológica e reconhecendo o seu saber.

Dessa forma, a proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos deve garantir, portanto, a criação de uma cultura de questionamento nos espaços educacionais, contando com mecanismos de reconhecimento da validade da experiência, incentivando educadores e estudantes a desenvolver recursos de aprendizagem diversificados, destacando a produção de material didático, a utilizar os meios de comunicação de massa, a promover a aprendizagem dos valores de justiça, solidariedade e tolerância, para que se desenvolva a autonomia do pensamento e da moral, dos sujeitos envolvidos na Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com as recomendações internacionais da CONFINTEA (1997), a Educação de Jovens e Adultos deve ter alguns princípios básicos, como a implantação de um sistema educacional inovador e de qualidade, preocupação com formação do professor que tenham como meta orientar os alunos para a formação de cidadãos democráticos, agentes de sua ação, um currículo flexível, diversificado, tendo em vista o respeito pelas variações culturais, em que o conhecimento seja entendido como uma construção social constituída a partir da interação entre a teoria e a prática e o processo de aprendizagem compreendido como uma relação de acréscimos de saberes, nesse sentido, a abordagem de conteúdos básicos devem se basear no acervo dos bens socioculturais acumulados pela humanidade.

A CONFINTEA (1997) sugere também que os educadores tenham acesso às modernas tecnologias de comunicação existentes para a melhoria da sua atuação profissional, que a junção da Educação de Jovens e Adultos à formação profissional, não seja vista apenas do ponto de vista instrumental, mas exige um modelo educacional voltado para a formação do cidadão e do ser humano em toda sua extensão, principalmente porque vivemos hoje na era da globalização da economia, marcada por paradigma de organização do trabalho e da vida como um todo e principalmente, recomenda o respeito à aprendizagem construída pelos jovens e adultos em sua vida, a partir de suas experiências diárias.

No ano de 1998, a EJA mereceu destaque na Lei nº 4155/98 referente ao Plano Nacional de Educação que constatou a precariedade do atendimento no ensino fundamental, ao longo dos anos, com uma quantidade significativa de alunos que não conseguiram concluir o ensino fundamental obrigatório e propôs que para reduzir o analfabetismo no país é preciso investir tanto nos analfabetos já existentes, quanto nas gerações das crianças em idade escolar, proporcionando-lhes uma educação de qualidade suficiente de modo a evitar que venha a inchar as fileiras dos analfabetos.

Com o Parecer CEB/CNE nº 11/2000 que trata das diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos são enfatizadas algumas mudanças na modalidade de ensino, da nomenclatura de ensino supletivo passa para Educação de Jovens e Adultos, respaldada pela nova LDB 9394/96 e por vários outros documentos que normatizam essa modalidade. Fica claro a questão do direito público subjetivo dos cidadãos à educação, às funções: reparadora, equalizadora e qualificadora, relacionadas à EJA, assim como a distinção entre EJA e as classes de aceleração.

As classes de aceleração são um meio didático-pedagógico e pretendem, com metodologia própria, dentro do ensino na faixa de sete a quatorze anos, sincronizar o ingresso de estudantes com a distorção idade/ano escolar, podendo avançar mais celeremente no seu processo de aprendizagem. Já a EJA é uma categoria organizacional constante de estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas (BRASIL, 2000, p.5).

O Parecer também concebe a necessidade de contextualização do currículo e dos procedimentos pedagógicos, de acordo com as necessidades e particularidades de cada grupo da Educação de Jovens e Adultos e recomenda a formação específica dos educadores da EJA.

Para melhor compreendermos a EJA, é importante sabermos sobre as funções relacionadas a essa modalidade de ensino no contexto legal. A função reparadora, de acordo com o Ministério de Educação e Cultura – MEC, refere-se ao direito de acesso e permanência ao jovem ou adulto a uma escola de qualidade, e ao reconhecimento da igualdade de todo e qualquer homem de ter acesso a um bem realmente importante, a educação. Nesse caso, é necessário que se tenha um modelo pedagógico apropriado, que se criem situações pedagógicas que satisfaçam as necessidades de aprendizagem dos

alunos jovens e adultos, aprendizagem esta que seja realmente funcional, que sirva para cada situação específica do dia-a-dia, de cada um dos alunos.

A função equalizadora, conforme o MEC está relacionada à igualdade de oportunidades de inserção no mundo do trabalho e na vida social como um todo. “A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais, de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas” (BRASIL, 2000, p.10). Nessa perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos representa um compromisso de proporcionar o desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, nela adolescentes, jovens e adultos terão a oportunidade de trocar experiências e ter acesso a novas aprendizagens.

Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos a oportunidade de alcançar um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem ( DECLARAÇÃO... apud BRASIL, 2000, p.29).

Assim, compreendemos que em todas as faixas etárias e em qualquer período da vida, é completamente possível promover a aprendizagem, principalmente a que conduza à realização pessoal e ao reconhecimento da importância do outro.

A Educação de Jovens e Adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura.. A EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações (BRASIL, 2000, p.10).

No que diz respeito à função qualificadora, o MEC diz que é aquela considerada permanente, é mais do que uma função, é o próprio sentido da Educação de Jovens e Adultos. “Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares” (BRASIL, 2000, p.11).

Nesse mesmo documento há uma pequena referência à formação do professor da Educação de Jovens e Adultos, o mesmo define que a formação inicial e continuada desses profissionais será realizada tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio e as Diretrizes



Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, apoiada em ambiente escolar de acordo com a proposta pedagógica da Instituição, na verificação dos problemas desta modalidade de educação, sugerindo soluções contextualizadas, no desenvolvimento de práticas educativas coerentes com a realidade vivida pelos alunos e na utilização de métodos e técnicas com linguagem apropriada às situações de aprendizagem.

No mesmo ano foi homologada a Resolução nº. 01/00 – CNE que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e que orienta o oferecimento dessa modalidade de ensino na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, com caráter próprio desta modalidade de educação.

Essas diretrizes destacam que a Educação de Jovens e Adultos, como modalidade da Educação Básica, deve respeitar o perfil dos estudantes e a idade dos alunos, na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar.

Quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada um e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000, p.1).

Outro aspecto legal que deve ser considerado quanto à Educação de Jovens e Adultos é a proposta curricular para a EJA, que orienta todo o trabalho teórico-metodológico dessa modalidade de ensino, além de se constituir em documento base para a elaboração da proposta pedagógica da escola que oferece essa modalidade de ensino. “ Os estabelecimentos de ensino [...], terão a incumbência de : elaborar e executar sua proposta pedagógica[...].” (BRASIL, 1999, p.12).

A EJA, portanto, é um momento expressivo de reconstrução das experiências da vida ativa dos jovens e dos adultos e uma oportunidade de ressignificação dos conhecimentos, de etapas anteriores da escolarização, articulando-os com os saberes escolares, vivenciados no dia-a-dia da sala de aula.

### **1.3. PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA LIBERTADORA**

Paulo Freire é considerado um dos grandes pedagogos da atualidade e respeitado mundialmente. Embora suas idéias e práticas tenham sido objetos das mais diversas críticas, é evidente a sua grande contribuição em favor da educação popular. Publicou várias obras que foram traduzidas e comentadas em vários países. Suas primeiras experiências educacionais foram realizadas em 1962 em Angicos, no Rio Grande do Norte, onde 300 trabalhadores rurais se alfabetizaram em 45 dias.

Participou ativamente do MCP - Movimento de Cultura Popular do Recife. Suas atividades foram interrompidas com o golpe militar de 1964, que determinou sua prisão. Exilou-se por 14 anos no Chile e posteriormente viveu como cidadão do mundo. Com sua participação, o Chile, país avançado educacionalmente recebeu uma distinção da UNESCO, por ser um dos países que mais contribuíram à época, para a superação do analfabetismo.

Em 1970, junto a outros brasileiros exilados, em Genebra, Suíça, cria o IDAC- Instituto de Ação Cultural, que assessorava diversos movimentos populares, em vários locais do mundo. Retornando do exílio, Paulo Freire continuou com suas atividades de escritor e debatedor, assumiu cargos em universidades e ocupou, ainda, o cargo de Secretário Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo, na gestão da Prefeita Luisa Erundina, do PT. E escreveu várias obras, dentre elas: Educação como Prática de Liberdade; Pedagogia do Oprimido; Cartas à Guiné Bissau; Vivendo e Aprendendo; A importância do ato de ler.

A Pedagogia defendida por Paulo Freire surgiu no seio dos movimentos populares como Pedagogia da Libertação ou Pedagogia Problematizadora, cuja origem está ligada ao método de alfabetização de adultos de Paulo Freire e aos primeiros escritos dele sobre educação, teoricamente marcados por três ideários no início dos anos 60, o nacionalismo desenvolvimentista isebiano do Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB, o solidarismo cristão, base forte da pedagogia de Paulo Freire e o Escolanovismo.

Os escritos de Freire dos anos 50 e 60 serviram de alicerce para a construção da Pedagogia Libertadora cuja proposta afirmava ter o homem vocação para ser sujeito da sua história e não objeto, nessa perspectiva, a pedagogia deveria trabalhar para a conscientização do homem, especialmente o brasileiro, frente aos problemas nacionais e engajá-lo na luta política.

Segundo a Pedagogia Libertadora, o sistema educacional, em geral e a escola, em particular cooperavam com a situação de mudez do povo. A escola oficial, além de autoritária era incapaz de se colocar ao lado dos oprimidos, porque estava a serviço de uma estrutura social burocratizada. De acordo com as teses do nacionalismo desenvolvimentista isebiano, os primeiros textos de Paulo Freire criticavam a educação verbalista, o ensino baseado na memorização, o bacharelismo e pregava uma educação voltada para a vida, para os problemas do momento.

A Pedagogia Libertadora buscava uma educação comprometida com os problemas da comunidade, que seria o ponto de partida e o ponto de chegada para a aprendizagem. Propunha a desalienação do povo, através da instauração de uma pedagogia do diálogo, o qual deveria ser amoroso e partir de situações vividas pelo educando na sua comunidade, problematizando-as, a fim de levar os educandos a alcançarem uma visão crítica da realidade, dessa forma, conscientizando-se.

A Pedagogia Libertadora defendia a idéia de que todo ato educativo é um ato político e que o educador deveria colocar sua ação político-pedagógica a serviço da modificação da sociedade e da criação de um homem novo. “Essa educação ao contrário da ‘educação bancária’, deveria problematizar situações vividas pelos educandos, promovendo a passagem da ‘consciência ingênua’ para a consciência crítica’ (GHIRALDELLI, 1991, p. 123)”.

Vale lembrar que uma Pedagogia da Liberdade proposta por Paulo Freire tem algumas exigências, dentre elas, a do reconhecimento da urgência da alfabetização e da conscientização das massas neste país, “em que os analfabetos constituem a metade da população e é a maioria dos pauperizados por um sistema social marcado pela desigualdade e pela opressão” (FREIRE, 1980, p.4).

Suas idéias nascem como uma das expressões políticas das classes populares, conduzindo ao mesmo tempo a uma reflexão e a uma prática dirigida sobre o movimento popular. A nós, interessam as implicações sociais e políticas, que vão além da esfera pedagógica, permitindo uma reflexão mais ampla sobre mudanças de atitude, no sentido da transformação da situação de opressão das classes populares. Com a criação da concepção de educação popular, Paulo Freire consolidou um dos paradigmas mais ricos da pedagogia contemporânea, rompendo radicalmente com a educação elitista.

Freire dá sua efetiva contribuição para a formação de uma sociedade democrática ao construir um projeto educacional radicalmente democrático e libertador. Assim sendo, seu pensamento e sua obra são, e continuarão sendo um marco na pedagogia nacional e internacional.

Ao longo de sua militância educacional, social e política, Freire jamais deixou de lutar pela superação da opressão e desigualdades sociais, entendendo que um dos fatores determinantes para que ela se dê seja o desenvolvimento da consciência crítica através da consciência histórica. Seu projeto educacional sempre contemplou essa prática, construindo sua teoria do conhecimento com base no respeito pelo educando, na conquista da autonomia e na dialogicidade enquanto princípios pedagógicos.

Esse pensar crítico e libertador que permeia sua obra servem como inspiração para educadores do mundo inteiro que acreditam ser possível unir as pessoas numa sociedade com equidade e justiça. Isso faz com que Paulo Freire seja hoje um dos educadores mais lidos do mundo.

Realmente, o principal objetivo da educação deveria ser a conscientização, para assim, provocar no homem uma atitude de crítica, reflexão e atitude frente às situações de opressão, a fim de alcançar a liberdade.

A condição de liberdade das classes populares é o destaque da Pedagogia de Freire, porque a prática educativa, nesse caso, só teria sentido se essa alcançasse efetiva e eficazmente a ‘ participação livre e crítica dos educandos’, nos ‘ círculos de cultura’.

Busca-se no círculo de cultura, peça fundamental no movimento de educação popular, reunir um coordenador a algumas dezenas de homens do povo no trabalho comum pela conquista da linguagem. O coordenador, quase sempre um jovem, sabe que não exerce as funções de 'professor' e que o diálogo é condição essencial de sua tarefa, ' a de coordenar, jamais influir ou impor (FREIRE, 1980, p. 5).

Freire (1980) elaborou uma proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, cujo princípio básico era ensinar a leitura da palavra através da leitura de mundo que o adulto já teria consigo. Prescindindo da utilização de cartilhas, desenvolveu um conjunto de procedimentos pedagógicos que ficou conhecido como Método Paulo Freire.

Ele previa uma etapa preparatória, quando o alfabetizador deveria fazer uma pesquisa sobre a realidade existencial junto ao grupo que iria atuar, ao mesmo tempo, faria um levantamento de seu universo vocabular, ou seja, das palavras que o grupo utilizava para expressar essa realidade. Dentro desse universo, o alfabetizador deveria selecionar as palavras com maior significação, que expressassem as situações reais mais importantes. Depois, era necessário selecionar um conjunto que contivesse os diversos padrões silábicos da língua e organizá-lo segundo o grau de complexidade desses padrões, feito isso, essas seriam as palavras geradoras, a partir das quais se realizaria tanto o estudo da escrita e leitura como o da realidade.

Nesse sentido, além de alfabetizar o adulto, Paulo Freire propunha situações que geravam discussões, a respeito das condições sociais, políticas e econômicas, nas quais os alfabetizados viviam, ou seja, além de ensinar a ler as palavras, ele os ensinava a ler o mundo.

Antes de entrar no estudo dessas palavras geradoras, Freire (1980) propunha um momento inicial em que o conteúdo do diálogo educativo girava em torno do conceito antropológico de cultura, devendo partir de uma série de ilustrações através de cartazes ou de *slides*, sobre os quais o educador deveria iniciar uma discussão, evidenciando o papel ativo dos homens como produtores de culturas diversas. O objetivo era antes mesmo de iniciar o aprendizado da escrita, levar o educando a assumir-se como sujeito de sua aprendizagem, como ser capaz e responsável. Tratava-se também de ultrapassar

uma compreensão mágica da realidade e desmistificar a cultura letrada, na qual ele estaria se iniciando.

