

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD



Lutas e Conquistas da EJA: discussões temáticas acerca da formação de professores em Educação de Jovens e Adultos

Volume 10

Rita de Cássia Grecco dos Santos (Org.)



**Lutas e Conquistas da EJA:
discussões temáticas
acerca da formação de professores em
Educação de Jovens e Adultos**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG

Reitor

CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS

Vice-Reitor

DANILO GIROLDO

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

ANGÉLICA DA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

MOZART TAVARES MARTINS FILHO

Pró-Reitor de Infraestrutura

MARCOS ANTÔNIO SATTE DE AMARANTE

Pró-Reitora de Graduação

DENISE MARIA VARELLA MARTINEZ

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis

VILMAR ALVES PEREIRA

Pró-Reitor de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

CLAUDIO PAZ DE LIMA

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDNEI GILBERTO PRIMEL

Secretária de Educação a Distância

IVETE MARTINS PINTO

EDITORA DA FURG

Coordenador

JOÃO RAIMUNDO BALANSIN

Divisão de Editoração

LUIZ FERNANDO C. DA SILVA

COLEÇÃO CADERNOS PEDAGÓGICOS DA EAD

Cleusa Maria Moraes Pereira

Narjara Mendes Garcia

Suzane da Rocha Vieira – Coordenadora

Zélia de Fátima Seibt do Couto

Analva Aparecida de Andrade Lucas Passos - Ângela Balzano Neves
Ângela Cristina da Cruz - Carlos Roberto da Silva Machado
Francisco Furtado Gomes Riet Vargas - Gabriela Cáceres Riet Vargas
Giovana de Paula Fajardo - Hardalla Santos do Valle
Janaína Borges da Silveira - Lisiane Costa Claro
Luciana Barbosa da Silva Vega - Maristani Polidori Zamperetti
Maurício Aires Vieira - Patrícia Moura Pinho
Rita de Cássia Grecco dos Santos (Org.) - Suzana H. Schwartz
Yoissell López Bestard
Autores

**Lutas e Conquistas da EJA:
discussões temáticas
acerca da formação de professores
em Educação de Jovens e Adultos**



**Rio Grande
2013**

Conselho Editorial

Ana do Carmo Goulart Gonçalves – FURG
Ana Laura Salcedo de Medeiros – FURG
Antonio Mauricio Medeiros Alves – UFPEL
Alexandre Cougo de Cougo – UFMS
Carlos Roberto da Silva Machado – FURG
Carmo Thum – FURG
Cleuza Maria Sobral Dias – FURG
Cristina Maria Loyola Zardo – FURG
Danúbia Bueno Espindola – FURG
Débora Pereira Laurino – FURG
Eder Mateus Nunes Gonçalves – FURG
Eliane da Silveira Meirelles Leite – FURG

Elisabeth Brandão Schmidt – FURG
Gabriela Medeiros Nogueira – FURG
Gionara Tauchen – FURG
Helenara Facin – UFPel
Ivete Martins Pinto – FURG
Joanalira Corpes Magalhães – FURG
Joice Araújo Esperança – FURG
Karin Ritter Jelinek – FURG
Maria Renata Alonso Mota – FURG
Narjara Mendes Garcia – FURG
Rita de Cássia Grecco dos Santos – FURG
Sheyla Costa Rodrigues – FURG
Silvana Maria Bellé Zasso – FURG
Simone Santos Albuquerque – UFRGS
Suzane da Rocha Vieira – FURG
Tanise Paula Novelo – FURG
Zélia de Fátima Seibt do Couto – FURG

Núcleo de Revisão Linguística

Responsável: Raquel Laurino Almeida

Revisores: Christiane Regina Leivas Furtado, Gleice Meri Cunha Cupertino, Henrique Magalhães Menezes, Ingrid Cunha Ferreira, Kellen Estima de Oliveira, Micaeli Nunes Soares, Raquel Laurino Almeida, Rita de Lima Nóbrega

Núcleo de Design e Diagramação

Responsáveis: Lidiane Fonseca Dutra e Zélia de Fátima Seibt do Couto

Capa: Lidiane Fonseca Dutra

Diagramação: Bruna Heller

L973 Lutas e conquistas da EJA : discussões acerca da formação de professores em Educação de Jovens e Adultos / Rita de Cássia Grecco dos Santos (org.) ; Analva Aparecida de Andrade Lucas Passos *et al.*... – Rio Grande : Universidade Federal do Rio Grande, 2013. – 165 p. – (Coleção Cadernos pedagógicos da EaD, ISBN 978-85-7566-191-8 ; v. 9)
ISBN 978-85-7566-259-5

1. Educação. 2. Educação de adultos. 3. Formação docente. I. Santos, Rita de Cássia Grecco dos. II. Passos, Analva Aparecida de Andrade Lucas. III. Série.

CDU 374.7

Bibliotecária responsável Rúbia Gattelli CRB10/1731

SUMÁRIO

Introdução.....	7
1. Refletindo sobre a Formação Docente e a Educação de Jovens e Adultos	
<i>Maristani Polidori Zamperetti e Ângela Balzano Neves.....</i>	9
2. História da Educação de Adultos no Brasil (1549-1998)	
<i>Francisco Furtado Gomes Riet Vargas, Gabriela Cáceres Riet Vargas e Rita de Cássia Grecco dos Santos</i>	29
3. Educação de Jovens e Adultos: os pressupostos teóricos e a contribuição de Paulo Freire	
<i>Janaina Borges da Silveira, Giovana de Paula Fajardo e Rita de Cássia Grecco dos Santos</i>	49
4. LDB e EJA – Histórico da Legislação sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil	
<i>Luciana Barbosa da Silva Vega e Ângela Cristina da Cruz</i>	73
5. Os Jovens e Adultos na política educacional cubana: perspectiva sociocultural da História da Educação em Cuba (1959-1985)	
<i>Yoisell López Bestard, Rita de Cássia Grecco dos Santos e Carlos Roberto da Silva Machado</i>	85
6. A EJA enquanto espaço de ressignificações acerca do currículo	
<i>Hardalla Santos do Valle e Lisiane Costa Claro</i>	101
7. O Letramento na Educação de Jovens e Adultos.....	
<i>Analva Aparecida de Andrade Lucas Passos</i>	111
8. Aspectos da Alfabetização para a Educação de Jovens e Adultos	
<i>Patrícia Moura Pinho</i>	127
9. A Aula na Alfabetização de Jovens e Adultos: espaço de interação, produção e reconstrução do conhecimento.....	
<i>Suzana H. Schwartz e Maurício Aires Vieira</i>	143
Sobre autores.....	163

INTRODUÇÃO

Ao longo de nossas trajetórias, muitas vezes, somos influenciados por uma pseudoigualdade incrustada e escamoteada em uma concepção predominante de um coletivismo em detrimento do reconhecimento e da valorização do indivíduo, o que também é um traço específico de nossa cultura.

Considerando que os indivíduos vivem frequentemente experiências pessoais muito profundas de mudanças nas relações de confiança, interesse e reciprocidade, as quais desenvolvem nos grupos e nas sociedades, é forjada a assunção ou afirmação de um sentimento de pertença próprio e de valorização dos pares.

As definições do “eu” e do “outro”, bem como os atributos a elas dispensados, estão entre alguns dos mecanismos balizadores de comportamento que norteiam e reforçam diferenças, o que faz da complexidade da convivência humana – harmônica ou conflituosa – um dos maiores desafios em termos da compreensão no mundo contemporâneo.

A formação humana e, por extensão, a formação de professores, implica um trabalho que contemple diferentes identidades e pertencimentos (gênero, etário, orientação sexual, etnia/raça, grupo social, religião, etc.).

Nesse sentido, compreendendo a formação humana como uma das mais relevantes práticas sociais, constitui-se um desafio permanente, em toda prática formativa, o estímulo ao raciocínio crítico e à capacidade de diálogo com o conhecimento teórico. Este diálogo contempla uma visão de totalidade, a qual articula o local e o global, a parte ao todo, integra fenômeno e essência, infraestrutura e superestrutura, empírico e concreto, sujeito e objeto, cotidiano e estrutura, particular e universal, bem como as relações entre teoria e práxis, na busca por instaurar um pensamento de caráter relacional.

Deste modo, as atividades formativas necessitam de um rigor metodológico, nos processos de sistematização e de disciplina intelectual, e vigor, na implementação das políticas públicas construídas.

Nesse sentido, ressaltamos que as discussões acerca dos referenciais teórico-metodológicos que orientam a ação docente no

processo da Educação de Jovens e Adultos – EJA têm se constituído em um espaço preñado de práticas e, por isso mesmo, saberes.

Em virtude disso, este Caderno Pedagógico foi intencionalmente articulado com o objetivo de fomentar o debate e a apropriação de temáticas atinentes ao entendimento do fenômeno educativo e da formação de professores a partir dos referenciais teórico-metodológicos da Educação de Jovens e Adultos. É relevante salientar que a presente obra se constitui a partir de um esforço coletivo de Professores-Pesquisadores e Tutores vinculados à FURG, UFPEL, UNIPAMPA e UnB.

*Profª Rita de Cássia Grecco dos Santos
Instituto de Educação da FURG
Rio Grande, janeiro de 2013*



REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Maristani Polidori Zamperetti
Ângela Balzano Neves*

Propomos com este artigo discutir sobre a formação docente no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. A princípio, faremos um breve relato histórico da EJA no Brasil, seus avanços e suas estagnações, reflexos estes resultantes do contexto político e social. A seguir, discutiremos as possibilidades educativas na formação dos docentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da parcela de indivíduos que não conseguiu concluir a formação no Ensino Fundamental.

A Educação de Jovens e Adultos vem se institucionalizando no Brasil desde a catequização indígena, no período do Brasil Colônia, com a vinda dos jesuítas em 1549. A educação de adultos, feita pelos jesuítas, dava-se a partir da transmissão da língua portuguesa e da alfabetização, com a finalidade de doutrinação religiosa, o que contava, prioritariamente, com um caráter religioso acentuado, em detrimento do educacional (PAIVA, 1973).

Segundo Paiva (2003), a vinda da família real portuguesa em 1808 e as tarefas exigidas pelo Estado desencadearam o processo de escolarização de adultos no Brasil. Assim, houve a necessidade de instrumentalizar indivíduos para as novas capacitações técnico-burocráticas, com a finalidade de atender a demanda educacional da aristocracia portuguesa.

No final do século XIX, últimos anos do Império e início da Primeira República, ocorreu a melhoria da condição econômica no Brasil, o que determinou o surgimento de algumas escolas para adultos. Já no século XX, a consolidação da EJA aconteceu com a Revolução de 30, a partir de mudanças econômicas e políticas e dos processos de industrialização e urbanização no Brasil, ampliando a escolarização para jovens e adultos (PAIVA, 2003).

Ainda no referido século, ficou instituído, na Constituição de 1934, o Plano Nacional de Educação, o qual designa que é dever do Estado o ensino primário de frequência obrigatória, gratuito, integral e extensivo aos adultos como direito constitucional (PILETTI, 1987).

Para Paiva (1973), o período próspero da EJA ocorreu na década de 40, na qual houve importantes iniciativas políticas e pedagógicas, como: a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), a regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a realização do I Congresso Nacional de Educação de Adultos, o Seminário de Educação de Adultos e o surgimento das primeiras obras dedicadas ao Ensino Supletivo.

Também representou um marco histórico para a EJA, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que ocorreu nos anos 60. Paralelo à ação governamental, este evento foi fruto da ação da sociedade civil, que ansiava por uma mudança no quadro socioeconômico e político da nação.

Nessa época, Paulo Freire defendeu uma proposta de educação para adultos em que fosse incentivada a responsabilidade social e política, bem como a decisão e a colaboração de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional (PAIVA, 1973). Este estudo, criado por Freire, foi disseminado por todo o Brasil por meio do Plano Nacional de Alfabetização, aprovado em janeiro de 1964. As ideias do referido autor partiam do entendimento de que havia uma relação entre a problemática educacional e a social, ou seja, o analfabetismo é consequência da situação de pobreza em uma estrutura social não igualitária.

Com a instalação do Regime Militar, em março de 1964 até março de 1985, a educação de adultos esteve estagnada, ressurgindo com a democracia instalada nos anos 80, a partir da Constituição Federal de 1988, a qual definiu uma nova concepção de Educação de Jovens e Adultos. O Art. 208, no inciso I, determina que:

[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação básica e obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive para todos os que a ela não tiveram acesso a idade própria (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

A EJA no Brasil, na década de 90, passou por um momento muito difícil, pois a Fundação Educar¹ foi extinta e o convênio desta com as

¹ “Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, de acordo com o artigo 60 das Disposições Gerais e Transitórias, o Governo Federal e toda sociedade civil se encarregariam de juntar esforços para erradicar o analfabetismo no país,

ações estaduais, municipais e organizadas pela sociedade civil se desvincularam do Governo Federal e passaram a ser de responsabilidade, apenas, dos governos locais (OLIVEIRA, 2010). Mesmo com essa desarticulação e com o desânimo das iniciativas para a EJA, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDBEN) 9395/1996. No título III da Lei supracitada é feito a referência sobre a EJA nos artigos 4º e 5º, institucionalizando esta modalidade de ensino. A União, ao transferir por meio da LDBEN a responsabilidade das políticas públicas para os estados e municípios, favoreceu iniciativas de caráter popular, eliminando programas que minimizassem os problemas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Segundo Friedrich et al. (2010), com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, nos anos de 2003 a 2006, houve melhoria nas políticas públicas para a EJA, a qual se observa na criação do Programa Brasil Alfabetizado. Este programa envolve três vertentes sociais para a modalidade de EJA: o Projeto Escola de Fábrica, que atende jovens de 15 a 21 anos, oferecendo cursos de formação profissional com duração mínima de 600h; o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), o qual qualifica o trabalho, unindo a implementação de ações comunitárias para jovens entre 18 e 24 anos que não tenham concluído o Ensino Fundamental e não tenham vínculo empregatício; e, por último, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA), o qual se caracteriza por ser uma educação profissional técnica em nível de Ensino Médio.

Segundo Ribeiro (2011), apesar do Brasil produzir várias ofertas diferenciadas para garantir a ampliação e a consolidação do direito à educação, ainda hoje, existem cerca de 14 milhões de pessoas analfabetas. Nesse sentido, para Rabelo (2011), a preparação de educadores é um dos fatores preponderantes à reversão do quadro de analfabetismo exposto anteriormente. Assim, é de suma importância a formação continuada dos licenciados em Pedagogia. Ainda nessa direção, há incentivo para a criação de cursos de formação continuada através de parcerias com universidades interessadas em realizar capacitação para alfabetizadores de jovens e adultos pelo Ministério da Educação (MEC).

em 10 anos. A Fundação Educar era a principal responsável pela coordenação da execução dessa tarefa, levando-a, juntamente com o MEC, em 1989, a convocar uma comissão composta por especialistas que desenvolveram, ou vinham desenvolvendo, trabalhos/pesquisas no campo da EJA, para que discutissem a preparação do Ano Internacional da Alfabetização, definido para 1990 pela UNESCO” (MACHADO, 2000, p. 2).

Barcelos (2007) identifica na EJA um papel social fundamental na inclusão das várias camadas da sociedade historicamente excluídas, com a finalidade de ampliação de participação na vida pública. A nossa formação como educadores tem a ver com nossas representações e com o imaginário social contemporâneo, ela passa pelo cotidiano e se relaciona com nossos conceitos, hábitos, costumes e preconceitos. “Enfim, formação e experiência são irmãos inseparáveis” (p.30).

Considerando que formação e experiência participam da trajetória de vida escolar de alunos e professores, é interessante pensar como ocorre a repercussão dessa vivência refletida. A experiência adquirida pelos sujeitos escolares, sejam professores ou alunos, é formadora de sentidos e significados, na medida em que estes indivíduos possam, em algum momento, pensar e refletir sobre o que pretendem realizar ou o que tenha ocorrido. Conforme aponta Josso, a(s) experiência(s)

[...] de vida de um indivíduo são formadoras na medida em que, *a priori* ou *a posteriori*, é possível explicitar o que foi aprendido (iniciar, integrar, subordinar), em termos de capacidade, de saber-fazer, de saber pensar e de saber situar-se. O ponto de referência das aquisições experienciais redimensionam o lugar e a importância dos percursos educativos certificados na formação do aprendente, ao valorizarem um conjunto de atividades, de situações, de relações, de acontecimentos como contextos formadores (2004, p.234-235).

Os saberes adquiridos através da(s) experiência(s) são pontos de partida fundamentais para a construção do conhecimento dos professores em diferentes situações, principalmente, na docência em EJA. Por questões históricas, políticas e econômicas, que se traduzem em silêncio e indiferença, repercutindo na dificuldade de aquisição do conhecimento como forma de emancipação, os professores necessitam valorizar o seu próprio saber, como forma propagadora da necessidade de aprendizagem discente (BARCELOS, 2007).

O processo de silenciamento acontece devido à aniquilação cultural de diferentes culturas, etnias e povos durante o processo de colonialismo ocidental. O processo da diferença tem relação com a importância da solidariedade para o desenvolvimento da aprendizagem de jovens e adultos, pois ela só acontece quando há respeito às diferenças. Há muitos jovens e adultos que, em alguns casos,

[...] já chegaram a internalizar que são incapazes de aprender. Que são já velhas demais para aprender ou até mesmo que aprender a ler e a escrever não mudará em nada suas vidas. Sem dúvida que são estas representações construídas histórica e culturalmente. Sendo, portanto, possíveis de serem (re)desconstruídas (BARCELOS, 2007, p.39).

A mudança de postura desses jovens e adultos é necessária, visto que, somente com a modificação na forma de pensar e sentir destes sujeitos, será possível promover a transformação em suas vidas, o que, depois, poderá repercutir em uma transformação social ampla. Tal atitude, segundo Freire (1996), é um saber fundamental e, mesmo que seja difícil, é possível, “não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão de obra técnica” (p.79).

Pensamos que os jovens e adultos, que não conseguiram estudar durante a formação inicial, necessitam de um olhar amoroso e compreensivo dos docentes sobre suas realidades. Esta ideia vai ao encontro da visão de Barcelos (2010) a respeito das práticas pedagógicas e diretrizes curriculares, as quais precisam agregar as dimensões da afetividade, da amorosidade, do cuidado e do acolhimento.

Como educadores da EJA, precisamos privilegiar algumas relações em detrimento de outras,

aquelas que incentivam a cooperação, a solidariedade, a empatia, a tolerância, o reconhecimento do outro [e] o cuidado ecológico, [e deveríamos evitar] as que incentivam, por exemplo, a competição, a discriminação, a intolerância, a cooperação, a exclusão e a objetivação do outro (BARCELOS, 2007, p.99).

Para Barcelos (2010), a afetividade dos docentes em relação à Educação de Jovens e Adultos inclui o processo de escuta, que possibilita a ampliação do repertório de informações de como eles buscam compreender o mundo e de como podemos nos aproximar do sentido que atribuem ao que lhes acontece. Daí a importância da verbalização dos estudantes sobre suas histórias, experiências, as quais se fazem necessárias para que nossas práticas pedagógicas e as

demandas curriculares atendam às necessidades deste público-alvo, pois cada pessoa, ao contar sua história,

[...] conta um pouco de sua vida e, assim, faz uma apresentação de sua leitura de mundo. Uma leitura que pode até não “caber” em nossos conceitos, categorias e definições acadêmicas, um dos fatores que contribuíram, e que ainda contribuirão, para termos índices tão vergonhosos de evasão escolar, de repetência e de baixo aproveitamento escolar (BARCELOS, 2010, p.96-97) [grifos do autor].

Portanto, a partir da exposição das experiências significativas para os estudantes, estaremos contribuindo para que cada sujeito rompa com os silêncios impostos pelo processo de colonialismo cultural, e, dessa forma, para que cada sujeito possa construir sua autonomia nas diversas dimensões das suas vidas, tanto na escola como em outros espaços em que atuem (BARCELOS, 2009).

Como ponto de partida para a construção de alternativas pedagógicas e de práticas curriculares, Barcelos (2009) propõe o texto escrito, assim como outras formas de expressão: a oralidade, a corporeidade cênica, as imagens televisionadas e as impressas, as narrativas etc. Para o autor “cada leitura ou representação vem impregnada dos aspectos instituintes e instituidores do imaginário de homens e mulheres” (p.121).

Estas metodologias, na visão de Josso (2004), “são ainda balbuciantes, não estandardizadas (se é que elas podem vir a sê-lo) e [...] os contextos, nos quais um reconhecimento se pode efetuar, são extremamente heterogêneos” (p.235). A autora considera que as metodologias criativas, como as apontadas por Barcelos (2009), renovam os dispositivos de formação das situações de interação educativas e das possibilidades de aprendizagem, valorizando e possibilitando a expressão das experiências anteriores.

Contudo, conforme assegura Josso, a valorização das experiências pretéritas pode ter efeitos nem sempre positivos, quando essas experiências

[...] servem por vezes de álibi, no início da formação, para uma recusa em participar das atividades, que aparentemente são semelhantes, mas no entanto são diferentes. [Estamos] aqui confrontados com a dificuldade [dos adultos reconhecerem suas potencialidades] [...] e saberes

adquiridos [na sua experiência de vida] (2004, p.236).

Assim, é possível constatar que a função do educador de jovens e adultos transcende a tarefa inicial de ensinar. O professor da EJA é aquele que facilita, promove, cria e recria, junto aos seus alunos, experiências de aprendizagem, as quais dizem respeito aos novos conhecimentos, mas, também, em relação aos processos de reconhecimento de si próprios como sujeitos pertencentes a um amplo contexto de significações – fatos passados, experiências vividas que podem corroborar na provocação de sentidos às suas aprendizagens.

Desta forma, podemos concordar com Gutiérrez², ao se referir as características essenciais presentes nas relações de ensino, que são necessárias à aprendizagem:

Tem que ocorrer na vida, na realidade, no processo vital: vivências, sucessos, feitos, relatos que são partes de suas próprias vidas.

Tem que implicar-se em todos os sentidos, quantos mais existirem, melhor, em uma dimensão pluri-sensual. Só assim promoverão o sentido, visto que o sentido advém dos processos de sentir.

Tem que satisfazer, entusiasmar, divertir. Jogar somente pelo prazer de desfrutar.

Tem que despertar interesse, adesão, implicação, arrebatamento e relação significativa.

Tem que suscitar, criar e recriar relações com o contexto, com os temas de estudo, com as pessoas, consigo mesmo – uma dimensão sinérgica que potencializa a aprendizagem.

Tem que despertar a vontade de saber sobre o tema proposto por meio de implicações pessoais, comunitárias e sociais.

Tem que impulsionar o aluno a colocar-se em processo, em movimento, em ação, a fim de conhecer a realidade para transformá-la. É um conhecimento produtivo e transformador (2001, p.21).

² O livro de Francisco Gutiérrez, *Educación y Formación de Personas Adultas*, só existe em língua espanhola. Os excertos e citações presentes neste texto foram traduzidos pelas autoras.

Ao pensar sobre a educação e a formação de pessoas adultas, esse autor aponta que, em primeiro lugar, devemos educá-los para a incerteza. Afirmar também que há uma luta organizada e permanente da sociedade contra a incerteza, fato que não se justifica mais na vida contemporânea, pois a educação “[...] não pode assentar-se nas certezas do autoritarismo, nem na ilusão e segurança das afirmações estereotipadas e nem sequer nas respostas preestabelecidas e únicas que oferecem [segurança]” (p.25). Ainda acrescenta que as metodologias e procedimentos pedagógicos devem replicar a problemas da realidade e não a saídas que contenham respostas prontas.

De forma semelhante a Gutiérrez (2001), quando se refere à educação para a incerteza, Morin (2004) afirma que o movimento da vida, o qual coincide com os processos formativos, apresenta situações que lançam o indivíduo no desconhecido campo humano. Todos nós participamos, como apresenta o autor, de uma aventura grupal em ritmo acelerado, que ao mesmo tempo angustia os sujeitos pela velocidade de sua passagem temporal, proporcionando-lhes um vasto horizonte de possibilidades. Conforme assegura o autor, cada pessoa

[...] deve estar plenamente consciente de que sua própria vida é uma aventura, mesmo quando se imagina encerrado em uma segurança burocrática; todo destino humano implica uma incerteza irredutível, até na absoluta certeza, que é da morte, pois ignoramos a data. Cada um deve estar plenamente consciente de participar da aventura da humanidade, que se lançou no desconhecido em velocidade, de agora em diante, acelerada (MORIN, 2004, p.63).

Na cadência das transformações e incertezas humanas é que os estudos sobre a formação docente se colocam, revelando os processos contínuos de autoaprendizagens.

Assim, os acontecimentos do cotidiano escolar evidenciam a necessidade do entendimento dos processos de interdependência e interatividade entre os sujeitos e os processos educativos e sociais presentes na complexidade da vida atual. Parece haver um consenso de que paradigmas globalizantes e hegemônicos não conseguem mais dar respostas para as realidades escolares que apresentam contextos e valores sociais diversos. Afinal, é no embate

[...] com a realidade escolar que as antigas certezas caem por terra e exigem cada vez mais a busca e o

entrecruzamento de saberes. [...] Das certezas antigas, que procuravam a simplificação da prática pedagógica, surge em nós, com grande ênfase, a consciência dos nossos não saberes e, por consequência, muitas incertezas e dúvidas (CAMPOS; PESSOA, 1988, p.184-185).

As questões levantadas sobre os saberes, a formação e a aprendizagem profissional dos professores são assuntos relevantes no estudo da Educação de Jovens e Adultos e têm causado repercussões nas práticas docentes. Os estudos sobre formação docente tem se intensificado, principalmente, nas duas últimas décadas. Estes trabalhos são motivados pelos saberes produzidos pelos professores (na sua prática e na sua vida em geral). Inseridos nessa temática estão as circunstâncias envolvidas na formação docente e os estudos sobre a sua subjetividade (LIMA, 2003; TARDIF, 2002).

Segundo Assmann (2004), a formação docente pode ser pensada como uma formação humana, com diferentes tempos, conforme os períodos de vida e as necessidades grupais e individuais dos sujeitos em formação. Esta se caracteriza por ser um processo contínuo e dinâmico, que dura a vida toda, evidenciando a legitimação do saber profissional e pessoal produzido por educadores em seus contextos cotidianos de trabalho. Embora as múltiplas variações dos tempos cronológicos não coincidam com o transcurso dos dias letivos escolares, a formação docente se confunde, por vezes, com a própria vida e as vivências humanas dos sujeitos, fazendo com que estejamos sempre no vir a ser, no vir a se tornar alguém.

Larrosa (2002) explica a formação humana como um devir criativo e plural, sem plano e sem padrão, sem uma ideia normativa e prescritiva de seu percurso, sem ser autoritária e excludente de seu resultado. Para o autor, a formação humana que se caracteriza por ser um processo subjetivo de vivências temporais é endereçada ao próprio sujeito, denominado-a autoformativa. A formação humana subjetiva, que é difícil de ser identificada, por vezes, pode extrapolar os contextos cronológicos de vida e aprendizagem profissional.

Debesse (1992) faz distinções entre autoformação, heteroformação e interformação, procurando compreender os processos de aprendizagem envolvidos na formação docente. Para o autor, estão presentes nestes conceitos as relações entre os sujeitos aprendentes, além dos componentes pessoais de formação. Assegura que a autoformação propõe a participação do sujeito de forma independente, tendo sob o seu controle os objetivos, os processos, os instrumentos e

os resultados da própria formação. Já a heteroformação é desenvolvida e organizada por especialistas, sem compromisso por parte dos sujeitos na formação que dela participam. A interformação se constitui na formação realizada pelos próprios professores, que se encontram na fase de atualização de conhecimentos, sendo apoiados pela equipe pedagógica.

Assmann (2004) denomina *life-longlearning*³ por aprendizagem ao longo da vida, a qual é necessária, independente do tipo de formação que o professor se envolve. Essa aprendizagem abrange todo tipo de participação ativa dos indivíduos aprendentes. É um conceito imprescindivelmente elástico, que inclui todo tipo de participação ativa dos sujeitos aprendentes em processos cognitivos, pressupondo aprendizagem e formação contínua.

A ideia da inexistência de um conceito unívoco sobre a formação docente é fortalecida pela *life-longlearning*, pois, de acordo com Lima (2003), a formação docente é um processo dinâmico, formativo, e constituído de suposições, valores, quadros referenciais, crenças pessoais e pré-concepções. Ela se baseia em experiências profissionais e pessoais estabelecidas e articuladas às experiências e vivências cotidianas em sala de aula.

A formação docente, inserida no campo de estudo da educação de adultos, permite, segundo Josso (2004), o surgimento de investigações sobre os temas da formação e autoformação, de forma a propor desafios na relação pedagógica que se processa entre adultos. A autora coloca o ponto de vista do aprendente como via de conhecimento dos próprios processos de sua formação, em interações com as subjetividades de outros sujeitos. Semelhante a esta ideia, Gutiérrez (2001) sustenta que a aprendizagem implica no desenvolvimento de capacidades que proporcionam processos de autoformação e autoaprendizagem para o sujeito que se realiza como ser humano na relação com outros seres humanos.

Para Josso (2004), a formação docente envolve a incorporação explícita do saber-fazer e dos conhecimentos em práticas pedagógicas que possibilitam aprendizagens em processo de integração dos níveis psicológico, psicossociológico, sociológico, político, cultural e econômico. Ao perceber como esta formação se processa, a autora

³ O termo indica que a aprendizagem não está restrita à infância ou à sala de aula, mas ocorre ao longo da vida e em uma escala de diferentes situações, nas interações diárias com os outros e com o mundo que nos cerca. A aprendizagem por toda a vida é um processo voluntário, no qual o sujeito automotivado busca o conhecimento por razões pessoais ou profissionais.

assinala que o professor aprende, pela experiência direta, a observar experiências formadoras que o qualificam como docente, com mais ou menos rigor. Utilizando a abordagem biográfica e se interrogando acerca das representações do seu fazer docente e dos referenciais que utiliza para descrever e compreender a si mesmo, o professor pode “evocar as suas recordações-referências e organizá-las numa coerência narrativa, em torno do tema da formação” (JOSSO, 2004, p.39).

A autora sustenta a ideia de que a construção da narrativa de si mesmo e a posterior socialização no coletivo e descrição dos caminhos vivenciados pelos sujeitos é uma experiência formadora em potencial, pelo nível de questionamento e reflexão que propiciam ao professor e pelo trabalho cointerpretativo e coletivo do grupo. Assim, Josso (2004) assinala que “a aprendizagem experiencial é um meio poderoso de elaboração e de integração do saber-fazer e dos conhecimentos [e] o seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz de transformações” (p.41) obtidas através de trabalhos planejados coletivamente.

O conceito de formação docente apresenta diferentes perspectivas, de acordo com a interpretação do sujeito e sua subjetividade. Nesse processo, acontece uma dependência intrínseca de quem planeja a formação com o que é ofertado como possibilidade experiencial, do que é organizado e é exercitado como proposta formativa, ou é vivido como iniciativa pessoal do sujeito em seu próprio processo. Portanto, a formação

[...] pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. [Também] pode ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos (GARCÍA, 1999, p.19).

Iniciando-se antes do ingresso nos cursos de preparação para o magistério, a formação docente prossegue durante a vida do profissional. Além disso, as experiências anteriores dos futuros professores, adquiridas ao longo de sua vida estudantil, têm grande influência nessa formação. Porém, a formação inicial é extremamente relevante para a formação profissional, constituindo-se, na primeira fase, de um longo processo de desenvolvimento dos deveres de ofício. No exercício da profissão, em contato com suas práticas pedagógicas, o

professor adquire saberes, evidenciando a ampliação da formação docente para além dos bancos universitários.

García (1999) afirma que a área de formação de professores é complexa e frutífera para o conhecimento e a investigação. Para o autor, a pesquisa nessa área resulta em soluções para as questões da formação docente, além de problematizar os sistemas educativos. É uma área que “pode e deve responder a princípios de sistematização, orientação para metas, organização, acompanhamento e controle como qualquer outro processo educativo” (GARCÍA, 1999, p.14).

O professor é essencialmente um agente de mudanças, sendo responsável por sua produção de conhecimentos e pelos acontecimentos de seu cotidiano. A percepção dessa situação é preponderante para os estudos sobre formação docente, de modo que evidencia a necessidade de extrapolação da concepção da docência ser uma profissão reprodutora de ideias e transmissora de conhecimentos preestabelecidos por outros sujeitos. O docente, entendido como sujeito autônomo e responsável por suas práticas, encaminha-se, cada vez mais, para a autoformação e para a pesquisa e reflexão no seu fazer, oxigenando, assim, o seu ambiente de trabalho.