Depois dessa etapa, iniciava-se o estudo das palavras geradoras, que também eram apresentadas junto com cartazes, contendo imagens referentes às situações existenciais a elas relacionadas. A partir de cada gravura, desencadeava-se um debate em torno do tema e só então a palavra escrita seria analisada em sílabas. Enfim, era apresentado um quadro com as famílias silábicas, a partir do qual os alfabetizandos deveriam montar novas palavras. Com um elenco de dez a vinte palavras geradoras, acreditava-se conseguir alfabetizar em três meses, ainda que num nível rudimentar. Em uma etapa posterior, as palavras geradoras seriam substituídas por temas geradores, a partir dos quais os alfabetizandos aprofundariam a análise de seus problemas, preferencialmente já se engajando em atividades comunitárias ou associativas.

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

Essa característica de problematizar a realidade se constituía no ponto forte da teoria de Paulo Freire, pois era a partir disso que ele buscava conscientizar os alfabetizandos de suas reais situações vividas no dia-a-dia.

A proposta de Freire partia do estudo da realidade (fala do educando) e a organização dos dados (fala do educador). Nesse processo surgiam os temas geradores, extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Os conteúdos de ensino eram resultados de uma metodologia dialógica, cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica dispõe em si próprio, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte.

O importante não era transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. A transmissão de conteúdos estruturados fora do contexto social do educando era considerada como depósito de idéias, eram informações desconectadas com a realidade porque não saía do saber popular e era esse tipo de educação que Freire condenava, criticava, se opunha.

A educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de cominucar-se, o educador faz 'comunicados' e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção 'bancária' da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 2005, p.66).

No entanto, a educação pensada por Paulo Freire defendia o ideário de que todo ato educativo deveria ser um ato político e que o educador colocaria sua ação educativa, tida como política e pedagógica a serviço da transformação da sociedade e conseqüentemente do homem.

[...] a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade [...] busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade (FREIRE, 2005, p. 80).

Para Scocuglia (1999) a consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica, nas suas relações e circunstâncias. E o processo educativo deveria propiciar a elevação de um nível de consciência a outro para a aceitação da mudança, do diálogo, da democracia e, principalmente, para o consentimento das reformas liberais favoráveis ao desenvolvimento nacional. Portanto, antes de qualquer coisa, era preciso conhecer o aluno, conhecê-lo enquanto pessoa, indivíduo inserido num contexto social de onde deveria sair o que deverá ser trabalhado.

Assim sendo, não se admitia uma prática metodológica com um programa previamente estruturado assim como qualquer tipo de exercícios mecânicos para verificação da aprendizagem, formas essas próprias da educação bancária, onde o saber do professor era depositado no aluno, práticas essas domesticadoras, controladoras.



Na perspectiva da educação pensada por Paulo Freire se estabelecia uma horizontalidade entre educador e educando em que juntos se posicionavam como sujeitos do ato do conhecimento, eliminava-se, portanto, toda relação de autoridade uma vez que essa prática inviabilizava o trabalho de criticidade e conscientização.

De acordo com Freire (1980) o ato educativo deveria ser sempre um ato de recriação, de re-significação de significados, o método pensado por Paulo Freire tem como fio condutor, a alfabetização, visando à libertação. Essa libertação não acontecendo somente no campo cognitivo, mas essencialmente nos campos social e político. Nesse sentido, precisamos ter clareza dos princípios que constituem o método e que estão diretamente relacionados às idéias do educador que o concebeu.

Um dos axiomas do método em questão é que não existe educação neutra. A educação vista como construção e reconstrução contínua de significados de uma dada realidade prevê a ação do homem sobre essa realidade.

A visão ingênua que homens e mulheres têm da realidade faz deles escravos, oprimidos na medida em que não sabendo que podem transformá-la, sujeitam-se a ela. Essa descrença na possibilidade de intervir na realidade em que vivem é alimentada pelas cartilhas e manuais escolares que colocam homens e mulheres como observadores e não como sujeitos dessa realidade, capazes de transformá-la.

O que existe de mais atual e inovador no método Paulo Freire é a indissociação da construção dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita do processo de politização, o alfabetizando é desafiado a refletir sobre seu papel na sociedade enquanto aprende a escrever a palavra sociedade; é desafiado a repensar a sua história enquanto aprende a decodificar o valor sonoro de cada sílaba que compõe a palavra história. Essa reflexão tem por objetivo promover a superação da consciência ingênua - também conhecida como consciência mágica - para a consciência crítica.

Na experiência de Angicos, assim como em outros lugares onde foi adotado o método, as salas de aula transformaram-se em fóruns de debate, denominados "Círculos de Cultura", neles, os alfabetizandos aprendiam a ler as letras e o mundo e a escrever a palavra e também a sua própria história.

Através de slides contendo cenas de seu cotidiano esses trabalhadores/educandos discutiam sobre o desenrolar de suas vidas reconstruindo sua história, sendo desafiados a perceberem-se enquanto sujeitos dessa história. Nesse contexto era apresentada uma palavra aos educandos - ligada a esse cotidiano e previamente escolhida - e, através do estudo das famílias silábicas que a compunham, o educando apropriava-se do conhecimento do código escrito ao mesmo tempo em que refletia sobre sua história de vida, o professor, contrariando a visão tradicionalista que lhe atribui o papel privilegiado de detentor do saber, é denominado "Animador de Debates" e tem o papel de coordenar o debate, problematizar as discussões para que opiniões e relatos surjam.

Cabe também ao educador conhecer o universo vocabular dos educandos, o seu saber traduzido através de sua oralidade, partindo de sua bagagem cultural repleta de conhecimentos vividos que se manifestam através de suas histórias, de seus "causos" e, através do diálogo constante, em parceria com o educando, reinterpreta-los, recriá-los.

Os alfabetizandos, ao dialogar com seus pares e com o educador sobre o seu meio e sua realidade, têm a oportunidade de desvelar aspectos dessa realidade que até então poderiam não ser perceptíveis. Essa percepção se dá em decorrência da análise das condições reais observadas uma vez que passam a observá-la mais detalhadamente, uma re-admiração da realidade inicialmente discutida em seus aspectos superficiais será realizada, porém com uma visão mais crítica e mais generalizada. Essa nova visão, não mais ingênua, mas crítica vai instrumentalizá-los na busca de intervenção para a transformação social, todo esse movimento de observação-reflexão-readmiração-ação faz do Método Paulo Freire uma metodologia de caráter eminentemente político.

Para Freire, a base da pedagogia é o diálogo, a relação pedagógica deve ser, acima de tudo, uma relação dialógica. Essa premissa está presente no método em diferentes situações: entre educador e educando, entre educando e educador e o objeto do conhecimento, entre natureza e cultura, sempre em busca de um humanismo nas relações entre homens e mulheres, a educação, segundo Paulo Freire, tem como objetivo promover a ampliação da visão de mundo e isso só acontece quando essa relação é mediatizada pelo diálogo, não no monólogo daquele que, achando-se saber mais, deposita o conhecimento, como algo quantificável, mensurável naquele que pensa saber menos ou nada saber.

A dialogicidade, para Paulo Freire, está imbricada no tripé educador-educando-objeto do conhecimento. A indissociabilidade desses três é um princípio presente no método, a partir da busca do conteúdo programático. O diálogo entre esse tripé começa antes da situação pedagógica propriamente dita. A pesquisa do universo vocabular, das condições de vida dos educandos é um instrumento que aproxima educador-educando-objeto do conhecimento numa relação de justaposição, entendendo-se essa justaposição como atitude democrática, conscientizadora, libertadora, daí dialógica.

O método começava por localizar e recrutar os analfabetos residentes na área escolhida para os trabalhos de alfabetização, esse era o primeiro momento, o de investigação temática, chamada de pesquisa sociológica, verificação do universo vocabular e estudo dos modos de vida na localidade, estudo da realidade.

Prosseguia mediante entrevistas com os adultos inscritos nos "círculos de cultura" e outros habitantes selecionados entre os mais antigos e os mais conhecedores da realidade. Registravam-se literalmente as palavras dos entrevistados a propósito de questões referidas às diversas esferas de suas experiências de vida no local: questões sobre experiências vividas na família, no trabalho, nas atividades religiosas, políticas recreativas etc. O conjunto das entrevistas oferecia à equipe de educadores uma extensa relação das palavras de uso corrente na localidade, essa relação era entendida como representativa do universo vocabular local e delas se extraíam as palavras geradoras – unidade básica na organização do programa de atividades e na futura orientação dos debates que teriam lugar nos "círculos de cultura".

Como podemos perceber o estudo da realidade não se limita à simples coleta de dados e fatos, mas o educador deve, acima de tudo, perceber como o educando sente sua própria realidade, superando a simples constatação dos fatos, isso numa atitude de constante investigação dessa realidade. Esse mergulho na vida do educando fará o educador emergir com um conhecimento maior de seu grupo-classe, tendo condições de interagir no processo, ajudando-o a definir seu ponto de partida que irá traduzir-se no tema gerador geral.

A expressão tema gerador em geral está ligada à idéia de interdisciplinaridade e está presente na metodologia freireana, pois tem como princípio metodológico a

promoção de uma aprendizagem global, não fragmentada. Nesse contexto, está subjacente à noção de totalidade, de promover a integração do conhecimento e a transformação social, do tema gerador geral sairá o recorte para cada uma das áreas do conhecimento ou, para as palavras geradoras. Portanto, um mesmo tema gerador geral pode dar origem a várias palavras geradoras ligadas a ele em função das relações sociais.

Através da seleção de temas e palavras geradoras, realiza-se a codificação e decodificação desses temas, o que constitui o segundo momento. Com isso, busca-se o significado social, ou seja, a consciência do vivido, através do tema gerador geral é possível avançar para além do limite de conhecimento que os educandos têm de sua própria realidade, podendo assim melhor compreendê-la a fim de poder nela intervir criticamente, do tema gerador geral devem sair as palavras geradoras, cada palavra geradora deve ter a sua ilustração que por sua vez suscita novos debates. Essa ilustração (desenho ou fotografia) sempre ligada ao tema, tem como objetivo a "codificação", ou seja, a representação de um aspecto da realidade, de uma situação existencial construída pelos educandos em interação com seus elementos.

A busca da superação da primeira visão ingênua por uma visão crítica, capaz de transformar o contexto vivido é o que caracteriza o terceiro momento, a problematização, que nasce da consciência que os homens adquirem de si mesmos.

Após a etapa de investigação (estudo da realidade), passa-se à seleção das palavras geradoras, que devem obedecer a três critérios básicos: estar necessariamente inseridas no contexto social dos educandos; terem um teor pragmático, abrigar uma pluralidade de engajamento numa dada realidade social, cultural, política etc.; serem selecionadas de maneira que sua seqüência englobe todos os fonemas da língua, para que com seu estudo sejam trabalhadas todas as dificuldades fonéticas.

Em seu livro Educação como Prática da Liberdade (1980) Freire propõe a execução prática do método em cinco fases, a saber: levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará; seleção dos temas geradores; discussão; elaboração das fichas roteiro para debate; elaboração das fichas de palavras por famílias. Descrevemos a seguir cada uma dessas fases:

1- Levantamento do Universo Vocabular. Essa fase se constitui num importante momento de pesquisa e conhecimento do grupo, aproximando educador e educando numa relação mais informal e, portanto mais carregada de sentimentos e emoções. É igualmente importante para o contato mais aproximado com a linguagem, com os falares típicos do povo.

2- Escolha dos temas geradores a partir do universo vocabular pesquisado. Se faz tendo em conta os seguintes critérios: a) da riqueza fonética; b) das dificuldades fonéticas, numa seqüência gradativa dessas dificuldades; c) do teor pragmático da palavra, ou seja, na pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política etc.

3- Discussão a partir dos temas geradores. São situações desafiadoras, codificadas e carregadas de elementos decodificados pelo grupo com a mediação do educador, são criados a partir de situações existenciais típicas do grupo com quem se trabalha, são situações locais que abrem perspectivas para a análise de problemas regionais e nacionais.

4- Elaboração de fichas-roteiro. São fichas que devem servir como subsídio, cuja finalidade é auxiliar os coordenadores de debate no seu trabalho, mas sem uma prescrição rígida, deixando margem a variações e mudanças de temas de acordo com o desenvolvimento do debate.

5- Elaboração de fichas com o agrupamento de famílias conceituais temáticas correspondentes a cada vocábulo gerador. Esse material poderá ser confeccionado na forma de slides, stripp-filmes (fotograma) ou cartazes, com a participação e colaboração dos alunos.

A proposta de utilização dessa metodologia na alfabetização de jovens e adultos foi no momento de sua criação completamente inovadora e diferente das técnicas até então utilizadas na educação de adultos que eram, na maioria das vezes, resultado de adaptações simplistas das cartilhas infantis e por isso mesmo, com forte tendência infantilizante. Foi diferente por possibilitar uma aprendizagem libertadora, não

mecânica, mas uma aprendizagem que requer uma tomada de posição frente aos problemas vividos, uma aprendizagem integradora, abrangente, não compartimentalizada, não fragmentada, com forte teor ideológico, diferente, pois promovia a horizontalidade na relação educador-educando, a valorização de sua cultura, de sua oralidade, enfim, foi diferente, acima de tudo, pelo seu caráter transformador.

Dessa forma, o método proposto por Freire rompeu com a concepção utilitária do ato educativo, propondo um outro conceito de alfabetizar, cujo princípio básico era ensinar a ler as palavras através da leitura de mundo. Cabe aqui também o registro de que Paulo Freire, ao trabalhar com slides, gravuras, enfim, materiais audiovisuais, foi um dos pioneiros na utilização da linguagem multimídia na alfabetização de adultos. Isso prova o quanto Freire estava à frente de seu tempo.

No entanto, desde a sua origem e aplicação na década de 60 até os dias atuais, o método Paulo Freire vem suscitando controvérsias, se constituindo em assunto polêmico para a realização de teses, simpósios, mesas-redondas, publicação de livros e artigos, além de se constituir em fonte de estudo, pesquisa e também aplicação em diferentes partes do Brasil e do mundo. O método Paulo Freire continua vivo e em evolução entre aqueles que trabalham com as suas idéias, mas reafirmamos a necessidade de recriação constante em toda e qualquer prática educativa, inclusive no método em questão.

Freire (1980) propõe uma metodologia em nome de uma educação que leve à autenticidade, uma educação que ninguém seja mais excluído ou marginalizado. Ele nos chama a atenção para que seja superado o discurso vazio e verbalista da educação, sendo colocada em seu lugar, o diálogo, a comunicação, uma pedagogia que possibilite a relação humana e a elaboração de uma consciência crítica do mundo em que vivemos.

# **CAPÍTULO II**

# **A PROPOSTA DO MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC) PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

## **2.1 A PROPOSTA CURRICULAR PARA A EJA**

O Ministério de Educação e Cultura ao elaborar a proposta para a Educação de Jovens e Adultos orienta que o objetivo da mesma seja o de oferecer um auxílio aos programas de EJA, para a elaboração de seu projeto político-pedagógico, como também fornecer material didático adequado à formação para os profissionais da modalidade.

Na verdade, essa proposta está mais voltada para as orientações metodológicas de como proceder em sala de aula, com os jovens e adultos, que precisam de currículos mais flexíveis, adequados às experiências de vida e aos saberes adquiridos no mundo do trabalho e às necessidades da sociedade em que vivem.

De acordo com a proposta, a modalidade Educação para Jovens e Adultos tem grande valor na sua dimensão social, moral e política, destacando o diálogo como instrumento de construção de saberes, considerando os jovens e adultos como sujeitos da sua própria história.

O diálogo é, portanto, o indispensável caminho, não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos. (JASPERS apud FREIRE, 1980, p.108)

A mesma sugere um modelo que colabore com os professores a inovarem metodologicamente e a proporem temas coerentes à modalidade em questão, que levem a discussão de temas sociais, econômicos e políticos, encorajando-os a trabalhar pela qualidade do ensino e pelos jovens e adultos que estão sob sua responsabilidade, enquanto alunos, que têm direito à educação de qualidade, “... uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (FREIRE, 1980, p.88).

A proposta oferece orientações curriculares referentes à alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos, correspondendo às quatro primeiras séries iniciais do



ensino fundamental, sendo um auxílio para a elaboração do currículo específico para cada programa de EJA que se caracteriza pelo público distinto que atende jovens e adultos trabalhadores, que retornam à escola devido às necessidades do próprio mercado de trabalho, que passa a exigir mais escolaridade para que eles possam continuar empregados, como também pela variedade do contexto em que acontece a EJA e pela variedade dos programas oferecidos, nessa modalidade de ensino. A principal fonte para a formulação dessa proposta é “as práticas educativas que se pretende generalizar, aperfeiçoar ou transformar” (BRASIL, 2001, p.15).

Segundo a proposta, sugerir parâmetro para o ensino dessa modalidade não é fácil, porque existem diferentes tipos de programas que variam quanto à duração, à carga horária, aos critérios de organização das turmas e à seriação, além da existência de turmas multisseriadas compostas por alunos que ainda não decodificam o código escrito, alunos que estão em processo de alfabetização e alunos que cursam da 1ª a 4ª série e esse é um dos maiores desafios para os professores dessa modalidade, porque além de não terem formação específica para atuarem na EJA, ainda têm que se desdobrar para atender aos alunos de diversas séries, estudando juntos, com diferentes interesses.

Além do mais, as cobranças educacionais da atual sociedade estão relacionadas às várias extensões da vida: ao trabalho, à política, à participação social, à família, à comunidade, ao lazer e à cultura. E participar de todas essas extensões, significa que é necessário dominar o código escrito que rege toda a sociedade, cuja vida social é organizada a partir desse código e não dominá-lo implica ser afetado por ele, mas em condições desiguais, das quais os não-alfabetizados têm absoluta consciência.

Na nossa atual sociedade, saber ler e escrever é necessário, não somente pela organização que o código aferiu à vida social, mas porque, a partir desse mesmo código, muitos outros são produzidos, introduzindo profundas mudanças no nosso dia-a-dia, principalmente quando se trata dos códigos da área tecnológica.

Nesse sentido, toda revolução tecnológica pela qual passa a nossa sociedade exige cada vez mais trabalhadores qualificados, autônomos e dotados de iniciativa para

resolver problemas em equipe, que se comuniquem bem e que se qualifiquem continuamente.

Por outro lado, o avanço tecnológico torna a disputa pelo emprego mais exacerbada. A escolaridade em níveis mais avançados é cada vez mais exigida, por isso, um grande número de jovens e adultos insere-se no mercado informal, que requer menores exigências de qualificação como também pela falta de emprego no mercado formal. É essa a realidade da maioria dos nossos alunos jovens e adultos que adquirem responsabilidades muito cedo, muitas vezes sendo eles os únicos que trazem o sustento da família e não tendo nem escolaridade, nem qualificação se aventuram no mercado informal.

É certo que, trabalhadores analfabetos conseguem desempenhar as suas atribuições em diversas empresas. Eles são obrigados a se alfabetizar, talvez porque a empresa precisa do certificado ISO 9000. O certificado é o documento que atesta a conformidade do sistema da qualidade implantado em uma empresa de acordo com os requisitos das normas da série NBR ISO 9000. A implantação do sistema da qualidade destina-se prioritariamente à obtenção da satisfação do cliente pela prevenção de não-conformidades em todos os estágios, desde a produção até os serviços associados (assistência técnica). Ter um certificado ISO 9000 significa que uma empresa tem um sistema gerencial voltado para a qualidade e que atende aos requisitos de uma norma internacional.

Na verdade, não é que os donos de empresas não 'achem necessário' que alfabetizem seus funcionários, é que o interesse deles não é o benefício dos trabalhadores, mas cumprir um requisito imposto pela competitividade internacional. É por isso, que na contingência de ter que alfabetizar os seus funcionários, os empresários, em geral, limitam-se ao mínimo exigido pela lei.

É importante lembrar que, em geral, alunos dos programas de EJA, que moram na zona urbana, são empregados com baixíssima qualificação no setor industrial, comercial, de serviços e no mercado informal. Na zona rural são pequenos criadores ou agricultores, ou trabalham em empresas agrárias e que fazem usos de pouca escrita e

leitura, limitando-se ao conhecimento da profissão que são transmitidos, oralmente, por seus pais ou por pessoas mais experientes na profissão.

Essa proposta curricular sugere que para participar politicamente de uma sociedade como a nossa, uma pessoa precisa ter acesso a informações e pensar sobre questões que extrapolam as suas vivências, as suas experiências e exige o domínio de instrumentos da cultura letrada, mas infelizmente um grande número de pessoas ainda não tem informações necessárias e suficientes para fazer sua opção política mais conscientemente.

E ainda, para se ter acesso a alguns dos benefícios da sociedade moderna é necessário dominar os instrumentos da cultura letrada. Até no campo familiar cada vez mais as exigências educacionais são visíveis, os pais precisam se atualizar constantemente para acompanhar a aprendizagem dos filhos, cuidar da saúde deles e orientá-los diariamente, ou até mesmo para avaliar melhor a qualidade educacional para as próximas gerações.

Nessa perspectiva, a proposta curricular do MEC diz que:

Promover a educação fundamental de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de cumpri-la na infância é importante para responder aos imperativos do presente também para garantir melhores condições educativas para as próximas gerações (BRASIL, 2001, p.40).

Compreendemos que para melhorar as condições de educação e o nível de escolaridade de um país é complicado, pois exige o envolvimento e o empenho de todos os profissionais da educação associado às políticas públicas destinadas a essa modalidade de ensino.

A proposta curricular em discussão aponta o público dos programas de Educação de Jovens e Adultos como sendo um grupo sócio-economicamente homogêneo, porque são pessoas que durante o dia trabalham e à noite freqüentam os programas da EJA, e sócio-culturalmente heterogêneo, porque têm hábitos e costumes peculiares, adquiridos de acordo com cada experiência vivida. Elas são pessoas que chegam aos programas da EJA com informação, conhecimentos, aprendizagens adquiridas ao longo de suas vidas, trazendo consigo, crenças, valores já construídos e professando diferentes religiões.

E é a partir disso, que os alunos da EJA podem e devem aprender os conteúdos escolares de maneira crítica, analítica, argumentativa, sendo respeitados os seus pontos de vista, suas opiniões, mesmo que de maneira incipiente. A aprendizagem desses alunos deve acontecer a partir da compreensão de suas vidas, das ações que realizam no seu dia-a-dia e de como interagem com o mundo, devendo ser significativa e capaz de ampliar a perspectiva de mudanças no seu cotidiano.

Esses alunos já têm algum conhecimento sobre o mundo letrado que adquiriram durante as atividades realizadas no seu convívio social ou durante as breves passagens pelas escolas, no entanto, a maioria desses alunos não consegue fazer uso suficiente desse conhecimento e tornam-se dependentes de outras pessoas para a realização de algumas atividades diárias, como ler cartas, decifrar um noticiário, apanhar um ônibus, até mesmo votar etc.

Segundo a proposta curricular “apesar dessas pessoas pouco letradas possuírem muitos conhecimentos válidos e úteis elas são excluídas de outras muitas possibilidades que a nossa cultura oferece” (BRASIL, 2001, p.41). Essa qualidade de excluídos marca intensamente essas pessoas pelo estigma que a sociedade impõe e por isso, para desmistificar essa qualidade de excludente, mesmo com todas as ocupações diárias em casa e no trabalho, essas pessoas decidem estudar outra vez, além de retornarem a ela também, devido às necessidades do próprio mercado de trabalho, que passa a exigir mais escolaridade para que eles possam continuar empregados.

Nesse sentido, sabemos que são vários os motivos que levam os jovens ou adultos à escola, e de acordo com a proposta o principal diz respeito à esperança que esse jovem tem em conseguir um emprego melhor, talvez seja. Mas, será que ele também tem consciência de que precisa de tempo para poder conquistar esse emprego melhor? Que não é apenas se alfabetizar, escrever o nome que garante um bom emprego, nem mesmo se concluir o ensino fundamental?

Outros também podem ser os motivos pelos quais os jovens e adultos procurem a escola. “Muitos se referem também à vontade mais ampla de ‘entender melhor as coisas’, ‘se expressar melhor’, ‘de ser gente’, ‘de não depender sempre dos outros’ etc”

(BRASIL, 2001, p.42). Essa dependência é especialmente quanto à escrita e à leitura. Mas será que se consegue tudo isso indo à escola?

Todos os adultos têm uma idéia elaborada do que seja a escola, lembram-se dela com afeição e se sentem, na maioria das vezes, arrependidos por tê-la deixado ou por nunca tê-la freqüentado, embora se lembrem da precariedade da mesma, quando mencionam a falta de merenda, a falta de cadernos e livros e as carteiras mal conservadas. Esses adultos voltam à escola esperando encontrar ainda um modelo de professor tradicional, castrador, mandão, aquele que dizia o que deveria ser feito, quando e onde, que cantava o alfabeto e que tomava a tabuada, correspondendo aos modelos de professores que conheceram outrora, na sua infância.

Quanto aos jovens, estes geralmente retornam à escola noturna depois de períodos de contínuas experiências de fracassos na escola regular, onde estudavam quando crianças, a maioria em escolas públicas, e de acordo com a proposta o grande desafio é “reconstruir um vínculo positivo com a escola” (BRASIL, 2001, p. 43). É importante lembrar que a representação que os alunos fazem da escola tem a ver com a representação que têm de si mesmos dentro dela, situações vividas de maneira negativas, normalmente fazem com que os jovens e adultos tenham uma auto-imagem negativa, nesse caso, cabe aos professores refazer com eles uma imagem positiva deles, da escola e até mesmo dos professores.

Mas, na verdade, o que a escola pode oferecer aos jovens e adultos? Além da aprendizagem da leitura, da escrita, da matemática e dos conhecimentos sobre a natureza e a sociedade, a escola pode oferecer a oportunidade de o aluno desenvolver o seu pensamento reflexivo, recuperar a sua auto-imagem positiva, a sua sociabilidade, e a responsabilidade pessoal pelo bem-estar coletivo.

A proposta curricular em discussão apresenta os objetivos gerais para a Educação de Jovens e Adultos, os quais serão adaptados a cada programa de EJA, dizendo que ao final do ensino fundamental I os alunos deverão ser capazes de: Dominar instrumentos básicos da cultura letrada; Ter acesso a outros graus e modalidades de ensino básico e profissionalizante; Incorporar-se no trabalho com melhores condições de desempenho; Valorizar a democracia; Desempenhar com

responsabilidade seu papel no cuidado e na educação das crianças; Conhecer, valorizar e respeitar a diversidade cultural brasileira; Aumentar a auto-estima, confiar na sua capacidade de aprender, valorizar a educação como meio de desenvolvimento pessoal e social; Reconhecer e valorizar os conhecimentos científicos, históricos, literários e artísticos; Exercitar sua autonomia pessoal.

Esses objetivos, na prática, estão muito distantes de serem atingidos, o discurso do MEC se distancia da nossa realidade na medida em que percebemos no discurso das professoras da EJA, as dificuldades para realizarem um trabalho pedagógico voltado a atingir esses objetivos, com as condições precárias tanto das escolas, quanto das formações. E o motivo principal é muito simples: O MEC quer uma EJA, adequada às exigências do mercado e não ao crescimento do indivíduo.

Em se tratando dos fundamentos e objetivos das áreas afins, a proposta curricular sugere para a língua portuguesa a abrangência dos conhecimentos da linguagem oral e escrita.

Com relação à linguagem oral, recomenda-se que o ambiente escolar deva proporcionar situações de comunicação reais que possibilitem aos alunos a ampliação de suas competências lingüísticas, isto é, “os educandos devem aprender a planejar e adequar seu discurso a diferentes situações formais e informais” (BRASIL, 2001, p. 51). O professor poderá fazer isso, utilizando-se das próprias expressões orais dos próprios alunos, que são ricas variedades lingüísticas, repletas da bagagem cultural que adquiriram ao longo de suas vidas.

Em se tratando da linguagem escrita além do domínio do sistema de representação alfabética, da ortografia e da pontuação é preciso que os alunos tenham clareza da função social dos textos escritos, os quais devem ser trabalhados, em sala de aula em situações reais de uso, a partir do que os alunos já sabem sobre a escrita, precisam conhecer também os diferentes portadores de textos, e as formas de apresentações visuais, além de apresentarem capacidade de análise da língua portuguesa, a partir da observação de semelhanças e diferenças na escrita das palavras.

Toda essa prática deverá ser realizada com a intenção de atingir o objetivo geral, determinado para a língua portuguesa, “formar bons leitores e produtores de textos, que saibam apreciar suas qualidades, encontrar e compreender informações escritas expressar-se de forma clara e adequada à intenção comunicativa” (BRASIL, 2001, p. 55). Para isso, são essenciais que a leitura e a produção de textos variados façam parte do processo de aprendizagem desses alunos.

No que diz respeito à matemática, esta se refere à aprendizagem de conceitos e procedimentos que apontam métodos de investigação e raciocínio, formas de representação e comunicação. O desenvolvimento desse procedimento visa expandir as possibilidades de compreensão do mundo, tanto em relação às situações do cotidiano, quanto as mais gerais.

A proposta sugere que a atividade matemática deve atender ao caráter formativo, “o desenvolvimento de capacidades intelectuais fundamentais para a estruturação do pensamento e do raciocínio lógico” e funcional, “ as aplicações na vida prática e na resolução de problemas de diversos campos de atividade” (BRASIL, 2001, p. 99) , sendo os conhecimentos prévios dos alunos, o ponto de partida para a aquisição desses conhecimentos matemáticos, uma observação se faz necessária, os jovens e adultos analfabetos conseguem aprender melhor por meio da oralidade.