O conceito de professor reflexivo surgiu como uma reação à concepção tecnocrática de professor, situado na perspectiva da racionalidade técnica, constituiu-se em um movimento profícuo para a retomada das investigações sobre a docência. O que se faz das ideias – condicionamento, massificação ou autonomia – depende de uma análise crítica e inegavelmente reflexiva acerca dos processos envolvidos na profissão docente e no seu contexto pessoal e profissional.

Conforme aponta Alarcão (2002), é preciso refletir sobre a vida que se vive na escola, em uma “[...] atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros” (p.17). Portanto, as mudanças paradigmáticas pressupõem modificações na forma de pensar sobre o que ocorre no ambiente escolar, incluindo o pensar sobre si mesmo, em um processo de autorreflexão.

Larrosa (2000) considera a autorreflexão uma forma de construção e mediação pedagógica na qual a própria pessoa, promovendo questionamentos para si, pode problematizar, explicitar e, eventualmente, modificar as próprias posturas, por exemplo, em relação à atividade profissional. As ações docentes constituem formas de atuação que precisam ser questionadas, necessitando de reflexões que possibilitem, além de pensar *sobre*, atuar *sobre* elas. De acordo com o autor, o que se pretende com essa prática é definir, formar e transformar

“[...] um professor reflexivo, capaz de examinar e reexaminar, regular e modificar constantemente tanto sua própria atividade profissional quanto, sobretudo, a si mesmo, no contexto dessa prática profissional” (LARROSA, 2000, p.49).

As experiências de transformação identitárias do professor relacionadas à sua subjetividade são múltiplas; de acordo com Josso (2004), quando nos dirigimos a elas no sentido de descrevê-las, falamos de “acontecimentos, de atividades, [de] situações ou de encontros que servem de contexto para determinadas aprendizagens” (p.44), entendidas como momentos formadores.

O sujeito é uma construção social em permanente formação que vislumbra possibilidades de produções subjetivas. Dessa maneira, não há uma fórmula ou uma receita racional que possa ser aplicada a todas as pessoas, cada uma delas cria e se mobiliza nos contextos e situações onde atua e, assim, as atividades vivenciadas podem se caracterizar como momentos formadores desses indivíduos.

A partir deste campo de possibilidades, que é a constituição humana, a formação de professores não deve ser dirigida apenas “ao conhecimento de teorias, métodos e práticas pedagógicas, mas deve levar ao autoconhecimento, enquanto experiência de si e produzir relações reflexivas que tornam possível o sujeito que constrói o cuidado de si” (CAMARGO et al., 2003, p.3).

As ideias sobre formação docente apresentadas pelo estudioso supracitado vêm ao encontro dos estudos realizados por pesquisadores europeus. Estes são influenciados por propostas curriculares de defesa da autonomia dos docentes em relação aos processos de gerenciamento pedagógico, determinando *o quê, como e quando ensinar*, de modo a repercutir nas concepções sobre o docente e sua atividade escolar.

Para García (1992), as modificações na concepção da atividade docente em relação aos alunos e professores fazem com que os modelos de formação se baseiem em reflexão do professorado sobre a sua prática, permitindo-lhes repensar teorias, formas de atuação e atitudes frente a essa prática. Assim, Camargo et al. (2003) e García (1992, 1999) evidenciam o valor da prática docente como elemento de análise e reflexão para o professor, que deve questionar as atividades cotidianas de sala de aula e das equipes escolares, de forma participativa, aberta e investigativa.

Apresentando-se como uma articulação possível entre pesquisa e política de formação, as novas tendências investigativas sobre formação de professores apresentam o professor-reflexivo e intelectual em processo contínuo de formação e autoformação, uma vez que

[...] os professores reelaboram saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática (PIMENTA, 1999, p.28) [grifo das autoras].

O desenvolvimento profissional dos professores, segundo García (1992), é um processo que busca otimizar a prática e a teoria de ser professor concomitantemente ao conhecimento e à compreensão de si mesmo. Os processos de desenvolvimento profissional dos docentes são motivados ou enlevados por uma multiplicidade de fatores, sofrendo influência da estrutura organizacional das instituições de formação e de seus currículos, das políticas educativas, da experiência profissional por eles acumulada, da cultura escolar e da organização dos docentes na sua relação com a comunidade escolar.

Nesse contexto, teorias, crenças e concepções pedagógicas enraizadas no pensamento de cada professor podem contribuir ou dificultar o seu desenvolvimento profissional. Para o referido autor, este processo supera as concepções de atuação e formação docente anteriormente traduzidas como “aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente” (GARCÍA, 1992, p.55), pois valoriza os aspectos profissionais relativos aos contextos, às singularidades e à organização dos sujeitos, sob a ótica da perspectiva autoformativa e reflexiva.

A ressignificação da prática por meio do exercício de reflexão *da, na e sobre* a ação do professor é um dos temas estudados por autores como Lima (2003), Lalande e Abrantes (1996), García (1992, 1999), Nóvoa (1997; 2004), Shön (1997), Tardif (2002) e Zeichner (1993). A reflexão sobre esse conceito, vastamente utilizado por pesquisadores, formadores de professores e educadores em diversas áreas, está presente na maioria das referências escritas sobre propostas de formação docente.

Dewey (1979) considera o pensamento reflexivo a melhor maneira de pensar. Para o autor, a reflexão engloba dois momentos: o estado de dúvida ou dificuldade que necessita ser enfrentado e a pesquisa do material necessário ao encaminhamento e resolução do problema percebido. O pensar reflexivo é a investigação que tem por meta a criação de uma situação inusitada, nova, clara e que tende a

substituir os períodos de confusão, perturbação e desorganização, presentes na profissão docente. Assim, toda atividade reflexiva dos professores é válida, independente de êxito ou fracasso, podendo servir de estímulo para uma nova reflexão, bem como para mudanças nos seus posicionamentos, práticas e paradigmas adotados.

O professor, assumindo-se como reflexivo-investigativo (reflexão na ação e sobre a ação), conquista a autonomia, obtendo uma identificação pessoal com o seu trabalho. Desta forma, o conhecimento que ele acumula depende de tomadas de decisão e de reflexões práticas e deliberativas sobre a sua ação, de modo a promover mudanças no seu pensar e fazer, reorganizando, assim, o seu contexto de trabalho (NÓVOA, 2003).

Conforme apontado por Nóvoa (2003), a ação desse profissional “depende de um trabalho de deliberação, na dupla perspectiva da reflexão e da decisão” (p. 27). Envolve uma atitude investigativa, que tem uma expressão individual, um movimento reflexivo de cada um sobre a sua própria experiência e uma expressão coletiva na relação com os outros, em especial, com os próprios colegas. No processo reflexivo, os professores se tornam efetivamente sujeitos do conhecimento, sendo capazes de descrever, definir e partilhar suas vivências e experiências profissionais. Desta maneira, serão capazes de perceber o sentido dessas ações em suas vidas, possibilitando aos seus alunos, conquistarem a concepção de aprender e interagir socialmente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação**. Rumo à sociedade aprendente. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para Educação de Jovens e Adultos**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BARCELOS, Valdo. **Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; et al. A sala de aula como experiência de si. In: 26. REUNIÃO ANUAL DA ANPED: novo governo, novas políticas. **Anais...** Poços de Caldas, 2003. p.1-6.

CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.183-206.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 nov. 2012.

DEBESSE, Maurice. **La Formación de los Enseñantes**. Barcelona: Oikos-Tau, 1982.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo (uma reexposição). 4.ed. São Paulo: Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDRICH, Márcia, et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio**: aval. Pol. Públ. Educ. Rio de Janeiro, v.18, n.67, p.389-410, abr/jun 2010.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.53-76.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educación e Formación de Personas Adultas**. Guatemala: MINEDUC, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LALANDA, Maria Conceição; ABRANTES, Maria Manuela. O conceito de reflexão em Dewey. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores**. Porto: Porto, 1996. p.41-60.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.35-86.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos**. Novos olhares na pesquisa em educação. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.133-160.

LIMA, Soraiha de. **Aprender para ensinar, ensinar para aprender: um estudo do processo de aprendizagem profissional da docência de alunos-já-professores**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MACHADO, Maria Margarida. A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 21., 1998, Caxambu. *Trabalhos apresentados...* São Paulo: ANPED, 1998.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 10.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. Entrevista. **Pátio**, Porto Alegre, n.27, p.25-28, ago./out. 2003.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 6.ed. Campinas: Papirus, 2004. p.29-41.

OLIVEIRA, Elisabete Duarte de. O percurso histórico dos materiais didáticos na educação de jovens e adultos. In: MOURA, Tania Maria de Melo; FREITAS Marinaide Lima de Queiroz (Org.). **A Educação de Jovens e Adultos: múltiplos olhares e diálogos**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

_____. **História da Educação Popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6.ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PILETTI, Claudino. **Filosofia da educação**. São Paulo: Ática, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p.15-31.

RABELO, Ana Cristina. Em dia com a formação. In: Educação de Jovens e Adultos no Brasil: avanços e desafios. **Letra A – O jornal do alfabetizador**. Belo Horizonte, ano 7, mar./abr. 2011.

RIBEIRO, Eliane. O que mudou no 1º segmento da EJA nos últimos 10 anos? In: Educação de Jovens e Adultos no Brasil: avanços e desafios. **Letra A – O jornal do alfabetizador**. Belo Horizonte, ano 7, mar./abr. 2011.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p.79-91.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & Formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.



HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL (1549-1998)

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL (1549-1998)

Francisco Furtado Gomes Riet Vargas

Gabriela Cáceres Riet Vargas

Rita de Cássia Grecco dos Santos

Quando aceitamos o desafio de escrever este texto, logo percebemos algumas questões teóricas relevantes sobre a questão do conceito de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Primeiramente, EJA é uma definição nova, apesar de haver movimentos anteriores que tinham feições similares a este conceito, como Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), entre outras formas de educação de adultos, não tão sistemáticas (PORCARO, 2011, p.28).

Outra questão conceitual é o das palavras “jovem” e “adulto”, estas também são designações que podemos falar com no máximo alguns 3 ou 4 séculos de História. O conceito de infância irá apenas surgir durante os séculos XVIII-XIX, anteriormente, inexistindo e perdendo a necessidade do conceito de adulto. O conceito de jovem é mais recente ainda, pois, segundo Ariès (2011, p.108), “[...] a preocupação com a idade se tornaria fundamental no século XIX e em nossos dias [...]”, colocando que era comum a mesma classe misturar desde crianças a idosos. Logo, é difícil traçar um parâmetro em EJA com identidade própria, sem se falar na diferenciação das classes.

Cabe salientar que a periodicização deste artigo não segue o modelo que acreditamos ser o mais apropriado para a História da Educação do Brasil, mas é o que achamos mais conveniente e didático para este texto.

Considerações sobre a História da Educação de Adultos

Podemos dizer que a EJA começa a surgir com as manufaturas⁴, guildas e corporações, ainda na Idade Média, mas ligadas intimamente ao trabalho, a apreender um ofício com os mestres manufatureiros, que instruíam em troca do salário de seus aprendizes (PERNOUD, 1997,

⁴ Empresas que produziam mercadorias de forma artesanal, com o uso de máquinas baseadas na força humana e animal para seu funcionamento.

p.54). Porém, o conceito de educação para crianças é encontrado, primeiramente, em John Locke (1989) e Alexandre de Gusmão (2000), no século XVIII. A partir deste momento, podemos ensaiar um pensar em uma educação para os adultos de forma diferenciada.

Juntamente a isso, John Locke também propõe uma educação diferenciada para trabalhadores e cavalheiros (LOCKE, 1989, p.217-218), este é um reflexo que se verá no Brasil.

Primeiros Ares Educacionais no Brasil (1549-1759)

Quanto à Educação de Jovens e Adultos no Brasil, Galvão e Soares colocam que:

Pode-se afirmar que, desde a chegada dos portugueses ao Brasil, o ensino do ler e do escrever aos adultos indígenas, ao lado da catequese, constituiu uma das ações prioritárias no interior do projeto de colonização (2005, p.258).

Conforme os autores supracitados, os jesuítas são os principais educadores do período colonial, desde sua chegada, em 1549, até sua expulsão, em 1759. Embora as crianças fossem prioridade, pelo caráter da formação da nova geração católica e como multiplicadores junto aos adultos, alguns estudos mostram que os jesuítas aprenderam a língua dos índios, produzindo diversos recursos como instrumentos de catequese e de instrução dos indígenas. O tupi-guarani se tornou tão usado na comunicação entre padres e nativos que, em 1727, autoridades portuguesas proibiram seu uso na educação, exigindo a utilização do português (GALVÃO; SOARES, 2005, p.259).

Os jesuítas e membros de outras ordens religiosas também catequizaram e instruíram escravos, porém existem poucos estudos a esse respeito. Por outro lado, poucas parecem ter sido as experiências educacionais com mulheres adultas (GALVÃO; SOARES, 2005, p.259), reservando-se a essas apenas aulas de boas maneiras e prendas domésticas (AGUIAR, 2001, p.11).

Raimundo Aguiar (2001, p.10) coloca que a educação dada pelos jesuítas não só abrangeu crianças, jovens e adultos, mas também indígenas, africanos e colonos portugueses. Porém, o autor também argumenta que os indígenas e africanos foram apenas catequizados, o que, por um lado, ajudava a Igreja Católica a rebanhar novos adeptos e, por outro, transformava indígenas e africanos em “mais dóceis”.

Aguiar ainda cita que, a exemplo do que ocorria na Idade Média, a aprendizagem profissional para os índios, africanos e mestiços se dava no próprio local de labuta, gerando mão de obra para a colônia. Já a instrução das elites coloniais se dava de maneira segmentada, observando-se a separação entre trabalho manual e intelectual (2001, p.11).

Em consonância com Aguiar, Rosa Cristina Porcaro coloca que, no Brasil do período colonial, era recorrente:

[...] a oferta de uma educação moralizadora para a classe pobre e de uma educação instrutora para as classes ricas. Alunos adultos eram pertencentes às classes pobres e, portanto, a estes era oferecida apenas uma educação de caráter religioso, de fundo moralizador, enquanto para as classes ricas a educação buscava o oferecimento de instrução (2011, p.28).

Período Pombalino (1759-1808)

Em 1759, dá-se a expulsão dos jesuítas sob a alegação de que detinham o poder econômico, o qual precisava voltar ao governo português, e de que os serviços educacionais dos padres estavam a mercê da ordem, contrariando os interesses do país. Com isso, foi aberta a Direção Geral de Estudos, que realizou afazeres como: abrir concurso para todos os professores, verificar docentes lecionando sem licença e demonstrar preocupação com a qualificação dos mesmos, o que, até então, não existia, porque o ensino era um monopólio jesuíta.

Após a expulsão dos jesuítas, à época, não se teve conhecimento de outras experiências significativas e sistemáticas com a educação de adultos. A ênfase do período pombalino foi na educação secundária, a qual era organizada em aulas régias avulsas, desestruturando o sistema educacional introduzido pelos jesuítas, o qual exigiu novos métodos e novos livros. Ainda se deve salientar que as carências educativas já existentes na Metrópole se agudizaram na colônia (AGUIAR, 2001, p.12).

Assim, podemos convergir que a educação secundária proposta nas políticas implementadas pelo Marquês de Pombal não atingiam os adultos, ao menos não os adultos pobres. Fato este que elitizava a educação no Brasil.

A Chegada da Família Real Portuguesa (1808-1822)

Com a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil, fugindo das Guerras Napoleônicas, são instalados cursos superiores na Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Pernambuco. Nesse período, também são revogadas uma série de decretos pombalinos, que reduziam a autonomia da colônia, reabrindo fábricas fechadas. Em 1812, criou-se a Escola de Serralheiros, em Minas Gerais, com “o ensino profissional e, como tal, para adultos” (AGUIAR, 2001, p.12-13).

A educação primária ou elementar continuava com o objetivo de ensinar apenas a ler e a escrever, mas foi adquirindo prestígio, pois, através desse nível de ensino, se preparava para a educação secundária e para ocupar cargos burocráticos.

A Educação de Adultos no Brasil Império (1822-1889)

No período do Império, deu-se a progressiva institucionalização da escola no Brasil. Já na Constituição Imperial de 1824, aparece no artigo 179, inciso XXXII, a seguinte afirmação: “Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos” (BRASIL, 2012). Diversas discussões ocorreram nas assembleias provinciais sobre como incluir as “camadas ‘inferiores’ da sociedade” (homens e mulheres pobres, negros escravos e libertos) nos processos de instrução formal. O Ato Adicional de 1834 tornou as províncias responsáveis pela instrução primária e secundária, bem como formulou políticas de instrução para jovens e adultos (GALVÃO; SOARES, 2005, p.260). Nesse sentido, Aguiar coloca que esta era uma maneira ardilosa do Governo Federal se eximir da responsabilidade da educação da maioria (2001, p.13).

Várias são as evidências nos documentos da Instrução Pública do período, como as aulas noturnas ou para adultos existentes em diversas províncias. Em Pernambuco, o Regimento das “Escolas de Instrução Primária” discorre sobre como deveriam funcionar as instituições de ensino responsáveis por receber alunos maiores de quinze anos. Neste, exigia-se que fossem ministradas aulas “nas escolas noturnas criadas pelo governo na capital e na sede de cada termo, nas escolas dominicais, na escola da Casa de Detenção para os presos e na aula dos cegos no Asylo de mendicidade” (GALVÃO; SOARES, 2005, p.260).

O referido Regimento ainda previa que outras aulas para adultos poderiam ser estabelecidas, em caráter assistencial, aos professores que assim se propusessem, mediante autorização do presidente da província. As aulas aconteceriam nas casas onde funcionavam as escolas diurnas. Esta rede de filantropia funcionou durante o século XIX

em vários locais do Brasil, de forma a contribuir com a “regeneração” e a “civilização” das camadas populares. Dentre essas atividades podemos destacar as aulas noturnas da Biblioteca Pública Pelotense (GALVÃO; SOARES, 2005; PERES, 2001).

Entretanto, pesquisas realizadas comprovam que as experiências educacionais domésticas e não formais ultrapassam em número aquelas realizadas no sistema formal. “No caso dos adultos, essas experiências pareciam se multiplicar, sobretudo no espaço urbano” (GALVÃO; SOARES, 2005, p.261).

Galvão e Soares (2005) colocam que, para os escravos, o acesso à leitura e à escrita era elemento essencial na conquista dos direitos civis, pois a leitura significava uma via de acesso às leis e aos contratos, entre outras benesses. Ainda expõem que eles eram proibidos de frequentar os sistemas oficiais de ensino (p.261). Entretanto, conforme coloca Aguiar (2001), a Constituição de 1824 possibilitava “a interpretação de que a educação escolar não era exclusividade das crianças brancas do sexo masculino” (p.13). Porém, tendo ou não acesso ao ensino oficial, os escravos frequentavam redes sociais onde a escrita estava presente, pois, nesse período, era comum se formarem redes de aprendizagem informais (GALVÃO; SOARES, 2005, p.261).

Cabe destacar ainda que, no Brasil, a concepção do analfabeto, como um ser ignorante e incapaz, torna-se mais marcante no final do Império, com a Lei Saraiva, de 1881. Esta determinava as eleições diretas e por voto censitário, o que, ao lado de outras restrições, não permitia o voto de analfabetos. Restrições que até então eram de natureza econômica e social, passam, a ser de instrução. A Lei Leôncio de Carvalho, de 1879, já propunha a criação de cursos noturnos e acreditava ser positiva a restrição do voto dos analfabetos, para contribuir com o desenvolvimento da educação (GALVÃO; SOARES, 2005, p.261-262).

Ao finalizar este período, faz-se jus destacar a colocação de Aguiar, que apesar da Constituição de 1824 e do Ato Adicional de 1834, vislumbra o “preceito do direito à educação não só não se aplicava para a população adulta, mas, também, para a população infantil, visto que em 1890 tínhamos 82% da população analfabeta” (2001, p.13).

A Primeira República (1889-1930)

Segundo Cunha (1999), com o início da industrialização no Brasil, houve uma lenta e tímida valorização da Educação de Jovens e Adultos. Porém esta preocupação é mais ligada com a preparação para a sociedade de trabalho do que com a educação para cidadania.

Confirmando isso, podemos notar que, nas primeiras décadas do século XX, houve intensas mobilizações em diversas esferas da sociedade, a fim da alfabetização de adultos. Várias associações, de diferentes estados se congregaram para tomarem iniciativas neste sentido, na medida em que gozavam de autonomia, não havendo nenhuma política nacional e centralizadora de educação (GALVÃO; SOARES, 2005, p.262-263).

Nesta perspectiva, é citada a fundação da Liga Brasileira contra o Analfabetismo, em 1915. Na Associação Brasileira de Educação, os debates sobre difundir a educação para todos eram entusiasmados. Constava no projeto que o direito do cidadão à escola é submetido ao dever deste de se educar. Segundo discursos de sanitaristas e higienistas, a ignorância era uma “calamidade pública”. Conforme os intelectuais, as “elites esclarecidas” teriam papel fundamental no processo de regeneração nacional pela educação (GALVÃO; SOARES, 2005, p.263).

Outro exemplo da mobilização pelo fim do analfabetismo, em menor prazo possível, vem do Rio Grande do Norte. Abner de Britto, promotor público neste Estado, cria um método, por ele mesmo intitulado, “desanalfabetizador”, em que os submetidos são alfabetizados em sete lições, cada uma com a duração de três dias (GALVÃO; SOARES, 2005, p.263).

Porém, havia certo temor a respeito dessa alfabetização massiva: se desacompanhada de uma formação moral, poderia se transformar em algo perigoso. Carneiro Leão afirma que:

[...] talvez aumentemos a anarquia social. Toda essa gente que, inculta e ignorante, se sujeita a vegetar, se contenta em ocupações inferiores, sabendo ler e escrever aspirará outras coisas quererá outra situação e como não há profissões práticas nem temos capacidade para criá-las, desejará também conseguir emprego público (apud PAIVA, 2003, p.102).

Por outro lado, houve mobilizações das próprias massas populares pela educação, a exemplo do que houve com os escravos em períodos anteriores. Conforme Gallo e Moraes, a educação brasileira recebeu uma grande contribuição dos anarquistas (2005, p.91). Enquanto os sociais-democratas e os marxistas se limitaram a exigir do Estado a educação, os anarquistas, por discordarem da necessidade do Estado, tomavam a educação por suas próprias mãos, criando escolas

junto aos sindicatos e acusando a educação estatal como repressora da classe operária.

Os libertários se envolveram na organização e nas lutas operárias do movimento operário brasileiro, com a organização de vários sindicatos, associações e da própria Confederação Operária Brasileira (COB), a deflagração de várias greves por melhores condições de trabalho, fim do trabalho infantil entre outras. Juntamente a isso, notaram a dificuldade quando esbarraram no analfabetismo no seio do operariado, levando a leitura dos jornais operários em voz alta para grupos de trabalhadores, de forma a possibilitar o entendimento de suas estratégias e métodos de luta (GALLO; MORAES, 2005, p.91).

É possível de se notar em vários jornais a queixa dos anarquistas quanto à ignorância e, por consequência, sua preocupação com a educação deste povo (VARGAS, 2011, p.77; GALLO; MORAES, 2005, p.91). Tendo em vista tal fato, em 1895, surge a primeira escola criada pelo movimento operário brasileiro, a Escola da Sociedade União Operária, em Rio Grande, no Rio Grande do Sul. Essa escola é uma exceção à tese de que os sociais-democratas apenas se limitavam a exigir do Estado a educação. No momento da criação da escola, a Sociedade União Operária (SUO) era palco de embates de vários grupos, entre eles os sociais-democratas, que eram as principais lideranças desta entidade. Esse grupo se empenha na consolidação da escola, tendo inclusive o seu grande líder, Antônio Guedes Coutinho, como um dos professores da instituição. Esta, apesar de ter por norte a educação das crianças, mantinha aulas noturnas, para jovens e adultos (VARGAS, 2011, p.80-81).

Prédio da Sociedade União Operária
Fonte: Arquivo do Centro de Documentação Histórica
“Prof. Hugo Neves”, da FURG.



Esse movimento foi ganhando força nos Congressos da Confederação Operária Brasileira. Aconselhado por esses congressos, cada sindicato ou federação local de sindicatos criariam *escolas racionalistas*⁵. Tais escolas se disseminaram por vários locais do Brasil (GALLO; MORAES, 2005, p.92-95).

Era Vargas (1930-1945)

Na década de 1930, com Getúlio Vargas no poder, ocorreu a criação do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação dos Estados (PILETTI, 2008, p.74). Este momento foi marcado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com convite para os autores deste manifesto participarem do governo (PILETTI, 2008, p.76).

⁵ Seguindo os moldes da educação proposta por Francisco Ferrer y Guardia, adotados pelos anarquistas em vários países. Para mais informações, vide FERRER Y GUARDIA, Francisco. **La Escuela Moderna**. Enseñanza Racionalista. Montevideo: Solidaridad, 1960.

Na Constituição de 1934, foi instaurado o “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos”, em consonância com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Entretanto, conforme destaca Piletti, o governo se dedicou primeiro a uma reforma do ensino secundário e superior e, assim, conforme a tradição do país, deu maior importância ao ensino das elites (2008, p.78).

Durante esse período, algumas experiências de alfabetização de adultos são realizadas. Uma delas foi executada durante a gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Instrução Pública do Distrito Federal (hoje, município do Rio de Janeiro). Já durante o Estado Novo (1937-1945), conforme destaca Galvão e Soares, poucas foram as iniciativas quanto à educação de adultos (2005, p.265).

Nessa ocasião, foram tímidas as iniciativas educacionais voltadas para adultos. Os sujeitos não alfabetizados, que viviam em áreas urbanas, “se inseriam em práticas de uso efetivo de leitura e da escrita” (GALVÃO; SOARES, 2005, p.265). Em Pernambuco, temos o exemplo, nos anos 30 e 40, das leituras orais de folhetos de cordel, os quais eram lidos por vendedores nas feiras e em reuniões coletivas. Um mesmo folheto poderia ser lido várias vezes, sendo memorizado. O “alfabetizando”, neste processo, reconhecia as palavras, integrando-se ao mundo das letras (GALVÃO; SOARES, 2005, p.265).

Muitos tiveram experiências escolares traumáticas com a carta do ABC, pela abstração e pela inflexibilidade existente nas salas de aula. Isto somado às necessidades do trabalho e ao afastamento da escola (principalmente no campo) contribui para a não frequência e a autorrepresentação de “burro”. Porém, fora da escola, estes adultos não alfabetizados encontravam material escrito que lhes trazia prazer (GALVÃO; SOARES, 2005, p.265-266).

De acordo com Haddad e Di Pierro, em 1942 foi criado o Fundo Nacional de Ensino Primário, que deveria realizar um programa de ampliação do Ensino Primário, inclusive de Ensino Supletivo. Em 1945, foi estabelecido que tal fundo deveria usar 25% dos seus recursos para um plano geral de Ensino Supletivo (2000, p.111).

Período Populista (1945-1964)

A partir de 1940, como consequência da ausência de políticas, são detectados altos índices de analfabetismo no país. O governo decide criar um fundo para alfabetização de adultos. Conjuntamente a isto, a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) passa a acontecer por parte desta

pressão, para que os países membros (o Brasil, um deles) educassem seus adultos (PORCARO, 2011, p.29; MANACORDA, 1992, p.353).

Com isso, a educação de adultos ganha novo impulso. Em 1946, é aprovada a Lei Orgânica do Ensino Primário, a qual prevê o Ensino Supletivo. Em 1947, o governo brasileiro lança, de forma inédita no país, uma Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, coordenada pela Secretaria de Educação de Adultos (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p.111). Tal campanha se deve, além das pressões internacionais, ao altíssimo índice de analfabetismo existente na população. Houve uma grande mobilização, começando com dez mil classes, atendendo todos os municípios, e uma vasta produção de materiais pedagógicos (GALVÃO; SOARES, 2005, p.266). De acordo com Haddad e Di Pierro, é apenas neste momento que a educação de adultos veio a se afirmar como um problema de política nacional (2000, p.110).

A alfabetização era prevista para três meses e, logo após, seria feito o curso primário em dois períodos de sete meses. Posteriormente, o indivíduo poderia fazer um curso profissionalizante. Nessa configuração de ensino, permanece o aspecto missionário, redentor e assistencialista desta educação. Para os professores pertencentes ao funcionalismo público era destinado um pagamento considerado insuficiente, atraindo apenas os mais necessitados (GALVÃO; SOARES, 2005, p.267; PORCARO, 2011, p. 29).

Galvão e Soares também destacam que não havia um acúmulo de experiência em Educação de Jovens e Adultos que desse suporte para esse processo. Os argumentos didáticos tinham como ênfase a criança e o analfabeto continuava a ser tratado como incapaz e infantilizado (2005, p.267). Entretanto, Porcaro sublinha que, a partir deste momento, desenvolve-se uma grande discussão sobre o analfabetismo, assinalando que começa a se dar um acúmulo (2011, p. 29).

No fim dos anos 50, as críticas à campanha foram realizadas pelos próprios participantes. Destacaram-se as reprovações vindas do grupo de Pernambuco (do qual fazia parte Paulo Freire), colocando que a organização dos cursos deveria se alicerçar na realidade dos educandos, a fim de que a educação fosse uma construção e não uma mera transmissão de conhecimento. Dentro dessa lógica, o coletivo pernambucano dizia que o material a ser usado por estes estudantes não poderia ser uma mera adaptação dos que eram utilizados pelas crianças. O adulto não alfabetizado não poderia ser visto como um ignorante e incapaz, mas sim como um produtor de conhecimento. Tratava-se, então, de uma alfabetização em que a leitura do mundo

precedia a da palavra, pois o problema da miséria é que realmente deveria ser questionado (GALVÃO; SOARES, 2005, p.267-268).

Ainda nos anos 50, são criadas campanhas como a Campanha Nacional de Educação Rural (1950) e a Campanha Nacional pela Erradicação do Analfabetismo (1958), sendo que esta última surgiu como resposta às críticas à campanha de 1947, com projetos polos que integrassem as realidades locais e fossem modelo para expansão por todo o país. Porém as campanhas pouco se diferenciaram da primeira, tendo ambas vida curta (GALVÃO; SOARES, 2005, p.268; DI PIERRO; HADDAD, 2000, p.111; AGUIAR, 2001, p.16).

Neste mesmo período, começa a surgir, paralelamente à ação governamental, os movimentos de educação e cultura popular, inspirados em Paulo Freire. Como exemplos desses, podemos destacar os Centros Populares de Cultura, ligados à União Nacional de Estudantes; o Movimento de Educação de Base, vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil; entre outros. Esses movimentos ocorreram por todo o país, mas de maneira mais marcante no Nordeste. No contexto marcado pelo populismo, pelo nacional-desenvolvimentismo e pelas reformas de base, a educação de adultos era vista como forte instrumento de ação política, pois os analfabetos não possuíam direito ao voto e eram a metade da população brasileira. Sendo assim, a alfabetização seria um transformador da realidade social (GALVÃO; SOARES, 2005, p.268-269; DI PIERRO; HADDAD, 2000, p.112-113).

Nesta concepção de educação, a instrução se estabeleceria de forma dialógica, não sendo o educando um mero recipiente de conhecimento. O educador selecionaria uma série de palavras geradoras que desencadeariam um processo de problematização da realidade e as formas de superá-las (GALVÃO; SOARES, 2005, p.269). Ainda devemos exclamar que essa concepção de educação propõe que o mantenedor do ensino não se descuide da preparação técnica-profissional do professor e também não se aceite a posição de neutralidade política da EJA (AGUIAR, 2001, p.16).

Em 1963, a Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos foi encerrada. Paulo Freire foi chamado junto ao Ministério da Educação para elaborar o Plano Nacional de Alfabetização (GALVÃO; SOARES, 2005, p.269). Esse processo foi interrompido pelo Golpe Civil-Militar de 31 de março de 1964.

Ditadura Civil-Militar

Com a ditadura, todo esse movimento de alfabetização de adultos que ocorria no Brasil, passa a ser considerado “coisa de cunho ideológico”, por consequência, “coisa de esquerda”. Devido a isto, o governo desmonta todo esse aparato acumulado durante a década anterior (AGUIAR, 2001, p.16). Além disso, reprime esses grupos, exilando Paulo Freire, entre outros expoentes (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p.113).

A alfabetização se restringe, em muitos casos, a aprender a desenhar o nome. Em 1965, o governo direciona a alfabetização de adultos para a Cruzada do ABC, de caráter evangélico, instala-se no Brasil, a partir de experiências ocorridas nos Estados Unidos (GALVÃO; SOARES, 2005, p.270). Entretanto, conforme coloca Di Pierro e Haddad, o Estado não poderia abandonar a educação de jovens e adultos por alguns motivos: era um importante meio de mediação com a sociedade e seria difícil manter a imagem de um país em desenvolvimento frente à comunidade internacional, sem uma política de educação voltada para a população (2000, p.114).

Devido a isto, em 1966, determinando o uso dos Fundos Nacionais de Ensino Primário e Médio, na alfabetização de maiores de dez anos, através do Decreto de nº 57.895/66. Em 1967, foi instituído o Movimento Brasileiro de Alfabetização, como Fundação MOBRAL (AGUIAR, 2001, p.16-17). O MOBRAL funciona com uma estrutura paralela e autônoma ao Ministério da Educação e reedita a campanha nacional, conclamando a população a fazer sua parte nesta campanha e recrutando alfabetizadores, sem muita exigência (GALVÃO; SOARES, 2005, p.270).

Para tanto, o MOBRAL firma convênios com Comissões Municipais e Secretarias de Educação e também com instituições privadas, tanto de caráter confessional ou não, além de outros órgãos governamentais. Dentre estes são citados por Di Pierro e Haddad:

[...] o Departamento de Educação Básica de Adultos, um dos departamentos da Cruzada Evangélica de Alfabetização, com o Movimento de Educação de Base da CNBB, com o SENAC e o SENAI, com o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério de Educação e Cultura, através do Projeto Minerva, com o Centro Brasileiro de TV Educativa (FCBTVE), com a Fundação Padre Anchieta, dentre outros (2000, p.115).

Os métodos e materiais propostos pelo MOBRAL se assemelhavam aos elaborados pelo movimento de educação e cultura popular, partindo de palavras geradoras retiradas da realidade do educando para ensinar em padrões silábicos. Porém, essas semelhanças eram apenas superficiais, pois o conteúdo crítico e problematizador foi esvaziado, por meio de mensagens que valorizavam o esforço individual, para se integrar ao processo de desenvolvimento nacional. Além disso, o material era padronizado em todo o país (GALVÃO; SOARES, 2005, p.270). Desta forma, podemos observar que mesmo de maneira profundamente maquiada, as teorizações de Paulo Freire continuaram a ser usadas pelo regime que o exilou (AGUIAR, 2001, p.17).

Os últimos momentos do MOBRAL foram marcados por denúncias, o que resultou na criação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para apurar a aplicação de recursos e explanação de falsos índices de analfabetismo. O Movimento ainda foi criticado por não garantir continuidade dos estudos, assim, muitos desses alfabetizados “esqueceram” o ler e o escrever (GALVÃO; SOARES, 2005, p.270).

Também devemos destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 de nº 5692/71 que, apesar de limitar o dever do Estado com a Educação dos 7 aos 14 anos, prevê a educação de adultos como direito à cidadania. Como consequência disso, em 1974, o Ministério da Educação propôs os Centros de Estudos Supletivos (CES), os quais se organizaram em cima da questão tempo, custo e efetividade. Igualmente, devemos assinalar que muitos acordos foram feitos entre o Ministério da Educação e o United State Agency for International Development. Esses cursos oferecidos tinham caráter extremamente tecnicista, marca disto é o fato de a presidência da Fundação MOBRAL ter sido entregue, não a um educador, mas sim a um economista, Mario Henrique Simonsen. Como consequência desse fato, teremos um modelo de ensino extremamente individualista, com altos índices de evasão e de certificação rápida e superficial (PORCARO, 2011, p.30-31).

Também destacamos que, de forma semelhante à campanha de alfabetização anterior do período populista, iniciativas simultâneas a do governo, surgiram junto à sociedade civil. Tais práticas se geraram no interior das igrejas, nas associações comunitárias e nos sindicatos. Muitas destas se mesclaram com o MOBRAL, acabando por resgatar o sentido crítico da alfabetização (GALVÃO; SOARES, 2005, p.271). Devemos ter claro que essas iniciativas possuíam caráter extraoficial, visto que trabalhavam dentro de uma linha mais criativa (PORCARO, 2011, p.30).

Com a reabertura política, o MOBRAL é extinto em 1985 pela Nova República e sucedido pela Fundação Educar.

Nova República

A Fundação Educar, diferentemente do MOBRAL, faz parte do Ministério da Educação. Ao se singularizar frente ao antecessor, a Fundação Educar não estava envolvida diretamente com alfabetização, constava apenas como um órgão de supervisão e acompanhamento das instituições que recebiam verbas para a execução de seus programas. A Constituição de 1988 estende o direito à educação aos que não haviam frequentado ou concluído o Ensino Fundamental. Em 1990, apesar de ser o Ano Internacional da Alfabetização e da Constituição de 1988, o governo Collor extinguiu a Fundação Educar. Entretanto, não criou nenhuma substituta, ficando, assim, ausente o governo federal como articulador de uma política nacional de alfabetização (GALVÃO; SOARES, 2005, p.271).

Desse modo, os municípios ampliaram a oferta de educação para jovens e adultos. Conjuntamente a isso, experiências começam a ser desenvolvidas em outros espaços, como universidades, movimentos sociais e organizações não governamentais. Muitas metodologias de ensino passaram a ser utilizadas com base em novas descobertas da psicologia, linguística e educação (GALVÃO; SOARES, 2005, p.272).

Na década de 1990, emergiu o Movimento de Alfabetização (MOVA), que procurava envolver o poder público e a sociedade civil. Os Movas se multiplicaram como marca de “administrações populares” (GALVÃO; SOARES, 2005, p.272).

Em 1996, é lançado o Programa Alfabetização Solidária, reeditando práticas consideradas já superadas, com seis meses de duração (um mês para o treinamento e cinco para desenvolver a alfabetização). O programa propunha que instituições universitárias do Sul e Sudeste supervisionassem as ações realizadas em locais da região Norte e Nordeste, trazendo entes exógenos, sem contextualizá-los. Além disso, houve o programa “Adote um analfabeto”, que reforça a imagem do analfabeto como incapaz, denotando ainda um caráter assistencialista (GALVÃO; SOARES, 2005, p.272). Os resultados atingidos por este programa também foram pouco significativos, visto que menos de 20% dos atendidos por este foram considerados capazes de ler e escrever (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p.124).

Entretanto, houve outros programas nesse período, como o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária, gestado em uma articulação entre o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Tal programa se desenvolve articulando ações governamentais das universidades e dos movimentos sociais (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p.124-125). Outro programa desenvolvido neste período para educação de adultos foi o Plano Nacional de Formação do Trabalhador, o qual se destina a formação profissional dos trabalhadores.

Considerações finais

Desta forma, observamos que muitas tentativas de formação de jovens e adultos ocorreram no Brasil e, com a falta de experiência e com a escassez de políticas públicas concretas, muitas delas acabaram por fracassar. Isto pôde ser verificado no decorrer deste texto, primeiramente, por não haver uma política educacional mais incisiva no Período Colonial, ocorrendo apenas alguns focos educacionais no Brasil.

Posteriormente, com o Período Imperial e a Independência do país, apesar de vigorar uma legislação que favorecia a educação, e ainda com a primeira constituição do Brasil, é assumida a responsabilidade do Estado sobre a educação primária. Mesmo assim, essas políticas tiveram pouco resultado real. Com o Ato Adicional de 1834, ocorre uma desobrigação do Estado Nacional para com a educação, empurrando esse compromisso para outras esferas administrativas, em busca de eximir-se deste “fardo”.

Durante o final do Período Imperial e o começo do Período Republicano, há uma série de iniciativas de caráter filantrópico ou classista, isto é, a sociedade civil começa a tomar mão frente às poucas iniciativas do Estado, tanto na educação em geral, como na de jovens e adultos. Mesmo com o surgimento do Ministério da Educação e das Secretarias da Educação dos Estados durante a década de 1930 e com a Constituição de 1934 reiterarem a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário a todos, extensivo aos adultos, o foco do Estado brasileiro foi no ensino secundário e superior, isto é, o ensino das elites.

Sendo assim, apenas na segunda metade do século XX, atentamos políticas mais sólidas e eficazes quanto à EJA, de forma institucionalizada e em conjunto com a sociedade civil. Em 1946, com a Lei Orgânica do Ensino Primário, que institui o ensino supletivo, e, com a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, começa a acontecer um real trabalho em prol da EJA.

Apesar de algumas agruras, nesse momento, surge o renomado trabalho e a teorização de Paulo Freire, o qual é posteriormente exilado

durante a Ditadura Civil-Militar, de 1964. Essa ditadura tenta copiar as propostas construídas por Freire, através do MOBRAL, mas de forma grosseira e com resultados pouco significativos, conforme atentamos no decorrer do texto.

Assim, continuam algumas iniciativas da sociedade civil, a qual obteve resultados mais efetivos. Com o fim da ditadura e a redemocratização, houve novas políticas, bem como a volta de Freire, de forma marcante no cenário da educação nacional, o que trouxe avanços na alfabetização de adultos. Porém, no Estado, ainda seguem algumas políticas equivocadas, as quais resumem a EJA a um aspecto filantrópico/assistencial.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. **Educação de Adultos no Brasil**: políticas de (des)legitimação. Tese de Doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, Campinas, 2001.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BRASIL. República Federativa. **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em: 11 nov. 2012.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 16 de julho de 1934). Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm.. Acesso em: 16 nov. 2012.

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

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.14, p.108-130, maio/ago. 2000.

GALLO, Silvio; MORAES, José Damiro de. Anarquismo e Educação. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; STEPHANOU, Maria (Orgs.).

Histórias e Memórias da Educação no Brasil – v. III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p.87-99.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio. Uma História da Alfabetização de Adultos no Brasil. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; STEPHANOU, Maria (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil** – v.III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 257-277.

GUSMÃO, Augusto de. **A Arte de Crear Bem os Filhos na Idade da Puerícia**. Pelotas: Seiva Publicações, 2000.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Séries Estatísticas e Séries Históricas**. Disponível em: <serieestatisticas.ibge.gov.br/>. Acesso em: 15 dez. 2012.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

LOCKE, John. **Some Thoughts concerning Education**. 3.ed. Oxford – Great Britain: Clarendon Press, 1989.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação** – da Antiguidade aos nossos dias. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**: educação popular e de adultos. 6.ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PERES, Eliane. "**Templo de Luz**": os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875-1915). Pelotas: Seiva Publicações, 2001.

PERNOUD, Régine. **Luz sobre a Idade Média**. Publicações Europa-América: Lisboa, 1997.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. 7.ed. São Paulo: Ática, 2008.

PORCARO, Rosa Cristina. **Caminhos e Desafios da Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Tese de Doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, Belo Horizonte: 2011.

VARGAS, Francisco Furtado Gomes Riet. **Anarquismo e Educação em Rio Grande (1918-1927)**: Educação de, para e pelos Trabalhadores. Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPEL, Pelotas: 2011.



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE

*Janaina Borges da Silveira
Giovana de Paula Fajardo
Rita de Cássia Grecco dos Santos*

Introdução

O objetivo desse texto é apresentar os pressupostos teóricos que embasam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), fazendo uma retomada histórica de como essa modalidade de ensino tem sido vista ao longo dos anos no Brasil. Compreendemos a EJA como uma trajetória de anos de lutas, avanços e retrocessos dessa modalidade, em busca de uma identidade própria e políticas públicas específicas, juntamente com as contribuições de Paulo Freire e as conquistas advindas de diferentes movimentos sociais.

Avaliar as especialidades que se configuram no aprendizado da docência de EJA estabelece um parâmetro fundamental, para que essa modalidade de ensino tenha seu devido valor no campo educacional. A EJA tem por objetivo prover elementos para que os sujeitos se tornem ativos, críticos, criativos e democráticos, fazendo com que estes sujeitos possam aprender permanentemente, refletir e agir com responsabilidade individual e coletiva.

Essa modalidade de ensino possui uma diversidade no perfil de seus educandos com relação à idade, ao nível socioeconômico e cultural, a diferentes ocupações e diferentes níveis de escolarização. Diante disso, faz-se necessário que se privilegie um atendimento que proporcione distintas formas de socialização para contemplar todos os sujeitos.

Ao longo do processo histórico que envolveu a EJA, essa modalidade vem ganhando espaço e tendo sua importância reconhecida legalmente.

A nova formulação legal da EJA no interior da educação básica, como modalidade do ensino fundamental e sua inclusão na ótica do direito, como direito público subjetivo, é uma conquista e um avanço cuja efetivação representa um caminho no âmbito da colaboração recíproca e na necessidade de políticas integradas (BRASIL, 2000, p.53).

Desenvolvimento

A EJA foi pensada sob uma perspectiva de mudança e não somente como um ato político ou de aprendizagem. Historicamente, a EJA foi tratada pelas políticas educacionais de forma secundária, sem que fosse possível construir sua difusão nos sistemas de ensino. No período colonial no Brasil, havia poucas escolas e eram privilegiadas as classes médias e altas.

Para a população que advinha das camadas médias e altas da sociedade, o percurso do ensino era planejado da seguinte forma: cursar o primário e o secundário em dois ciclos (ginásio e colégio) e, enfim, a profissionalização no ensino superior, a qual dava o direito a essas pessoas de cursarem qualquer curso universitário.

Para a população advinda das camadas baixas, o caminho era diferente: visava-se alcançar uma vaga em escola pública (que não era garantida para todos) e, quem sabe assim, essa parte da sociedade poderia cursar o primário (que contava com um quinto ano), para, depois, tentar entrar no ensino secundário profissionalizante, que também era oferecido em dois ciclos (o primeiro de quatro anos e o segundo de três anos) para só, depois, poder cursar o ensino superior.

Nas camadas médias e altas da sociedade, também ocorria um acompanhamento escolar desde a infância dos filhos, o qual, geralmente, era feito pelas próprias famílias e não se julgava haver uma necessidade de existir uma escolarização para adultos. As classes baixas não tinham o privilégio de acesso à escola e, quando isso acontecia, era de modo indireto.

Ghiraldelli Jr. (2008) destaca que:

A educação escolar no período colonial, ou seja, a educação regular e mais ou menos institucional de tal época, teve três fases: a de predomínio dos jesuítas; a das reformas do Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759, e a do período em

que D. João VI, então rei de Portugal, trouxe a corte para o Brasil (1808-1821) (p.24).

Entre 1808 e 1821, não houve tentativas do governo significativas para a alfabetização de jovens e adultos. Ghiraldelli Jr. (2000) relata que os jesuítas dividiam o ensino em duas séries: a inferior, com duração de seis anos, dedicada ao estudo da Retórica, Gramática e das Humanidades, e a superior, com duração de três anos, consagrada ao estudo da Lógica, Moral, Matemática e Metafísica. As aulas eram dadas em grego, latim e português. Não há dúvidas de que os jesuítas foram os primeiros educadores do Brasil, sendo que este tipo de ensino tinha por finalidade não somente difundir os conhecimentos científicos, mas também propagar a fé.

Em meados de 1759, o Marquês de Pombal expulsou todo o povo jesuíta das colônias, pois o considerava prejudicial ao sistema, já que tinha influência sobre os índios e detinha o ensino anunciado à população de modo geral. Os jesuítas implementaram, pouco a pouco, uma educação voltada para a elite e, por isso, o dano foi maior para a nobreza do que para as camadas populares. Isso de dava devido ao fato de que a maioria da população estava voltada ao trabalho escravo ou à criação de gado, não mais carecendo de uma instrução organizada.

A educação não formal teve um grande avanço com a chegada da família real portuguesa no Brasil, já que parte da aristocracia da metrópole a acompanhou, se fazendo então indispensável à organização de um sistema de ensino que retribuísse suficientemente o contingente educacional. Desse modo, é que foi priorizado o ensino para as classes da elite, conforme Paiva (1987):

Desta forma, foram criados cursos de caráter marcadamente utilitário, em nível superior, como o de Medicina, Agricultura, Economia Política, Química e Botânica, além das Academias Militares; para favorecer a vida cultural criaram-se as Academias de Ensino Artístico, o Museu Real, a Biblioteca Pública, a Imprensa Régia, entre outras iniciativas (p.60).

Em torno de 1930, começa a se concretizar um sistema de educação elementar no país e a sociedade começa um processo de mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais que incidem junto com o processo de industrialização e com o grande agrupamento populacional na zona urbana. Com o fim da ditadura na década de 40, o

país foi caracterizado por algumas iniciativas pedagógicas e políticas que possibilitaram o acréscimo dessa educação elementar. Essas ações foram adotadas pelo Governo Federal que difundiu diretrizes curriculares para todo o país, gerando assim responsabilidades também aos estados e municípios. Todo esse movimento promoveu esforços no país inteiro, intencionando o ensino aos adultos quando foi detectado alto nível de analfabetismo (SOARES, 2002).

A partir dos anos de 1940, começam a ser implantadas ações mais abrangentes no campo da EJA. Até então, na maioria dos casos, a educação de adultos tinha um sentido moralista, ou seja, voltada para caridade em favor dos pobres. No final da ditadura de Getúlio Vargas, em 1945, surge a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), com o propósito de denunciar as desigualdades existentes, ajudando o país a estabelecer metas para a alfabetização de adultos. Segundo Fávero (2004, p.14), somente nessa época o analfabetismo começa a ser visto como um problema nacional. Com isso, surge a primeira grande campanha contra o analfabetismo adulto no Brasil.

Partindo dessas contribuições, em 1974, a União lança a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que surge com uma proposta de alfabetizar, criar curso primário e capacitar profissionais. Essa campanha despontou para defender a Educação Popular, da qual a UNESCO era a favor, mas também tinha como propósito formar eleitores, já que, na época, adultos analfabetos não votavam, o que para o governo era um número muito grande de não eleitores.

O analfabetismo no Brasil é bastante debatido nesse período, e esse debate leva a perceber que as mudanças, no que diz respeito à educação de jovens e adultos, eram demandas associadas muito mais ao desenvolvimento do Brasil. Isso ocorria, principalmente, por que o adulto analfabeto, visto como incapaz, era responsabilizado pelo atraso do país.

Segundo Soares (2003, p.1), foram criadas dez mil classes de alfabetização em todo o país. Na época, não havia discussões sistematizadas sobre a Educação de Jovens e Adultos, pois as experiências anteriores a 1947 eram de cunho moralista, que entendiam a alfabetização como uma forma de “salvação”.

Não havia uma preocupação com o sujeito, muito menos com seu processo de aprendizagem, o que importava era o momento em que o país se encontrava. O analfabeto não podia colaborar com o país nessa condição, por isso, as propostas de educação eram mais por interesses

políticos. Assim, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos tinha uma proposta educacional voltada para a profissionalização.

Outro olhar sobre a problemática do analfabetismo surgiu, adjacente à concretização de uma nova pedagogia de alfabetização de adultos, que tinha como principal influência Paulo Freire. Dessa forma, criou-se um paradigma pedagógico – uma distinta forma de compreender a relação entre a causa educacional e a social. O analfabetismo, que, até o momento, era registrado como causa da pobreza e da marginalização, começou a ser visto como efeito da pobreza suscitada pela estrutura social não igualitária (SOARES, 1996).

No ano de 1958, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos (RJ), Freire apresenta seu primeiro trabalho público a respeito da EJA (FREIRE; ARAÚJO, 2006), desmitificando a visão infantilizada dessa modalidade que tanto foi questionada no país.

No período do Regime Militar, os movimentos sociais, que vinham tomando conta da sociedade com a reivindicação dos direitos humanos, foram extintos. Nessa época, surge uma movimentação na alfabetização de jovens e adultos, na tentativa de acabar com o analfabetismo, chamada de Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. Este foi criado em 1968, mas foi durante a década de 1970 que ganhou força e se transformou em um referencial na alfabetização já existente no país, caracterizando-se como a principal ação do Governo Federal na área de alfabetização de adultos.

Sobre o MOBRAL, Gadotti (2001) destaca:

O projeto MOBRAL permite compreender bem esta fase ditatorial por que passou o país. A proposta de educação era toda baseada aos interesses políticos vigentes na época. Por ter de repassar o sentimento de bom comportamento para o povo e justificar os atos da ditadura, esta instituição estendeu seus braços a uma boa parte das populações carentes, através de seus diversos Programas (p.178).

De acordo com Di Pierro e Haddad (2000), o MOBRAL difundiu a ideia de que operaria de modo a livrar o país do analfabetismo. Porém, tal movimento foi considerado, pelo então Presidente Emílio Médici, como uma “vergonha nacional”, visto que era oferecido às classes populares como forma de compensar a carência cultural. O MOBRAL abrigou comissões municipais em todo o país, dando a essas comissões a responsabilidade pelo desempenho das atividades, enquanto buscava controlar a orientação, supervisão pedagógica e produção de materiais

didáticos. Sua metodologia parecia “inspirada” no Método Paulo Freire, mas na realidade trazia uma discussão e uma ideologia já prontas. Esse movimento conduziu muito mais a alfabetização, no sentido de capacitar mão de obra, ao invés de se preocupar com o processo de aprendizagem.

O MOBREAL apresentava baixa articulação com o sistema básico de ensino, pois era imaginado como uma ação que eliminaria o problema do analfabetismo, o que não aconteceu, fazendo com que o MOBREAL perdesse a força como movimento. Assim, o programa foi extinto em 1985, já desacreditado pelos meios políticos e educacionais.

Após isto, é criada a Fundação EDUCAR, a qual passou a amparar financeiramente as iniciativas existentes. A década de 80 foi marcada pela expansão de pesquisas sobre língua escrita, mostrando reflexos positivos na alfabetização de adultos (CUNHA, 1999).

A Fundação EDUCAR foi extinta em 1990, pelo então presidente eleito Fernando Collor de Mello, o que ocasionou uma descentralização da política da Educação de Jovens e Adultos. Em substituição a esta, não foi criada qualquer outra instituição que tivesse como objetivo a educação de adultos, ocasionando uma espécie de vácuo, no que diz respeito à atuação na área da EJA. Assim, a responsabilidade dessa modalidade de ensino foi transferida para os programas municipais de alfabetização.

A respeito da extinção da fundação, Haddad e Di Pierro comentam (2000):

Representa um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, que representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios. Desde então, a União já não participa diretamente da prestação de serviços educativos, enquanto a participação relativa dos municípios na matrícula do ensino básico de jovens e adultos tendeu ao crescimento contínuo [...] (p.121).

A década de 1990 também é marcada pela ampliação das pesquisas na área da alfabetização, e essas pesquisas influenciaram o campo da EJA. As contribuições de Emilia Ferreiro e as discussões sobre o Construtivismo sócio-histórico vão aos poucos tomando lugar no cenário educacional, nas universidades e nas redes públicas de ensino.

No ano de 1990, a UNESCO institui a Década da Alfabetização e, mais tarde, em 1997, convoca a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V Confinteia), em Hamburgo, na Alemanha. Seu documento final foi chamado de “Declaração de Hamburgo e Agente para o Futuro”. Esse, por sua vez, destaca uma série de obrigações que devem ser adotadas pelos países e que vão se constituindo em marcos orientadores da EJA nesses países.

Sobre o direito à Educação de Adultos, a Declaração de Hamburgo (1997) diz:

A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação, ao longo da vida, implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas (p.1).

Em 1997, é lançado o Programa Alfabetização Solidária (PAS), principal ação do governo Fernando Henrique Cardoso na área da alfabetização de adultos. Seu projeto político pedagógico tem como princípio fundamental o desenvolvimento da modalidade de ensino da EJA, juntamente com educadores, além da ampliação do conceito de leitura e escrita, a fim de compreendê-las não como transcrição ou decifração de um código, mas como procedimento de construção e representação da oralidade e do pensamento.

Nessa época, o programa se organizava como uma das linhas de ação do Programa Comunidade Solidária, crido pela primeira-dama Ruth Cardoso, e que se dividia em três subprogramas: o Programa Universidade Solidária (na linha do Projeto Rondon, que levava estudantes universitários para um mês de trabalho voluntário em cidades do interior do Brasil); o Programa Capacitação Solidária, que

desenvolvia cursos voltados para a formação profissional de jovens e adolescentes; e o Programa Alfabetização Solidária, que desenvolvia ações de alfabetização de jovens e adultos em cidades do interior do país, atendendo ao Norte e Nordeste.

O governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (de 2003 a 2006) possibilitou mais iniciativas para as políticas públicas de EJA, com a criação do Programa Brasil Alfabetizado, fato este que envolveu, simultaneamente, a geração de vertentes para a modalidade de EJA. Primeiro, o Projeto Escola de Fábrica que proporciona cursos de formação profissional; segundo, o PROJOVEM que está voltado ao público juvenil de 18 a 24 anos, com escolaridade superior à 4ª série (atualmente o 5º ano).

No governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso foi instituído uma emenda à Constituição de 1988 (Emenda Constitucional 14/96), que extinguiu a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, permanecendo apenas sua oferta gratuita (DI PIERRO, JOIA; RIBEIRO, 2001).

A EJA não pode ser refletida de forma deslocada do mundo do trabalho, já que essa modalidade de ensino é dedicada a esta mesma classe dos trabalhadores. Diante disso Paiva (1973) destaca:

A educação de jovens e adultos é toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que tiveram de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se e obter os conhecimentos básicos necessários (p.16).

Buscando refletir sobre a prática do sujeito, vale lembrar que os estudantes da EJA já trazem consigo os conteúdos envolvidos nas suas práticas sociais. O que falta é sistematização dos mesmos para a prática educativa. A extensão política e social deve fazer parte das discussões e estar engajada no contexto social e cultural no qual o sujeito está inserido.

Os jovens e adultos que não tiveram acesso à escola são os principais excluídos que, carentes da cultura escrita, deparam-se com grandes problemas. Essa realidade piora quando a política contribui para a desvalorização do ser humano, de modo a não oferecer meios de acesso social a todos, o que promove desfavorecimento às populações.

A essa mesma realidade, incorporada a outros fatores, como, por exemplo, a questão econômica, que tem colaborado para distanciar as classes sociais e gerar um desequilíbrio, pode-se incluir o conhecimento e a habilidade de influência do homem em seu círculo social. Quando

falamos em Educação de Jovens e Adultos, estamos nos referindo a um sujeito específico e é justamente sua distinção que estabelece as bases para se pensar um jeito de fazer educação diferente dos modelos adotados pelo ensino regular.

Essa reflexão sobre os indivíduos que envolvem o processo educativo na EJA é um tema essencial a ser discutido em qualquer instância de atuação nesta área. É muito difícil encontrar entre os alunos da EJA alguém que nunca tenha vivenciado uma experiência de sala de aula, ainda que por pouco tempo. Em muitos casos, eles estudaram quando crianças durante alguns meses, ou até mesmo anos, e tiveram que desistir da escola por diversos motivos. O caso é que, em algum período da vida, esses alunos jovens e adultos já passaram pela escola, e essa inclusão foi o suficiente para formar uma ideia de como a escola funciona, quais são as suas regras e o lugar em que ele, na condição de aluno, se coloca.

A conservação do educando adulto na escola só se concretiza quando ele percebe que há uma cumplicidade entre ele e o educador. Em geral, ele só vê sentido em permanecer na escola quando acha que está aprendendo alguma coisa, ou mesmo quando a sala de aula é um ambiente onde se sente bem e acolhido. Com isso, se o educador tem propostas muito distantes da escola idealizada pelos alunos, há o sério risco de acabarem abandonando as aulas. Sobre esse assunto, uma sugestão é dada por Barreto e Barreto (1994):

Para resolver essa situação, não basta que o professor faça um discurso no primeiro dia de aula avisando destas diferenças. O poder de um discurso, por melhor que seja, é muito pequeno para se contrapor a uma imagem gerada pela cultura em que o aluno está inserido durante a vida inteira. Os professores que têm obtido maior sucesso em trabalhar essa situação costumam ter presente que é a partir do conhecimento que se atinge o desconhecido. Por isso, nas primeiras semanas de aula, preocupam-se em que o aluno “reconheça” na escola que está entrando, a escola que ele imagina (p.36) [grifo dos autores].

O educador carece de uma adequada formação política e social para agir frente às propostas pedagógicas contraditórias com o contexto em que se ampliam os programas de EJA. Nesse sentido, Romão (2006) afirma que:

O Professor é um educador [...] E não querendo sê-lo, torna se um deseducador. Professor-Instrutor qualquer um pode ser dado que é possível ensinar relativamente com o que se sabe; mas Professor/Educador nem todos podem ser, uma vez que só se educa o que se é (p.61).

O papel do professor é o de mediador, um elo entre o sujeito e o objeto, partindo do conhecimento que o aluno já possui, para aprimorá-lo e chegar a novas formas de conhecimento, devendo para isso explorar, questionar, incentivar o educando a fazer descobertas, relacionar conteúdos diversos com seu cotidiano e assumir a responsabilidade de oferecer conhecimento, cultura e lazer aos seus alunos.

O objetivo do educador não pode se resumir ao “repasso” de informações, pois quando o educando volta à escola, já percorreu um longo caminho, com uma série de conhecimentos próprios, cabendo ao professor criar situações facilitadoras de aprendizagem, como os desafios, e incentivar a curiosidade em explorar o mundo em sua volta.

Como nos diz Arroyo (2000):

Problematizar-nos a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo se nos leva a desertar das imagens de professor que tanto amamos e odiamos. Que nos enclausuram, mais do que nos libertam. Porque somos professores. Somos professoras. Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal (p.27).

Somente assim será possível descobrir o sentido de ser professor, problematizar-se enquanto educadores e seres humanos; fazer uma reflexão do que se quer enquanto professor é também uma saída para descobrir o quanto se tem um papel fundamental na sociedade e cabe aos professores mudar os conceitos que criam da imagem do professor.

Vivemos em um mundo onde a informação e a escrita estão por toda parte, seja na televisão, no computador, nos enormes cartazes distribuídos pela cidade até em folhetos de supermercados. Dessa maneira, o educador deve estar atualizado diante dessas tecnologias,

para conseguir acompanhar o conhecimento, a vontade de conhecer e aprender de seus alunos sejam elas crianças, jovens ou adultos.

Ademais, fazer uso de todo aparato tecnológico, não se esquecendo da leitura de mundo que seus alunos carregam consigo antes de chegar à sala de aula, pode possibilitar uma aula mais atrativa e significativa. Infelizmente, a maioria de nós, não foi ensinada assim, com toda essa atração existente nos dias de hoje. De modo geral, a maioria de nós, muitas vezes, foi impedida de se expressar, de se posicionar criticamente perante certos assuntos e de ser ouvida quando tinha ideias e criatividade.

O professor em sala de aula precisa despertar uma nova relação com a experiência vivida pelos sujeitos e não meramente depositar os conteúdos a serem ensinados. Para tanto, o professor necessita conhecer o aluno, seu contexto social e suas necessidades, estimando seu saber e sua cultura, para que a aprendizagem não fique fragmentada.

Contribuindo com essa reflexão, Zabala (1998) ressalta que:

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação (p.29).

Muitos desses sujeitos já possuem noções aprendidas de modo informal antes mesmo de ter contato com as representações simbólicas convencionais. Esses conhecimentos prévios que os indivíduos possuem devem constituir o ponto de partida do conhecimento formal. Por isso, faz-se importante que os sujeitos da EJA tenham oportunidade de contar suas histórias de vida, mostrar suas necessidades cotidianas e expectativas em relação à escola e às aprendizagens.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da EJA (2000):

Compreender o perfil do educando da EJA requer conhecer a sua história, cultura e costumes, entendendo-o como um sujeito com diferentes experiências de vida e que em algum momento

afastou-se da escola devido a fatores sociais econômicos políticos e ou culturais (p.33).

Quando falamos do aluno da EJA, referimo-nos ao cidadão brasileiro arraigado em comunidades rurais nas quais a ausência não é só de educação, mas de muitos outros direitos fundamentais como, por exemplo, saúde, liberdade, segurança e dignidade. Falamos também de uma população agrupada nos grandes centros urbanos, em comunidades pobres. Estes grupos são constituídos, em grande parte, por trabalhadores formais e informais, desempregados e donas de casa, que sabem a dificuldade de viver em um contexto onde não há o domínio da leitura e da escrita.

Para desenvolver um trabalho de alfabetização de jovens e adultos, é importante saber de qual alfabetização estamos abordando. Estamos falando de uma alfabetização que considera o alfabetizando um sujeito que aprende a ler e escrever, produzindo, construindo seu próprio conhecimento sobre leitura e escrita, e não alguém que não sabe nada, ou seja, um ser inato, para quem o professor tem que transmitir um conhecimento da leitura e da escrita. Esses educandos trazem conhecimentos de vida que devem ser sempre o ponto de partida para a própria alfabetização. Sendo essa uma metodologia que respeita as distintas experiências e os diferentes níveis de conhecimento de cada um, o aprender a ler e escrever não ocorrerá para todos no mesmo tempo e do mesmo jeito, pois assim como na alfabetização de crianças, cada pessoa tem seu tempo para aprender.