Por isso, é importante dar-lhes a oportunidade de ‘falar de matemática’, de explicar suas idéias antes de representá-la no papel [...]. Devemos estimulá-los a produzir registros gráficos e mesmo a ‘escrever sobre matemática’, por exemplo, descrevendo a solução de um problema (BRASIL, 2001, p.101).

Em relação à área de estudos da sociedade e da natureza, a proposta sugere que se desenvolvam atividades que levem os alunos a desenvolverem valores, conhecimentos e habilidades que os auxiliem a criticar a realidade vivida e apresentada pelos meios de comunicação, e que nessa mesma realidade se incluam de maneira participativa e consciente, de forma a contribuir para o aperfeiçoamento de sua cidadania, fazendo-os se perceberem como sujeitos que constroem sua própria história, “mais do que a memorização de nomes e datas, o objetivo prioritário desta área de estudo deverá ser o desenvolvimento do espírito investigativo e do interesse pelo debate de idéias” (BRASIL, 2001, p.164). Além de aspectos que dizem respeito à manutenção de uma melhor qualidade de vida individual e coletiva.

De acordo com a proposta, a elaboração de bons planos de aula prevê que se observem algumas etapas, a primeira delas é determinar e colocar em ordem os objetivos da ação do professor, seguida da elaboração seqüencial de atividades através das quais se chegue à aprendizagem, com previsão estabelecida de tempo e de materiais a serem utilizados, e por fim a previsão de como será realizada a avaliação, “como recolher indicadores do grau de alcance dos objetivos por parte de cada um dos alunos nas várias fases do processo, da adequação das atividades propostas e das intervenções do educador” (BRASIL, 2001, p.210).

Quanto à avaliação, a proposta orienta que o professor deve realizar a avaliação da aprendizagem constantemente, devendo avaliar os alunos ao longo do processo, tanto envolvidos na dinâmica geral do grupo, quanto o desempenho de cada aluno individualmente, ou seja, não se deve avaliar o que os alunos sabem ou não fazer, deve-se avaliar também a proposta pedagógica e o tipo de ajuda que o professor está oferecendo aos seus alunos.

Os professores avaliam o tempo todo. Eles monitoram o progresso e a resposta de seus alunos continuamente no fluxo constante de acontecimentos em sala de aula. Examinar expressões faciais, verificar o trabalho dos alunos, fazer perguntas para testar a compreensão – os professores realizam esse tipo de avaliação informal como parte cotidiana de seu trabalho (JACKSON apud HARGREAVES, 2001, p. 150 ).

A proposta sugere que os objetivos didáticos expostos podem nortear a escolha dos critérios de avaliação e do tipo de intervenção pedagógica a ser adotado para melhorar a condição da prática em sala de aula, bem como a aprendizagem dos alunos, atentando para não enfatizar apenas os erros cometidos por eles, mas também evidenciar o que já aprenderam.

Na realidade isso é bem diferente, normalmente, avaliamos nossos alunos através de um prova bimestral realizada a partir de conteúdos ‘ensinados’ ao longo do bimestre, os quais são cobrados na íntegra no conteúdo da prova. Geralmente, julgamos os nossos alunos pelo ‘conhecimento’ mostrado naquela prova, condenamos os erros por eles cometidos, e esquecemos que ao avaliarmos os alunos, nossa ação pedagógica também está sendo avaliada.



O que é exposto na proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos do Ministério de Educação e Cultura não se exauriu, em relação aos objetivos finais para a EJA. As indicações citadas se configuram apenas como sugestões para serem desenvolvidas com os jovens e adultos até o final de sua escolaridade no ensino fundamental I.

Nessa modalidade de ensino é possível gerar muitas aprendizagens para ampliar consideravelmente as possibilidades de inserção social e profissional dos jovens e adultos, como também promover a confiança na capacidade de aprender. É necessário que se compreenda que essa proposta não encerra as possibilidades de aprendizagem dos jovens e adultos fora da escola, pois é principalmente fora do sistema formal de ensino que eles lutam por mais oportunidades de se desenvolverem como trabalhadores, como cidadãos e como seres humanos.

De acordo com a proposta curricular do MEC é fundamental conhecermos as qualidades que deveriam ser inerentes ao professor, especialmente os de educação de jovens e adultos: ter a capacidade de ser solidário com os alunos, ter coragem para enfrentar as dificuldades, confiar que todos os alunos são capazes de aprender e de ensinar, procurar conhecer seus alunos, suas expectativas e perspectivas, seus problemas, suas necessidades de aprendizagem, conhecer bem todos os conteúdos a serem ministrados, procurar se atualizar sempre, mesmo que dependa de seus interesses e não da instituição onde trabalha, e o que é mais importante, refletir constantemente sobre a sua prática, buscando meios de aprimorá-la.

O trabalho do professor de jovens e adultos é muito singular, ele deve ser bastante sensível para trabalhar com uma heterogeneidade cultural significativa, já que ele vai encontrar em sua sala de aula, alunos advindos de diferentes culturas e com costumes variados.

Além de tudo isso, se o professor tiver clareza e segurança quanto aos seus objetivos, o conteúdo educativo e o projeto político-pedagógico da escola ele tem como definir as melhores estratégias de aprendizagem para seus alunos.

É também fundamental que o professor da EJA favoreça a autonomia dos alunos, os faça analisar permanentemente seus progressos e carências de conhecimentos, ajude-os a conscientizar-se de como acontece a aprendizagem, também é papel do professor da EJA facilitar o acesso dos alunos a materiais educativos, uma vez que eles têm pouco contato com esse tipo de material fora da escola. É essencial que os alunos encontrem na escola um espaço de convívio, lazer e cultura, onde possam participar de comemorações, exposições, debates, e assim, estimular toda a comunidade a participar das atividades promovidas pela escola.

No aspecto relacionado ao planejamento e à avaliação a proposta curricular sugere que o professor perceba no currículo, o primeiro nível do planejamento de sua ação, na medida em que são formulados os objetivos gerais e específicos, como também a definição das estratégias e as etapas a serem seguidas no plano diário. “A elaboração de bons planos didáticos exige uma grande dose de criatividade do professor e um conhecimento razoável de como se realiza o processo de aprendizagem dos conteúdos.” (BRASIL, 2001, p.210).

No entanto, não se percebe na mesma proposta curricular, em nenhum momento a discussão a respeito do tipo de formação que o professor da EJA necessita ter para atuar nessa modalidade de ensino, o que de certa maneira inviabiliza a prática sugerida pela proposta, pois é necessária uma formação educacional mínima para se entender os pressupostos teóricos e metodológicos propostos pelo MEC para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

## **2.2. A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Diferentes discussões e definições em torno da alfabetização e/ou escolarização de adultos acompanham lutas ideológicas e políticas de cada período, trazendo conseqüências pedagógicas sérias ao processo educativo de sujeitos que buscam tardiamente sua escolarização.

A partir da Revolução de 30, as mudanças políticas e econômicas permitiram finalmente o início da consolidação de um sistema político de educação elementar no país, ocorrendo conseqüentemente, experiências significativas na área. A demanda provocada pelo processo de urbanização e industrialização exigia a ampliação da escolarização para adolescentes e adultos.

Já a década de 40 pode ser considerada como um período de ouro para a educação de adultos. Nela aconteceram inúmeras iniciativas políticas e pedagógicas de peso, tais como: a regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário – FNEP; a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP, incentivando e realizando estudos na área; o surgimento das primeiras obras especificamente dedicadas ao ensino supletivo; lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, através da qual houve uma preocupação com a elaboração de material didático para adultos e a realização de dois eventos fundamentais para a área: 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado em 1947 e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos de 1949.

No final da década de 40 e início dos anos 50, tornava-se uma necessidade promover a educação do povo para acompanhar a fase de desenvolvimento que se instalava nos países, era preciso formar mão-de-obra necessária para atender ao crescimento das indústrias, no entanto, não havia nenhuma exigência legal a respeito da formação dos professores que promoveriam essa educação.

A partir de 1962, o método Paulo Freire passa a ser sistematizado não como uma simples técnica neutra, mas como um sistema coerente de ideários, sistema em que a

teoria informava a técnica pedagógica e seus meios, mas ainda sem menção alguma sobre a formação de professores, os quais deveriam atuar junto aos jovens e adultos.

O pensamento pedagógico de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspirou as principais propostas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país na década de 60. Essas propostas foram empreendidas por intelectuais e estudantes católicos engajados numa ação política junto aos grupos populares. Esses diversos grupos de educadores foram se articulando e passaram a pressionar o governo federal para que os apoiassem e estabelecessem uma coordenação nacional de iniciativas. Em janeiro de 1964, aprovou-se o Plano Nacional de Alfabetização que previa a disseminação por todo o Brasil da proposta orientada por Paulo Freire.

No período que segue, mudanças políticas e econômicas interferem nesse processo educacional e com o entrar do período militar a Educação de Adultos é concebida através de outras iniciativas governamentais, pouco se alfabetizou após a implantação do regime militar. A educação de adultos foi levada a uma estagnação política, pedagógica e principalmente de formação de professores caracteristicamente vazia e superficial.

Entretanto, com o instalar da democracia na década de 80, definiu-se uma nova concepção de Educação de Jovens e Adultos a partir da Constituição Federal de 1988, o que garantiu importantes avanços no campo do EJA.

No artigo 208, a Educação passa a ser direito de todos, independente de idade, e nas disposições transitórias, são definidas metas e recursos orçamentários para a erradicação do analfabetismo. Assim o artigo 208 é claro: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988)

Embalado pelo discurso de desqualificação da Educação de Jovens e Adultos contido nas propostas de educadores brasileiros e da assessoria do Banco Mundial, a proposta de emenda constitucional introduziu uma novidade por meio de uma sutil alteração no inciso I do artigo 208, o governo manteve a gratuidade da educação pública

a todos que não tiveram acesso à escolaridade básica, independente da idade, colocando a educação de jovens e adultos no mesmo patamar da educação infantil, reconhecendo que a sociedade foi incapaz de garantir escola básica para todos na idade adequada.

Apesar do artigo que definiu na constituição a educação como “direto de todos”, chegamos à década de 90 com políticas públicas educacionais pouco favoráveis a este setor, porque os programas que foram ofertados após 1988 estiveram longe de atender a demanda populacional.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes – LDB nº. 9394/96, promulgou-se a primeira referência sobre a EJA no Título III, artigos 4º e 5º, trazendo um significativo ganho à educação de adultos, institucionalizando esta modalidade de ensino, uma luz reacendeu no fim do túnel e o Conselho Nacional de Educação emite parecer reconhecendo a dívida social e a necessidade de investimento pedagógico nesta modalidade de ensino. A reorganização curricular e a ressignificação de experiências e etapas anteriores desafiaram também os estados, diretrizes curriculares são construídas visando à implementação da política educacional para adultos e jovens trabalhadores.

A mesma lei dispõe em seu artigo 62 sobre a formação de profissionais de educação, inclusive fazendo referência ao professor da educação de jovens e adultos, modalidade que está incluída na Educação Básica, dizendo.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1999, p.29).

Contudo, essa formação deve estar pautada no conhecimento sobre o desenvolvimento do ser humano, como se caracteriza cada faixa etária, as diferenças de cada idade e do grupo social a que cada aluno pertence, pois só assim será possível atender às necessidades peculiares de cada um desses grupos.

Diferentemente do que percebíamos na Lei 4024/61, ou seja, não havia nenhuma preocupação com os profissionais da Educação, no que diz respeito ao tipo de formação

que deveriam ter para estar habilitados a exercerem a profissão de professor. No entanto, percebemos que na Lei 5692/71 já dispunha no seu Capítulo V, a preocupação com a formação dos professores e especialistas da educação, ainda que sem a obrigatoriedade da formação de nível superior para os professores que lecionariam na primeira fase do 1º grau.

Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª série, habilitação específica de 2º grau; no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª série, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração (BRASIL, apud SAVIANI, 1988, p.142).

De acordo com os referenciais para formação de professores (1999) a formação de professores e a construção da competência profissional estão imbricadas. Nesse documento, o termo competência se refere à capacidade de utilizar vários recursos, como os conhecimentos teóricos e as experiências de vida, para atender às diversas situações que acontecem no trabalho, apoiando-se no domínio dos saberes.

No entanto, para começar a falar de formação de professores é preciso lembrar que nenhum (a) professor (a) existe na abstração e quem é professor (a) ensina e aprende alguma coisa, com alguém e em algum lugar. Como qualquer profissional, nós temos nosso local prioritário onde exercemos nossas atividades profissionais e esse local é a escola, onde é possível viver experiências significativas pessoais e profissionais, é o lugar onde nossos saberes vêm à tona, saberes estes adquiridos ao longo da vida, a partir de experiências pessoais e profissionais.

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é algo que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola. (TARDIF, 2002, p.11).

Mas, que exigências são colocadas para uma formação de professores que leve ao desenvolvimento de uma prática docente efetiva na escola? Quais saberes e fazeres serão necessários para proceder à exigência requerida aos professores da educação? A formação docente em geral, e em especial daquele que trabalha com a Educação de

Jovens e Adultos, passa por diferentes momentos, por diferentes formas e acontece em muitos lugares, é algo ligado ao saber e à experiência.

No entanto, quem forma o educador que trabalha com os jovens e os adultos? De acordo com Pinto (1987), a sociedade é que diz a concepção que cada professor tem do papel que exerce, da maneira como o executa e das finalidades da sua ação pedagógica, com base, é claro, na posição que o próprio professor ocupa. Ele deve compreender que a fonte de sua aprendizagem também é a sociedade, nesse sentido, o professor exerce sua ação concretamente, a tempo e à hora, no exato momento pelo qual passa o processo de desenvolvimento do aluno.

A sociedade educa o educador num processo sem fim e de complexidade crescente [...] A qualidade técnica e profissional do educador está sempre submetida ao controle social pelos dispositivos legais que lhe atribuem este grau, asseguram-lhe o exercício da docência e lhe proporcionam meio de constante aperfeiçoamento (PINTO, 1987, p. 112)

Mas, este tipo de educação (resultante do convívio social) não confere competências pedagógicas, um cidadão bom (bem educado) pode transmitir bons valores morais ao “educador” de EJA. Mas a competência para ser professor não se adquire assim.

De acordo com Tardif, (2002) o saber dos professores é social, porque é compartilhado por um grupo de professores com formação comum, que trabalham em instituições semelhantes e estão sujeitos a situações também semelhantes, nenhum professor define sozinho o seu saber, é social também porque para possuir e utilizar esse saber é preciso que este esteja sobre um sistema que garanta a sua legitimidade e oriente a sua utilização.

Um professor nunca define sozinho e em si mesmo o próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos [...] o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe daquilo que se supõe que ele não saiba daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem [...] não existe conhecimento sem reconhecimento social. (TARDIF, 2002, p.12).