Contribuições de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos

Paulo Freire defendia a dialogicidade no cotidiano escolar, confrontando o ensino bancário para crianças e adultos. Essa educação bancária é aquela na qual o professor é mero transmissor de conhecimentos e o educando apenas receptor de informações, de forma que, tais saberes, na maioria das vezes, não fazem sentido para sua realidade.

Corroborando com a ideia de Freire, Patto (1997) ressalta que:

A concepção e a prática "bancárias", imobilistas, "fixistas", terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isso mesmo é que os

reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada (p.76) [grifos da autora].

Freire (1979) acreditava que o analfabetismo era uma ameaça à democracia e estava se expandindo cada vez mais, aumentando a fragilidade das instituições e as relações de poder que vinham caracterizando as novas democracias. Compreendia a alfabetização como sendo um trabalho de cunho pedagógico e de muita competência e a realidade implicava em um processo de pensar, sentir e fazer a própria leitura de mundo.

Por isso a Alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Esta é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de fazer instrumento também do educando e não só do educador e que identificasse, como claramente com o processo de aprendizagem, Por essa razão, não acreditamos nas cartilhas que pretendem fazer uma montagem de sinalização gráfica como uma adoção e que reduzem o analfabeto mais a condição de objeto de alfabetização do que de sujeito da mesma (p.72).

O referido autor sistematizou, a partir de uma visão atenta sobre o panorama político-educacional de sua época, um método de alfabetização que tinha o adulto como centro da discussão e, como embasamento, desencadeou um método de libertação e de conscientização dos educandos.

A proposta freireana para alfabetização era inovadora e compreendia o analfabetismo com uma problemática educacional como resultado das estruturas sociais e efeito da pobreza. Freire indicava que o processo educativo deveria operar no sentido de transformar a realidade do sujeito, e via na alfabetização uma ferramenta que propiciava a superação dos problemas e as reflexões críticas.

Freire (1981) ao pensar em um método de alfabetização para adultos, como ressalta Brandão, partiu do seguinte pressuposto:

[...] educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a auto-educação é um diálogo à distância), não

pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum. [...] De um lado e do outro do trabalho em que se ensina-e-aprende, há sempre educadores-educando e educandos-educadores. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende (p.21).

Baseada em princípios de liberdade e de compreensão, sua pedagogia permitia a conscientização dos sujeitos sobre as estruturas sociais e culturais às quais estavam submetidas, reconhecendo os analfabetos como atores ativos e produtores de cultura. Logicamente, com o golpe militar em 1954, a teoria de Freire foi banida da política brasileira.

Quando refletiu sobre a Educação de Jovens e Adultos, Freire avaliou o sentido que era proposto às atividades nas cartilhas com frases fora do contexto da realidade do sujeito.

As atividades analisadas na época, pelo autor, eram sem motivação ao processo de aprendizagem, pois não faziam uma reflexão sobre o assunto.

Freire (1979) confirmou assim que as metodologias e os materiais didáticos utilizados estavam desmotivando os alunos e acabavam abandonando os estudos. Após suas reflexões este organizou então seu método, preparou sua equipe e foi para o desafio de alfabetizar além das cartilhas. Seu método é hoje conhecido mundialmente e quebrou barreiras ao mostrar a possibilidade de interação entre educador e educando, fazendo com que a educação fosse construída a partir de uma análise crítica da realidade do sujeito.

Realizava-se pesquisas de vocabulário entre educadores e educandos, partindo disso, os educadores selecionavam as palavras que serviriam de apoio ao processo de alfabetização – as palavras geradoras. A seleção dessas palavras tinha um duplo objetivo: por um lado, atender a uma possibilidade de leitura da realidade social, pois eram palavras carregadas de forte sentido para aquele grupo específico, por outro lado, favorecer a leitura da palavra escrita, a fim de facilitar a compreensão do funcionamento da língua escrita.

Segundo Brandão (2004):

A melhor palavra geradora é aquela que reúne em si a maior porcentagem possível de critérios: sintáticos (possibilidade ou riqueza fonêmica, grau de dificuldade fonêmica complexa, de manipulabilidade dos conjuntos de sinais, as sílabas

etc.); semântico (maior ou menor intensidade do vínculo entre a palavra e o ser que designa, maior ou menos adequação entre a palavra e o ser designado etc.) e pragmático (maior ou menor teor de conscientização que a palavra traz em potencial ou o conjunto de reações socioculturais que a palavra gera na pessoa ou grupo que a utiliza). (Fundamentação teórica do programa) (p.31).

Essas palavras são, além de instrumento de alfabetização, instrumentos de conscientização, pois são carregadas de significados nas falas e pensamentos dos educandos. Elas refletem discussões, estimulam a curiosidade e a busca por novas informações. Além disso, essas expressões também carregam em si outro conceito importante dentro dessa metodologia, os Temas Geradores. Estes trazem as questões que indicam e servem de motivo para o debate feito nos chamados “círculos de cultura”.

A exposição de tais expressões nos “círculos de cultura” era feita pelo grupo de educadores, por meio de desenhos feitos em cartazes, intitulados fichas de cultura. As fichas causavam um grande choque no início do método, porque partiam de situações vividas pelas pessoas da comunidade onde se localizava a escola. Esses “círculos de cultura” eram o principal instrumento para desencadear o debate em torno dos temas geradores e guardavam estreita relação com os termos que seriam expostos em seguida.

No cotidiano dos alunos, o alfabetizador deve sempre procurar as palavras estáveis para desenvolver um conjunto com o qual irá trabalhar. Essa tática promoverá o processo de memorização das palavras e auxiliará os estudantes a ler e escrever com maior segurança. Sendo assim, o método de Freire tinha por etapas:

- a investigação: investigar as palavras e os temas mais importantes da vida do sujeito, dentro da realidade vocabular;
- a tematização: ocasião de tomada de consciência do mundo, através da análise dos significados das palavras que são indicadas após observação no meio ambiente. Assim, por exemplo, em uma comunidade de trabalhadores da construção civil, TIJOLO é uma palavra geradora, pois está associada às necessidades desse grupo;



- a problematização: período em que o professor desafia o aluno a superar a visão acrítica do mundo (FREIRE, 2000).

O método de Freire foi um sucesso no Brasil, possibilitava aos iletrados que se tornassem alfabetizados e conscientes dos problemas que perturbavam a realidade nacional. Assim, quando o sujeito se torna para si mesmo, para os outros e para o mundo objeto de observação e criticidade, ele desenvolve uma consciência que o permite refletir sobre a sua relação com o seu redor e a sociedade em que vive.

Os homens, [...] ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (FREIRE, 2002, p.89).

Fonte: Wikipédia – Paulo Freire



Freire foi exilado por duas vezes devido ao seu método subversivo, mas teve na embaixada boliviana a única que o aceitou como refugiado. O governo boliviano acertou com ele seus serviços de consultor educacional para o Ministério da Educação, mas, após sua chegada a capital, testemunhou um novo golpe de Estado contra a administração reformista de Paz Estensoro. Assim, Freire resolveu buscar abrigo no Chile, onde permaneceu por quatro anos e meio, trabalhando no instituto governamental chamado Instituto de Pesquisa e Treinamento em Reforma Agrária (ICIRA) e, também, “escritório especial para a educação de adultos”, sob a coordenação de Waldemar Cortéz.

No ano de 1967, Freire foi aos Estados Unidos como conferencista de seminários solicitados pelas universidades de vários Estados. No ano de 1975 e 1980, Freire desenvolveu um trabalho em São Tomé e Príncipe, Moçambique, Angola e Nicarágua, sempre como um militante, que ajustava seu acordo com a causa da libertação com os oprimidos.

Somente em 1979, Freire visitou o Brasil e seu retorno definitivo se deu apenas em 1980. Ele chegou ao Brasil quando o Movimento de Educação Popular estava tendo seu segundo período de influência em

uma época de crise econômica perante a impopularidade do regime e das forças armadas de repudiar o governo. Freire descobriu logo que os mesmos atores sociais de meados da década de 60 ainda tinham as mesmas influências políticas.

Alfabetização, leitura e escrita foram e ainda são um dos campos da educação que mais cresceu nos últimos 40 anos. O surgimento das teorias construtivistas pós-piagetianas e sociointeracionistas, as pesquisas de Emília Ferreiro no que dizem respeito à alfabetização e à construção de conceitos como letramento e alfabetismo nos levam a perceber hoje que ler e escrever abrangem muito mais relações do que conseguíamos ver na década de 1960. Os processos de aprendizagem da língua desenvolvidos hoje passam por outros caminhos e investem muito mais em um saber que se constrói pelo aluno por meio de sua relação com contextos letrados, do que meramente pela aprendizagem em sala de aula.

Temos de admitir que, para a situação dos anos de 1960, mesmo tendo usado uma metodologia analítica, Freire consegue dar a ela uma nova extensão, no campo das experiências dos círculos de cultura. Ele não parte de uma atividade automática de memorização de letras, sílabas e famílias presas em palavras sem significado, parte da vida e dos saberes dos educandos.

Segundo tal perspectiva, o pensamento freireano tem como base enxergar a educação como um processo que sirva de libertação e não de domesticação do homem. Freire faz com que os educadores construam um novo olhar para a Educação como um todo e faz isso a partir da Educação de Jovens e Adultos.

Considerações Finais

Educação é base de tudo, além de pensar em educação, devemos fazer algo para inovar, ou tentar mudar o modo como esta é vista, além de nos comprometermos com a mesma, fazendo com que as pessoas vejam a educação com outros olhos.

De modo geral, a educação pode ser definida como uma atividade específica e humana que tem por intenção a formação, ou seja, o desenvolvimento das características próprias do ser humano, considerando sua capacidade de ensinar e aprender, em diferentes situações, espaços e momentos da vida, respeitando a cultura do aluno.

Para que a EJA seja analisada como uma modalidade de ensino inscrita no campo educacional, faz-se indispensável ir além de uma concepção compensatória na qual os principais embasamentos são a recuperação de um tempo de escolaridade perdido e a falsa ideia de

que o tempo adequado para se aprender é a infância e a adolescência. Sobre essa expectativa, é preciso procurar uma concepção mais extensa das dimensões referentes ao tempo/espaço de aprendizagem.

Nesta deve ser estabelecida uma relação mais íntegra e dinâmica entre educadores e educandos, refletindo sobre o entorno social, ponderando que a juventude e a vida adulta são também novos tempos de aprendizagens. Os processos de ensinar e aprender envolvem o coletivo de experiências e propõem não só na teoria, mas também na prática que é aceitável transformar os rumos sociais do nosso país através da educação.

Dessa forma, é permitida aos jovens e adultos uma alfabetização consciente para que seja feita uma transformação em seu exercício social. Sendo assim, o baixo nível cultural presente nas camadas sociais carentes de estímulos à educação e à cultura faz com que a participação crítica seja quase nula, não possibilitando ao sujeito utilizar sua capacidade crítica para construir uma nova visão política, econômica e social.

Como foi mencionado ao longo do trabalho, o público da EJA é diferenciado e, por isso, é preciso também refletir sobre esses diferentes sujeitos e suas características. Para Oliveira (1999), a Educação de Jovens e Adultos não se refere somente a uma questão etária, mas, principalmente, às diversidades culturais, assim sendo, os jovens e adultos aos quais se voltam às ações educativas dessa modalidade não são quaisquer um, mas uma parcela específica da população.

Assim, as contribuições de Freire foram de suma importância para a constituição histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, ele acreditava que a educação deveria partir do diálogo, numa relação em que aluno e professor são iguais. Assim, os saberes antecipadamente obtidos pelos alunos em sua prática de vida admitiam valor tão grande, quanto o trazido pelo professor, tornando a educação uma construção próxima.

A alfabetização de adultos, vista como proposta de conscientização política implica que o educador seja um sujeito capaz de ler o mundo e a ocasião política, além de ser capaz de demonstrar isso para seus alunos, não em forma de ensino, mas em questionamentos. A EJA tem buscado, cada vez mais, ocupar o seu espaço nas redes públicas de ensino, fazendo com que se pense na construção de políticas públicas para essa modalidade. Logo, o desafio para refletir os princípios levantados por Paulo Freire passa pela formação dos educadores para que sejam sujeitos autônomos e conscientes.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARRETO, José Carlos; BARRETO, Vera. Um sonho que não serve ao sonhador. In: **Revista Alfabetização e Cidadania**. São Paulo, n.1, p.31-37, out.1994.

BRANDÃO, Carlos. **O que é método Paulo Freire**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. **O que é método Paulo Freire**. 25.ed. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos, n.38).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH, 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: maio de 2000.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília, 2000.

Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos V (Hamburgo, Alemanha): Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1997.

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

DI PIERRO, M.; HADDAD, S. **Escolarização de jovens e adultos** - 2000. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/275/27501407.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2006.

_____; RIBEIRO, C.; MASAGAO, V.; JOIA, Orlando. Visões da educação jovens e adultos no Brasil. **Cadernos CEDES** (UNICAMP), Campinas, n.55, p.77, 2001.

FÁVERO, Osmar. Lições da História: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FERREIRO, Emília. Reflexão sobre Alfabetização. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lillian Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

_____. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 39.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 32.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Ana Maria. **Paulo Freire**: uma história de vida. São Paulo: Villa das letras, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre. Artes Médicas, 2001.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

_____. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PATTO, Maria Helena. **Introdução à psicologia escolar**. 3.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

ROMÃO, J. E. Compromisso do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta**. v.5, São Paulo: Cortez, 2006.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.52, fev. 1985.

_____. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
UNESCO. **Conferência Internacional de EJA**. Alemanha, Hamburgo, 1999. Documento.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Traduzido por Ernani da Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

WIKIPEDIA. **Paulo Freire**. Disponível em:
<http://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9todo_Paulo_Freire>. Acesso em:
29 nov. 2012.



LDB E EJA – HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

LDB E EJA – HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

*Luciana Barbosa da Silva Vega
Ângela Cristina da Cruz*

[...] um ser de relações “temporalizado e situado”, ontologicamente inacabado – sujeito por vocação, objeto por distorção –, descobre que não só está na realidade, mas também que estão com ela [...] o homem e somente o homem é capaz de transcender, de discernir, de separar órbitas existentes diferentes, de distinguir o “ser” do “não ser”; de travar relações incorpóreas. Na capacidade de discernir estará a raiz da consciência de sua temporalidade, obtida precisamente quando atravessando o tempo, de certa forma até então unidimensional, alcança o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã.

Paulo Freire

Apresentar os caminhos percorridos pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao longo da História da Educação Brasileira, tendo como ponto de partida a legislação que a regulamenta, remete-nos aos avanços, retrocessos e às transformações, traduzidos em um olhar atento a cada passo desse processo. A EJA se apresenta como um manifesto de lacunas no processo de escolarização regular e contempla diversas “práticas formais/ informais relacionadas à aquisição/ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas/profissionais ou de habilidades socioculturais” (FRIEDRICH et al., 2010, p.392).

[...] Muitos destes processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio socioculturais e lazer, nas instituições religiosas e, nos dias atuais, também com o concurso dos meios de informação e comunicação à distância (FRIEDRICH et al. apud HADDAD; DI PIERRO, 2010, p.392).

De acordo com a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, percebe-se que diferentes momentos dessa modalidade foram consolidados, seguindo uma linha histórica, social, cultural e política. Em 1930, a educação de adultos tem o reconhecimento como educação básica e como direito, mas ao contrário de valorizar a educação de adultos, retrata como principal objetivo a preocupação em preparar a sociedade para o contexto do crescimento da indústria e da concentração da população nos centros urbanos (PORCARO, 2011).

Nesse sentido, o ensino elementar e extensivo a diferentes segmentos sociais era uma meta que o governo federal buscava cumprir. A educação de adultos era compreendida como profissional e estava intimamente ligada ao sucesso ou fracasso econômico no país.

A intenção era proporcionar às classes mais populares o acesso à leitura e escrita, entretanto, sem despertar o senso crítico dessa camada populacional, o que seria preocupante para os planos governamentais quanto à perpetuação do sistema político e econômico vigente (FRIEDRICH et al., 2010; SALDANHA, 2009; HADDAD, 1997).

Na década de 1940, ações e intervenções relevantes, tanto no âmbito político como pedagógico, foram realizadas. Dentre estas estão regulamentações mais específicas destinadas ao ensino supletivo, como a fundação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, organização essa que tinha como principais atribuições o incentivo e a realização de pesquisas no campo da educação. Ainda se contou com a Campanha da Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, que buscou elaborar materiais didáticos direcionados à modalidade da educação de adultos (FRIEDRICH et al., 2010).

No final de 1945, o país passa por modificações políticas e sociais causadas pelo término da ditadura de Getúlio Vargas, seguindo um processo de fortalecimento de princípios democráticos no Brasil. O campo da educação faz parte desse novo panorama político e social, ou seja, as ações direcionadas ao ensino de adultos são questionadas e recebem críticas pela existência do analfabetismo de adultos e pela descrença em uma educação de qualidade. Nessa direção, a educação de adultos ganha destaque entre as lutas sociais por uma educação para todos (PORCARO, 2011; SALDANHA, 2009).

Já nos anos 50 segue forte a preocupação com o analfabetismo no Brasil. Com a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA e conforme a visão da equipe responsável por essa ação, a educação deveria priorizar crianças e jovens, por terem “um futuro a trilhar”. Assim, sem propostas metodológicas e pedagógicas específicas

quanto à educação de adultos, surgem questionamentos e discussões sobre o destino dessa modalidade no país.

No final desse período, novos rumos foram apresentados sobre a educação de adultos, os quais trazem uma mobilização social através de reformas de base quanto às políticas públicas direcionadas à educação de adultos, e o analfabetismo já não é mais estudado como efeito da pobreza e marginalização, mas, sim, como resultado da desigualdade social (PORCARO, 2011; SALDANHA, 2009; DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Na década de 60, o trabalho de Paulo Freire, pela perspectiva dialógica, libertadora e emancipadora que apresentava, passou a direcionar diversas experiências de educação de adultos, como, por exemplo, o programa do Movimento de Educação de Base – MEB. Tais experiências estavam envolvidas com as questões políticas e culturais do período e retratavam a busca de uma educação crítica, e não alienada, nas organizações de movimentos sociais. Os alunos eram vistos como sujeitos/agentes de transformação social, de produção de cultura, por meio da ótica do “estar sendo no mundo”⁶ (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Seguindo a linha do tempo, a educação de adultos nos anos 70 traz programas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF, o qual atingiu todo o território brasileiro, e também outras ações governamentais que surgiram, como os Programas de Alfabetização. Ainda dentre estes, estava o Programa de Educação Total, que representou um intensivo dos anos primários (SALDANHA, 2009; HADDAD, 1997).

Na década de 80, a educação tomou outras direções, em um viés mais crítico e problematizador, reflexo da abertura política vivenciada no país. Com incentivo financeiro e técnico destinado às ações existentes em educação de adultos, surgem novas propostas de ensino que contemplavam melhor qualificação para o aluno através da formação profissional, permanente e mais próxima de seu cotidiano.

Em 1988, com a reforma da Constituição Federal, houve a ampliação do dever do Estado em relação à Educação de Jovens e Adultos, que contemplava a garantia ao ensino fundamental obrigatório e gratuito. Já nos anos 90, a EJA tinha como desafio estabelecer estratégias políticas e metodologias criativas, ao oportunizar um ensino

⁶ “Estar sendo no mundo”: a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham (FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, 1987, p.72).

de qualidade para todos (PORCARO, 2011; FRIEDRICH et al., 2010).

Assim, com a reformulação no sistema de educação do país, reflexo do novo retrato político e econômico estabelecido, em que o Estado redefine seu papel e, com a falta de políticas públicas federais direcionadas ao ensino de jovens e adultos, surge a tendência à municipalização da EJA no Ensino Fundamental (SALDANHA, 2009; PORCARO, 2011).

Quanto à reforma educacional ocorrida nos anos 90, houve alguns retrocessos no que tange às políticas públicas destinadas à EJA, assim como são apontadas lacunas entre os discursos e práticas baseadas na LDB:

[...] A nova LDB, apesar de reconhecer o direito à EJA, deixou de lado uma série de iniciativas importantes à realização plena desse direito, não dedicando nenhum artigo ao problema do analfabetismo. A Emenda Constitucional, que reformou a Constituição, estabeleceu o Fundo de Valorização do Ensino Fundamental (FUNDEF), um sistema de financiamento que não contemplou a EJA, já que impedia que se registrassem as matrículas do Ensino Fundamental presencial de jovens e adultos para efeito dos cálculos do Fundo, focalizando o investimento público no ensino de crianças e adolescentes de sete a quatorze anos. Tanto a nova LDB quanto a Emenda Constitucional estabeleceram limitações à plena implementação do direito à EJA, impedindo a sua universalização e a sua oferta com qualidade. Assim, o discurso da inclusão predominante na década de 1980 foi substituído pelo discurso da limitação desse direito, permanecendo o reconhecimento formal do direito, mas não sendo consignadas as condições para sua plena realização (PORCARO apud HADDAD, 2011, p.32).

O retrocesso em relação às políticas públicas destinadas à EJA, conjuntamente à fase vivenciada pela “Educação para Todos”, refletiu na limitação do conceito de educação básica expressa na LDB (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO apud TORRES, 2001). A educação básica priorizava a educação primária de crianças, com o privilégio de ações e reformas educacionais destinadas à infância, enquanto que a Educação de Jovens e Adultos estava fadada à alfabetização inicial e não à educação básica no sentido amplo.

Tudo isso é preocupante não só pelo abandono educativo de jovens e adultos enquanto tais, mas também pela visão estreita que tal descuido revela em relação à própria meta (considerada prioritária) da universalização da educação primária infantil. Deixar de lado a educação de adultos é ignorar mais uma vez o ponto de vista da demanda educativa, a importância da família como suporte fundamental para o bem estar e a aprendizagem infantil, e, em última instância, como fator relevante nas condições de aprendizagem no meio escolar. Educar os adultos-pais e mães de família e os adultos-comunidade é indispensável para o alcance da própria Educação Básica para Todas as Crianças, e educar os adultos/professores é condição *sine qua nom* (sic) para expandir e melhorar as condições de ensino (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO apud TORRES, 2001, p.69).

Assim, é fundamental a superação de conceitos preestabelecidos, os quais indicam que as fases do desenvolvimento humano adequadas para aprendizagem são a infância e adolescência. Tais conceitos se diferem do discurso destinado à EJA, o qual pontua como sendo sua principal prioridade resgatar a escolaridade perdida nas fases mencionadas. O reconhecimento de que jovens e adultos

[...] são cognitivamente capazes de aprender ao longo de toda a vida e que as mudanças econômicas, tecnológicas e socioculturais em curso neste final de milênio impõem a aquisição e atualização constante de conhecimentos pelos indivíduos de todas as idades, propugna-se conceber todos os sistemas formativos nos marcos da educação continuada. Nestes marcos, os objetivos da formação de pessoas jovens e adultas não se restringem à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas visam a responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro. Sendo tais necessidades múltiplas, diversas e cambiantes, as políticas de formação de pessoas adultas deverão ser necessariamente abrangentes, diversificadas e altamente flexíveis (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p.70).

A EJA expressa, ao longo de seu contexto histórico, questões fortemente enraizadas nas transformações políticas e na busca de soluções quanto às lacunas do sistema de ensino regular. A Educação de Jovens e Adultos passou por muitas controvérsias, posto que, por vezes, foi tratada como complementação dos estudos e suplementação escolar (FRIEDRICH et al., 2010).

Atualmente, a Educação de Jovens e Adultos vai além de supletivos, do resgate escolar e do caráter de instrução, de modo que abarca um campo amplo no processo de formação, com desafios às propostas existentes, com uso de criatividade e de diferentes recursos, como as mídias e a tecnologia. Assim, a EJA é constituída por práticas e propostas de formação continuada, que atendam aos interesses dessa parcela da população, em seu contexto cotidiano (FRIEDRICH et al., 2010).

Nesse sentido, é importante constituir mobilizações em prol de políticas públicas direcionadas à EJA, valorizando-a e tornando-a efetiva em sua práxis, ao problematizar questões sobre cultura, saber e participação cidadã. À referida modalidade cabe ainda abranger implicações específicas e singulares na compreensão crítica e nas diferentes “leituras de mundo”, por meio do ensino como prática política, cultural e social, em que o sujeito/aluno se percebe como aquele que sabe, busca, bem como constrói a própria história e a história coletiva.

Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto atual: novas perspectivas

A política educacional ganhou novo capítulo, a partir do estabelecimento de um artigo específico na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9394/96: artigo 37, Título V, Capítulo II, Seção V, o qual tem a redação

Art. 37 – “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. A intenção estatal é a de extensão do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) aqueles que, por um motivo ou outro, não tiveram essa oportunidade, na idade certa [grifo nosso].

Salienta-se que, além de ser uma política educacional, trata-se também de uma política social, elevando, dessa forma, o índice educacional da população. Essa modalidade educativa ganhou enorme

força, a partir do tratamento específico na LDB, atingindo milhares de pessoas que se encontravam à margem da educação formal.

A premissa inicial do governo é de que o acesso à educação àqueles que não tiveram a oportunidade no momento certo fará com que sejam possibilitadas, a esse nicho social, melhores condições de vida e trabalho, bem como a satisfação pessoal que a própria educação traz. Todos têm consciência da respeitabilidade que se atinge, ao se ter acesso ao ensino.

A disposição legal é no sentido de que é responsabilidade governamental estimular a população ao acesso a essa modalidade de ensino. Com a expansão industrial no país, o desenvolvimento econômico e social entendeu por bem o governo expandir a possibilidade do EJA ao ensino técnico-profissional, preparando o educando com vistas à inserção no mercado de trabalho.

Faz-se necessário acrescentar que o advento da Constituição Federal (CF) de 1988, chamada de Constituição Cidadã, estabeleceu, de acordo com o Art. 205, que a educação é prioridade no país, sendo “um direito de todos e dever do Estado e da Família”. A mesma CF estabelece ainda que os sistemas de ensino sejam postos à disposição dos alunos jovens e adultos, gratuitamente.

Assim, torna-se possível fazer uma reflexão ainda mais profunda a respeito do assunto em pauta, ao serem levados em consideração os ensinamentos de Ghiraldelli Jr. (2006). Este constata que a educação brasileira teve início com o fim dos regimes das capitanias e ainda cita que:

A educação escolar no período colonial, ou seja, a educação regular e mais ou menos institucional de tal época, teve três fases: a de predomínio dos jesuítas; a das reformas do Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e a do período em que D. João VI, então Rei de Portugal, trouxe a Corte para o Brasil (p.24).

O ensino dos jesuítas tinha como fim não apenas a transmissão de conhecimentos científicos e escolares, mas também a propagação da fé cristã. A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, durante o período colonial, deu-se de forma assistemática, não se tendo notado à época, iniciativas governamentais nesse sentido.

A presença educacional dos jesuítas foi notada até o início do período pombalino, quando estes foram expulsos do país. Nesse período, o Marquês de Pombal organizou as escolas conforme os

interesses do Estado: criou as aulas régias de Latim, Grego e Retórica. Cada aula régia era única e isolada, assim, não tinha relação com outra. Com a introdução da primeira Constituição Brasileira, em 1824, o artigo 179, estabelecia que: “(...) a instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”.

Portanto, as discussões em torno da EJA atravessaram gerações, passaram por ditaduras e pela democracia, sendo, hoje, uma realidade. Desde Ruy Barbosa até Paulo Freire, o qual é um ícone na alfabetização de jovens e adultos, o assunto ganhou força. Freire tinha como característica a luta pelo fim da educação elitista, objetivando uma educação democrática e libertadora, partindo da realidade e da vivência dos educandos (ARANHA, 1996, p.209).

Durante o período de governos militares, destacou-se o projeto educativo MOBREAL já mencionado, cujo objetivo era erradicar o analfabetismo e que se assemelhava aos métodos desenvolvidos por Paulo Freire, com codificações, cartazes de famílias silábicas, quadros e fichas. Porém, apesar deste projeto utilizar o diálogo de Freire, não se preocupava com a formação crítica dos educandos, o que não era interessante ao regime militar naquele tempo.

Conclui-se que, há pouco tempo, deu-se a real importância à Educação de Jovens e Adultos, uma vez que vivemos certo período de “sombra”, no qual tínhamos essa modalidade de ensino somente no período da noite como oportunidade de acesso àqueles que se encontravam em atraso escolar. Basicamente, pode-se dizer que, a partir do desenvolvimento industrial, da criação de novos postos de trabalho e do crescimento econômico do país no cenário mundial, iniciou-se um movimento de incentivo a tal modalidade de ensino.

Nesse sentido, houve uma clara e manifesta atuação governamental no intuito de melhorar a qualidade de vida e social da população que, até então, encontrava-se alijada do contexto escolar. O avanço na extensão do programa EJA ao ensino profissional colocou o país em um novo patamar, tornando, assim, o cidadão capaz de atuar e, também, de se sentir útil e inserido no contexto social.

Considerações Finais

Sabe-se que a arte educacional engloba ensinar e aprender. A educação visa, em última análise, a transmissão da cultura entre as gerações como forma de preservar e evoluir conhecimentos. Todos têm um momento propício para aprender o que, normalmente, ocorre no começo de nossa vida e vai continuamente ao longo da existência.

Contudo, para aqueles que têm esse caminho interrompido, surgem inúmeras dificuldades no que tange à retomada dos estudos e da aprendizagem. O surgimento e a preocupação estatal da EJA deu nova oportunidade de acesso às informações aos jovens e adultos que, de certa forma, encontravam-se à margem do processo educacional e muitas vezes, em virtude disso, do mercado de trabalho.

Neste sentido, é importante que se continue com projetos que possam, além de oportunizar a busca por novas experiências culturais, novos saberes e conhecimentos, qualificar o cidadão, com vistas a desenvolver habilidades capazes de lhe trazer melhor qualidade de vida, assim como condições de trabalho. Ademais, que o torne um agente autônomo e desenvolvedor do país, da comunidade em que está inserido e que possa dar um futuro melhor a seus familiares e as gerações que sucederão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições técnicas, 2002.

_____. **Constituição (1988)**: Texto constitucional, de 05 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 15/96 e Emendas constitucionais de Revisão n.1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1996.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 1992.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n.55, novembro/2001.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIEDRICH et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

HADDAD, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: _____. **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997. p.106-122.

PORCARO, R. C. **Caminhos e Desafios da Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. 2011. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2011. Disponível em: <www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/B>. Acesso em: 25 out. 2012.

SALDANHA, L. **Histórico da EJA no Brasil**. São Luis, MA, 2009. Disponível em: <www.webartigos.com/artigos/historico-da-eja-no-brasil/17677/>. Acesso em: 21 jul. 2012.



**OS JOVENS E ADULTOS NA POLÍTICA
EDUCACIONAL CUBANA: PERSPECTIVA
SOCIOCULTURAL DA HISTÓRIA DA
EDUCAÇÃO EM CUBA (1959-1985)**

OS JOVENS E ADULTOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL CUBANA: PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM CUBA (1959-1985)

Yoisell López Bestard

Rita de Cássia Grecco dos Santos

Carlos Roberto da Silva Machado

Para um docente em formação será sempre importante compreender o conceito de educação em sua forma mais generalizada. Inicialmente, é preciso entender que a educação é um processo social, considerada um direito humano, o qual todo o indivíduo deve receber com qualidade. Além disso, tal processo se faz totalmente complexo, tendo em vista que este é desenvolvido por/com seres humanos, os quais têm suas próprias características.

Assim, para satisfazer as demandas sociais desse processo, é necessário o auxílio de várias ciências da educação, daí seu caráter de ciência humana, que tem como objeto de estudo, reconhecido em todo o mundo, o ser humano em formação permanente (MORIN, 1999, p.121). Os avanços da ciência e dos múltiplos saberes que são produzidos vertiginosamente no mundo fazem compreender que a articulação entre estes múltiplos saberes e a vida cotidiana deve ser realizada de forma permanente ao longo da vida.

El proceso educacional, además de pedagógico, también es social, por consiguiente, en los estudios que de esa disciplina se hagan, es necesario tomar en cuenta los aspectos geográficos (relieve, clima...) y sociales (sociológicos, culturales, científicos, políticos, ideológicos, económicos y demográficos) relevantes para el tema que se desarrolla, en sus dimensiones sincrónica y diacrónica (SJÖSTRAND, 1998, p.25).