E ainda, esse saber é social porque seus objetos também o são, ou seja, são práticas sociais. O professor trabalha com pessoas, com sujeitos e com base em um projeto, o de ensinar aos alunos, instruí-los, educá-los, transformá-los, e o que o

professor ensina e como ensina vai evoluindo com o tempo e com as mudanças sociais, cujos conteúdos, formas e modalidades dependem intrinsecamente da história, da cultura, de poderes que prevalecem na educação.

Esse saber é adquirido no contexto de uma “socialização profissional”, ou seja, o saber dos professores não é um amontoado de conteúdos cognitivos definitivamente acabados, mas um processo de construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende gradativamente a dominar seu ambiente de trabalho, se inserir nele e o interiorizar por meio de regras que se tornam parte integrante de sua prática.

Nesse sentido, os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele.

É certo que não se aprende tudo nos cursos de formação para professor, os mesmos, na melhor das hipóteses, nos instrumentalizam para correspondermos positivamente com as expectativas que a sociedade nos impõe, compatíveis com cada modalidade ou etapa da educação. Tardif (2002) identifica e classifica os saberes dos professores, relacionando-os com as fontes sociais de aquisição e os modos de integração no trabalho docente. Para ele, os saberes pessoais são os adquiridos na família, no ambiente de vida e se integram ao trabalho docente pela história de vida e pela socialização primária.

Os saberes proveniente da formação escolar anterior são aqueles adquiridos na escola primária e secundária, e nos estudos pós - secundários não especializados e que se integram no trabalho docente pela formação e pela socialização pré-profissionais.

Em relação aos saberes provenientes da formação profissional para o magistério, as fontes sociais de aquisição são os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de capacitação e os modos de integração no trabalho docente. Sobre os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho, estes são adquiridos através da utilização das ferramentas dos professores,



como os programas, livros didáticos, cadernos de exercício, fichas, os quais se integram ao trabalho docente pela utilização das ferramentas de trabalho, sua adaptação a tarefas.

E por fim, os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola são adquiridos na prática do ofício na escola e na sala de aula, com a experiência dos pares, que se integram no trabalho docente pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Nesse sentido, o autor coloca que o saber do professor se encontra na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema. Assim, o saber dos professores deve ser compreendido em relação intrínseca com seu trabalho em sala de aula, embora sejam utilizados diversos saberes, que se dá em função do trabalho e das situações que se ligam a esse trabalho, sendo assim, “o saber está a serviço do trabalho”. Isso significa que, “as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (TARDIF, 2002, p.17).

Outra questão é quanto à diversidade do saber, pois o mesmo não provém de uma única fonte, está atrelado ao saber pessoal do professor, aos saberes curriculares, aos dos livros didáticos, as suas formações, constituindo-se num saber heterogêneo, plural e também temporal por ter sido adquirido em um contexto de história de vida e de carreira profissional, marcada pela consolidação do saber que é particularmente profissional.

Os saberes dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente [...] antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. (TARDIF, 2002, p.20).

Outro aspecto diz respeito ao trabalho interativo, na medida em que o trabalhador interage com o seu objeto de trabalho por meio da interação humana. Com essa idéia, Tardif (2002, p. 22) ressalta que “as características da interação humana marcam o saber dos atores que atuam juntos, como os professores com seus alunos numa sala de aula”.

Em decorrência das questões mencionadas, vem à tona a questão dos saberes e a formação de professores, o autor levanta a necessidade de um repensar a formação para o magistério atrelado aos saberes dos professores, levando em consideração a realidade dos trabalhos pedagógicos realizados no cotidiano. A idéia aqui levantada revela a aspiração de articulação entre o que os cursos de formação de professores produzem a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores no seu dia-a-dia.

Até agora, a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacionista não tem mais sentido hoje em dia, não somente no campo de ensino, mas também nos outros setores profissionais. (TARDIF, 2002, p.23).

O saber ensinar é algo relevante na profissão professor “a maneira de ensinar evolui com o tempo e com as mudanças sociais” (NÓVOA, 1995, p.14). A evolução histórico-sócio-cultural em que vivemos traz para as práticas educativas a realidade, e neste ponto podemos destacar o contexto social atual, que exige do professor saberes específicos, e na modalidade de ensino EJA, o ensinar trará uma abordagem também específica desta realidade educativa, “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2002, p.20).

Desta forma, percebe-se que o ensinar adultos exige dos professores o domínio de novos saberes docentes ou saberes profissionais, apoiados por saberes práticos adquiridos pela experiência destacada como o “saber fazer” (SACRISTÁN apud NÓVOA, 1995, p.77) que trata da sabedoria acumulada através da prática pessoal e coletiva, e que são aprendizagens cotidianas, que não são de uso exclusivo de professores, sendo que um conjunto de saberes práticos pode trazer a um esquema estratégico que pode ajudar o professor na capacidade da organização pedagógica.

Ressaltando os saberes práticos e saberes derivados do conhecimento de uma ciência, (SACRISTÁN apud NÓVOA, 1995) destaca que a atividade docente tem tudo a ver com determinados conhecimentos que são específicos, e que estes conhecimentos são em grande parte adquiridos no momento de formação inicial dos docentes.

A discussão entre saberes da experiência e saber profissional ou científico, não é algo distante das pesquisas acadêmicas. Neste processo, está também a discussão do ser professor e suas competências básicas para desenvolver sua atividade educativa e pedagógica em diferentes níveis e modalidades de ensino, fazendo uso, também, das suas experiências pessoais.

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes (SACRISTÁN apud NÓVOA 1995, p. 73).

Todavia, em virtude da ausência de políticas educacionais que articulem a formação dos professores para atuarem na educação de jovens e adultos, a situação mais comum é que esses professores sejam os mesmos que atuam no ensino regular que tentam adaptar a metodologia a este público específico, ou reproduzem com os jovens e adultos a mesma dinâmica de ensino aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes, na maioria das vezes, oferecendo atividades que infantilizam esse público.

Em geral, o trabalho do professor em turmas de Educação de Jovens e Adultos é utilizado para complementar, em período noturno, a jornada de trabalho dos professores que atuam com crianças e adolescentes no período diurno. A rotatividade de professores e a inexistência de equipes especialmente dedicadas à educação de jovens e adultos impede a formação de um corpo técnico especializado o que dificulta a organização de projetos pedagógicos específicos para esta modalidade, limitando as possibilidades e os resultados de eventuais iniciativas de capacitação em serviço.

Como a Educação de Jovens e Adultos ainda não se constituiu em um mercado de trabalho atrativo para os profissionais do ensino, é raro que a formação pedagógica inicial nos cursos técnicos de magistério de nível médio ou de pedagogia em nível superior ofereça opção de habilitação específica para essa modalidade educativa, ou até mesmo que contemplem em seu currículo conteúdos que se refiram a essa modalidade de ensino.

De acordo com o Cadastro das Instituições de Educação Superior organizado pelo INEP dos 1.306 cursos de pedagogia existentes no Brasil em 2003, apenas 16 deles (1,22%) ofereciam habilitação específica para a modalidade educação de jovens e adultos: sete deles (43,75%) eram oferecidos por instituições de ensino superior localizadas na Região Sul do Brasil; no Nordeste, havia 6 cursos (37,5%); 2 no Sudeste (12,5%) e 1 no Centro Oeste (6,25%). Com esse quadro constatamos que há um enorme déficit de profissionais da educação com formação inicial adequada para atuar junto aos jovens e adultos.

Por outro lado, os programas de alfabetização de jovens e adultos implementados por movimentos ou organizações sociais recorrem com frequência a voluntários, militantes ou agentes comunitários que não possuem formação técnica profissional prévia para o magistério, parte dos quais possui reduzida escolaridade. A maior parte das parcerias estabelecidas entre poder público e as organizações da sociedade civil para a alfabetização de jovens e adultos prevê alguma modalidade de capacitação ou formação continuada dos educadores, realizada por universidades ou organizações não governamentais especializadas no tema.

A partir de 1994 o Ministério da Educação e Cultura assumiu o papel de uma agência reguladora da política de Educação Básica implementada descentralizadamente por estados e municípios, mediante a instituição de referenciais curriculares, programas de formação de professores e sistemas de avaliação nacionais, aos quais foram vinculadas as transferências financeiras realizadas voluntariamente pela União aos estados.

Para a alfabetização e pós-alfabetização, o MEC optou por adotar a proposta curricular para o 1º. segmento para Educação de Jovens e Adultos previamente elaborados pela organização não-governamental, Ação Educativa. Posteriormente à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para todos os ciclos do ensino fundamental e ensino médio, o MEC constituiu equipe que adaptou para a modalidade com jovens e adultos o referencial curricular correspondente ao 2º. segmento do ensino fundamental, com o objetivo de difundir os referenciais curriculares por todo o território nacional.

Em 1999 o MEC disponibilizou materiais didáticos pedagógicos e estruturou o programa Parâmetros em Ação, por meio dos quais geraram incentivos e proporcionou apoio técnico às Secretarias de Educação de estados e municípios para a capacitação permanente dos professores em serviço na Educação de Jovens e Adultos.

A partir de informações do MEC, foram desenvolvidos oito módulos de estudo, totalizando 104 horas de formação, segundo a mesma fonte, até julho de 2002 o impacto dessa ação incidiu sobre 30 mil professores nos grupos de estudo, 1.757 coordenadores de grupos, 221 pólos em 1.569 municípios.

De acordo com a Resolução CNE/CEB Nº. 1, de 5 de julho de 2000 que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, no seu artigo 17, a formação inicial de profissionais para a EJA terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

Ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica; investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas; desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática; utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem (BRASIL, 2000, p.3).

Enfim, a ênfase na Educação de Jovens e Adultos é de grande importância, mas será realmente de grande contribuição para nossa sociedade, se o trabalho docente também estiver qualificado para essa modalidade de ensino, se houver de fato, uma política permanente de formação de professoras da EJA, para que possamos oferecer aos nossos alunos uma educação de qualidade, com base em ideais reflexivos e transformadores.

# **CAPÍTULO III**

### 3. A ANÁLISE DO DISCURSO – PROCESSO TEÓRICO E METODOLÓGICO

#### 3.1.A TEORIA SOCIAL DO DISCURSO

Ao utilizar o termo discurso<sup>3</sup>, Fairclough (2001) propõe levar em consideração o uso da linguagem como forma de prática social e não meramente como atividade individual ou reflexo de variadas situações. Para ele,

O discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito e a educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções (FAIRCLOUGH, 2001, p.91).

Na verdade, o discurso é um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, a partir da interação dos sujeitos com o meio físico, isto é, com situações concretas. Os discursos não são fixos estão sempre se modificando, acompanhando as transformações sócio-políticas da época, isto porque o discurso é composto de elementos existentes no social, na ideologia e na história. Nesse sentido, é fundamental que se considere dialética a relação entre discurso e estrutura social.

Assim, há de se levar em conta que, a constituição discursiva da sociedade não provém de conceitos das próprias pessoas, mas sim, de uma prática social que está arraigada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas. Essa perspectiva consiste em um princípio fundamental a ser perseguido nas análises dos dados de nossa pesquisa. Queremos compreender o sentido dos discursos das professoras da EJA sobre essa modalidade de ensino. Qual a ideologia subjacente a esse discurso? Que significado essas professoras dão à modalidade EJA?

Analisar o discurso significa interpretar os sujeitos falando, levando em consideração à produção de sentido integradas as suas atividades sociais, associada à noção de discurso, encontra-se a noção de sentido, sendo compreendida como efeito de sentidos, isto é, o sujeito se manifestando por meio do uso da linguagem.

---

<sup>3</sup> A palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática da linguagem, com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 2003, p.21).

Os sentidos são frutos dos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução, isso porque a mesma palavra pode ter diferentes sentidos dependendo do lugar ocupado pelos sujeitos que a empregam.

A análise destina-se a evidenciar os sentidos do discurso tendo em vista suas condições sócio-históricas e ideológicas de produção. As condições de produção compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação social. (CARDOSO, 2003, p. 22)

Tanto o sentido, quanto o significado das palavras, é produzido em conseqüência da ideologia<sup>4</sup> dos sujeitos em questão, dependendo da realidade política e social na qual estão inseridos. O sujeito, ao revelar-se, inscreve-se em um espaço sócio ideológico e não em outros, de sua voz derivam discursos que são exteriores às estruturas lingüísticas enunciadas, o social e o ideológico dão condições para se falar em discursos, os quais têm existência na história e devem ser pensados em sua composição social, histórica e ideológica. A ideologia se corporifica no discurso, materializando-se pela linguagem em forma de texto, ela é indispensável para a noção de discurso, ou melhor, ela é intrínseca ao discurso.

Orlandi (2001) afirma que os sentidos são determinados ideologicamente. Tudo o que dizemos tem um traço ideológico, mas não na essência das palavras, na discursividade, isto é, na forma como no discurso, a ideologia produz seus efeitos, concretizando-se nele.

Podemos começar por dizer que a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela

---

<sup>4</sup> Ideologia é vista como o sistema de idéias e das regras como algo separado e independente das condições materiais. A ideologia é um fenômeno objetivo e subjetivo involuntário que é produzido pelas condições objetivas da existência do indivíduo. A ideologia consiste na transformação das idéias dominantes para a sociedade como um todo de forma que, a classe que domina materialmente, também domine no plano das idéias. As idéias dos homens são conseqüências dos tipos de relações em que se desenvolve o seu trabalho. A conscientização não acontece independente das relações sociais, mas é resultado da própria ação social dos homens, da atividade material dos trabalhadores. A transformação decorrente do processo de conscientização é simultaneamente subjetiva e objetiva, a conscientização só pode ser produzida com a instalação das relações sociais que as provoca. De fato, na visão marxista a teoria tem um sentido novo, enquanto crítica ao processo de dominação: Não é propriamente a teoria que conscientiza os indivíduos, a teoria, isso sim revela os processos históricos resultantes da prática humana em situações concretas, prática que pode dar origem como pode também eliminar o domínio de poucos sobre o mundo (CHAUÍ, 1981, p. 53-80).



ideologia para que se produza o dizer: não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia.

A ideologia enquanto conjunto de representações pode ser vista como visão de mundo ou como ocultação da realidade, não há, aliás, realidade sem ideologia. Enquanto prática significante, a ideologia aprece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e a com a história para que haja sentido. E é também a ideologia que faz com que haja sujeitos, o efeito ideológico elementar é a constituição do sujeito.

Para Fairclough (2001) o discurso é considerado uma prática, não apenas de reprodução, mas de significação do mundo, instituindo e construindo o mundo em significados.

Para ele, há três aspectos dos efeitos construtivos do discurso. Primeiro, o discurso contribui para a construção das identidades sociais. Segundo, contribui para estabelecer as relações sociais entre as pessoas e terceiro contribui para a construção de sistemas de conhecimento e crença, esses efeitos correspondem a três funções da linguagem e a dimensões de sentido que coexistem e interagem em todo discurso, o que são denominadas por Fairclough de função identitária, função relacional e função ideacional.