O processo educacional, em diferentes países e épocas históricas, engendra-se de acordo com as necessidades sociais de cada território. Sabe-se que o crescimento de um país tem sua base no progresso do sistema educacional. Dessa maneira, o governo de cada

Estado estrutura sua política pública educacional, tendo em vista as diferentes demandas das instituições.

Toda política, en tanto, proceso consciente y transformador de ideas en acciones concretas, tiene un basamento teórico e ideológico del cual emergen estrategias y tácticas para lograr sus fines (PÉREZ-MALO; LEGRÁ, 2004, p.60).

As políticas públicas, por sua vez, são constituídas nacionalmente de uma derivação universal-nacional, em que se levam em conta os requerimentos que determinam as instituições representantes das diferentes escalas de análise. De acordo com Callai (2004, p.94) é fundamental que se considerem sempre os vários níveis da escala social de análise: o “local”, o “regional”, o “nacional” e o “mundial”. Sendo assim, é possível a compreensão das particularidades dos vários lugares, podendo ser o caminho para se compreender o global.

No caso da educação, na concepção de **política educacional**, Masson Cruz e Jorge Rodríguez expõem que:

La **política educativa** es la dimensión educativa de la política estatal, en la cual se pauta el ideal de ciudadano a formar (dimensión filosófica), la forma y la responsabilidad del Estado con su puesta en práctica (dimensión legislativa), qué características generales debe tener el proceso educativo (dimensión pedagógica), y qué exigencias políticas, económicas y sociales ésta debe satisfacer (dimensión sociológica). Se organiza a través del **sistema educativo**, que es el conjunto de tipos de enseñanza, grados y niveles escolares por los que transitan los educandos en el proceso de su formación (2003, p.17) [grifos dos autores].

Algumas das maiores instituições e organismos político-sociais do mundo são os que geralmente ditam os referenciais e/ou as diretrizes para o desenvolvimento da educação mundial. Dentre as mais importantes, listamos a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que são auxiliados por outras, como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Organismos desse porte correm o mundo, buscando o desenvolvimento humano em concordância disciplinar com a educação e a cultura.

Há uma escala de análise que deve ser tomada como importante referencial para ditar a política educacional de um país, esta se refere aos níveis socioeconômicos da região ou do continente em que esta nação se localiza. Enfatizamos que, neste texto, ocupamos-nos da reflexão acerca da experiência da América Central e, mais amplamente, da América Latina: a OREALC⁷, a IESALC⁸, CRESALC⁹ etc.

Tais organismos indicados no texto servem para guiar a reflexão dos docentes sobre a relevância da educação como processo social, sendo que, em cada espaço e tempo, os organismos têm uma forma de desenvolvimento distinta. Então, como processos sociais complexos, esses pensares apresentam inúmeros problemas educativos¹⁰, os quais carecem de resolução, mas que ajudam em sentido de experiência. Os docentes devem ter em mente que essas dificuldades fazem parte dos processos de investigação na área educacional, bem como da realização do estado da arte¹¹ de temas de estudo. Poderia o docente investigador, graças ao estudo da História da Educação, encontrar, analisar, selecionar respostas aos seus problemas de investigação, que, como opções, permitam-lhe escolher alternativas adequadas à solução de seu problema.

Este texto também tem como propósito descrever como tem sido o processo educativo em Cuba, considerando o nível educacional da parcela adulta da população. O período histórico que se toma para o desenvolvimento dessa produção é o que corresponde à etapa posterior a 1959. Nessa escrita, o início da educação para adultos em Cuba terá maior relevância, tendo como ponto de partida a problemática inicial: a precária situação econômico-social cubana em 1959.

Dessa maneira, este texto pode ser inscrito dentro da história da educação cubana, na linha de investigação que analisa as políticas

⁷ Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe, vinculada à UNESCO.

⁸ Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe, organismo da UNESCO dedicado à promoção da Educação Superior, contribuindo para a implementação do programa, na região latino-americana e caribenha, que, em matéria de Educação Superior, aprova bianualmente a Conferência Geral da UNESCO.

⁹ Centro Regional para a Educação Superior na América Latina.

¹⁰ Acesso e permanência na escola, inclusão de pessoas com deficiência, falta de vagas para o Ensino Médio, entre outros.

¹¹ Expressão **conhecida** em pesquisas educacionais, a qual se refere à revisão bibliográfica sobre o tema específico da pesquisa.

educacionais nos anos de 1959-1985. A análise destas políticas educativas priorizará o destaque do uso de manifestações artísticas como a música, a literatura e as artes plásticas, na difusão das convocações à população de adultos, a fim de que participasse das ações educativas.

Por tais razões, o artigo, direcionado principalmente aos docentes em formação, busca entregar uma descrição a respeito de como minimizar, desde a teoria, a problemática da metodologia da educação de jovens e adultos. Utilizaram-se comentários que, a modo de relatos lembrados sobre a historicidade do processo de educação de adultos em Cuba, favoreceram a alusão, de maneira especial, ao uso da teoria sociocultural e da psicologia social.

Esta forma de introduzir complementos que exemplificam o modo de se proceder para lograr um objetivo dentro da política social de um país é uma amostra de como o docente deve considerar cada ciência da educação e sua relação interdisciplinar para a solução de um problema social de caráter educativo. Tal maneira de proceder na redação comunicativa também ajudará a compreender a complexidade do processo educacional de maneira geral.

Assim, será apresentada uma epígrafe que se refere a uma aproximação sociocultural, a qual discutirá: [...] formas em que a ação humana, incluindo a ação mental, (por exemplo, o raciocínio, a lembrança), se encontra inerentemente entrelaçada com os marcos culturais, históricos e institucionais que tem lugar [...]” (WERTSH, 1996, p.185). No desenvolvimento do texto, utilizar-se-ão frases e letras de canções populares que, a partir de 1959, “[...] se vê como algo comunicado e reproduzido através de práticas comunicativas coletivas das pessoas, seus sistemas simbólicos e significantes [...]” (BROWN, 2002).

Foram determinados hinos, marchas, canções populares, frases, cartazes criados no momento histórico que, na sociedade cubana dos primeiros dez anos posteriores a 1959, contribuíram educativamente para a participação social e, também, favoreceram a incorporação motivada das pessoas à Campanha de Alfabetização, convocada nacionalmente, a qual alcançaria seu êxito maior em 22 de dezembro de 1961. Na mesma Campanha, participaram os cubanos, os quais consideraram como lema a frase popular: “El que sabe enseña y el que no sabe aprende”.

Estas são evidências que, analisadas no século XXI, à luz da História da Educação em Cuba, permitem compreender a importância do uso de determinados recursos motivacionais-educativos. Desde então, a arte, de acordo com o gosto das pessoas, serve para favorecer

a participação ativa e consciente da sociedade na solução de um problema coletivo: eliminar o analfabetismo herdado em 1959.

Dessa maneira, frases e canções populares se converteram em formas culturais de caráter simbólico e contribuíram para a participação social, a fim de lograr as diferentes etapas posteriores à Campanha de Alfabetização em Cuba depois de 1959.

Um ponto de partida para a análise da Educação de Adultos

A definição de Educação de Adultos se encontra em duas vertentes: a literal, que deveria definir o conceito, e a que, em realidade, é assumida. Acudimo-nos à definição literal, na qual, haverá de se pensar na prática educativa realizada com sujeitos maiores de 14 anos, de acordo com Paredes e Pochulu (1998). Porém, a idade de 14 anos é reconhecida como parte de uma escolarização normal, que assiste sistematicamente, em sua maioria, os estudantes.

Portanto, no presente texto, a localização de uma idade ajuda a reconhecer as experiências práticas que identificam a Educação de Adultos, não só com uma educação formal, senão também, com experiências educativas não formais, que, de acordo com a época histórica selecionada, deu solução a uma necessidade do desenvolvimento social cubano. Especificamente, as experiências que se originam em uma Campanha Nacional de Alfabetização, vinculadas à capacitação profissional do trabalhador, o qual ampliaria, de forma significativa, o olhar histórico educativo em Cuba.

“*Vamos a andar... para llegar a la vida*”¹²: a Educação de Adultos em Cuba desde o início da Campanha de Alfabetização

Hay un cúmulo de verdades esenciales que caben en el ala de un colibrí, y son sin embargo, la clave de la paz pública, la elevación espiritual y la grandeza de la patria,... los hombres han de vivir en el goce natural e inevitable de la libertad como viven en el goce del aire y la luz (y) ser cultos es el único modo de ser libres (MARTÍ, 1884, p.288-289).

Desde 1º de janeiro de 1959, começa em Cuba o cumprimento de um preceito que, extraído de um pensamento de José Martí, o povo

¹² Silvio Rodríguez, compositor cubano. Verso da canção “Vamos a andar” (1961).

cubano relacionou com a educação para fazer seu direito de cidadão à educação e brevemente reconheceu como “Ser cultos para ser libres”.

Qual é a herança que recebe o governo cubano a primeiro de janeiro de 1959, no que se refere à educação? Mais de um milhão de analfabetos, só 56% de escolarização de crianças de 6 a 14 anos, com uma situação mais aguda na povoação rural, na que se encontravam os 42% da população analfabeta. É nesta etapa que se logra instituir a frase “nosotros no le decimos al pueblo Cree sino Lee”.

A partir desse momento começa, principalmente, a participação dos jovens na Educação de Adultos, pois mais de 100 mil estudantes do Ensino Médio se inscrevem, constituindo as brigadas Conrado Benítez. Além disso, 34.772 professores renunciaram as suas férias e colaboraram na estrutura técnica da campanha de alfabetização; donas de casa, trabalhadores e estudantes não integrados às brigadas constituíram os 120.632 instrutores populares; 13.016 foram os trabalhadores que integraram as brigadas obreiras “Patria o Muerte”, que foram aos campos para fortalecer o trabalho das brigadas Conrado Benítez. No total, somaram-se 268.420 cubanos registrados como alfabetizadores. A transcendência fundamental da campanha está dada porque a história educacional que a antecedeu garantiu seu alcance como arrancada inicial na ascensão cultural do povo cubano. Posteriormente, através de planos de seguimento e das centenas de graduados nos distintos cursos de Educação de Adultos, foram implementados os planos de capacitação técnica para os trabalhadores (JIMÉNEZ, 1976)¹³.

A Educação de Adultos em Cuba inicia sua história a partir da culminação exitosa da Campanha de Alfabetização em 1961, frente ao seguinte lema “Quien sabe enseña, quien no sabe aprende”. A partir de 1962, iniciam-se formas específicas de participação dos adultos na educação, através dos seguintes níveis:

¹³ La Epopeya: Entre la poesía y el alfabeto, otra bandera.

Fonte: Tipos de cursos de educação para adultos. Elaboração a partir de Monteagudo Abella (2011).

Forma de organização da participação dos adultos	Nível de ensino obtido
Educação Obreira-Campesina ¹⁴ (EOC)	Ensino Elemental ou Básico, através de 4 semestres.
Secundária Obreira-Camponesa (SOC)	Nível Meio Básico, através de 4 semestres.
Faculdade Obreira-Camponesa (FOC)	Nível Médio Superior, com 6 cursos regulares semestrais ou, 8 cursos na modalidade por encontros.
Escolas de idiomas para trabalhadores	Cursos de acordo com as necessidades socioeconômicas da época: Inglês, Russo, Francês, Alemão, Italiano, Português, Chinês.

Os níveis de ensino de Educação para Adultos se desenvolveram, principalmente, em horários vespertinos e noturnos, logo que os trabalhadores terminavam suas jornadas laborais. Esta modalidade, posteriormente, deu origem ao sistema de Educação Superior em horários igualmente vespertinos e noturnos, denominados Cursos para Trabalhadores e iniciado por universidades cubanas.

Generalizações da Educação de Adultos em Cuba (1959-1970): necessidades de capacitação perante o desenvolvimento industrial cubano

Apoiados na experiência da Campanha de Alfabetização e diante da necessidade de continuar o processo de superação das ampliações de massas de trabalhadores, camponeses e donas de casa, em fevereiro de 1962, foi criado o Ministério de Educação, da Direção de

¹⁴ Tradução do Espanhol para o Português do tipo de curso de estudo.

Educação Obreira-Camponesa. A Educação de Adultos se constituiu como subsistema do Ministério para assegurar a educação permanente destes, os quais não estavam escolarizados.

No ano 1963, criaram-se os cursos secundários, institucionalizados como Secundária Obreira-Camponesa, que ofereceram o Nível Meio Básico e constituíram a base cultural necessária para dar início, em 1965, à Faculdade Obreira-Camponesa, na qual o nível de egresso era o Nível Meio Superior.

Os anos da segunda metade da década de 60 representam uma etapa preparatória a todo o processo de desenvolvimento industrial que, urgentemente, encontrava-se Cuba, ao dar resposta ao desenvolvimento açucareiro requerido no referido momento. O contexto que se preparava para que a povoação pudesse aceder a diferentes cursos de capacitação técnica, permitiria à classe obreira e à povoação adulta, em cursos vespertinos e noturnos, elevar sua escolaridade e cultura geral. Dessa forma, o ensino dava resposta ao país, utilizando, posteriormente, a força científica da Educação Superior, para assumir o desafio da safra açucareira de 1970, a preocupação do país e da Educação Superior por solucionar o problema da energia elétrica e a deterioração da eficiência energética.

O desenvolvimento deste texto permite compreender como o processo social complexo, dedicado, nesta escrita, à Educação de Adultos, se desenvolvia de forma concatenada para satisfazer as necessidades sociais e para o desenvolvimento do país. Nesse sentido, para a formação docente, é essencial reconhecer como a sociedade cubana, em seu processo participativo, gerou formas concretas de apropriação da oportunidade educativa que, como direito humano, se colocou a sua disposição. Dessa maneira, permaneceram para a história sociocultural da educação dos adultos cubanos, algumas formas culturais de caráter simbólico que, atualmente, identificam a etapa de desenvolvimento industrial do país e que formam parte do patrimônio da cultura popular.

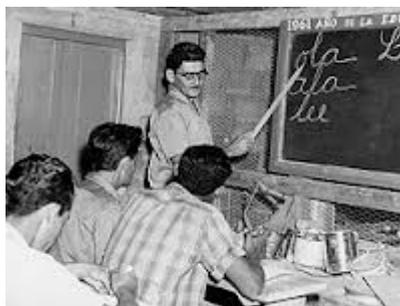
Formas culturais de caráter simbólico geradas a partir do desenvolvimento da Campanha de Alfabetização dos Adultos em Cuba

Para um docente em formação, é necessário que se possa encontrar detalhes e respostas a seus problemas educativos. Para tanto, é preciso ter o pensamento de que cada aspecto da vida social é uma forma cultural na medida em que proporciona mensagens e significados, e representa imagens coletivas, práticas ou ideias. Por tal

razão, é importante ter em mente os macetes para “[...] captar los mecanismos que subyacen a los procesos que usan los individuos para dar sentido a sus propias vidas” (SANZ HERNÁNDEZ, 2005, p.42).

Nesse sentido, nos parágrafos que seguem, buscar-se-á, a partir de uma análise interpretativa, os documentos criados na referida época, desde a perspectiva artística, que descreve como se incorporaram os adultos, à primeira etapa de sua educação: a alfabetização. Também se apresenta o conteúdo dos versos da canção “Despertar”, composta por Eduardo Saborit, que, na década dos 60, foi extremamente popular e significativa em Cuba. Sua letra representa uma forma cultural de caráter simbólico.

*“Cuántas cosas ya puedo decirte
Porque al fin he aprendido a escribir,
Ahora puedo decir que te quiero
Ahora sí, te lo puedo decir.
En las quietas arenas del río,
En el tronco de aquel framboyán
Voy poniendo tu nombre y el mío
Que enlazados por siempre estarán
Yo sabía leer en tus ojos,
Lo que tu alma me quería decir
Ahora puedo leerlo en tus cartas
Ahora empiezo mi amor a vivir,
Ya la patria me ha dado un tesoro,
He aprendido a leer y a escribir.*”



De acordo com Toledo Sande (2011), muito do êxito da Campanha de Alfabetização, deve ser atribuído à forte ressonância da canção política “Despertar”, do compositor Eduardo Saborit, que, a partir da reflexão do sociólogo Fernando Martínez Heredia, constituiu-se na mais importante canção daquele período, por representar a expressão do sentimento elementar da humanidade, de superação e conquista.

As Artes Plásticas nas formas culturais de carácter simbólico durante o processo da Campanha de Alfabetização

Além da música, outra forma cultural de carácter simbólico gerada posteriormente à Campanha de Alfabetização e que permite conhecer a história da educação cubana na etapa de 1975 a 1980, refere-se às artes plásticas. A produção artística que a povoação adulta já alfabetizada inspirou e fomentou desempenhou um papel relevante para alcançar o sexto ano. Mais adiante, a nova meta a se alcançar pela Educação de Adultos foi a obtenção do certificado do nono ano, entre 1980 e 1985.

A referida formação foi considerada como uma continuação da Campanha de Alfabetização através de cursos que deviam continuar os recém-alfabetizados e pessoas com escolaridade inferior ao segundo ano do primário, bem como de cursos de superação obreira para os trabalhadores de escolaridade primária incompleta, secundário de superação obreira e camponesa, e faculdades obreiras e camponesas de nível superior.

Estas novas transformações na educação para a sociedade cubana se farão mostrar na arte, especificamente nas artes plásticas. A história evidencia o uso dos cartazes (faixas) para convocar o estudo, por alcançar a culminação do nível primário logo que os adultos alcançaram a condição de alfabetizados, aprendendo a ler e escrever. Estas faixas formaram parte do nascimento das artes gráficas em Cuba, depois de 1959, com qualidades gráficas e visuais, que didaticamente emitiam mensagens de participação do povo à educação. Caracterizaram-se por um texto conciso, duas cores, uso de simples elementos geométricos, uma imagem chave que expressa a ideia central do tema e a criação de símbolos que somaram a máxima sínteses plástica, a nitidez de execução e a comunicação conceitual.



A estudiar, a estudiar...
 En el aula te espero compañero,
 Aquí en Cuba el estudio es lo primero,
 Que el sexto grado tenemos que alcanzar (...)

Cartaz promocional da participação social para alcançar o 6ª grau.

Texto da canção popular, cantado ao ritmo da Conga Callejera.

Organizou-se no ano 1961, “Año de la Educación” uma campanha massiva direcionada pela Comissão Nacional de Alfabetização, na qual estava representada toda a sociedade para fazer referência ao princípio de que “La educación es tarea de todos”. Outro cartaz que representa uma forma cultural simbólica da época, o qual responsabiliza toda a sociedade pela educação, é o apresentado a seguir:

O hino das brigadas de alfabetização “Conrado Benítez”.



As brigadas “Conrado Benítez”, foram integradas por 100 mil estudantes, a maioria adolescentes, reforçados mais tarde por 13.016 brigadistas obreiros, mobilizados pela Central de Trabalhadores de Cuba (CTC) e os sindicatos, assim como 120.632 alfabetizadores populares e 34.722 professores como técnicos. Maestros uruguaios,

panamenhos, argentinos, brasileiros, chilenos e de outros países latino-americanos se incorporaram, “cadernos em mãos”, como soldados da grande batalha. Todos unidos no cumprimento da especial tarefa cubana foram identificados no hino criado pelo compositor já mencionado Eduardo Saborit: O Hino da Brigada Conrado Benítez.

Partitura musical do Hino da Alfabetização, criado pelo cantor e compositor Eduardo Saborit.



Os jovens e adultos que participaram desta importante e histórica tarefa, empreendida em Cuba, vestiam um uniforme giz, com visos de cor verde, boina e botas negras. Portavam, além dos cadernos de ensino, um lampião e uma mochila. A história do cine cubano coleta artisticamente os relatos desta Campanha com o filme cubano “El Brigadista”. Esse filme constitui um recurso educativo que, na formação docente, não se deve desaproveitar, dentro da política educacional cubana, quando se trata de narrar educativamente um fato histórico.

Considerações Finais

O início da Educação de Adultos em Cuba, depois de 1959, encontra-se dentro do recorrer histórico do desenvolvimento da educação na América Latina e no Caribe na segunda metade do século XX.

A Campanha de Alfabetização pelo seu caráter popular mobilizou grande parte da população juvenil e adulta, tornando possível, no

término de um ano, a alfabetização de 707.212 adultos, o que reduziu o analfabetismo em 3,9% da população total.

O estabelecimento posterior de um Sistema de Educação de Adultos resultou uma via para garantir a educação permanente e, com isto, dar continuidade ao processo que se iniciou em 1961 com a façanha alfabetizadora.

A transformação da Educação de Adultos em Cuba abarcou também uma formação integral, dado o desenvolvimento dos planos de superação e capacitação, que lograram mobilizar por via dos meios massivos de comunicação, onde as diferentes manifestações artísticas, em especial a literatura, a música, e as artes plásticas tiveram um desempenho fundamental.

REFERÊNCIAS

ABELLA, José Monteagudo. **La Educación de Adultos en Cuba: experiencias y perspectivas**. Cuba, 2011. Disponível em: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/reunion/ponencias/forma_docente/monteagudo_cuba.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2012.

_____. La epopeya: entre la poesía y el alfabeto, otra bandera. **Revista Granma**. La Habana: Cuba, 2011. Disponível em: <http://www.granma.cubaweb.cu/alfabe40/epopeya5.html>. Acesso em: 10 nov. 2012.

BROWN, Richard Harvey. Bases intelectuales de un programa en Estudios Socioculturales. **Revista de Estudios Sociales**. Havana, n.13, p.36-39, out. 2002. Disponível em: <<http://www.resuniandes.edu.co/view/php/246/viev.php>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; et. al. (Org.). **Ensino de Geografia, prática e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p.83-134

CRUZ, Rosa María Massón; RODRÍGUEZ, Jorge Fiallo. Situación actual de los sistemas y políticas educativas de países latinoamericanos y su influencia en los profesores. **Revista IPLAC**. Cuba, n.1, jan./abr. 2007.

JIMÉNEZ, Georgina. La Epopeya: Entre la poesía y el alfabeto, otra bandera. **Periódico Granma**. La Habana, Cuba. 1976. Disponível em:

<<http://www.granma.cubaweb.cu/alfabe40/epopeya5.html>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

MARTÍ, José Pérez. **Maestros ambulantes**. Centro de estudios martianos. Obras Completas. Habana: Cuba, Tomo VIII, p.288-292, 1975.

MOLLIS, Marcela; LAMARRA, Norberto Fernández; RUBIO, Sofia Dono. La educación comparada en América Latina: situación y desafíos para su consolidación académica. **Revista Española de Educación Comparada**. Madrid, n.11, p.161-187, 2005.

MORIN, Edgar. **La cabeza bien puesta**. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Nueva Visión. Buenos Aires: Argentina, 1999.

PAREDES, Silvia María; POCHULU, Marcel David (1998). La institucionalización de la educación de adultos en la Argentina. **Revista Iberoamericana de Educación**. Buenos Aires: Argentina, 2005.

PÉREZ-MALÓ, Alina Casanovas; LEGRÁ, Ana Iris Carcassés. Acciones dinamizadoras de la participación de los cubanos en la cultura. In: **Cultura Cubana S: XX**. T II. Editora: Félix Varela, 2004.

RODRÍGUEZ, Lidia Mercedes. **Educación de adultos en la Historia reciente de América Latina y el Caribe**. Universidad de Salamanca, Grupo Efora. v.3, Mar. 2009. Disponível em: www.usal.es/efora. Acesso em: 10 nov. 2012.

SANDE, Luis Toledo. Quien la defiende, la quiere bien: La feliz cubanía de un músico legítimo quien legó el himno de la epopeya educacional. **Revista Bohemia de análisis general**. Disponível em: <<http://www.bohemia.cu/2011/12/22/historia/6-eduardo-saborit/eduardo-saborit.html>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

SJÖSTRAND, Maria Egilda Castellano (Coord.). **Aportes para la Educación Superior Comparada**: Venezuela y Cuba. Caracas, Universidad Central de Venezuela, 1998.

WERTSH, James. Un diálogo entre la Teoría Sociocultural y la Psicología actual. In: PÁEZ, Darío; BLANCO, Amalio. **La Teoría sociocultural y la Psicología social actual**. Colección Cultura y Conciencia. Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid: España, 1996.



A EJA ENQUANTO ESPAÇO DE RESSIGNIFICAÇÕES ACERCA DO CURRÍCULO

A EJA ENQUANTO ESPAÇO DE RESSIGNIFICAÇÕES ACERCA DO CURRÍCULO

*Hardalla Santos do Valle
Lisiane Costa Claro*

Introdução

A palavra “currículo” já carregou um sentido restrito, o qual era limitado pela concepção das “disciplinas” escolares encaixadas em uma grade curricular constituída por horários e dividida pela sonoridade de uma sirene. Atualmente, buscamos romper com essa ideia, posto que haja o entendimento acerca das múltiplas dimensões que o currículo toma: intenções, ideologias, relações de poder, política cultural, entre outras.

No entanto, defendemos, aqui, que trabalhar essas relações junto aos estudantes ainda é um desafio a ser superado. É nesse horizonte que buscamos analisar as potencialidades, encarando-as como desafios de discutir o que são (e como são) ensinadas na escola junto aos sujeitos que constituem o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista o contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Desse modo, consideramos a pertinência desse exercício ao nos depararmos com situações nas quais, muitas vezes, o aluno ao questionar o que determinado conteúdo de fato vai contribuir para com a vida prática desse sujeito, instiga uma das grandes problemáticas enfrentadas pelo professor: o profissional passa a questionar os motivos da reprodução de certos discursos por meio dos conteúdos trabalhados.

Em contrapartida, ao buscar uma nova postura, mais crítica, a qual contemple as especificidades da comunidade aprendente – considerando o contexto físico, social e cultural, do qual participam os estudantes – o educador se depara com o estranhamento (e até mesmo resistência) por parte desse espaço para com sua postura. Defendemos que o diálogo é a forma mais eficaz de buscar fomentar o olhar crítico para as questões do currículo.

Assim, é preciso questionarmos: podemos, enquanto educadores, ampliar o sentido do currículo junto aos alunos?; O que essa busca pode representar na esfera da educação escolar?

Com isso, a partir dessa postura, fomentamos maneiras de buscar alargar o conceito de currículo – encontrando no espaço da aula uma eficaz maneira de romper com uma educação tradicional, a qual privilegie um currículo igualmente tradicional.

Os múltiplos sentidos do currículo

Ao atentarmos para o currículo como campo de análise, compreendemos os diversos elementos, os quais fazem parte desse âmbito. Moreira e Silva (2000) enfatizam que o currículo não é mais uma área voltada a procedimentos técnicos, mas sim um lócus de crítica embasado em questões de cunho político, o qual toma maior importância ao indagar pontos referentes a organização do que é trabalhado na escola como conhecimento.

Garcia (2000) aponta que a escola tradicional deve modificar sua ontologia ao questionar os conteúdos culturais (os quais na escola se transformam em conteúdos pedagógicos) de maneira a não trabalhar somente as histórias que evidenciam os feitos de atores sociais oriundos das classes mais abastadas da sociedade, mas, também, a visão das camadas historicamente subalternizadas. Além disso, a autora reforça que é necessário um cuidado maior para com a escolha das metodologias, incluindo nesse ponto a seleção dos materiais didáticos e das formas de avaliação. Com efeito:

Há que se redirecionar o currículo numa perspectiva emancipadora, visando a que na escola se formem pessoas confiantes em sua própria capacidade, em seu próprio saber, confiantes na força do coletivo e capazes de solidariedade, generosidade e compaixão (GARCIA, 2000, p.9).

A partir da inferência acima, entendemos que o currículo possui uma função fundamental na constituição escolar, desde sua postura à formação dos sujeitos que dela fazem parte. De acordo com esse prisma, é preciso considerar a função do professor enquanto um profissional problematizador e mediador nos processos que se dão em torno e construindo o currículo. Ainda tomando a obra de Garcia (2000) como referência, a autora traz em sua escrita um exemplo da prática que é se envolver na esfera curricular de maneira a modificar uma postura tradicional de mera reprodução. Assim,

Do que temos acompanhado do trabalho pedagógico dos sem-terra, tem-nos chamado atenção a grande ênfase que é dada à questão dos valores que vão sendo transmitidos no currículo e que se revelam desde o exemplo que cotidianamente a professora e os mais velhos vão ensinando, sem dar aula ou fazer discursos, conscientes que são do papel de modelo que cumprem entre as crianças. Não se trata de “aulas de moral”, mas de formas de ser e de conviver que vão ensinando o valor do coletivo (GARCIA, 2000 p.10).

Dessa forma, percebemos o quanto a postura do educador se torna referência para os alunos. Rever o currículo e seus sentidos é uma prática que atinge os estudantes enquanto sujeitos históricos que são. É evidente que por trás desse exemplo que a autora aborda, existe um interesse que fomenta tal conduta elucidada: o interesse em romper com uma educação tradicional ao mesmo tempo em que busca significar o que é aprendido pelos alunos.

Creemos, por meio dessas relações, que se torna interessante partilhar esses interesses com os estudantes. Portanto, defendemos que dialogar sobre o que é ensinado e como é feito, apresentando as possibilidades de tais ações, são formas eficazes de auxiliar na formação do aluno enquanto ser humano crítico.

Ainda sobre o currículo escolar como um campo de infinidade no que tange os elementos constituintes do mesmo, é pertinente o compreender enquanto um espaço construtor de aspectos da política cultural. Costa (2003) defende que se deve entender as escolas e seus currículos enquanto possibilidades de investigação, pois representam “territórios de produção, circulação e consolidação de significados”(p.3). A autora coloca ainda, esse espaço como um contexto privilegiado de “concretização da política de identidade”. Além disso, ela expõe que existem focos que detêm forças capazes de impor ao mundo representações específicas de sua cultura, apresentando a ideia de que o currículo escolar contribui na nossa formação (COSTA, 2003, p. 3).

Ao refletir no que até aqui foi exposto e se retomarmos a contribuição de Moreira e Silva (2000), pensamos que se o currículo não é neutro, pelo contrário, é uma esfera de diversos interesses, jogos de poder, teia de produção de identidades. Nesse sentido, temos que além de (re) pensá-lo, discuti-lo com os sujeitos que estão imersos nas ações arraigadas às questões curriculares: os alunos.

O diálogo em torno do currículo na EJA

A partir das exposições acerca do contexto que fomentou essa escrita, bem como por meio das breves considerações acerca do currículo com espaço de disputa, faz-se indispensável ressaltar algumas considerações sobre as questões do currículo no espaço da Educação de Jovens e Adultos.

Ferraro (1991) aponta que desde a Constituição Federal de 1988, o Estado, oficialmente, assumiu a garantia por uma educação de qualidade a todos os brasileiros. Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos se configura enquanto uma questão social, no sentido de atender à população que foi excluída do e/ou no processo escolar. Nesse horizonte, salientamos:

É por acreditar na possibilidade de inclusão de amplas camadas da população, historicamente excluídas, que identifico na Educação de Jovens e Adultos um papel social fundamental. Não como libertador ou revolucionário, mas sim como um ponto de partida importante para a ampliação dos espaços de participação na vida pública nas suas mais diferentes formas de manifestação. É desta participação que advirá a inclusão. A educação pode contribuir e muito para este processo se a tomarmos como algo que busca parcerias, diálogos e alianças entre educadores (as) e educandos (as) e entre conhecimentos científicos e conhecimentos e saberes das comunidades e/ou pessoas (BARCELOS, 2012, p.25-26).

Logo, ao identificarmos na EJA a ocupação dos espaços sociais, consideramos a pertinência do diálogo acerca dos elementos que constituem o processo educativo formal voltado às pessoas que não concluíram a formação escolar no tempo e idade previstos pelo ensino regular. Com efeito, o currículo deve ser discutido no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Discutir esses elementos constituintes do processo escolar, como o currículo, é fomentar a constituição de nossos educandos enquanto sujeitos políticos e dialéticos, os quais estejam dispostos a reivindicar suas lutas.

Nesse mesmo sentido, Souza (2005) aborda que o fato do jovem e do adulto não terem ingressado na escola em idade considerada regular (ensino fundamental, de 6 a 14 anos, e ensino médio, de 15 a 17 anos) é apenas circunstancial, e não podemos deixar que tal

acontecimento se torne um obstáculo ao acesso ao aprendizado e crescimento enquanto cidadão e sujeito histórico. Por outro lado, embora saibamos que a continuidade e o retorno dos estudos deva ser o foco inicial na busca por um futuro com mais possibilidades, é preciso lembrar e dialogar sobre o histórico que fomentou a existência da EJA, tendo em vista o que representou e representa o currículo.