Quando o autor se refere à prática discursiva diz que esta é constituída convencionalmente como criativamente, nesse sentido, explica: “contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la” (FAIRCLOUGH, 2001, p.92). Assim, segundo o autor,

A função identitária relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso, a função relacional como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas, a função ideacional aos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações (FAIRCLOUGH, 2001, p.92).

É importante ressaltar que prática discursiva não se contrapõe à prática social, a primeira é uma forma particular da segunda. Fairclough (2001) esclarece que em alguns casos, a prática social pode ser totalmente formada pela prática discursiva.

A análise do discurso como exemplo de prática discursiva focaliza os processos de produção, distribuição e consumo textual. De acordo com o autor, esses processos são todos sociais e exigem referência aos ambientes particulares nos quais o discurso é gerado. A produção e o consumo são de natureza parcialmente sociocognitiva, porque envolvem processos cognitivos de produção e interpretação de texto que se baseiam nas estruturas e nas convenções sociais interiorizadas.

Dessa forma, a preocupação é estabelecer ligações explanatórias entre os modos de organizar e interpretar os textos, como são produzidos, distribuídos e consumidos e a natureza da prática social em relação com as estruturas e as lutas sociais. Para ele, não se pode reconstruir nem explicar o processo de produção e interpretação por referência apenas dos textos, pois são pistas desse processo que sem os membros não podem ser produzidos ou interpretados.

Para o autor, “uma forma de ligar a ênfase na prática discursiva e nos processos de produção, distribuição e consumo textual ao próprio texto é focalizar a intertextualidade<sup>5</sup> do mesmo texto” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 100).

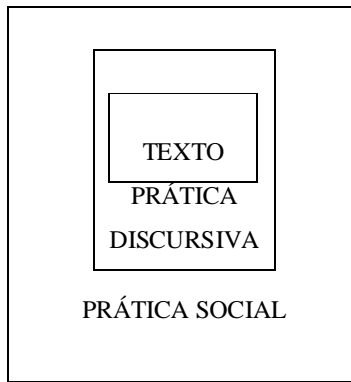
Dessa forma, Fairclough define esse conceito de discurso e análise do discurso como sendo tridimensional, afirmando que,

Qualquer ‘evento’ discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado como simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social. A dimensão do ‘texto’ cuida da análise lingüística de textos. A dimensão da ‘prática discursiva’, como ‘interação’, na concepção ‘texto e interação’ de discurso, especifica a natureza dos processos de produção e interpretação textual [...] A dimensão de ‘prática social’ cuida de questões de interesse na análise social, tais como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e como elas moldam a natureza da prática discursiva e os efeitos constitutivos” (FAIRCLOUGH, 2001, p.22).

Fairclough nos apresenta a concepção tridimensional do discurso que é assim representada:

---

<sup>5</sup> Chama-se de intertextualidade, a relação de um texto com outros previamente existentes, efetivamente produzidos. A intertextualidade é explícita quando é feita a citação da fonte do intertexto (discurso relatado, citações de referências, resumos, traduções etc.), sendo implícita quando cabe ao interlocutor recuperar a fonte na memória para construir o sentido do texto (é o caso das alusões, da paródia, certas paráfrases, certos casos de ironia) ( CARDOSO, 2003, p.61).



A parte do procedimento que trata da análise textual pode ser denominada de descrição e as que tratam da análise da prática discursiva e da análise da prática social podem ser denominadas de interpretação.

Para ele é uma tentativa de reunir três dimensões analíticas, defendendo que cada uma das quais representada é indispensável na análise de discurso, considerando a prática social como alguma coisa que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum compartilhados.

Para o autor, ao produzirem seu mundo, as práticas dos membros são amoldadas, inconscientemente, por estruturas sociais, relações de poder e pela natureza da prática. Seus procedimentos e suas práticas podem ser imbuídos política e ideologicamente, podendo ser posicionados por eles como membros, cujas práticas têm resultados e efeitos sobre as estruturas sociais, as relações sociais e as lutas sociais, dos quais outra vez eles geralmente não têm consciência e ainda, os próprios procedimentos que os membros usam são heterogêneos e contraditórios e contestados em lutas de natureza parcialmente discursiva.

De acordo com o autor, a prática social tem várias orientações: econômica, política, cultural e ideológica. Por exemplo, a construção de pontes, viadutos, a produção de máquinas, o jornalismo, as novelas, se configuram como discurso da prática econômica. Já o discurso como prática política constitui, conserva e modifica relações de poder entre as entidades coletivas em que há esse tipo de relações, como classes, grupos, comunidades, entidades e a prática do discurso ideológico constitui, torna natural e dá outro significado do mundo de posições diversas nas relações de

poder. De acordo com o autor, a prática política e a ideológica não são independentes uma da outra.

A ideologia são os significados gerados em relações de poder como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder. Assim, a prática política é a categoria superior. Além disso, o discurso como prática política é não apenas um local de luta de poder, mas também um marco delimitador na luta de poder: a prática discursiva recorre a convenções que naturalizam relações de poder e ideologias particulares e as próprias convenções, e os modos em que se articulam são um foco de luta (FAIRCLOUGH, 2001, p.94).

Para ele, o discurso pode estar imbricado em todas, sem que se possa subtrair alguma das orientações do discurso, diferentes tipos de discursos em diferentes lugares podem vir a ser investidos de formas particulares, política e ideologicamente, como também podem ser reinvestidos.

O discurso é uma instância onde se materializa a ideologia, ele é dominado por formações ideológicas.

Falar-se-á de formação ideológica para caracterizar um elemento susceptível de intervir como uma força confrontada com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em um momento dado; cada formação ideológica constitui assim um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem 'individuais' nem 'universais, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas em relação a outras (HAROCHE apud CARDOSO, 2003, p.45).

Na perspectiva da análise do discurso, o sujeito não é um ser humano individualizado, ele, mais especificamente o sujeito discursivo, formado na interface da interação social, tem em seu dizer, muitas vozes, ele se caracteriza como sujeito polifônico<sup>6</sup> e é constituído por uma heterogeneidade de discursos. A análise do discurso considera o sujeito como formado por diferentes vozes sociais, ou seja, o sujeito não é homogêneo, seu discurso decorre do cruzamento de diferentes discursos.

Para Cardoso (2003) entender o sujeito discursivo demanda compreender as vozes sociais que estão inseridas em sua voz. A formação do sujeito discursivo é

---

<sup>6</sup> Não podemos deixar de apresentar aqui a colaboração de Ducrot sobre a polifonia que retoma o conceito de Bakhtin, o coloca em um nível lingüístico e vai mostrar, como um enunciado mesmo isolado é possível detectar mais de uma voz. No seu "Esboço de uma Teoria Polifônica da Enunciação", o objetivo fundamental de Ducrot é contestar a tese da unicidade do sujeito falante (BRANDÃO, 2004, p. 69).

marcada por uma heterogeneidade decorrente de sua interação social em diversas frações sociais.

Sobre heterogeneidade nos fala Maingueneau (1997) dizendo que devemos considerar dois tipos de heterogeneidade a constitutiva e a heterogeneidade mostrada, esta podendo se apresentar de forma marcada e não marcada.

Para delinear o conceito de heterogeneidade Authier-Revuz pensa sobre a relação sujeito-linguagem, sob o ponto de vista, psicanalítico, a partir de releituras de Lacan sobre Freud, dessa forma, confirmando o entendimento do sujeito como descentrado, levando em conta que “sempre sob as palavras ‘outras palavras’ são ditas” (CARDOSO, 2003, p.41).

Fairclough (2001) utilizando – se dos conceitos expostos por Maingueneau (1987), discute o conceito de intertextualidade manifesta, em relação a: representação do discurso, pressuposição, negação, metadiscurso e ironia.

Neste trabalho, nos deteremos a analisar os discursos das professoras da EJA sobre essa modalidade de ensino, os quais servem de objeto para este estudo, somente a partir dos conceitos de pressuposição, negação, metadiscurso, ironia e estratégia de polidez, categoria da Análise da Conversação, também apresentada por Fairclough, na sua Teoria Social do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001, p.203).

Na verdade, durante essas análises devemos prestar atenção para o fato de que, “o que se diz” e “o como se diz” aponta sempre para um ponto de vista ideológico que, recuperada através da intertextualidade, categoria da Análise do Discurso (AD) e interdiscursividade, categoria da Análise da Conversação (AC), nos dá um maior esclarecimento sobre as intenções de quem fala, nos termos de Orlandi confirmamos.

Os dizeres não são [...] apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, com as condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e como o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele. (ORLANDI, 2001, p. 30).

A autora reafirma esse ponto de vista quando assegura que o dizer não é propriedade particular, isso porque as palavras não são apenas nossas.

As ponderações sobre discurso, sentido e sujeito, nos remetem a reflexão sobre transformações sociais que são marcadas pela história, essas mesmas transformações colaboram para a formação de diferentes discursos, que integram os processos de formação e transformações sociais inerentes à existência do homem. Dessa forma, podemos dizer que uma formação discursiva desvenda a ideologia agregada a ela.

Constituindo o discurso um dos aspectos materiais de ideologia, pode-se afirmar que o discurso é uma espécie pertencente ao gênero ideológico. Em outros termos, a formação ideológica tem necessariamente como um de seus componentes uma ou várias formações discursivas interligadas. Isso significa que os discursos são governados por formações ideológicas. (BRANDÃO, 2004, p.47).

Toda e qualquer forma discursiva apresenta inerente a ela, a presença de outros discursos, a isso, a análise de discurso chama de interdiscurso, ou seja, é o entrelaçamento de diversos discursos, advindos de diferentes momentos na história e de diferentes lugares sociais, uma formação discursiva apresentada tem elementos vindos de outras formações discursivas, que ora contradizem, ora refutam-na, uma formação discursiva, jamais é homogênea, é sempre constituída por diferentes discursos.

Uma dada formação discursiva se caracteriza pela existência de idênticos componentes e enunciados que os apresentam, pela condição de expor como cada objeto do discurso tem, na formação discursiva, o seu lugar e sua regra de passar a existir e como as estratégias que a produzem derivam de um mesmo jogo de relações

O discurso tem uma dimensão ideológica que relaciona as marcas deixadas no texto com as suas condições de produção e que se insira na formação ideológica. A dimensão ideológica do discurso pode tanto transformar quanto reproduzir as relações de dominação.

De acordo com Fairclough (2001) são três importantes afirmações sobre ideologia: Primeiro, a afirmação de que a ideologia existe nas práticas das instituições,

que abre caminho para averiguar as práticas discursivas como configurações materiais de ideologia. Segundo, a afirmação de que a ideologia interpela os sujeitos. Terceiro, a afirmação de que os aparelhos ideológicos do estado são instâncias em que acontecem as lutas de classe, que indicam a luta no discurso e subjacente a ele como indicador para uma análise de discurso orientada ideologicamente.

Para ele, as ideologias são significações da realidade, constituídas em várias dimensões das formas das práticas discursivas e que colaboram para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. As ideologias incluídas nas práticas discursivas são mais eficazes quando se atingem o caráter de senso comum. A referência que o autor faz à transformação aponta a luta ideológica como aspecto da prática discursiva, uma luta para remodelar as práticas discursivas e as ideologias nelas constituídas no contexto da transformação das relações de dominação.

Fairclough defende que a ideologia está localizada nas estruturas, ordem de discurso<sup>7</sup>, que constituem o resultado de eventos passados, como nas condições para os eventos atuais e nos próprios eventos, outra questão importante diz respeito aos aspectos do texto e do discurso investidos ideologicamente, uma afirmação natural é de que são os sentidos das palavras que são ideológicos. Não se deve pressupor que as pessoas têm consciência da dimensão ideológica de sua própria prática.

As ideologias estabelecidas nas convenções podem ser ou não naturalizadas e automatizadas, e as pessoas podem achar difícil compreender que suas práticas normais podem ter investimentos ideológicos específicos, mesmo quando suas práticas são interpretadas como de oposição, colaborando para a mudança ideológica não se tem clareza da sua significação. Complementa o autor.

Essa é uma razão para se defender uma modalidade de educação lingüística que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso, para que as pessoas possam tornar-se mais conscientes de sua própria prática e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidos (FAIRCLOUGH, 2001, p. 120).

---

<sup>7</sup> Ordem de discurso: é um conjunto ou séries de tipos de discursos, definido socialmente ou temporalmente, a partir de uma origem comum. São os discursos produzidos num mesmo contexto de uma instituição ou comunidade, para circulação interna ou externa e que interagem não apenas entre eles, mas também com textos de outras ordens discursivas (intertextualidade).

Segundo o autor, as práticas discursivas são vestidas de ideologias, à medida que congregam significações que colaboram para manter as relações de poder e que elas, as relações podem ser afetadas pelas práticas discursivas de qualquer tipo, mesmo as científicas e as teóricas. Para ele, as ideologias brotam nas sociedades caracterizadas por relações de dominação e à medida que as pessoas são capazes de exceder tais sociedades, são capazes de exceder a ideologia.

O fato de que todos os tipos de discurso são abertos em princípio, e sem dúvida de certo modo concretamente, ao investimento ideológico em nossa sociedade não significa que todos os tipos de discurso são investidos ideologicamente no mesmo grau (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121).

A Teoria Social do Discurso proposta por Fairclough (2001) tem em comum com a Escola Francesa de Análise de Discurso, a dimensão crítica do olhar sobre a linguagem como prática social, contudo, a teoria de Fairclough se torna inovadora, na medida em que sugere estudar em profundidade, não somente o papel da linguagem na reprodução das práticas sociais e das ideologias, mas o seu papel essencialmente necessário para a transformação social.



### **3.2 ANÁLISE DO CORPUS ESCOLHIDO**

Nosso corpus, que compreende o discurso de professoras da Educação de Jovens e Adultos, foi analisado à luz da Teoria Social do Discurso, seguindo as orientações e contribuições de Norman Fairclough. Elegemos como parâmetro para a análise, a intertextualidade manifesta e a interdiscursividade. O instrumento através do qual pode se analisar o discurso é, naturalmente, o texto, que em nosso estudo compreende as entrevistas de professoras da EJA, em cujos discursos procuramos detectar as manifestações enunciativas acima citadas.

Para a composição da sua Teoria Social do Discurso, Fairclough se utiliza de categorias analíticas da Análise do Discurso (AD) e da Análise da Conversação (AC). As relativas à Análise do Discurso são: pressuposição, negação, metadiscurso, ironia (FAIRCLOUGH, 2001, p. 152). Já as referentes à Análise da Conversação são: entrevista, narrativa conversacional, tomada de turno, estruturas de troca, controle de tópico, modalidade, polidez, sendo esta influenciada pelos estudos de Brown e Levinson (FAIRCLOUGH, 2001, p. 203). Com relação ao nosso estudo e de modo que para encaminhar a nossa análise faremos uso, ora das categorias da (AD), ora das categorias da (AC), enfocando desta última, principalmente as estratégias de polidez, uma vez que o nosso objeto a ser analisado, a entrevista, se adequa perfeitamente a esse tipo de análise.