De acordo com Cury (2002), a trajetória da EJA é marcada pela relação de domínio e subalternidade historicamente estabelecida entre a elite e as camadas populares brasileiras. Esse registro foi grafado de maneira em que se estabeleceram espaços dicotômicos a partir de uma concepção que emergiu da relação entre conquistador e conquistado, o qual perdura em muitos documentos oficiais que parecem tratar a Educação de Jovens e Adultos como um favor e não como um direito. O autor ainda coloca que a organização social brasileira, apesar de possuir um espaço para alguns desenvolverem a educação permanente como forma de atualização de conhecimentos e aprendizagem durante toda vida, ainda falha no que tange a abertura de espaços aos sujeitos, os quais não tiveram direito de acesso e permanência na escola e o que resta, no mínimo, é a exigência da atuação reparadora no sentido de oferecer ao povo um direito que, historicamente, lhe foi negado.

Além disso, sobre a prática docente na EJA, cremos que a mesma apresenta um grande desafio: o de romper com as expectativas dos alunos os quais, embasados na experiência escolar anterior, muitas vezes aguardam um ensino tradicional. Compreendemos que tal modalidade abre a possibilidade de inovação no ensino e, por esse motivo, o docente, ao compreender que os estudantes adultos carregam diversas experiências de vida, desenvolve metodologias, as quais se utilizam do conhecimento prático dos educandos. No entanto, não é raro o estranhamento para com as práticas que visam aproximar o conhecimento escolar da vida prática desses sujeitos. Assim,

No trabalho com jovens e adultos a escuta de suas histórias de vida são um excelente ponto de partida para nos aproximarmos de seus imaginários e representações de mundo. Imaginários estes que têm muito a dizer sobre as possibilidades de permanecer ou abandonar a escola (BARCELOS, 2012, p.86).

Dessa forma, além da escuta que o autor acima salienta, apostamos no diálogo enquanto prática que viabiliza a aceitação e encantamento para com uma educação significativa junto aos jovens e

adultos. Consideramos que, a partir das percepções que construímos na prática docente e, em concordância com os aspectos presentes na busca pelo processo que é assumir um caminho que trilhe na concepção de uma Educação Popular, ressaltamos:

Educação popular é, sobretudo o processo permanente de refletir sobre a militância. Refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios [...] Nesse sentido, a Educação Popular da corte progressista, democrática, superando o que chamei, na Pedagogia do Oprimido, educação bancária [...]. (FREIRE, 2001, p.16).

Dessa maneira, ao refletirmos nossa prática bem como a nossa função frente ao espaço educativo no qual atuamos, consideramos que seja necessário buscar compreender de que maneira esse processo ocorre. Além disso, apostamos na necessidade de buscar melhorias para nossa atuação.

Paralelamente, compreendemos que essas mudanças estão fortemente conectadas a um novo entendimento de currículo. No entanto, é necessário que o diálogo seja um elemento presente na cotidianidade da sala de aula, do caso contrário, os alunos podem não perceber o intuito das práticas educativas, as quais se diferenciam em um contexto que busca reconhecer a leitura de mundo dessas pessoas adultas que retomam a escola. Assim, consideramos a necessidade de dialogar sobre esses possíveis interesses dentro do espaço escolar.

Reconhecer os sujeitos que, historicamente, sofreram um processo de opressão é um forte interesse que assumimos. Por esse motivo, acreditamos que o diálogo seja fundamental no processo de romper com um currículo limitado aos interesses individuais a serviço de uma educação bancária. Portanto, acreditamos que o currículo deve sim ser pensado e revisado por meio dos professores. No entanto, consideramos que as questões inerentes a esse campo devem chegar aos educandos, por meio do diálogo como elemento fundamental na contribuição para a formação dos atores sociais.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. In: ____ (Org). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 37-68.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Parecer CEB 11/2000. In: SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro, 2002.

FERRARO, Alceu Ravello. História da Alfabetização no Brasil. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

____. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, Regina Leite. Movimentos Sociais: escola – valores. In: **Aprendendo com os Movimentos Sociais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 dez. 2012.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA; Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: ____ (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2000. p.7-37.



O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Analva Aparecida de Andrade Lucas Passos

Introdução

Para Merrieu (2005), o grande visionário da Pedagogia Moderna foi Rousseau, ao dizer que o aluno aprende a partir das experiências que o educador organiza para ele ao planejar o trabalho pedagógico, embora se saiba que as experiências sejam adquiridas pelo educando ao longo do estudo. Neste sentido, aos que estão dedicados a ensinar, professores formados e em formação, ficam as perguntas acerca de que tipo de cidadãos contracenarão em sala de aula e, logo, como planejarão o trabalho pedagógico. Quais métodos devem ser utilizados em uma sociedade multicultural mediada pela tecnologia da informação e da comunicação? Pode-se dizer que há inúmeros recursos disponíveis, tecnológicos ou não, que vão desde o quadro de giz até a lousa digital, por exemplo. Ao mesmo tempo, convivemos com professores se questionando sobre o quê e como fazer em salas de aula de alfabetização de jovens e adultos.

O desafio das sociedades contemporâneas reside em como tornar possível a educação, visto que esta deve atender democraticamente a uma diversidade de opções nos campos das finalidades essenciais da educação e em como pensar uma “escola plural”, não “fragmentada”, não “babelizada”, a serviço de interesses sociais, profissionais, ideológicos e políticos (MERRIEU, 2005, p.14). A democracia admite que se tenham diversas opções e não somente um modelo de educação, ou seja, o formal. Nesse sentido, esta deve abranger a educação informal, a profissionalizante, entre outras. Sendo assim, como contemplar essa exigência da democracia sem fragmentar o acesso a todos, de modo a atender às necessidades e aos interesses sociais, profissionais, ideológicos e políticos da sociedade contemporânea?

Valendo-me destas questões colocadas por Merrieu, em que não cabe neste artigo respondê-las, bem como por entender que a alfabetização e o letramento de jovens e adultos estão intimamente ligados à cidadania e às práticas sociais (do ponto de vista linguístico, político, econômico, sociocultural) exercidas por estes indivíduos. Dessa

forma, deixo-as para reflexão e convido a conhecer acerca dos estudos da linguagem na diferenciação de alfabetização e letramento, da importância de um trabalho pedagógico com jovens e adultos voltado para o desenvolvimento da competência linguística, perpassando pela legislação e diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos na promoção da cidadania plena.

Alfabetização e Letramento: um ato político ou um ato de construção do conhecimento?

O professor Paulo Freire (1989) vê a alfabetização de adultos como um ato político e de conhecimento, e, por isto, um ato de criação e recriação, pois tem como sujeito deste ato, no processo de alfabetização, o próprio alfabetizando, indissociável de suas vivências, de suas crenças, de seus valores, de seu contexto. O aspecto social da aprendizagem significativa, para Paulo Freire, diz respeito aos valores e às aspirações coletivas e, conseqüentemente, é um ato político, em que o diálogo permeia a constituição de um sujeito atuante e transformador, sendo que esta concepção não permite que a educação seja neutra. Freire quer promover a cidadania, para isso lança mão de estratégias e recursos do que é significativo para o alfabetizando, uma vez que, para o teórico, não há ignorância, mas uma troca de saberes. Assim, seu método de ensino parte da palavra, ampliando para o contexto em que está inserida, dialogando/interagindo durante o processo, pois, ao mesmo tempo em que se ensina, aprende-se.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de 1996 – trouxe novos paradigmas para a educação, ao reconhecer a complexidade das diversas dimensões do ensino quando adotou o termo Educação de Jovens e Adultos para designar as ações anteriormente conhecidas como Ensino Supletivo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos¹⁵ seguem as mesmas orientações da Educação Básica, nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da LBD de 1996, respeitando as especificidades características das duas faixas etárias correspondentes a jovens e adultos.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 amplia o foco de políticas públicas e supera a visão do analfabeto ou iletrado, inapto a realizar tarefas mais elaboradas no mundo do trabalho. Sinaliza que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta três importantes funções:

¹⁵ Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000.

- reparadora: pelo resgate dos direitos civis na restauração de um direito negado;
- equalizadora: por promover a reentrada no sistema educacional, assegurando o acesso e a permanência a todos os que tiveram uma interrupção forçada de continuidade dos estudos ou outras condições adversas;
- qualificadora ou permanente: entendida como a essência da EJA, por garantir educação continuada em todas as idades e ao longo da vida, como possibilidade de desenvolver e construir conhecimentos, habilidades, competências e valores que perpassem os espaços formais da escolaridade conduzindo à autorrealização e se reconhecendo como sujeito.

Segundo a UNESCO, o Brasil, apesar de todo crescimento econômico e projeção mundial, ainda figura entre os países latino-americanos com taxas de analfabetismo em torno de 10%. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa um avanço no processo histórico-cultural para as pessoas que não tiveram acesso nem domínio da escrita e da leitura como bens sociais. No entanto, romper com índices de analfabetismo torna-se tarefa e dever da escola ao assumir seu papel emancipatório de sociedade igualitária, promotora do desenvolvimento sustentável e da superação das desigualdades sociais.

Pensar essa educação de maneira inclusiva e indiscriminatória é pensar em como estes indivíduos, homens e mulheres que não tiveram acesso à cultura letrada, podem ser considerados alfabetizados e letrados, segundo preconizam a Lei e as Diretrizes da Educação para esse grupo.

Quando se afirma ser a escola um espaço de convivência democrática, de acesso aos bens culturais, não se pode negar o papel importante do educador, pois é aquele que administra a sala de aula e organiza o trabalho pedagógico. Para Anísio Teixeira (1961), o administrador é “aquele que dispõe de meios e recursos necessários para obter resultados”, e vai além ao dizer que o “sucesso deste gestor está ligado a quem ele é, o que aprendeu e de uma longa experiência” (p.84).

Aos professores que se dedicam à EJA ou àqueles que pretendem trabalhar com esta modalidade de ensino, cabe lembrar que o documento do MEC/CNE 009/2001 destaca alguns procedimentos básicos compatíveis com os novos paradigmas educacionais. Bortone e Martins (2008) sintetizam bem os procedimentos inerentes à atividade docente a serem considerados na atualidade e pontuam:

- *o comprometimento com o sucesso dos alunos* – levar o aluno a aprender a refletir sobre sua competência discursiva;

- *a assunção da diversidade existente e sabedoria para lidar com ela* – um exemplo é a diferença dialetal. É preciso mostrar ao aluno como reconhecer as características contextuais e desempenhar papéis verbais de acordo com essas características, por meio de uma metodologia que compara, diferencia as formas usadas em cada estilo de fala, sem desvalorizar qualquer norma e saber que a gramática da norma padrão deve ser ensinada de maneira reflexiva;

- *o incentivo a atividades de enriquecimento cultural* – em uma perspectiva interdisciplinar, ampliando a visão de mundo acerca das diferentes linguagens (artes, música, literatura e fotografia), compreendendo os gêneros textuais como ferramenta de acesso ao multiculturalismo;

- *o desenvolvimento de práticas investigativas* – estimular o aluno à prática de pesquisa, na busca de novos conhecimentos e autonomia para construí-los;

- *o desenvolvimento de hábitos de colaboração e trabalho em equipe*. É importante ensinar o aluno a trabalhar de forma participativa e coesa;

- *a utilização de novas metodologias, estratégias e materiais de apoio* – conhecer não só novos métodos, mas as teorias que as fundamentam, como as contribuições da Sociolinguística e o ensino de língua portuguesa nas escolas. Além disso, é importante tecer ampla discussão acerca da questão dos níveis de letramento; da Análise Textual, com a metodologia de leitura e produção escrita, ao considerar os elementos coesivos, a coerência, a tessitura dos textos, e ao analisar os processos sociocomunicativos de construção da leitura. Da mesma forma, é fundamental conhecer a Análise do Discurso e os processos de significação do texto, explicitando as condições de produção da leitura através da reflexão e crítica.

Como se vê, os procedimentos elencados acima não constituem uma novidade, contudo, o foco, agora, está alicerçado em práticas sociais, que hoje incluem o uso constante da leitura e da escrita. Devemos considerar que o jovem e o adulto, ao chegarem à escola para serem alfabetizados são falantes e usuários eficientes de sua língua aprendida e utilizada naturalmente em seu ambiente social ao transmitir sua cultura apenas pela oralidade.

Entretanto, a sociedade da informação e da tecnologia nos impõe ir além. Dominar outras linguagens, outros códigos, é estar incluído na

contemporaneidade, cujas exigências de base econômica requerem novas competências para o mercado de trabalho e deixam os que foram privados, entenda-se jovens e adultos que por diferentes razões não tiveram acesso a bens tão básicos como a leitura e a escrita, expostos ao risco de exclusão e a desigualdades de toda espécie.

Por essa razão, considerar os estudos da linguagem acerca da escrita e da leitura na busca por melhor definir as competências linguísticas do indivíduo inserido em sociedades complexas, configura-se como condição essencial para a inserção na cultura letrada.

Novas tecnologias e a escola ainda desconectada

Sabe-se que as práticas sociais de leitura e escrita alteram a condição do indivíduo, linguística, política, econômica e culturalmente, por possibilitarem a plena participação social, pois, ao ter acesso à informação, esse sujeito consegue se posicionar em situações cotidianas, defender seus pontos de vista, questionar, reivindicar e partilhar seu conhecimento. Dessa forma, isso é o que se espera ao se utilizar o termo “exercício da cidadania”.

Na década de 1960, iniciou-se a discussão sobre letramento e seu impacto na sociedade moderna, bem como a influência no processo cognitivo, tendo em vista o fracasso escolar, como apontavam os estudos da época, em que o foco era no ensino e no desenvolvimento de métodos e atividades que preparassem o aluno para a escrita e leitura. Contudo, muitos não conseguiam se alfabetizar ou, quando chegavam ao final do ensino fundamental, reprovavam.

Foi nesse período que o professor Paulo Freire (2004), nascido em uma sociedade fortemente marcada pelo autoritarismo, propôs um método revolucionário de alfabetização para jovens e adultos, pois valorizava os conhecimentos de homens e mulheres, construídos ao longo da vida e que serviam de matéria prima para o aprendizado da escrita e da leitura (BARRETO, 2004, p.99).

O golpe militar de 1964 pôs fim à experiência de Freire, já espalhada pelo país por considerá-la subversiva, propagadora da desordem e do comunismo (BELLO, 1993). Entretanto, as ideias de Paulo Freire são perpetuadas até os nossos dias, pois sua proposta é de construção de uma sociedade refletida, com a participação do povo, considerada em uma perspectiva sociointeracionista da educação.

O quadro desolador do fracasso perdurou por quase duas décadas até que nos anos de 1980, estudos como os de Emília Ferreiro e Ana Teberosky propuseram mudanças profundas no processo de alfabetização para crianças e na prática do professor. A crença implícita

até então era de que o processo de alfabetização começava e terminava apenas em sala de aula, e o método adequado era o que dava ao professor total controle da alfabetização dos alunos. No entanto, quanto mais alunos chegavam à escola, mais alarmantes eram os números do fracasso. Assim, chegou-se a um nível alarmante e, como diz a própria Ferreiro, “em alguns momentos da história faz falta uma revolução conceitual. Acreditamos ter chegado o momento de fazê-la a respeito da alfabetização” (FERREIRO, 2001, p.4).

Os estudos de Ferreiro baseiam-se na psicogênese da escrita, ou seja, na construção/reconstrução da representação do sistema da escrita, ao interagir com os usos e práticas sociais da língua escrita.

A partir desses estudos, ficou evidente que o importante era compreender como se desenvolve a lógica da escrita e a importância do letramento, uma vez que a escrita é tida como responsável por novas formas de discurso e organização social.

O maravilhoso reside na descoberta da palavra

Com estas mudanças de perspectiva, em que se valoriza o discurso e a organização social, e pela necessidade de melhorar a qualidade no ensino da Língua Portuguesa, especificamente, dentro de um contexto histórico marcado pelo fracasso em que vinha caminhando o ensino, em 1997, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Um documento norteador das práticas pedagógicas que respeita e valoriza a diversidade cultural brasileira e que entende a escrita como um sistema de signos históricos, carregado de significados instituídos pela cultura de um povo. As concepções e práticas pedagógicas defendidas nos PCN reforçam a importância do letramento na formação de leitores críticos e escritores reflexivos.

Os cursos destinados aos jovens e adultos devem oferecer o desenvolvimento de competências e habilidades que despertem o sentimento de pertencimento no mundo e, por meio do estudo da linguagem, é possível obter sucesso. A proposta curricular elaborada pela Secretaria de Educação Fundamental/ MEC (2002) traz orientações quanto ao estudo da linguagem pelos alunos da EJA:

O estudo da linguagem verbal traz em sua trama tanto a ampliação da modalidade oral, por meio de processos de escuta e de produção de textos falados, como o desenvolvimento da modalidade escrita, que envolve o processo de leitura e produção de textos escritos (p.11).

O documento¹⁶ propõe estratégias de ensino a este grupo:

A tarefa de ensinar a ler e escrever – e tudo que envolve a comunicação – favorece a formação dessa estrutura de pensamento específico e ajuda a desenvolver as habilidades que implicam tal competência. O trabalho com a oralidade e a escrita anima a vontade de explicar, criticar e contemplar a realidade, pois as palavras são instrumentos essenciais para a compreensão e o maravilhamento. [...] é estabelecer a cumplicidade entre ele a palavra (p.12).

A palavra dita e escrita, ouvida e lida se constitui sempre na palavra que nos circunda, em nossa forma de nomear o que há no mundo. Ao longo deste texto, quatro palavras aparecem com frequência: alfabetização/letramento e leitura/escrita. Para se discutir o significado e o sentido de cada par será preciso compreender o que há em comum e de diferente entre os termos.

Mary Kato (1986), Angela Kleiman (1995), Leda Tfouni (2002) e Magda Soares (2003) têm se dedicado à temática de alfabetização e letramento, estabelecendo uma diferenciação e, ao mesmo tempo, uma inter-relação entre os termos. Pode-se considerar que a alfabetização está diretamente relacionada à apropriação das habilidades de ler, de escrever e de reconhecer as funções dessas aptidões. O letramento, por sua vez, refere-se às práticas sociais de leitura e escrita que os indivíduos utilizam em seu cotidiano.

Deste modo, Kleiman define o letramento como

[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, por exemplo, para escrever cartas e bilhetes, fazer a certidão de nascimento e outros documentos, fazer escrituras de terras e outros bens, escrever letras de músicas, elaborar relatórios, escrever lista de compras, operacionalizar cálculos matemáticos, entre outras. As práticas de escritas específicas da escola desenvolvem alguns tipos de habilidades e de certa forma determina uma maneira de utilizar o conhecimento sobre a leitura e escrita (1995, p.19).

¹⁶ (Op. Cit.)

As práticas sociais exemplificadas por Kleiman circulam em forma de textos e, na perspectiva discursiva, são chamados de gêneros textuais, ou seja, diferentes textos produzidos no cotidiano que circulam em lugares distintos para diferentes públicos e com objetivos específicos.

Magda Soares (1998) esclarece os termos analfabeto e iletrado:

[...] o alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita. [...]

[...] letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Assim, [...] não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente [...] (p.18-20).

Soares, nesta obra, apresenta muitos aspectos complexos da noção de letramento e, também, não deixa de discutir as diferentes facetas e dimensões do letramento e da alfabetização. Ainda, sugere ao leitor a possibilidade de interagir com os gêneros discursivos nas relações autor-leitor e na constituição de novos textos de diferentes gêneros.

Segundo Tfouni (1995, p.9), enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito. Magda Soares (2003) valoriza o impacto qualitativo do conjunto de práticas sociais de leitura e escrita no cotidiano das pessoas. Ademais, defende que a leitura e a escrita extrapolam a dimensão técnica ou o puro domínio da língua escrita, ou seja, não basta saber juntar as letras para saber ler, e sim, é necessário compreender o que está escrevendo.

A noção da compreensão do que se lê é justamente o que difere o letrado do analfabeto funcional, uma vez que analfabetos funcionais não encontram sentido naquilo que leem. Essa expressão de analfabeto funcional surgiu em um relatório da UNESCO e se referia àqueles indivíduos que sabiam ler, escrever, mas não conseguiam interpretar ou reelaborar um texto, bem como aqueles que permaneceram na escola por até quatro anos.

Como diz a professora Magda Soares (1998),

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque foi marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, [...] se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (p.24).

A dimensão sociocultural do letramento que Soares apresenta é reforçada por Tfouni (2000):

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas "letradas" em sociedades ágrafas (p.9-10).

Os conceitos de letramento aqui expostos, não esgotam as possibilidades de serem ampliados, justamente pela rapidez com que ocorrem mudanças na sociedade. Estudos mais recentes de Tfouni, Kleimam, Soares e outros, não falam mais em um único letramento, mas em múltiplos, incluindo as diversas linguagens (danças, músicas, imagens, propagandas, televisão, cinema, inclusive o letramento digital como uma prática cotidiana na maioria das comunidades brasileiras).

A leitura de mundo precede a leitura da palavra

Devemos pensar que o fato de o indivíduo chegar à escola com certo nível de letramento, não significa que não precisa ser alfabetizado e vice-versa. Esse é o ponto que parece ser crucial, afinal, a escola é, por excelência, o local onde o indivíduo entra em contato mais estreito, e de forma sistematizada com os processos de leitura e escrita. É na sala de aula que as situações de leitura e escrita se concretizam de forma organizada, afinal, tais processos de ensino são significativos e compartilhados.

Retomando as questões iniciais sobre o quê e como ensinar, cabe lembrar o que o professor pode fazer para promover atividades que despertem o gosto pela leitura:

- desenvolver no aluno o prazer pela leitura;
- colocar o educando em contato com diferentes gêneros textuais;
- criar condições para que o aluno possa realizar sua própria aprendizagem;
- mostrar as múltiplas situações de leitura.

Ler para quê? As respostas podem ser muitas, esse propósito dependerá do que se entende por leitura. Em termos de compreensão, aqui, a leitura serve para estimular a imaginação, adquirir conhecimento, despertar a fruição de ideias, bem como para que o leitor se oriente no texto e compreenda as ideias do outro. A leitura é um processo que ultrapassa a simples decodificação de signos e é indissociável da escrita. É também uma atividade de construção de significados por meio da qual se busca a compreensão do mundo, além de ser uma prática social e um processo cognitivo que exige esforço do indivíduo e uma fonte de desenvolvimento intelectual do ser humano.

A escrita pode ser entendida como um sistema de representação que pode estimular o diálogo criativo entre o mundo interno e o externo do indivíduo e como uma ferramenta de expressão do pensamento e de desenvolvimento das ideias. Por isso, inscreve-se no âmbito dos diversos percursos das culturas humanas, assumindo uma importância decisiva na construção de cada sociedade, além de ser reconhecida como marco que separa a Pré-história da História.

Quando chegamos ao mundo, a sociedade já carregava o gesto de escrever, com seus múltiplos usos e funções. Aprendemos a inserir-nos nesse gesto, a partir dos modos de existência na nossa cultura, ao mesmo tempo em que o reinventamos. Ao longo da história, os leitores-escritores se constituíram no cenário histórico-cultural da época, com os dispositivos a que tinham acesso: suportes como a pedra, argila, o pergaminho e papel, e instrumentos como a pena, caneta de tinta permanente e a esferográfica, e o lápis. Tudo isto foi utilizado na tarefa de escrever.

A escrita propriamente dita só começou a existir a partir do momento em que foi elaborado um conjunto organizado de signos ou símbolos, por meio dos quais seus usuários puderam materializar

e fixar claramente tudo o que pensavam, sentiam ou sabiam expressar (JEAN, 2002, p.12).

Sendo assim, o domínio da escrita ultrapassa o processo de codificação de signos ou símbolos, podendo ser visto hoje como tecnologia, se o compararmos desde sua invenção e evolução com o uso do computador na construção sociocultural da humanidade.

Na escrita, há gêneros do discurso e, mais especificamente, tipos de discurso, ou seja, estes são a maneira como manifestamos nossas ideias, aspirações, nossos posicionamentos e sentimentos, durante a interação com o mundo e frente ao outro. Esses discursos podem-se dar na oralidade e/ou na escrita e, para sermos compreendidos, essas interações se realizam dentro de um contexto social.

Assim, a leitura e a escrita têm base em textos escritos, pois as palavras têm sentido, uma vez que possuem finalidade e conteúdo, os quais se diferem, conforme a necessidade de comunicação de quem escreve. Nessa mesma direção, afirma o Professor Paulo Freire (1989), é "impossível a educação ser neutra", pois sempre interagimos com o outro e, nesta interação, sempre há um posicionamento.

No concerne ao âmbito educativo, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam como um dos caminhos para o ensino da língua, os gêneros textuais, os quais devem ser utilizados como objeto de ensino. A proposta de organização dos gêneros discursivos se originou da perspectiva linguístico-enunciativa, que se fundamenta na teoria dos gêneros do discurso de Mikhail Bakhtin (1997). Um gênero é definido pelo seu propósito, pela sua função sociocomunicativa dentro de uma sociedade.

Todos os enunciados orais ou escritos, que atendam a um propósito comunicativo, inserem-se na noção de gênero do discurso, por exemplo: sermão, carta comercial, carta pessoal, bilhete, bula de remédio, receita culinária, lista de compras, cardápio, telefonema, cordel e tantas quantas forem as formas de comunicação. Nesse sentido, são muitas as perspectivas para definir, conceituar e exemplificar a leitura, a escrita, o texto e o gênero discursivo e trazê-las detalhadamente nos faria escrever um livro e não um artigo.

No entanto, relembro que, para Austin (1975), "dizer é fazer", assim, espero que, com estas poucas linhas, tenham visualizado o vasto campo dos estudos da linguística e que os sentidos estejam aguçados na busca pelo conhecimento aprofundado do tema.

Considerações finais

O letramento de jovens e adultos pode ser entendido sob diferentes pontos de vista, devido à natureza complexa do tema. São inúmeras abordagens de diversos estudos, tal é a relação intrínseca entre a alfabetização e o letramento e a leitura e a escrita. Entretanto, reunir tanta informação não se constitui em uma tarefa fácil. Foi o que se tentou fazer aqui, um apanhado sucinto da legislação acerca do tema, um brevíssimo relato da história de métodos de alfabetização e suas implicações políticas e sociais.

Os conceitos de letramento/alfabetização, leitura, escrita e gêneros textuais foram pontuados e discutidos neste texto, observando a relação entre a oralidade/escrita, a qual se trata de um fator relevante para o estudo da caracterização dos modos da condição letrada: “este alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando”. Sendo assim, é possível que, por meio do letramento, seja promovida a reflexão sobre a própria linguagem.

A produção textual deve ser incentivada com base na noção dos gêneros textos/discursivos, visto que cada texto desempenha uma função social. Assim, é possível entendê-lo e trabalhá-lo em situações de uso real. Como exemplos disso, podem ser mais significativos aos jovens e adultos do que outras produções, devido à importância e utilidade que terão na vida desses sujeitos, fazer uma lista de compras, localizar-se em um mapa, ler um manual de eletrodoméstico, uma bula de medicamento, um poema, escrever um currículo e tantos outros textos. Ademais, tais produções despertarão neles o ‘saber fazer uso’.

Deve-se insistir também na mudança de atitude do aluno diante das próprias dificuldades, ajudando-o a ver de formas diferentes a palavra, ao associar o trabalho de escrita com suas necessidades mais urgentes e básicas, tais como: conseguir um emprego melhor, aumentar a renda familiar, conquistar bens materiais, entre outros. Para isso, saber ler e compreender o que está escrito, escrever e ser compreendido se tornam conquistas básicas, a fim de que o estudante possa participar ativamente da sociedade contemporânea, uma vez que estas habilidades são cada vez mais exigidas.

O processo de aprendizagem inicial da língua escrita é, sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que os educandos enfrentam, os quais vão, desde a própria história de vida, passando pelo sentimento de exclusão, até as dificuldades mais simples, como o domínio de sons e traço das letras, a compreensão e produção de textos produzidos por eles ou por outros. Sendo assim, a leitura interfere na competência formal e política do sujeito, as quais estabelecem que é

preciso saber pensar para compreender e, assim, melhor intervir como cidadão.

Em síntese, pode-se dizer que o letramento de Jovens e Adultos será um sucesso, se o considerarmos uma mudança de atitude. Se ao final do curso, os alunos continuarem motivados para estudar e escrever suas ideias, usando os textos como ferramentas na busca de respostas às suas dúvidas existenciais e profissionais, evidentemente, o trabalho trilhou um caminho certo. O objetivo da escola, na Educação de Jovens e Adultos, é ensinar e desenvolver práticas de letramento socialmente valorizadas, a fim de buscar a autonomia dos estudantes.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, John L., **How to do Things with Words**. Oxford, Oxford University: Press, 1975.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte e Ciência, 2004.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Paulo Freire e uma nova filosofia para a educação**. Vitória, 1993. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per01.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

BORTONE, Márcia E.; MARTINS, Cátia R. B. **A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Série Ensinar leitura e escrita no ensino fundamental; v.3).

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental**, 2002. v.2.

_____. Congresso Nacional. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1/2000** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, julho 2000.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. Horácio Gonzáles. et al., 24.ed. São Paulo: Cortez, 2001. Coleção Questões da nossa época, v.14.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.4).

JEAN, Georges. **A escrita** – memória dos homens. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MEIRIEU, Philippe. Prefácio da primeira edição canadense. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.). **A pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2010.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p.15-61.

MOURA, Tânia Maria (Org.). **Educação de jovens e adultos**: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento. Maceió: EDUFAL, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: CEAL, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.



ASPECTOS DA ALFABETIZAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

ASPECTOS DA ALFABETIZAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Patrícia Moura Pinho

Neste texto, são abordados alguns pontos teóricos acerca da área da alfabetização para a Educação de Jovens e Adultos, trazendo as contribuições de pesquisas de autores reconhecidos no campo da pesquisa desta modalidade de ensino. Na primeira seção, são contemplados pontos sobre o processo de aquisição da escrita. Na segunda, são abordados estudos sobre letramento, relacionando os aspectos sociais da leitura e da escrita com a experiência extraescolar dos jovens e adultos. Por fim, são discutidas as questões da escolarização, da docência e do planejamento e as implicações de cada um destes três elementos para pensar a alfabetização de jovens e adultos.

Embora seja um tema há décadas discutido (FREIRE, 1975; TFOUNI, 1984, 1986; GROSSI, 1990; SOARES, 1996; FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, 2001¹⁷), a alfabetização de jovens e adultos ainda está permeada por inquietações relativas tanto ao acesso quanto à permanência na escola, no sentido de garantir efetivas condições ao aluno para estar e aprender nesta instituição com qualidade.

Não é raro, em contato com docentes que atuam nesta modalidade, ouvir comentários do tipo: “Os jovens e adultos, embora não alfabetizados, chegam às salas de aula com uma bagagem de conhecimentos, pelo seu tempo de vida, muitas vezes maior do que a das crianças”. Contudo, diz-se também que, apesar de toda esta leitura de mundo que o adulto constrói, a aquisição do sistema de escrita alfabético pode não se dar na “velocidade” esperada por alfabetizadores que consideram esta “bagagem de conhecimentos” suficiente para a concretização do processo de alfabetização. Em outras palavras, mesmo letrados e/ou imersos em uma cultura letrada, os jovens e adultos nem sempre alcançam sucesso no processo de alfabetização, apesar dos esforços metodológicos dos docentes e de muitos

¹⁷ No presente texto são utilizadas estas edições das obras de Ferreiro e Teberosky, as quais são mais recentes em relação às originais, publicadas, respectivamente, em 1979 e 1985.

programas governamentais que empreendem recursos tanto financeiros quanto humanos para tornar todos alfabetizados no país.

Pensa-se que o momento atual, após décadas de produção científica nessa área, demanda que se pare e reflita sobre pontos fundamentais para o entendimento e para a convergência de proposições teóricas relevantes à compreensão da alfabetização. Enfim, este é o momento de olhar para a produção científica na área e pensar em possibilidades de diálogo entre diferentes estudos teóricos para a elaboração de um planejamento permeado pelas múltiplas facetas da alfabetização, parafraseando Magda Soares (2005).

Pontos sobre o processo de aquisição da escrita

Existem duas formas segundo as quais comumente se entende a alfabetização: ou como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes (TFOUNI, 2010, p.16).

Conforme a autora do excerto acima, a primeira perspectiva estaria mais ligada aos objetivos instrucionais estabelecidos pela instituição escolar, enquanto que a segunda coloca a alfabetização na esfera do processo. Esta, por sua vez, envolveria os fatores culturais e sociais em que os sujeitos estão imersos, de modo que não fica limitada ao âmbito escolar.