A seguir, traremos a sistematização de cada categoria, partindo do seu conceito, para em seguida associá-los às falas das professoras entrevistadas.

#### **PRESSUPOSIÇÃO**

Para Fairclough (2001, p.155) *pressuposição* são proposições que são adotadas pelo (a) produtor (a) do texto como estabelecidas ou dadas, o pressuposto possibilita ao locutor dizer implicitamente algo, recorrendo ao interlocutor para, juntos, interpretarem o que foi dito. Aliada à conceituação dada por Fairclough, utilizaremos também as contribuições conceituais de Oswald Ducrot (1987) por entender que ele estabelece de forma mais clara a composição da palavra pressuposição, quando nos faz atentar para a existência do posto e da proposição. O posto corresponde ao que está dito no enunciado, de exclusiva competência do locutor que, através dele, garante a realização do discurso,

as novas informações se encadeiam e o faz progredir. Já o pressuposto possibilita ao locutor dizer implicitamente algo, apelando para o interlocutor para, juntos, interpretarem o que foi dito.

Para exemplificar a pressuposição dentro da nossa pesquisa, destacamos a fala da professora Ana. Quando perguntada sobre o significado da Educação de Jovens e Adultos, ela respondeu:

**“ - É a fase de tomada de consciência do aluno como cidadão, ele vai entender muitas coisas da sociedade em que vive”. ( ANA)<sup>8</sup>**

Como podemos perceber, há duas pressuposições na fala da professora. A primeira tem como posto: **“É a fase de tomada de consciência”**... E como pressuposto, que nenhuma das outras fases escolares lhe fizeram tomar consciência. Já a segunda oração temos como posto: **“Ele vai entender muitas coisas da sociedade em que vive”**. E como pressuposto, que antes da EJA ele não entendia nada da sociedade.

No primeiro posto, inferimos que para essa professora, antes do aluno freqüentar a EJA, ele ainda não tinha consciência de sua cidadania, é como se ele precisasse freqüentar a Educação de Jovens e Adultos para poder adquiri-la. Na segunda oração, a professora quando afirma que ele vai entender muitas coisas da sociedade em que vive, nos remete à idéia de que ela nega todo o conhecimento que o aluno adquiriu antes de freqüentar a EJA, ao longo de sua vida, a partir das experiências do seu cotidiano, desconsiderando, assim, o seu processo de aprendizagem. Isso nos leva ao discurso de que a escolaridade seria, segundo ela, a única forma do aluno conseguir a sua cidadania. Percebemos na fala da professora Ana, que ela nos pareceu sincera na sua colocação , expondo o que ela realmente pensa sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Após termos visto alguns exemplos de pressuposição, veremos agora, como a categoria do metadiscurso aparece nas falas das professoras entrevistadas.

---

<sup>8</sup> Os nomes das Professoras são todos fictícios para a preservação de sua verdadeira identidade.

## **METADISCURSO**

O *metadiscorso* é uma forma particular de intertextualidade manifesta em que, o (a) produtor (a) do texto distingue níveis diferentes dentro do texto, tratando o nível distanciado como se fosse um outro texto. O metadiscorso constitui imagem do locutor, marca uma inadequação do termo, autocorreção.

Fairclough (2001, p. 157) afirma que o metadiscorso implica o fato do falante estar situado acima ou fora de seu próprio discurso e em uma posição de controle, de manipulação do discurso.

Por um lado, o possível distanciamento de seu próprio discurso pode dar a ilusão de que a pessoa está sempre no controle dele, de que o discurso é um efeito de subjetividade, mais do que vice-versa. Por outro, lado há uma relação direta entre o discurso e a subjetividade: “os sujeitos são em parte posicionados e constituídos no discurso, mas eles também se envolvem na prática que contesta e reestrutura as estruturas discursivas que os posicionam” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 158).

Outros autores como Maingueneau (1997, p. 30) elenca outras categorias, além das que apresentamos, quais sejam: paráfrase, slogan, autoridade etc. Todavia ao ler em Fairclough sobre o metadiscorso, por exemplo, percebemos que ele engloba algumas dessas categorias, como a paráfrase. Desse modo, consideramos ter sido necessário nos apropriarmos das contribuições desses autores, associando-os ao parecer de Fairclough. Ele mesmo cita Maingueneau várias vezes em sua obra.

Para elucidar o metadiscorso dentro da nossa pesquisa, destacamos as falas das professoras Anne, Sandra e Mariá. Quando indagadas sobre o significado da Educação de Jovens e Adultos, elas responderam:

**“- Representa o cumprimento ou pelo menos a tentativa de cumprir o pagamento de uma dívida histórica com a educação escolar das populações mais pobres” (ANNE).**

**“- É o ensino para pessoas que não quiseram ou não tiveram a oportunidade na idade infantil” (SANDRA).**

**“- É uma fase de resgate, busca, de oportunidade, de renovação, de crescimento, enfim é tempo de construir o que não se teve tempo ou oportunidade” (MARIÁ).**

A professora Anne procura suavizar sua colocação, com o temo **“pelo menos”**, no seu discurso, na tentativa de se autocorriger, marcando uma inadequação do termo anterior, possivelmente porque ela se deu conta de que a EJA ainda não conseguiu cumprir com o pagamento, a que ela se refere, pois se assim fosse, o analfabetismo já teria sido extinto e provavelmente, não teríamos mais escolas para jovens e adultos analfabetos.

Quanto à professora Sandra, quando ela responde à questão, utilizando a expressão **“não quiseram”**, ela nos passa uma imagem de hostilidade, temos a impressão de que ela não conhece a história de vida dos seus alunos, que tipo de vida tiveram na infância e na adolescência, ao mesmo tempo, toma uma expressão de autocorreção, **“ou não tiveram”**, como se quisesse dizer, não é bem assim, essas pessoas não tiveram a oportunidade de estudar quando crianças, percebendo uma inadequação do termo utilizado anteriormente.

No caso do discurso da professora Mariá, quando ela diz: **“[...] é tempo de construir o que não se teve tempo ou oportunidade”**, percebemos que ela ameniza o discurso, quando coloca que os alunos da EJA não tiveram oportunidade de estudar, suavizando a colocação anterior, na tentativa de controlar, de manipular o discurso, possivelmente, ela se deu conta de que esses alunos não estudaram, porque não quiseram, mas por falta de tempo, por precisarem trabalhar, ou por falta de oportunidade, mesmo, talvez não tivessem escolas próximas às suas casas.

Além das duas categorias, acima analisadas, uma categoria que merece a nossa atenção é a *negação*, pois aparece com um percentual considerável em nossa entrevista.

## NEGAÇÃO

Para Fairclough (2001, p.157), as frases negativas são utilizadas de maneira polêmica e carregam tipos especiais de pressuposição, que também funcionam intertextualmente, incorporando outros textos para contestá-los ou rejeitá-los.

Já Maingueneau (1997, p. 84) subdivide a categoria da negação em três outras categorias: a negação *metalingüística*, a negação *polêmica* e a negação *descritiva*. Contudo, analisaremos os discursos das professoras, à luz do conceito de negação de Fairclough.

Para ilustrar a categoria de negação dentro da nossa pesquisa, destacamos as falas das professoras Vera, Sandra e Meri. Quando questionadas se conheciam a proposta curricular do MEC a respeito da EJA e o que significava para elas, responderam:

**“- Nunca li. Acho que não tem, ninguém nunca me mostrou” (VERA).**

**“- Nunca tive acesso a esta proposta” (SANDRA).**

**“- Não conheço”. “Nunca tive acesso a essa proposta, ninguém nunca me apresentou” (MERI).**

Quando a professora Vera responde à questão, dizendo: **“- Nunca li. Acho que não tem, ninguém nunca me mostrou”**, além de a negação estar evidente, a professora utiliza a estratégia de *polidez*<sup>9</sup> no seu discurso, ou seja, na tentativa de preservar-se, ela responsabiliza alguém por não tê-la mostrado, apresentado, “mandado ler” a proposta, dessa forma, se esquivando da responsabilidade de ter que buscar esse conhecimento, por si mesma. Ora, se a professora Vera realiza seu trabalho pedagógico com a EJA, o mínimo que ela poderia fazer era tomar conhecimento da proposta curricular que deveria nortear sua prática.

O mesmo acontece com a professora Sandra, quando diz **“- Nunca tive acesso a esta proposta”**, que na tentativa de suavizar a sua “culpa” por não ter, ela mesma, ido em busca de conhecer a proposta, coloca no outro, a responsabilidade de sua falta de

---

<sup>9</sup> Termo discutido posteriormente

conhecimento do documento: -“ **Nunca tive acesso**”. Nesse sentido, inferimos que a proposta não lhe foi acessível, por isso, não a conhece.

No caso da professora Meri. Quando perguntamos sobre como ela vivencia, aceita e reage à proposta curricular do MEC, ela responde que não conhece e que faz como sabe. Percebemos na fala dessa professora que ela não se preocupa em negar que desconhece a Proposta, como também não faz nenhuma questão de se expor, quando diz: “ – **Faço como sei**”. Temos a impressão de que na fala dessa professora, há uma conotação de insatisfação, de revolta. Ela não se preocupou com quem desabafar sobre a sua possível indignação, não há, portanto, nenhum indício de polidez no discurso dela.

A seguir, analisaremos a categoria *ironia*, que aparece raramente nos discursos das professoras.

## **IRONIA**

De acordo com Fairclough (2001, p. 158), *ironia* é descrita como sendo a intenção de dizer uma coisa e ser outra. Para ele, a ironia depende da competência dos intérpretes, de serem capazes de reconhecer que o significado de um texto ecoado, não é o significado do produtor do texto. Para o autor, esse reconhecimento pode ser fundamentado em alguns fatores: falta de combinação entre o significado que aparece e o contexto; indicações nos tons de voz da pessoa, ou do texto escrito, com o uso de aspas; ou pressupostos dos intérpretes a respeito das crenças ou dos valores dos produtores do texto.

Para dar exemplo da categoria de ironia dentro da nossa pesquisa, destacamos as falas das professoras Flora e Vera, quando perguntamos à professora Flora se conhecia a proposta curricular do MEC, a respeito da EJA e qual o seu significado, ela respondeu:

**“Não, nunca vi essa proposta, muito prazer ouvi falar agora”(FLORA).**

Podemos perceber um tom de ironia no discurso da professora Flora, deduzimos que, apesar de ter 17 anos<sup>10</sup> de experiência na EJA, ela acabara de ouvir falar, no instante da entrevista, sobre a proposta curricular para a EJA. No entanto, podemos perceber uma contradição no discurso dessa professora, pois quando questionada sobre como vivencia, aceita e reage à essa Proposta ela respondeu:

**“Eu uso, mas às vezes acho melhor o livro didático porque tem os conteúdos, a proposta da prefeitura tem também, mas é para os temas”(FLORA).**

Ao mesmo tempo em que ironiza o seu discurso, a professora Flora, não se apercebeu da contradição de suas resposta, ora ela diz que não conhece a Proposta do MEC, ora diz que usa. Será que ela entendeu que estávamos tratando da mesma proposta? No entanto, para não incorrer no “erro” de ser vista utilizando o livro didático em suas aula, depois de ter dito que usava a proposta do MEC, ela diz: “- [...] **mas às vezes uso o livro didático, porque tem os conteúdos [...]**”. E completa: “- **A proposta da prefeitura tem também, mas é para os temas**”. Na tentativa de justificar, que além de usar a proposta do MEC e o livro didático, usa também a proposta da Prefeitura.

Ainda analisando o discurso das professoras, a partir da categoria ironia, perguntamos se elas receberam alguma formação específica para atuar na EJA, oferecida pela Prefeitura Municipal de Campina Grande. Uma delas respondeu:

**“- Não. Nunca. Têm os planejamentos, as reuniões com os técnicos da prefeitura. Mas, cursos para a EJA não. Também o povo da secretaria tem cargo de confiança, mas, ha,às vezes não faz o papel dele” (VERA).**

Apesar desse discurso apresentar características de várias categorias, o analisaremos sob a ótica da ironia, quando a professora, durante a entrevista, faz: “[...]- **ha [...]**”, nos fazendo entender que contesta a posição dos funcionários da Secretaria (de Educação), os quais deveriam assumir as funções para as quais foram designados, principalmente, no que se refere à questão dos cursos para os professores da EJA, ela afirma isso sem medo de se expor.

---

<sup>10</sup> Cf. Apêndice B

Ainda nos remetendo à categoria de análise, ironia, perguntamos às professoras sobre a utilização da proposta do MEC, como guia em suas aulas e se não faziam uso dela, dizer o que utilizavam, uma das professoras respondeu:

**“Não. Se não conheço, como utilizar, né? Leio livros, escrevo tarefa no quadro, passo atividade no livro etc” (VERA).**

Quando a professora utiliza a expressão, **né**, em seu discurso e de forma interrogativa, nos dá a impressão de que ela ironiza a nossa pergunta, como se quisesse dizer: Para que me perguntar se uso a Proposta do MEC, se eu já disse que não conheço? E ao mesmo tempo se justifica, dizendo: “ - **Leio livros, escrevo tarefa no quadro, passo atividade no livro etc**”. Como se ensinar aos jovens e adultos se resumisse a esse tipo de metodologia.

Após as análises dessa categoria, nos deteremos nos discursos das professoras, utilizando a categoria *polidez*, que se caracteriza como estratégia de “preservação da face”.

## **POLIDEZ**

De acordo com (BROWN e LEVINSON apud FAIRCLOUGH, 2001, p. 203), a *polidez* é vista em termos de conjuntos de estratégias da parte dos participantes do discurso par mitigar os atos da fala que são potencialmente ameaçadores para sua própria ‘face’ ou para a dos interlocutores. Na perspectiva da polidez, as pessoas querem ser desejadas, admiradas, mas não querem ser dominadas ou impedidas pelos outros.

Eles pressupõem um conjunto universal de ‘desejos de face’ humanos: as pessoas têm ‘face positiva’ – querem ser amadas, compreendidas, admiradas etc. – e ‘face negativa’ – não querem ser controladas ou impedidas pelos outros. Geralmente é do interesse de todos que a face seja protegida (BROWN e LEVINSON apud FAIRCLOUGH, 2001, p. 203).