Na esteira da segunda perspectiva, situam-se os estudos psicogenéticos sobre o processo de aprendizagem da linguagem escrita. Nesse caminho, o objetivo de Emilia Ferreiro foi o de contribuir para a intervenção educativa no ensino da leitura e da escrita, tomando esta última como objeto social sobre o qual o sujeito pensa, interpreta e inventa. A autora procura ir além de lançar alguma solução pronta para o insucesso na alfabetização, como se propunham os métodos de ensino da leitura e da escrita, os quais eram diretamente ligados à própria emergência da escola.

Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1999) questionam a garantia do controle da aprendizagem dos alfabetizandos peculiar aos métodos “tradicionais”¹⁸ de alfabetização, os quais centram-se na perspectiva

¹⁸ Coloco o termo entre aspas, pois, como bem ressalta Soares (2005), o “novo” de hoje pode ser o “tradicional” de amanhã. Dessa forma, considero que os estudos sobre alfabetização (métodos, processo e letramento) são discursos

daquele que ensina, ou seja, do sujeito alfabetizado. É justamente este deslocamento de foco do “como se ensina” para o “como se aprende” que a autora provoca nos estudos sobre alfabetização.

Em seus estudos, a referida pesquisadora aponta para a necessidade de se considerar a escrita não como conteúdo meramente escolar, mas sim como objeto de conhecimento. Ferreiro e Teberosky (1999) colocam em suspenso a ligação entre o método utilizado e a maturidade ou prontidão para a alfabetização, relação que ainda se faz presente, de certa forma, no discurso e na prática docente. De acordo com a autora, a escrita, como objeto de conhecimento, apresenta-se no processo de aprendizagem por meio de uma tríade: o sistema de representação alfabética da linguagem, as concepções dos que aprendem e as concepções dos que ensinam sobre tal objeto.

Além disso, Ferreiro (2001) procura diferenciar as concepções da escrita enquanto representação e codificação. Nesta última, a escrita seria puramente um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. Em contrapartida, Ferreiro e Teberosky (1999) trabalham com a escrita como um sistema de representação da linguagem, ou seja, como um objeto sócio-cultural que passou por um processo histórico de construção. Em relação a esse aspecto sócio-cultural, considero interessante destacar parte das linhas finais da *Psicogênese da língua escrita*:

A escrita tem uma série de propriedades que podem ser observadas atuando sobre ela, sem mais intermediários que as capacidades cognitivas e lingüísticas do sujeito. Mas, além disso, existem outras propriedades que não podem ser “lidas” diretamente sobre o objeto, mas através das ações que outros realizam com esse objeto. A mediação social é imprescindível para compreender algumas de suas propriedades (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.296).

Sendo a escrita um sistema de representação, seria um problema pedagógico ensiná-la como um sistema de codificação. A autora destaca, então, que, tanto em relação ao sistema de representação da linguagem quanto ao sistema de representação dos números, as dificuldades iniciais dos sujeitos são conceituais, por isso eles

localizados e datados, produzidos culturalmente, conforme as demandas de uma determinada época.

reinventam esses sistemas, a fim de compreender o processo de construção e as regras de produção desses.

Para a autora, se considerarmos a dicotomia codificação x representação em termos pedagógicos, deparar-nos-emos com diferenças fundamentais. Nesse sentido, enquanto aprendizagem de um código, seriam priorizadas as percepções visual e auditiva, bem como a capacidade motriz; enquanto compreensão de um sistema de representação, não basta falar e realizar todas as distinções perceptivas necessárias, é preciso entender a natureza sociocultural desse sistema.

Quando lidamos com concepções dos adultos não alfabetizados, podemos perceber que o saber construído por eles sobre a escrita nem sempre coincide com o saber aceito socialmente. Culturalmente, o saber sobre a escrita considerado legítimo é o veiculado pela alfabetização escolar, a qual é sistematizada metodologicamente, prescritiva e ordenada dentro do currículo. Este tipo de saber se diferencia de outras práticas de aprendizagem da leitura e da escrita que ocorrem fora da escola, mais ligadas às necessidades de um contexto específico de uso. Conforme Tfouni (2010), “por esse motivo, muitas vezes se descreve o processo de alfabetização como se ele fosse idêntico aos objetivos que a escola se propõe enquanto lugar onde se alfabetiza” (p.17).

Dessa forma, Ferreiro (2001) alerta sobre as formas como são vistas as escritas dos sujeitos não alfabetizados (sejam de crianças, sejam de adultos). Para ela, tradicionalmente, consideram-se os aspectos gráficos das produções (traçado, orientação espacial e dos caracteres individuais), ignorando-se os aspectos construtivos (os meios cognitivos utilizados para se representar algo). A partir deste ponto de vista construtivo, Ferreiro (2001) considera este processo “surpreendentemente regular”, apontando para três grandes períodos evolutivos:

- 1) a distinção entre o icônico e o não icônico, ou seja, entre escrever e desenhar;
- 2) a construção de critérios de diferenciação quantitativos (mínimo de letras para se ler algo) e qualitativos (variação de caracteres para que algo possa ser interpretado);
- 3) a fonetização da escrita (iniciada com a hipótese silábica e concluída no período alfabético).

Destaca também o período silábico-alfabético, incluído no item 3, como “a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos” (FERREIRO, 2001, p.27).

Ferreiro (2001) aponta para a necessidade de se colocar a reflexão sobre a prática alfabetizadora em novas bases. Segundo ela, as discussões “tradicionais” centram-se na polêmica dos métodos utilizados¹⁹ (analíticos x sintéticos; fonético x global, etc.), a qual desconsidera as concepções dos sujeitos e os problemas que eles se colocam em relação à escrita. Para a autora, a compreensão desses problemas pelo professor alfabetizador é fundamental para a intervenção adequada no processo de construção da escrita, haja vista que esses revelam a singularidade dos momentos de aprendizagem nos quais se encontram cada sujeito. Ferreiro (2001) destaca três principais dificuldades, ao tratar da própria experiência com professores:

[...] em primeiro lugar, a visão que um adulto, já alfabetizado, tem do sistema de escrita; em segundo lugar, a confusão entre escrever e desenhar letras; finalmente, a redução do conhecimento do leitor ao conhecimento das letras e seu valor sonoro convencional (FERREIRO, 2001, p.32).

Ainda em relação à experiência da autora com formação docente, são assinaladas algumas concepções dos professores: a) a inquietude sobre a ordem de introdução da leitura e da escrita, presente nos métodos sintéticos (começa-se pela letra, pelo som, pela sílaba?) e analíticos (inicia-se pela palavra, pela frase ou pelo texto?); b) a forma de apresentação das letras individuais (pelo nome ou som? Das letras às palavras?). Percebe-se nestas concepções docentes, apontadas por Ferreiro (2001), a necessidade de uma ordenação do simples para o complexo. Porém, cabe perguntar: simples para quem? Complexo para quem?

Muitas vezes, as práticas de oralidade, leitura e escrita que os adultos não alfabetizados vivenciam cotidianamente (como pegar um ônibus, participar de reuniões da igreja ou do clube, ensinar uma receita a um filho ou neto, calcular a metragem necessária de tijolos, medir um tecido para uma costura) são pouco valorizadas e consideradas pelo processo de escolarização. Estas práticas, enquanto próprias de determinados grupos e com finalidades específicas, possuem legitimidade nos contextos em que ocorrem. O mesmo ocorre com os

¹⁹ Tal polêmica foi acesa novamente com a querela entre o método fônico e o construtivismo, especialmente em 2006, quando a alfabetização passa a ser fortemente discutida em virtude do 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, instituído pela Lei nº 11.274 de 6 fevereiro de 2006.

modos de pensar e resolver situações do dia a dia, considerados inferiores, muitas vezes, pela cultura escolar dominante, por se constituírem fora desta instituição. Exemplos destas situações seriam: calcular o troco mentalmente sem o auxílio do algoritmo, usar cores diferentes de canetas para diferenciar o número de telefone de parentes ou amigos em uma folha de papel, explicar dores no corpo em virtude de fenômenos da natureza, solucionar a falta de ingrediente no preparo de um alimento por meio da substituição com base em outra experiência de realização de uma receita.

Para complementar a argumentação, recorre-se às palavras de Tfouni (2010), a qual afirma que

tradicionalmente, tem sido afirmado que, como a aquisição da escrita leva ao raciocínio lógico, então quem não souber ler nem escrever seria incapaz de raciocinar logicamente, e, portanto, de compreender um raciocínio dedutivo do tipo lógico-verbal (silogismo) (p.26).

A mesma autora declara que em pesquisas anteriores (TFOUNI, 1984, 1986), realizadas por ela com adultos não alfabetizados, estes demonstraram capacidade de raciocínio descentrada para solucionar problemas do próprio cotidiano, ao delimitar planos de referência e valer-se de comparações para se chegar a uma solução. Para a autora,

A explicação, então, não está em ser, ou não, alfabetizado enquanto indivíduo. Está sim, *em ser, ou não, letrada a sociedade na qual esses indivíduos vivem*. Mais que isso: está na sofisticação das comunicações, dos modos de produção, das demandas cognitivas pelas quais passa uma sociedade como um todo quando se torna letrada, e que irão inevitavelmente influenciar aqueles que nela vivem, alfabetizados ou não (TFOUNI, 2010, p.28) [grifo da autora].

Por ser um objeto cultural, como ressalta Ferreiro (2001), a escrita não é um produto meramente escolar, mas um sistema resultante do trabalho coletivo da humanidade. “A escrita é o produto cultural por excelência” (TFOUNI, 2010, p.12). Como tal, a constituição desta se deu em meio a relações de poder, na luta pela legitimação de verdades, valores e crenças, sendo que o objetivo da escrita não pode ser resumido somente à comunicação, pois também oculta, direciona,

silência, conforme o projeto de sociedade vigente. Historicamente, a produção de sujeitos não alfabetizados pode ser considerada algo “esperado”, pois, nas relações de poder estabelecidas nas diferentes sociedades, nem todos poderiam ter acesso a tudo, no caso específico, ao saber mediado pela escrita.

Aspectos a respeito do letramento

Soares (2005; 1996) comenta que, em meados dos anos 80 do século XX, é inventado este termo no Brasil, o qual surgiu da necessidade de se considerar a competência e a habilidade nos usos sociais da leitura e da escrita, não se limitando apenas à aquisição do código escrito. Neste contexto, a autora diferencia letramento e alfabetização:

Nesse sentido, define-se *alfabetização* [...] como o processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita [...]

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se *letramento*, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos [...] habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos [...] (SOARES, 2003, p.91-92).

Em outras publicações, Ferreiro (2001) argumenta que essa diferenciação entre tais conceitos não se faz necessária, bastando o termo alfabetização. Desse modo, a autora considera este conceito em sentido mais amplo, concebendo como alfabetizado aquele que adquiriu a tecnologia da escrita e faz uso desse conhecimento nas práticas sociais que envolvem a leitura, a escrita e a oralidade.

Todavia, Ferreiro e Teberosky (1999) destacam que essa diferença entre os conceitos não é de cognição, mas de possibilidades que o meio oferece aos sujeitos. Em seus escritos, mesmo sem usar o neologismo letramento, Ferreiro (2001) narra as oportunidades extraescolares de aprendizagem sobre a escrita que os sujeitos podem vivenciar, o que nos possibilitaria considerá-los, mesmo sem ter passado pela escola, como letrados.

Tfouni (2010) comenta que o letramento se detém na análise da configuração sócio-histórica que as sociedades ganham através de suas práticas de escrita e leitura. Dentre as questões que ela destaca sobre o

campo do letramento, salienta-se uma que se coloca muito atual para se pesquisar e pensar os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos: “Como estudar e caracterizar grupos não alfabetizados cujo conhecimento, modos de produção e cultura estão perpassados pelos valores de uma sociedade letrada?” (TFOUNI, 2010, p.22).

Nesse contexto, é importante pesquisar, então: os modos como os sujeitos não alfabetizados lidam com a escrita no cotidiano, onde trabalham, se trabalham, que relações estabelecem com a escrita e a leitura através dos familiares alfabetizados, como fazem para ler e escrever algo que desejam muito (se pedem ajuda, tem um escriba “oficial” na família ou entre os amigos), que tipo de materiais escritos tem em casa (quem os lê), os motivos de retornarem à escola ou ingressarem nela depois de adultos, quais as atividades de lazer preferidas, programas de TV a que assistem, sonhos e expectativas para o futuro, qual é a religião, enfim, é necessário um recorte investigativo através de entrevista ou conversa que permita conhecer um pouco sobre a inserção desses sujeitos na cultura letrada. Sendo assim, a não alfabetização também é uma preocupação investigativa dos estudos sobre letramento, como bem ressalta Tfouni:

Os estudos sobre o letramento, desse modo, não se restringem somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados. Buscam investigar também as consequências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social têm relação com os fatos postos (2010, p.22).

Com o objetivo de delinear os contextos de letramento em que estão inseridos os alunos da Educação de Jovens e Adultos e a própria escola, cabe levantar dados sobre o entorno desta, a história socioeconômica do bairro onde se localiza, bem como sobre os modos de viver de alunos e professores – por meio de documentos, fotos e falas significativas da comunidade. Isto porque esses dados podem revelar os graus de letramento (TERZI, 1995) dos grupos sociais que dela fazem parte, ou seja, a intensidade com que praticam a leitura e a escrita, mediadas ou não pela oralidade. Isso significa criar um elo entre os saberes escolares e os que se vivenciam fora da escola, buscar mais do que “palavras geradoras”, mas “temas geradores”, pois, como diz Freire:

Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre o seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo (1975, p.117).

De acordo com Soares (2003), Freire criou mais do que um método, mas uma concepção de alfabetização, a qual amplia a noção de aprender técnicas de ler e escrever, para uma noção de aprender a ler e a escrever com criticidade. Ler com criticidade é ler para além do texto escrito, não se deter somente nos aspectos gráficos, mas transcendê-los, extrapolar seus significados, relacionando-os com outros textos lidos. Ademais, ler desta forma significa ler além das “entrelinhas”, procurando compreender as possíveis intenções do autor na produção do texto e os prováveis efeitos que este pode gerar no leitor. Isto ocorre para que o sujeito atue em práticas sociais, a fim de usar este conhecimento no intuito de atingir objetivos e finalidades que digam respeito à própria vida, ao próprio cotidiano. As práticas sociais que envolvem a leitura, a escrita e a oralidade são múltiplas, considerando as diferentes esferas da vida dos sujeitos: o trabalho, a família, a religião, o lazer, atividades em que ler, escrever e falar podem ocorrer de diferentes formas. Nessa esteira, a produção teórica de Freire encontra eco nos estudos sobre letramento.

Sobre a Escolarização, a Docência e o Planejamento

É importante salientar que a função de controle atribuída à escola com relação à aprendizagem da escrita é histórica. Conforme a dissertação de mestrado de Pinho (2006), a escolarização foi uma das formas empregadas pelo Estado moderno para civilizar as massas e a alfabetização foi um dos mecanismos para se alcançar esse objetivo. De acordo com Cook-Gumperz (1991), “o objetivo da escolarização em massa, portanto, era controlar a alfabetização e não promovê-la; controlar tanto as formas de expressão quanto o comportamento que acompanha a passagem em direção à alfabetização” (p.40).

Na Educação de Jovens e Adultos, deve-se questionar ainda mais a ideia de que a escola devesse (e pudesse) ser o único lugar para se aprender a ler e a escrever, haja vista que não há como negar a grande experiência de vida (em termos de tempo) desses sujeitos. Além disso,

é preciso considerar que estes, com estratégias variadas, vêm vivendo em uma sociedade grafocêntrica, ou seja, que tem na escrita sua principal fonte de comunicação e disseminação de conhecimento.

Nesse contexto, não se deve esperar a entrada na escola para se começar a aprender sobre a escrita. Ferreiro (2001) alerta para dois aspectos variáveis que interferem na aprendizagem da escrita : 1ª) a construção de um objeto de conhecimento não é mera coleção de informação: estar em um contexto letrado por si só não garante a construção interna do objeto “escrita”; 2ª) a diferença entre métodos de ensino e o processo de aprendizagem. Ferreiro (2001) comenta que é difícil controlar a aprendizagem dos sujeitos com base em padrões como “certo” e “errado”, quando se adota o ponto de vista da aprendizagem como processo contínuo. Dessa forma, as escritas iniciais dos sujeitos não podem ser consideradas apenas “tentativas”, mas escritas em si.

Ao direcionar a discussão para a questão da docência e do planejamento, cabe retomar as contribuições de Paulo Freire (1975). Como já fora apontado anteriormente, Paulo Freire não inventou um método de alfabetização, mas uma teoria pedagógica. Soares (2003) argumenta que reduzir toda a contribuição teórica de Paulo Freire à invenção de um método de alfabetização seria uma atitude extremamente reducionista, que não atribui a ele seu grande mérito: ter criado uma noção de escolarização e alfabetização como veículo de democratização da cultura. Para Soares (2003), a concepção freireana de alfabetização “[...] transforma fundamentalmente o *material* com que se alfabetiza, o *objetivo* com que se alfabetiza, as *relações sociais* em que se alfabetiza – enfim: o *método* com que se alfabetiza” (p.120) [grifos da autora].

Quando se refere ao *material*, Soares lembra que Paulo Freire questionava o uso de textos e palavras totalmente alheios aos contextos sociais dos alfabetizandos. Como ele mesmo dizia, “se Ivo viu a uva”, o pedreiro viu o tijolo, a cozinheira a panela, etc. (FREIRE, 1975). Em relação ao *objetivo* da alfabetização, na perspectiva freireana, ela destaca o caráter ideológico do ato de ler e escrever, de alfabetizar-se para agir nas práticas sociais, a fim de ler mais do que letras, mas contextos, relações de poder, valores e crenças.

Sobre a docência alfabetizadora, Ferreiro e Teberosky (1999) indicam sete aspectos para os quais se precisariam atentar, descritos resumidamente abaixo, relacionando-os à alfabetização de jovens e adultos:

a) a escrita remete à linguagem, o que potencializa a capacidade dos adultos não alfabetizados, os quais já possuem larga experiência como falantes e sujeitos inseridos em uma cultura letrada;

b) os adultos atribuem significados sobre a escrita e lidam com ela em situações diversas do cotidiano, por isso o traçado repetitivo e a sonorização isolada perdem sentido;

c) é preciso entender as produções dos jovens e adultos como escrita e não como “erros”;

d) parâmetros como certo e errado impedem a percepção do processo de alfabetização, que é contínuo, singular em cada indivíduo, no que tange ao momento de aquisição da escrita em que se encontra. Esses parâmetros se referem a um único modelo possível de escrita, a convencional (ortográfica), o que desconsidera o caminho psicogenético pelo qual o sujeito passa para construí-la, ou seja, os diferentes níveis de escrita pelos quais ele pode “transitar” até a aquisição desta;

e) a escrita não representa apenas os fonemas e não é simplesmente grafismo, mas resultado de uma construção mental da humanidade;

f) as concepções sobre a escrita não podem ser qualificadas como simples ou complexas, pois são problemas internamente coerentes, isto é, correspondem ao processo de pensamento de cada sujeito, não a um modelo externo sequencialmente informado e adquirido de fora para dentro;

g) devemos nos dirigir, em sala de aula, a todos os jovens e adultos, não somente àqueles que estão próximos, em sua escrita, do sistema convencional alfabético.

Percebe-se que a alfabetização de jovens e adultos, mesmo sendo uma modalidade diferenciada da educação fundamental, em termos de concepções e propostas, de certa forma, parece se preocupar ainda com o modelo disciplinar de organização e seleção dos conhecimentos a serem ensinados e aprendidos. Assim, os conhecimentos que os alfabetizando adultos trazem consigo acerca das próprias práticas de letramento, muitas vezes, são valorizados apenas como ponto de partida na elaboração de um planejamento. O desencadeamento pedagógico das ações de ensino-aprendizagem precisa ser pautado durante toda a execução pelo diagnóstico inicial realizado com os alfabetizando, tanto em termos cognitivos, do nível de aquisição da escrita em que se encontram, quanto em relação aos dados socioeconômicos, afetivos e culturais levantados nas entrevistas e nas conversas informais, efetuadas para reconhecer as turmas.

[...] se não forem desenvolvidas estratégias para diagnosticar o conhecimento prévio que os alunos trazem, o ensino da escrita será como um voo cego. Sem este diagnóstico não é possível responder a perguntas básicas para o bom andamento do trabalho docente alfabetizador: **quem** são os alunos e o que já sabem sobre a escrita (SCHWARTZ, 2010, p.103) [grifo da autora].

Tais dados devem servir para guiar o planejamento, selecionar as atividades, buscar fios condutores temáticos para a escolha de textos, frases e palavras. Torna-se necessário, assim, abandonar os modelos prontos de atividades por criações didáticas do próprio professor alfabetizador com a leitura e a escrita em contextos de efetivo uso.

Quanto maiores as oportunidades de vivências, em sala de aula, que deem continuidade às experiências de letramento, maiores as possibilidades dos jovens e adultos se automonitorarem na realização de tarefas que exijam comunicação oral ou escrita, manuseio e leitura de diferentes materiais escritos, interação com situações de raciocínio abstrato.

Para tanto, o currículo na Educação de Jovens e Adultos não pode ser visto como a recuperação de conhecimentos perdidos, tomando-se o ensino fundamental regular como modelo, tampouco deve ter as mesmas características pedagógicas do trabalho com crianças. Diferentemente destas, os adultos e jovens, de modo geral, buscam a escola para sanar necessidades e desejos que eles têm no presente, como poder ler o jornal sozinho, ler a bíblia, viajar e passear, sem constrangimentos para identificar o ônibus e as placas orientadoras em uma cidade.

Schwartz (2010) expõe que é importantíssimo pensar o quê, o para quem, o para quê e o como ensinar, tendo-se como referência as características do público da Educação de Jovens e Adultos. O saber fazer a prática pedagógica, como menciona a citada autora, é ainda um problema para os professores que se deparam com turmas de adultos não alfabetizados, apesar de toda a produção científica disponível sobre a alfabetização de jovens e adultos e da formação dos docentes em cursos de graduação e pós-graduação.

Para enfrentar esta situação, os docentes alfabetizadores de jovens e adultos precisam deslocar o olhar do conteúdo em si, da escrita como conhecimento a ser ensinado, para o como os alfabetizandos percebem a escola, a escrita e os modos de uso desta na comunidade em que estão inseridos. Assim, em meu entendimento, a expressão

professor-pesquisador e tudo o que ela implica – imergir na realidade sociocultural do aluno, avaliar o momento de aprendizagem deste e olhar para o próprio planejamento a partir destas informações – torna-se ainda mais urgente no trabalho com jovens e adultos não alfabetizados, haja vista a heterogeneidade de experiências, em tempos e espaços distintos, com as quais estes chegam em uma sala de aula.

REFERÊNCIAS

COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. In: COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização...** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p.27-57.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

PINHO, Patrícia Moura. **Currículo e alfabetização nos planos de estudos:** construções interdiscursivas. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 174f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos:** teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.

SOARES, Magda. Dicionário crítico da educação: letramento/alfabetismo. In: **Presença Pedagógica**, v.2, n.10, p.83-89, jul/ago 1996.

_____. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.25, jan./ fev./ mar./ abr. 2005. p.05-17.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Angel (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p.91-117.

TFOUNI, Leda Verdiani. O resgate da identidade: investigação sobre o uso da modalidade por adultos não alfabetizados. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 7, p.59-75, 1984.

_____. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Tese de doutoramento. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 1986.

_____. **Letramento e alfabetização**. 9.ed.São Paulo: Cortez, 2010.



**A AULA NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS: ESPAÇO DE INTERAÇÃO,
PRODUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO**

A AULA NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESPAÇO DE INTERAÇÃO, PRODUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

*Suzana H. Schwartz
Maurício Aires Vieira*

Introdução

As representações sociais expressas sobre o sujeito analfabeto no Brasil ao longo da história têm sido negativas, expressando, algumas vezes, preconceitos que permeiam o senso comum. As propostas, os projetos e as experiências de alfabetização de jovens e adultos, no Brasil, desenvolvidos por diferentes segmentos da sociedade, também podem ter contribuído para essas representações negativas sobre o sujeito analfabeto. Desde a ultrapassada visão de que para alfabetizar jovens e adultos não precisa ser professor, basta saber ler e escrever, até os discursos que se utilizam da expressão “chaga nacional”, que precisa ser “erradicada”, percebem-se preconceitos ou ideias equivocadas recorrentes sobre esse tema. Expressões como “cavalo velho não pasta”, “pau que nasce torto...”, “sou cabeça dura, não aprendo” também são comuns de serem escutadas.

É necessário considerar que essas percepções negativas do sujeito analfabeto, elaboradas e disseminadas socialmente, permeando o senso comum, influenciam as estratégias de ação dos professores alfabetizadores e dos aprendizes. Nesse sentido, o planejamento didático do professor, que deseja contribuir para diminuir e acabar com os índices de analfabetismo no Brasil, precisa considerar a necessidade de refletir criticamente sobre as concepções acerca do sujeito analfabeto, inclusive as suas próprias, e, assim, desenvolver estratégias para conhecer o aluno. Para tanto, é preciso investigar o que pensam sobre si mesmos, o que fazem, quais são os motivos que os fizeram voltar à sala de aula, quais suas expectativas, o que os mobilizaria a buscar algo sem o qual viveram durante muito tempo?

Apenas respostas a essas questões não serão suficientes. Ao explicitá-las, é importante oportunizar que reflitam sobre seus pensamentos e sua autoimagem, promovendo a metacognição como

estratégia didática. São questões que perpassam o imaginário dos alunos, que podem e devem ser evidenciadas para contribuir com o alcance das metas pessoais dos sujeitos. Ao oportunizar pensamentos sobre concepções e representações sociais, expectativas e motivos para estar na sala de aula, o professor estará contribuindo também para que os alunos signifiquem o conhecimento, percebam sua utilidade e o prazer que pode lhes proporcionar.

No entanto, de modo geral, os professores acreditam que não existe necessidade de responder aos questionamentos sobre as expectativas e motivos que trouxeram o aluno para a sala de aula, porque o significado/necessidade da aprendizagem da leitura e da escrita é óbvio por si mesmo, especialmente, para os adultos analfabetos. Porém, o conceito de óbvio não é o mesmo para todas as pessoas, uma vez que ele é dependente/autônomo dos conhecimentos prévios e experiências anteriores de cada sujeito. Além disso, o medo do desconhecido, nesse caso, de aprender a ler e a escrever, é inerente a qualquer situação nova, o que permite concluir que não são óbvios para o alfabetizando os ganhos que terá ao aprender a ler e a escrever, sendo necessário explicitar essas vantagens e os usos sociais que a escrita oportunizaria para qualificar sua vida.

A educação, principalmente, a de jovens e adultos necessita ser orientada no sentido de despertar no aluno a consciência da importância do uso da leitura e da escrita. Essa necessidade poderá ser percebida, também, a partir da compreensão crítica do educando em relação à realidade e da sociedade em que está inserido. Em pesquisas realizadas com alunos e alunas jovens e adultos em processo de alfabetização (SCHWARTZ, 2001, 2003, 2004, 2005), na tentativa de compreender os motivos que os fizeram retornar à sala de aula, desejando tentar novamente aprender a ler e a escrever, algumas das respostas a esse questionamento foram: “não quero mais depender dos outros para ler; quero ler o ônibus na rua, quero poder ir a algum lugar com o endereço, hoje não consigo; quero ler a bíblia; depender de alguém para ler e escrever é muito ruim”.

As respostas, como se pode observar, sinalizam para necessidades objetivas (ler o ônibus, a bíblia, o jornal) articuladas com um desejo subjetivo, o de independência/autonomia. Essas seriam, em princípio, as expectativas, explícitas e implícitas, iniciais dos aprendizes. No entanto, as palavras são traiçoeiras, pois, quando se fala, se diz o que se quer; porém, ao mesmo tempo, também se fala muitas outras coisas das quais nem se suspeitava (HERMANN, 1999), o que nos leva a pensar que, embora declarem o que querem e porque querem, também carregam a dúvida se de fato vão conseguir algo que lhes

parece muito difícil e inatingível, visto que estes adultos já fizeram outras tentativas de aprender a ler e escrever outras vezes e não alcançaram o sucesso.

Como pode o professor contribuir para significar a construção desse conhecimento, se está aliado a sentimentos tão conflitantes? Como proceder, pedagógica e didaticamente, para que os alunos desejem aprender, tenham coragem e ousem fazê-lo, se “só descubro minha coragem, quando enfrento meus medos?” (FREIRE, 2008, p.39).

O desejo é inconsciente, logo, o argumento de que certo conhecimento é necessário, pode até despertar a vontade do educando em aprendê-lo, mas desejar é que está, subjetivamente, articulado com o processo de motivar (HUERTAS, 2001). Hermann (1999) afirma, nesse sentido, que “[...] o problema é que nós não desejamos o que queremos, nem tampouco ficamos muito satisfeitos de encontrar o que desejamos. Na verdade, nós, humanos, não sabemos bem o que desejamos” (p.12). Conscientemente, os jovens e adultos analfabetos podem até saber que essa aprendizagem poderia contribuir qualitativamente para suas vidas, mas, inconscientemente, desenvolvem mecanismos de defesa para não construí-la.

Paulo Freire (2000) afirma que todos os sujeitos têm medo, mas, é preciso não permitir que esse os imobilize. Muitas vezes esse sentimento paralisa as pessoas. Porém, ficar paralisado ou a não superação do sentimento pode ser disfarçado por “desculpas infundadas” que escondem do próprio sujeito o que de fato está acontecendo, justificando suas escolhas: “não fui à aula por que não quis/não pude, estava muito ocupado/era muito longe”. Assim procedendo, as pessoas fogem de se encontrar com seus temores, nesse caso o de não conseguir aprender. A coragem para enfrentá-los depende do seu reconhecimento. Sem reconhecê-lo, os alunos podem fugir da sala de aula, por não se perceber capazes de aprender, evadem/são evadidos. Não é por acaso, pois nada é, que o índice de evasão na alfabetização de jovens e adultos é altíssimo.

Muitos jovens e adultos, que estão em condição de analfabetismo, sofrem muito e de diferentes maneiras. Pode parecer, por isso, “óbvio” que estejam desejosos e prontos para aprender a ler e a escrever. Todavia, essa não é uma relação simples de causa e efeito. Embora pareça contraditório, pois vivenciam, quase que diariamente, situações embaraçosas como, por exemplo, ter que fingir que estão sem óculos e perguntar o preço de algum produto no supermercado, ou o nome de uma rua, quando buscam algum endereço. Por que não desejar voltar a aprender a ler e a escrever? Por que tanta resistência, se eles não conseguem preencher uma ficha de emprego, se não

podem ocupar uma vaga em qualquer trabalho que envolva a competência do ler e do escrever, perdendo oportunidades de melhorarem sua qualidade de vida?

No processo de alfabetização de jovens e adultos, o professor e a professora precisam, portanto, considerar a existência desses medos, da autoimagem e da autoestima negativas e buscar estratégias para explicitá-los, pois, diante do explícito, é possível dialogar. O sentimento de não ser capaz de aprender pode ser o mais importante motivo, ou para se evadir/ser evadido, ou para vencer o temor e conseguir construir a aprendizagem. Tal escolha dependerá da existência ou não de intervenção do professor nesse sentido. A percepção de que o sentimento não é de um, mas da maioria, fortalece o grupo em busca do objetivo comum de aprender. É preciso então que o professor desenvolva estratégias para dar voz aos sujeitos, oportunizar que explicitem seus receios dentre eles o de não conseguir aprender, dialogar com suas expectativas negativas, mostrar que são comuns e que precisam e podem ser contornados.

Outro aspecto relevante para responder ao questionamento de quem são esses sujeitos e como é possível ensinar e aprender com eles é evidenciar as expectativas que esses sujeitos têm sobre o funcionamento da sala de aula e a representação social que possuem da escola. Em investigações anteriores (SCHWARTZ, 2001), alfabetizadores referiram que seus alunos explicitavam expectativas de encontrar uma escola baseada na abordagem tradicional, como a que traziam introjetada em sua lembrança. Algumas falas desses alunos foram coletadas e revelavam que muitos deles já tinham na mente “uma escola com um aluno sentado atrás do outro”; alguns achavam estranho trabalhar em grupos e “não ter que copiar o tempo todo”; outros questionavam: “professora, antes se aprendia soletrando, repetindo as letras, por que não se aprende mais assim?”.