Para confirmar a polidez dentro da nossa pesquisa, destacamos a fala da professora Anne, quando perguntada se conhece a proposta curricular do MEC e que significado tem para ela, respondeu:



**“-Conheço em parte. Ela demonstra uma preocupação da política oficial com a concepção da prática educativa a ser realizada junto à clientela de jovens e adultos”(ANNE).**

Na resposta da professora Anne, percebemos que a estratégia de polidez está presente na expressão **“- Conheço em parte ”**. Dizendo isso, a professora Anne tenta preservar sua face, no sentido de nos fazer perceber que ela não leu a proposta na totalidade, mas que uma parte dela é conhecida, ao mesmo tempo, a professora se coloca na defesa, dizendo em linhas gerais: **“-Ela demonstra uma preocupação da política oficial com a concepção da prática educativa a ser realizada junto à clientela de jovens e adultos”**. Com sua fala, ela nos dá a impressão de que conhece a proposta, mas, não nos dá detalhes do texto do documento.

Apresentamos outro caso de polidez, no discurso da professora Mariá, quando perguntamos se conhece a proposta curricular do Ministério de Educação e Cultura a respeito da EJA e qual o seu significado, a mesma respondeu:

**“ - Eu só li a LDB” (MARIÁ).**

Respondendo dessa maneira, a professora Mariá também não se compromete como se tivesse respondido que não leu a proposta. Assim, ela ameniza a sua resposta, na tentativa de ser compreendida, admirada, pois se não conhece a proposta curricular, leu, pelo menos, a LDB.

Uma outra situação, em que aparece a estratégia de polidez, é quando perguntamos a professora Mariá como ela vivencia, aceita e reage à proposta curricular adotada pelo MEC, sua resposta é a seguinte:

**“- Não tive oportunidade de conhecê-la” (MARIÁ).**

A maneira como a professora Mariá respondeu à questão, nos faz perceber que, apesar de não conhecer a proposta para a EJA, ela não responsabiliza, explicitamente, ninguém pela falta do seu conhecimento, por outro lado, quando ela diz: **”- Não tive oportunidade[...]”**, tentando suavizar uma possível resposta mais fria, menos pensada,

ela se coloca na defensiva, pois se lhe tivessem proporcionado a oportunidade, possivelmente ela a conheceria.

Depois das análises de algumas das falas das professoras entrevistadas, podemos perceber que tudo o que disseram tem um traço ideológico, não na essência das palavras, mas, na forma como no discurso, a ideologia produz seus efeitos, concretizando-se nele.

A ideologia, enquanto conjunto de representações pode ser vista como visão de mundo ou como ocultação da realidade, não existe realidade sem ideologia. Enquanto prática significante, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido. E é também a ideologia que faz com que haja sujeitos, o efeito ideológico elementar é a constituição do sujeito.

Para Fairclough (2001) o discurso é considerado uma prática, não apenas de reprodução, mas de significação do mundo, instituindo e construindo o mundo em significados.

# **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho que percorremos na nossa investigação, nos favoreceu adentrar no mundo das teorias para melhor compreendermos a importância da Educação de Jovens e Adultos, nos permitindo também, ouvir àquelas professoras que nos ajudaram nessa compreensão.

Após analisarmos o elemento constitutivo da nossa pesquisa, a entrevista, assinalamos algumas considerações, obviamente que não são definitivas, mas apontam para novas perspectivas e entendimento sobre a EJA.

As políticas públicas para a EJA, desde muito tempo atrás, não prioriza esta modalidade de ensino, conforme vimos no desenvolvimento do capítulo I. É preciso que, em caráter de urgência, as políticas de alfabetização envolvam ações permanentes para a Educação de Jovens e Adultos e que essas ações tenham, principalmente, caráter qualitativo, em vez de meramente quantitativo.

Pois, de acordo com o Parecer CEB/CNE (2000) do MEC, a Educação de Jovens e Adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, desde os adolescentes até os idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura. “A EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações” (PARECER... 2000, p.10).

Constatamos que, as professoras que trabalham na EJA, as que entrevistamos, não têm formação específica, isto é, não possuem qualificação profissional para atuarem nessa modalidade de ensino, nem recebem formação continuada por parte dos órgãos competentes, atuam na EJA com o que aprenderam na graduação e/ou nos cursos de magistério.

A Educação de Jovens e Adultos constitui-se um amplo campo de pesquisa e requer investimentos, principalmente, para que superemos efetivamente o seu caráter

compensatório ou suplementar. É necessário que esta modalidade de ensino incorpore a identidade prevista na legislação e amplamente defendida por inúmeros educadores.

Depois das análises de algumas das falas das professoras entrevistadas podemos perceber que, em linhas gerais, a Educação de Jovens e Adultos significa para elas, pelo menos, uma fase (educacional) diferente da que se destina às crianças. Elas vêem a EJA, como oportunidade para esses alunos conquistarem o que não foi possível na infância, e/ou na adolescência, por diversos motivos, que não nos cabe agora citá - los.

Por outro lado, constatamos que a maioria das professoras entrevistadas não conhece ou não leu a proposta curricular do MEC que deveria servir de base para a prática nas salas de aula da EJA.

Em relação à formação inicial e continuada dessas professoras, o resultado foi preocupante, nenhuma recebeu formação inicial e/ ou continuada para o exercício do magistério na EJA. Obviamente, temos clareza de que quando essas professoras cursavam a licenciatura, a grade curricular das Universidades e Faculdades que estudaram não oferecia a habilitação - EJA, ficando a qualificação relegada a segundo plano e por conta das professoras, obviamente àquelas que dispunham de tempo para realizar a qualificação, pois, a maioria das professoras que trabalham com EJA, trabalham o dia inteiro em outras escolas, ou realizando outra atividade profissional.

Os dados analisados permitiram apreender que os discursos, da maioria das professoras apontam para uma postura, por parte delas, de desencantamento, de conformidade, indiferença etc., o que poderia encaminhá-los para um possível descompromisso com a Educação de Jovens e Adultos. Os dados também revelam que todos os discursos aqui analisados, sem dúvida são concretamente investidos de ideologia, percebemos que, tudo o que elas disseram tem um traço ideológico.

A ideologia enquanto conjunto de representações pode ser vista como visão de mundo ou como ocultação da realidade. A realidade não existe sem ideologia, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e sua história. Para Fairclough (2001), o discurso é considerado uma prática, não apenas de

reprodução, mas de significação do mundo, instituindo e construindo o mundo em significados.

As considerações aqui expostas, não são definitivas, como este, outros trabalhos acadêmicos estão sempre abertos a outras formas e situações de investigação. A história não se encerra aqui.

# **REFERÊNCIAS**

## REFERÊNCIAS

1. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 18<sup>a</sup> edição. São Paulo: Brasiliense, 1981.
2. BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Imprensa Nacional, 1999.
3. BRASIL, Constituição. Brasília: Senado Federal, 1988.
4. BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Do parecer no tocante às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer n ° 11/2000. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Distrito Federal, 2000.
5. BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Resolução CNE/CEB n ° 1, de 5 de julho de 2000.
6. BRASIL, Educação para Jovens e Adultos - ensino fundamental. **Proposta Curricular - 1º. Segmento**. São Paulo: Ação Educativa, Brasília, MEC, 2001.
7. BRASIL, **Referenciais para Formação de Professores/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília. A Secretaria, 1999.
8. CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
9. CARDOSO, Silvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. 2<sup>a</sup> edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
10. **DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos**, 1, Jomtien, Tailândia, 1990.



15. DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2000.
11. FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.
12. FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
13. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
14. \_\_\_\_\_ **Educação como prática da liberdade**. 10ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
15. GHIRALDELLI, Jr. Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1991.
16. HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna; RYAN, Jim. **Educação para mudança: recriando a escola para adolescentes**, Porto Alegre: Artemed Editora, 2001.
17. MAINGUENEAU. Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução Solange Maria Ledda Gallo, Maria da Glória de Deus Vieira de Moraes. 3ª edição. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.
18. MARILENA. Chauí. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
19. NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (org). Os professores e sua formação. Portugal: Dom Quixote, 1995.
20. OSWALD, Ducrot. **O Dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.
21. ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 3ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2001.

22. PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1985.
23. PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**, 5ª edição. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987.
24. \_\_\_\_\_ **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. São Paulo. Autores Associados: Cortez, 1998.
25. SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
26. SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história de Paulo Freire e a atual crise de paradigma**. 2ª edição. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1999.
27. SCQ - Consultoria e Treinamento. **Algumas perguntas freqüentes sobre ISO 9000**. Disponível em: < <http://www.iso9000.com.br/basicas.htm>> Acesso em 08 nov. 2007.
28. TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
29. TARDIF, Maurice . **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
30. PERRENOUD, Philippe, et al. **As competências para ensinar no século XXI : a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artemed, 2002.

# APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM AS PROFESSORAS

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB  
Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade

Prezado (a) Professor (a).

Estamos solicitando a sua colaboração no sentido de responder a essa entrevista que será utilizado como instrumento de coleta de dados da nossa pesquisa: “**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CAMPINA GRANDE-PB**: O discurso de professoras”, que tem como objetivo: Analisar o discurso de Professoras da Educação de Jovens e Adultos sobre essa modalidade de ensino.

Comprometemos-nos em manter o absoluto sigilo a respeito da sua identidade.

Grata,

Sílvia Regina Alves Germano.

**ENTREVISTA**

1. Que significado tem a Educação de Jovens e Adultos para você?

---

---

---

2. Você conhece a Proposta Curricular do Ministério de Educação e Cultura a respeito da EJA? Qual o significado dela para você?

---

---

---

3. Como você vivencia, aceita e reage à essa Proposta Curricular?

---

---

---

4. Em que medida a sua formação inicial contribuiu para que você adquirisse um saber necessário para atuar na Educação de Jovens e Adultos?

---

---

---

5. De que maneira você vem recebendo qualificação profissional?

---

---

---

6. Você recebeu alguma formação específica para atuar na EJA oferecida pela Prefeitura Municipal de Campina Grande?

---

---

---

7. Qual(is) a(as) teoria(s) mais recorrente(s) que você conhece sobre a EJA?

---

---

---

8. Você conhece alguma metodologia existente na literatura a respeito da EJA? Qual(is)?

---

---

---

---

9. Você utiliza a proposta do MEC como guia em suas aulas? Se não, o que utiliza?

---

---

---

10. Você tem alguma forma particular de trabalhar com os alunos da EJA?

---

---

---



APÊNDICE B - QUADRO DEMONSTRATIVO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA ENTREVISTA

Nº	IDADE	TEMPO NO MUNICÍPIO	TEMPO NA EJA	CICLO QUE LECIONA	CH SEMANAL	FORMAÇÃO MÉDIO/ TÉCNICO	FORMAÇÃO SUPERIOR	PÓS-GRADUAÇÃO
1.	38	20 ANOS	15 ANOS	I CICLO	20h	NÃO INFORMOU	PEDAGOGIA (FURNE)	ESPECIALIZAÇÃO (UEPB) MESTRADO-CURSANDO (UEPB)
2.	40	21 ANOS	7 ANOS	I CICLO	20h	PEDAGÓGICO	PEDAGOGIA (UEPB)	-
3.	36	10 ANOS	10 ANOS	II CICLO	20h	PEDAGÓGICO	PEDAGOGIA (UEPB)	ESPECIALIZAÇÃO (UEPB)
4.	44	19 ANOS	4 ANOS	II CICLO	20h	TELECOMUNICAÇÕES	MATEMÁTICA (URNE)	-
5.	39	16 ANOS	16 ANOS	I CICLO	20h	PEDAGÓGICO	PEDAGOGIA (UEPB)	PSICOPEDAGOGIA (UEPB)
6.	54	15 ANOS	4 ANOS	I CICLO	20h	LOGOS II	ADMINISTRAÇÃO (UEPB)	-
7.	44	18 ANOS	3 ANOS	I CICLO	20h	PEDAGÓGICO	PEDAGOGIA (UVA)	-
8.	32	14 ANOS	5 ANOS	I CICLO	20h	PEDAGÓGICO	PEDAGOGIA (UEPB)	ESPECIALIZAÇÃO (UEPB/UFMS) MESTRADO-CURSANDO (UEPB)
9.	NÃO INFORMOU	17 ANOS	17 ANOS	II CICLO	20h	PEDAGÓGICO	SERVIÇO SOCIAL (URNE)	ESPECIALIZAÇÃO (URNE)
10.	30	2ANOS E 8MESES	2 ANOS	II CICLO	20h	MÉDIO	PEDAGOGIA (UFCG)	ESPECIALIZAÇÃO INCOMPLETA (UEPB)





# **ANEXO**

ANEXO 1 – <sup>11</sup>RELAÇÃO DE ESCOLAS MUNICIPAIS QUE FUNCIONAM NO  
TURNO DA NOITE

1. Escola Municipal João Pereira de Assis
2. Escola Municipal Governador Antonio Mariz
3. Escola Municipal Adalgisa Amorim
4. Escola Municipal Advogado Otávio Amorim
5. Escola Municipal Alice Gaudêncio
6. Escola Municipal Amaro da Costa Barros
7. Escola Municipal Ana Azevedo
8. Escola Municipal Anésio Leão
9. Escola Municipal Anis Timani
10. Escola Municipal Anísio Teixeira
11. Escola Municipal Apolônia Amorim
12. Escola Municipal Cícero Virginio
13. Escola Municipal Deputado Petrônio Figueiredo
14. Escola Municipal Dr. Chateaubriand
15. Escola Municipal Dr. Francisco Brasileiro
16. Escola Municipal Dr. Severino Cruz
17. Escola Municipal Epitácio Pessoa
18. Escola Municipal Félix Araújo
19. Escola Municipal Frei Dagoberto Stucker
20. Escola Municipal Gustavo Adolfo
21. Escola Municipal Heleno Henriques
22. Escola Municipal Henrique Guilhermino Barbosa
23. Escola Municipal José Guilhermino Barbosa
24. Escola Municipal Lafayette Cavalcante
25. Escola Municipal Lindolfo Montenegro
26. Escola Municipal Lúcia de Fátima Gayoso
27. Escola Municipal Manoel da Costa Cirne
28. Escola Municipal Maria das Vitórias Uchoa
29. Escola Municipal Maria José Carvalho de Sousa

---

10 Dados fornecidos pela Secretaria de Educação de Campina Grande-PB, no ano de 2006, cuja listagem utilizamos para o mapeamento das escolas onde realizamos a pesquisa.

30. Escola Municipal Maria Minervina Figueiredo
31. Escola Municipal Mariinha Borborema
32. Escola Municipal Melo Leitão
33. Escola Municipal Nenzinha Cunha Lima
34. Escola Municipal Padre Antonino
35. Escola Municipal Padre Emidio Viana
36. Escola Municipal Presidente Kennedy
37. Escola Municipal Professor Antonio Oliveira
38. Escola Municipal Professor José de Almeida Júnior
39. Escola Municipal Professora Maria Anunciada Bezerra
40. Escola Municipal Raimundo Asfora
41. Escola Municipal Rivanildo Sandro Arcoverde
42. Escola Municipal Santo Antônio dos Cuités
43. Escola Municipal Stellita Cruz
44. Escola Municipal Tiradentes
45. Escola Municipal Willams de Souza Arruda
46. Escola Municipal Luis Juvino Gomes – São José da Mata
47. Escola Municipal São Clemente – São José da Mata