Muitos desses estudantes pensavam que, para aprender a ler e escrever, era necessária muita cópia, repetição oral – *ba-be-bi-bo-bu* –, cadernos cheios, ditados, riscos vermelhos no caderno, aulas cansativas. Ao se depararem com uma proposta diferente, é preciso que essa “surpresa” seja explicada por seus educadores, de maneira a demonstrar que o conhecimento sobre como se ensina e como se aprende avançou desde a última vez que frequentaram a escola. Assim, ao desenvolver essa prática, o docente poderá tornar as aulas diferentes das que os alunos esperariam.

Para ensinar esse sujeito jovem e adulto a ler e escrever, é preciso, portanto, que o professor se apoie também em conhecimento cientificamente (re)construído sobre como se ensina e como se

aprende. Assim, ele estará, adequadamente, preparado para lidar com o medo do fracasso, com as expectativas negativas, com o autoconceito negativo, com o desamparo aprendido (SCHWARTZ, 2007). Esses conhecimentos sobre quem são os alunos, bem como os relacionados ao processo de construção da psicogênese da escrita²⁰ precisam ser base das pautas de ações docentes do professor alfabetizador de jovens e adultos.

Os adultos analfabetos viveram anos circulando e trabalhando em uma cultura escrita sem saber ler e nem escrever. Então, é natural que eles tenham dúvidas sobre o que é ler, o que é escrever, e para que servem. No que pode essa aprendizagem contribuir qualitativamente para a vida? Essas questões precisam ser esclarecidas no início, no primeiro dia se possível, no contrato pedagógico. Entretanto, não adianta esclarecer logicamente uma questão e depois não “corporificar as palavras pelo exemplo”. Não adianta dizer como é bom saber ler e escrever e não gostar nem de ler e nem de escrever.

Sintetizando, o professor alfabetizador de jovens e adultos necessita: refletir criticamente sobre os conceitos pessoais e a representação social relacionada ao sujeito analfabeto; considerar a necessidade de significar a aprendizagem da leitura e da escrita para esses sujeitos, não acreditando ser este significado óbvio e desnecessário de ser explicitado; dar voz aos sujeitos, oportunizando diariamente situações em que expressem seu conhecimento, expectativas, percepções sobre avanços, ou não, na aprendizagem, reconhecendo seus medos, dialogar com eles, desenvolver estratégias para superá-los; corporificar suas as palavras pelo exemplo (FREIRE, 1998).

Nesse contexto, além de estratégias que enfatizam os aspectos sociais e psicológicos da aprendizagem, os professores necessitam também, planejar cada aula, oportunizando que os sujeitos pensem sobre o que é escrita, desenvolvendo atividades que promovam pensamento sobre letras, palavras e textos.

Aula estruturada: planejamento do início, do desenvolvimento e do fechamento

Aula é espaço de tempo e de local planejado para se construir aprendizagens. Nela, o papel do professor é oportunizar que os sujeitos

²⁰ Pesquisa realizada pelas autoras Ferreiro e Teberosky (1991) como base de conhecimentos necessários para ensinar a ler e escrever.

aprendam. Nesse sentido, toda aula é única (FREIRE, 2008), composta de início, desenvolvimento e fechamento ou síntese. Essas três partes precisam ser consideradas no planejamento, assim como a intencionalidade de cada encontro explicitada no início da aula, através do contrato pedagógico. Esse contrato precisa explicitar as respostas a três questionamentos básicos, a saber:

- a. Qual a proposta para o dia? O que viemos fazer hoje?
- b. Quais são nossos objetivos? Para quê? Que aprendizagens se pretende construir?
- c. Como será realizada a aula?

O modo de iniciar uma aula pode ter potencial determinante para a construção e o estabelecimento do clima motivacional propício para a aprendizagem de todos os alunos. No entanto, se o professor inicia as aulas sempre da mesma maneira, ele pode provocar nos alunos o desenvolvimento de uma atitude contumaz e conformista de previsibilidade e de ausência de significado. Diante de estímulos iguais, monótonos, as pessoas tendem a deixar de percebê-los, acostumam-se a eles, e tudo se passa como se não existissem – nem o estímulo nem o sujeito (GAIARSA, 2006).

Em uma sala de aula, em processo de alfabetização, onde tudo acontece de maneira previsível, geralmente, o professor inicia a aula escrevendo a data no quadro de giz, aliada, ou não, ao nome da escola e uma expressão do tipo “boa noite”. Essa forma igual de começar desencadeia uma sensação de desinteresse nos alunos, que passam a não perceber mais significado nessas tarefas, e acabam, assim, não se envolvendo produtivamente com elas. Muitos deles inclusive já trazem a data pronta de casa, às vezes, escrita por outras pessoas, para evitar a ‘chatices’ desse momento de ter que copiar na aula. Imagine-se na mesma situação: todos os dias o professor escreve a data no quadro em caracteres do alfabeto chinês e solicita que a copie. Que significado essa tarefa terá? Que aprendizagens e/ou prazeres pode oferecer?

Para que os alunos e alunas aprendam a ler e a escrever, é preciso que desejem fazê-lo. Para tal, é papel do professor realizar um trabalho de sedução, mobilização e motivação para a aprendizagem. Esse acontece, ao longo de todas as aulas, porém o início das atividades é um dos momentos mais marcantes, como tem sido evidenciado por pesquisas (ALONSO TAPIA, 1997, 1999, 2002, 2004). Nesse período, está o potencial determinante para mobilizar significativamente a atenção, o interesse, a curiosidade dos alunos.

Freire (2008) faz referência à expressão “rotina não rotineira” da sala de aula, cadência sequenciada de atividades estáveis, porém diferenciadas que se desenvolvem com características próprias em cada grupo baseadas no objetivo geral: aprender e ensinar a ler e a escrever. Para tal, precisa ficar claro, tanto para o professor quando planeja, como para os alunos enquanto a executam, os objetivos das atividades que são propostas em cada encontro, bem como o funcionamento sistemático destes.

Sendo assim, os horários do início da aula, intervalo, saída são anunciados, combinados e cumpridos pelos participantes; a chamada é utilizada como forma de explicitar a importância da presença de todos, a distribuição diária e de maneira variada dos crachás, que servirá de matéria-prima para o pensamento de outras escritas; o contrato pedagógico que é explicitado cotidianamente (o que, para que e como serão as atividades do dia); um texto (informativo, literário, jornalístico, dentre outros) é sempre lido em algum momento da aula e, algumas vezes, não sempre, o texto pode ser usado para desencadear atividades planejadas para a construção de aprendizagens objetivadas, lê-se, principalmente, para influenciar o prazer de ler; o intervalo que, preferencialmente, é antecedido por uma merenda coletiva e o fechamento da aula, no qual serão retomadas as aprendizagens construídas, sendo avaliadas e autoavaliadas as estratégias desenvolvidas. Essas são atividades e estratégias que fazem parte da rotina não rotineira da sala de aula.

Fazem parte dessa rotina, também, propostas diárias que encaminhem o pensamento dos alunos para a reflexão sobre a escrita. Isso pode ser realizado com perguntas do tipo: Com o que se escreve? Com quais letras? Com quantas letras? Qual a letra inicial/final? Com que objetivos se escreve?

A fim de que os alunos enfrentem as propostas com envolvimento e desejo de realizá-las, é preciso que o professor organize as condições para isso. Uma delas é a mobilização da curiosidade dos alunos no início da aula. Esse seria outro “detalhe” a ser pensado no planejamento didático desse momento: a ativação da curiosidade.

A Ativação da Curiosidade

Segundo Alves (2003), a curiosidade é “uma coceira nas ideias”. Ela pode ser provocada pela dúvida, pelo confronto com a própria ignorância, pela sensação de desconhecimento, de surpresa, com atitudes inesperadas, desordenando o conhecimento prévio. Ainda, para o referido autor: “a curiosidade é a voz do corpo fascinado com o

mundo. A curiosidade quer aprender o mundo. A curiosidade jamais tem preguiça” (p.8).

Roland Barthes escreveu um ensaio sobre a preguiça, declarando que ela pertence essencialmente aos ambientes escolares, porque, lá, os aprendizes “são obrigados a fazer o que não querem fazer, a pensar sobre o que não querem pensar”. O aprendiz, sem querer, arrasta-se pelo que lhe é imposto. Para modificar isso, é preciso despertar a curiosidade do sujeito, encaminhando o desejo e a necessidade de saber.

A curiosidade é um processo manifesto da conduta operatória, ativado, dentre outras coisas, pelas características da informação, tais como: a novidade, a complexidade, a surpresa, a ambiguidade, que o professor pode utilizar para captar a atenção dos alunos (ALONSO TAPIA, 2005).

Em uma classe de alfabetização de jovens e adultos, uma estratégia para despertar a curiosidade pode ser exemplificada a partir de uma mudança em uma conduta rotineira, como a distribuição dos crachás. Se, ao contrário, em todas as aulas, o crachá for distribuído da mesma forma e, em algumas, sim e, em outras, não, ele poderá perder tanto o seu significado de referencial de palavras estáveis, quanto o de fornecer matéria-prima para o pensamento dos alunos. É preciso lembrar que o crachá não é, como pensam muitos professores, apenas para que se possa memorizar o nome dos alunos. Ele precisa e deve ser utilizado, ao longo de todo o período dedicado às aulas, com sentido e significado, servindo de matéria-prima para a produção de pensamento sobre como se escreve e como se lê.

O que é bem conhecido, justamente por ser conhecido, pode passar despercebido. Porém, se todos os dias o professor inventar uma maneira diferente de distribuir e evidenciar o significado dos crachás poderá, desse modo, caracterizar um início de aula catalisador de curiosidade.

Ao agir assim, além de mobilizar a atenção dos aprendizes, a fim de contribuir para a produção de pensamento sobre com que letra, ou com quantas se escreve e se é em maiúsculo, o que é maior ou menor o professor estará também oportunizando outras aprendizagens, como a dos conceitos de esquerda, de direita, de início, de meio e de fim, de primeiro, de segundo, de maneiras de descrever uma pessoa.

Despertar a curiosidade e criar a consciência do problema proposto, a fim de que os sujeitos percebam os objetivos da atividade, são ações necessárias para que em toda e em qualquer aula as aprendizagens sejam significativas. Essas ações por si só não são suficientes, mas, para que os alunos se interessem, se envolvam nas

tarefas e se esforcem por aprender, torna-se necessário que sejam planejadas estratégias no sentido de ativar e manter o interesse dos alunos.

A Ativação e Manutenção do Interesse

É comum que os alunos tentem realizar as tarefas que lhes são solicitadas sem questionamentos. O fato de que aceitem a situação como está não significa, obviamente, que suas metas sejam aprender e compreender. Geralmente, significa que construíram a aprendizagem de que vão se deparar com consequências desagradáveis, se não executarem o que o professor está solicitando.

Porém, se, no início de uma aula e/ou atividade, o professor considerar, em seu planejamento, estratégias para despertar a curiosidade dos alunos, criando a consciência do problema proposto, as probabilidades de assim chamar a atenção dos alunos são maiores (ALONSO TAPIA, 2005).

Interessar-se por algo significa manter a atenção centrada nele, no caso específico, no desenvolvimento da atividade/procedimento planejado. Diferencia-se, portanto, de despertar a curiosidade, que significa direcionar a atenção para algo novo, surpreendente, incerto. O interesse depende tanto de fatores pessoais, como de contextuais (ALONSO TAPIA, 1997).

Para que se possa manter a atenção centrada em determinado assunto, é preciso que ela seja inicialmente despertada, porém, com o transcorrer do tempo, se não for retroalimentada, essa atenção pode ser perdida, transformando-se em hábito, contribuindo para o não envolvimento com a tarefa. Dessa maneira, é indicado que o professor observe constantemente e fique atento ao possível movimento do grupo. Se, este se desligar do envolvimento com a tarefa, o professor deverá retomar o interesse, provocando outro tipo de concentração através da diversificação das propostas e/ou questionamentos desafiadores.

Assim, uma vez que a atenção for despertada, é preciso considerar outros fatores pessoais para mantê-la. Um deles é que a tarefa seja planejada de modo a oportunizar aos alunos alcançar as metas que se aproximam dela, o que demanda percepção das características da proposta: que não seja nem difícil demais, nem fácil demais e que permita perceber a relevância de seus objetivos.

O professor pode contribuir para essas condições, explicitando seus objetivos concretos, bem como organizando o tempo para sua realização. “O trabalho que se solicita é explicitado por enunciados, cuja clareza e precisão condicionam o êxito das aprendizagens propostas”

(MEIRIEU, 2005, p.184). Nesse sentido, é indicado que a proposta esteja articulada com o que os alunos sabem e o que o professor está profundo.

Para tal, o professor deve desenvolver a atitude contumaz de atento observador das interações que se desenvolvem. Deve estar consciente de que utilizar o que sabe, não significa simplesmente que o aluno deva usar o conhecimento construído, mas também ousar, arriscar, propor. Os aprendizes precisam testar suas hipóteses e enfrentar as contradições. Os confrontos entre as suas construções e as dos colegas sobre aquilo que é considerado “correto” são importantes porque estimulam a aprendizagem.

Nesses confrontos de ideias, é provável que haja necessidade de questionamentos, de explicitação de dúvidas. Nesse caso, é necessário que o clima motivacional, que inclui a confiança estabelecida na sala de aula, seja tal que os sujeitos se sintam à vontade para expressar dúvidas, questionar, divergir, argumentar. Para oportunizar que todos aprendam, a sala de aula precisa ser organizada de modo a encaminhar a percepção de ser *espaço livre de ameaça* (MEIRIEU, 2005, p.168). Ao longo dos encontros, o sentimento de “autorização” para os questionamentos e as falas também precisa ser construído sistematicamente através da explicitação do que foi dito anteriormente, do incentivo e da priorização da interação entre os sujeitos. Nesse sentido, é necessário que o professor planeje situações, as quais vão demandar que os alunos se mobilizem, ativem o conhecimento já construído ou prévio para ir além e resolver o novo problema proposto.

A Ativação do Conhecimento Prévio

A ativação do conhecimento prévio não se refere apenas a que o professor pergunte o que os alunos sabem sobre determinado conteúdo que deseja trabalhar. Quando o professor introduz uma “nova” informação, a compreensão desta depende de que os alunos sejam capazes de relacioná-la e integrá-la com o que já construíram, já aprenderam, já conhecem. Para que isso aconteça, é indicado desenvolver estratégias de mobilização do conhecimento já construído.

Muitas vezes, o sujeito tem algum conhecimento, mas não percebe a relação que este saber tem em outro contexto, na organização do que parece ser uma informação totalmente nova. Por isso, existe a necessidade do que se denomina ativação do conhecimento prévio, ou seja, estratégias de mobilização, explicitação e valorização dos saberes que estão relacionados com a nova proposta planejada pelo professor. Há muitas aulas caracterizando o que

Vasconcellos (1994) denomina como aula transmissiva disfarçada, camuflada, que solicita, mas não utiliza, nem contextualiza as informações trazidas pelos alunos.

Quando agem da forma descrita pelo referido autor, os professores apenas tentam contemplar, sem compreender para que, o princípio construtivista de aprendizagem, o qual privilegia que é preciso partir do conhecimento prévio do sujeito.

O sujeito aprende quando é capaz de mobilizar, organizar suas redes de informações, seus conhecimentos já construídos, reconstruindo o próprio pensamento em um nível complexo de articulação, compreensão e utilização. A realidade, a que os pressupostos construtivistas de aprendizagem se referem quando afirmam que é necessário partir da realidade do aluno, prioriza o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos educandos sobre o conteúdo que se quer ensinar. Nesse sentido, se faz necessário pensar nas seguintes questões: de onde parte esse sujeito? Que conhecimentos, que hipóteses já elaborou?

A realidade do aluno serve de base para o trabalho do professor. Sendo assim, o docente deve trabalhar a partir os conhecimentos prévios, as hipóteses já formuladas e os esquemas de pensamento já construídos pelo educando. Todos esses conhecimentos devem ser ativados, com o intuito de se propor situações que mobilizem, expressem e articulem pensamentos e hipóteses com o conhecimento que o professor deseja (re)construir com os alunos.

Isso não precisa ser feito de modo direto, como, por exemplo, questionando: “o que sabem sobre texto descritivo?”, mas sim ao trazer diferentes tipos de texto e perguntando se os educandos conhecem, se sabem para que servem cada um deles. Ao proceder assim, solicitando que pensem, comparem, distingam, selecionem, o professor estará, provavelmente, oportunizando a mobilização do conhecimento prévio dos alunos sobre os usos dos diferentes tipos de textos. Dessa forma, o educador direciona o pensamento dos alunos para as características inerentes a cada um e possibilita que reflitam sobre as funções e as formas de cada texto, reelaborando as percepções sobre as funções/formas específicas do texto.

Através do conhecimento da realidade do aluno, o professor obterá subsídios para provocar o conflito, desenvolvendo a percepção da insuficiência dos esquemas já construídos para atender a outras situações-problemas. Nesse contexto, a ativação do conhecimento prévio é coerente com a concepção complexa de aprendizagem que permite aprender como se estabelecem as relações entre o

conhecimento construído, as novas informações e o confronto com a realidade.

Para se envolver com as tarefas propostas, é fundamental que o sujeito perceba para que necessita fazer tal coisa. Onde vai chegar com isto? Qual a serventia? A que possibilidades de aprendizagem essa atividade pode conduzir? Sendo assim, é imprescindível pensar no como oportunizar que os alunos atribuam significado às tarefas propostas.

A construção do significado da atividade proposta

Quando se deparam com uma tarefa em sala de aula, os aprendizes, geralmente, elaboram implícita ou explicitamente a seguinte pergunta: “para que será que serve isto?” Essa pergunta sinaliza para uma busca de significado, para o que é preciso fazer e o porquê disso. As respostas, ou a ausência delas, por sua vez, vão condicionar as ações do sujeito e a qualidade do seu envolvimento, do seu esforço e da sua persistência na atividade.

Significar um objeto de conhecimento implica provocar, desafiar, estabelecer relações com o objeto, e que este corresponda, em algum nível, à satisfação de uma necessidade, mesmo que ela não esteja tão consciente no início (VASCONCELLOS, 1994). O significado construído em torno da tarefa proposta para a aprendizagem é também um fator que pode condicionar a intenção com que os aprendizes vão se envolver com ela (ALONSO TAPIA, 1997).

No caso dos alfabetizando jovens e adultos é importante também a explicitação de diferentes usos para o mesmo objeto – a linguagem escrita – visto que os motivos dos alunos, os quais os mobilizaram a voltar a estudar, geralmente, são distintos (ALONSO TAPIA, 2005). Os alunos se sentem mais envolvidos e conseguem produzir de modo mais eficiente quando o professor tem o cuidado de, por um lado, refletir sobre o tipo de dúvidas e questionamentos que a tarefa pode suscitar e, por outro, buscar responder, para si mesmo, algumas delas, pois é importante também ter a clareza de que a atividade solicitada é condicionada pela qualidade dos enunciados (MEIRIEU, 2005).

Quando da elaboração do enunciado, o professor deve reler e tentar, empaticamente, se colocar no lugar daquele a quem é demandado realizar a tarefa, perguntando-se que possibilidades de compreensão o aluno terá desse enunciado? Que dúvidas ele poderá originar? À medida que o professor vai se perguntando isso, ele vai tentando sanar os possíveis “desvios” existentes no texto que poderiam

encaminhar o/os esquema/s de pensamento dos alunos e alunas para caminhos não planejados, pois

[...] o professor que trabalha a partir das representações dos alunos tenta reencontrar a memória do tempo em que ainda não sabia, colocar-se no lugar dos aprendizes, lembrar-se de que, se não compreendem, não é por falta de vontade, mas porque o que é evidente para o especialista parece opaco e arbitrário para os aprendizes (PERRENOUD, 2000, p.29).

Algumas vezes, no entanto, apesar do cuidado, da reflexão, da atenção, da empatia, da experiência e de outros ingredientes importantes para prática pedagógica, o que tenho observado é que, mesmo assim, os enunciados ainda suscitam diferentes interpretações. Algumas “óbvias”, outras nem tanto.

Relato a seguir, uma dessas situações, por mim vivenciada, para exemplificar o que estou tentando dizer. Em uma classe de alunas adultas, em processo de alfabetização, foi distribuído um jornal elaborado pela instituição coordenadora do projeto. Neste periódico, em um artigo, havia a descrição do projeto, especificando seus diferenciais em relação a outros. Esse fato ocorreu bem no início do projeto e, como tema de casa, foi solicitado que as alunas marcassem no texto quatro palavras iniciadas pela letra “e”.

O enunciado foi expresso oralmente e a atividade encaminhada como tarefa de casa. Na aula seguinte, cumprindo a rotina ‘não rotineira’ das aulas, ciente de que quando se solicita tema de casa, ele precisa ser retomado no encontro seguinte, a fim de que possa contribuir para a atribuição e a construção de significado a esse tipo de tarefa, a professora indagou quem havia feito o tema e pediu para que as alunas ditassem as palavras destacadas. Foi para o quadro e esperou.

A primeira aluna ditou quatro palavras diferentes iniciadas pela letra “e”. A professora as escreveu no quadro. Feito isso, perguntou quem mais havia realizado a tarefa. Outra aluna se apresentou. A aluna ditou a primeira palavra: “ensina”. A professora escreveu. Ditou a segunda: “en...si...na”. A professora parou, pensou, relutou, nada disse e escreveu, novamente, a palavra ensina no quadro. Não houve nenhum comentário da parte das outras alunas. Terceira palavra: “en...si...na”.

Os pensamentos da professora fervilhavam. Ela refletia ferozmente, ao mesmo tempo em que escrevia o que a aluna ditava.

Lembrou, então, de dois fatos. O primeiro: quando solicitou, oralmente, a tarefa, disse: marquem quatro palavras que comecem com a letra “e” – **não** disse quatro palavras **diferentes**. O segundo: no jornal a palavra ‘ensina’ aparecia várias vezes, em frases diferentes, em contextos diversos.

Assim, de acordo com a solicitação da professora, a aluna realizou a tarefa de maneira adequada, embora para a professora fosse **óbvio** que estava solicitando quatro palavras diferentes, mas a aluna não compreendeu desta forma. Conclusão: “o que é óbvio para um, não é necessariamente para o outro”. Dando continuidade à aula, a professora leu com as alunas as palavras escritas no quadro e percebeu que não houve surpresa quanto à repetição da palavra “ensina”.

Em relação a isso, afirma Lacerda (2002):

Nossas certezas são para nós mesmos tão óbvias, claras e definitivas que nos impedem de perceber que são tão somente formas óbvias, claras e definitivas que temos de olhar para o que somente nós vemos. Qualquer coisa que ultrapasse isso, necessariamente precisará esbarrar nas certezas do outro, e de um outro, e de mais um outro também (p.39).

Esse episódio parece não ter tido consequências negativas nos objetivos pretendidos naquela atividade e, para mim, foi fonte de importantes aprendizagens. No entanto, semelhante acontecimento, com as mesmas alunas, porém com outra professora, que não considerasse o óbvio como dependente da subjetividade do sujeito, poderia gerar consequências negativas para a aprendizagem. Dependendo da abordagem, ela poderia, por exemplo, contribuir para minar a autoestima da aluna, para ridicularizá-la perante o grupo, para gerar uma sensação de incapacidade compreensiva e tantas outras situações não tão óbvias e nem tão evidentes.

Nesse sentido, minúcias como a elaboração do enunciado da atividade que se pretende propor não podem ser meros “detalhes”. Tudo precisa ser previamente investigado, (re)pensado, (re)significado, para que o sujeito se envolva produtivamente nas tarefas propostas, percebendo seus objetivos. Essas percepções, bem como as aprendizagens construídas ao longo da aula precisam ser explicitadas em um momento planejado para isso.

O fechamento da aula: sistematização e sínteses das aprendizagens construídas

Em toda atividade humana, há sempre o momento da síntese. Os professores precisariam saber disso, pois, em seu ofício, as atualizações, as sínteses regulares são indispensáveis (MEIRIEU, 2005). Não se podem pretender, entretanto, sínteses definitivas, mas é preciso representar, de modo organizado o conjunto daquilo que, em um dado momento, tem sentido e significado. Elas não precisam ser necessariamente no final da aula, mas a percepção de que se está (ou não) aprendendo precisa ser explicitada, pois, muitas vezes, o sujeito não percebe que vivencia esse processo. Tal consciência serve de retroalimentação para o desejo de continuar a aprendizagem. O fechamento da aula é o espaço intencional e formalizado para isso.

No final de todas as aulas, percebidas coerentemente como únicas, é preciso planejar intencionalmente espaço para explicitações das aprendizagens construídas e de outras questões inerentes àquele encontro que está finalizando. Isso deve ser feito de modo cotidiano e sistemático, pois a tarefa proposta não é em si mesma o objetivo a atingir. O objetivo é que deve ser avaliado por meio da tarefa. O que se aprendeu hoje? Onde se pode usar isso? De onde se partiu, de qual hipótese? Onde chegamos? Esses são questionamentos que podem ser desencadeadores do objetivo perseguido em todas as aulas.

O professor precisa ter clareza de que planeja suas aulas em função do que o aluno precisa aprender. A partir desse direcionamento, ele pode estruturar seu planejamento no par encontrar/procurar: o que o aluno tem que encontrar/aprender e como pode procurar (MEURIEU, 2005). Uma sugestão de estratégia para o fechamento da aula é retomar o contrato pedagógico do dia, rever oralmente o que estava planejado para o encontro e questionar as percepções dos alunos sobre o seu desenvolvimento. Podem-se listar as aprendizagens que se pretendia construir e ir questionando uma por uma. Enfim, estratégias podem ser planejadas, desde que se tenham claros quais os objetivos essenciais do fechamento.

Síntese dos procedimentos:

a. no início da aula, é preciso desenvolver estratégias para mobilizar a curiosidade, a atenção e manter o interesse dos alfabetizando;

b. no desenvolvimento, é preciso considerar o modo de desencadear as atividades, dar significado às propostas, fornecendo

pistas para a utilização do conhecimento prévio na resolução dos problemas desencadeados, além de ter atenção ao envolvimento dos alunos com a atividade;

c. no fechamento, é preciso desenvolver estratégias para a avaliação e a autoavaliação das intervenções; a articulação e a percepção das aprendizagens construídas; a necessidade da participação de todos para os avanços no processo e sugestões e/ou percepções para a continuidade.

Como já se afirmou, cada aula é única. No entanto, como, geralmente, a aula faz parte de um conjunto de encontros que serão realizados (projetos específicos, semestre, ano) a sensação inerente é que o que for “esquecido” hoje poderá ser retomado amanhã. Isso faz com que, “inconscientemente”, não se dê tanta importância aos detalhes do planejamento.

Esse modo de pensar necessita mudar por tantas razões já comentadas. Uma das estratégias para essa mudança seria planejar cada aula de acordo com a sistematização dos três momentos citados, quais sejam: o início, o desenvolvimento e o fechamento. Está aberto o debate.

Finalizando provisoriamente

Ensinar e aprender são ações que acontecem em uma dimensão do real que nem sempre são objetivamente observáveis. Pode-se ver, avaliar, escutar, descrever, observar o que acontece em aula, mas, não se pode afirmar que se está ensinando nem aprendendo, até que cada um seja introduzido no espaço do real onde vai ocorrer o encontro com o outro.

A participação ativa encaminha para o processo metacognitivo – aprender a (re)pensar o próprio pensamento –, refazer, retomar os caminhos, equacionar dúvidas, sistematizar informações, (re)produzir pensamentos, reelaborar conhecimento. Ensinar e aprender demandam produção diferenciada de sentidos e construção de regras comuns para sua comunicação. Para tudo existem possibilidades e limites, sendo esses últimos incertos e passíveis de transgressões. Sendo assim, o professor alfabetizador precisa acreditar que todos podem aprender a ler e a escrever em um tempo delimitado para isso.

O processo, entretanto, deve ser orientado, planejado e executado por um profissional que embase sua prática pedagógica nos conhecimentos cientificamente construídos sobre os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Dessa forma, o

professor busca apoiar sua prática docente na serendipidade (MORIN, 2000, p.19), planejando cada detalhe cotidianamente.

REFERÊNCIAS

ALONSO TAPIA, J. **Motivar en la escuela, motivar en la familia.** Madrid: Morata, 2005.

_____. **Orientaciones Motivacionales y Estilos de Autorregulación:** Análisis Empírico de las Relaciones entre Distintos Enfoques Conceptuales. (no prelo). Madrid: Universidad Autónoma, 2004.

_____. Estratégias de Aprendizagem. In: COLL et al. (Orgs). **Desenvolvimento Psicológico e Educação:** Psicologia da Educação, 2002.

_____. **Motivar para el Aprendizaje. Teorías y Estrategias.** Barcelona: Edebe, 1997.

_____; LÓPEZ, G. Efectos Motivacionales de las Actividades Docentes en Función de las Motivaciones de los Alumnos. In: POZO, J. I.; MONEREO, C. (Eds.). **El Aprendizaje Estratégico.** Madrid: Santillana, 1999a. p.35-57.

_____; FITA, E. C. **A Motivação em Sala de Aula:** o que é e como se faz. São Paulo: Loyola, 1999b.

_____. **Qué es lo Mejor para Motivar a mis Alumnos?** Análisis de lo que los Profesores Saben, Creen y Hacen al Respecto. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 1992.

FERREIRO, E.; TEBEROSKI, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREIRE, M. **Rotina:** Construção do Tempo na Relação Pedagógica, São Paulo: Espaço Pedagógico, 1998.

_____. **Educador, educa a dor.** São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Docente. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1998.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

GAIARSA, J. A. **Como será o futuro**. Disponível em: <http://www.velhosamigos.com.br/Autores/Gaiarsa/gaiarsa21.html>. Acesso em: 17 dez. 2006.

HERMAN, F. **O que é psicanálise, para iniciantes ou não...** São Paulo: Psique, 1999.

HUERTAS, J. A. **Motivación**: querer aprender. Buenos Aires: Aique, 2001.

LACERDA, M. P. **Quando Falam as Professoras Alfabetizadoras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHWARTZ, S. **Reaprender a Aprender**: o Desafio da Alfabetização de Adultos. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 2001.

_____. Aprendizagem: questão de ritmo? **Ciências & Letras** - Revista da Faculdade Porto Alegre, Porto Alegre, v.35, p.45-62, 2004.

_____. **Entre a indignação e a esperança**: motivação, pautas de ações docentes e orientação paradigmática na alfabetização de jovens e adultos. Tese de Doutorado, Porto Alegre: PUCRS, 2007.

_____. **Pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos em Alfabetização, FAPA e para a tese de doutorado (não publicadas)**, 2003, 2004, 2005.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do Conhecimento em Sala de Aula**. 2.ed. São Paulo: Libertad, 1994.

SOBRE OS AUTORES

Analva Aparecida de Andrade Lucas Passos

Tutora a Distância na UAB/UnB. Licenciada em Letras – Português/Inglês pela UCPEL e Mestre em Letras – Linguística Aplicada pela UCPEL. *E-mail:* <analvapassos@gmail.com>.

Ângela Balzano Neves

Professora de Artes Visuais da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Berchon, Pelotas/RS, e no Centro de Artes da UFPEL. Licenciada em Educação Artística - Artes Plásticas pelo CA/UFPEL e Mestre em Educação pelo PPGE-FaE/UFPEL. *E-mail:* <angelabalz@yahoo.com.br>.

Ângela Cristina da Cruz

Tutora a Distância na SEaD/FURG. Educadora Social no Projeto PROJOVEM e Orientadora Pedagógica da Escola de Educação Infantil Casa da Lua, Rio Grande/RS. Pedagoga pelo IE/FURG e Especialista em Mídias na Educação pela FURG. *E-mail:* <angelacruz75@gmail.com>.

Carlos Roberto da Silva Machado

Professor Adjunto no Instituto de Educação da FURG. Pesquisador Líder do Eco-Estética: Grupo Transcultural de Estudos e Natureza e do Grupo Política Natureza e Cidade – PPGEA/FURG. Licenciado em História pela FAPA. Doutor em Educação pela UFRGS e Pós-Doutor pela UFRJ. *E-mail:* <karlmac@ig.com.br>.

Francisco Furtado Gomes Riet Vargas

Professor de História da E.E.E.F. Juvêncio Lemos, Rio Grande/RS. Pesquisador vinculado ao Centro de Estudos e Investigações em História da Educação - CEIHE-FaE/UFPEL. Bacharel e Licenciado em História pelo ICHI/FURG. Mestre em Educação – Filosofia e História da Educação pelo PPGE-FaE/UFPEL. *E-mail:* <chicaov@yahoo.com.br>.

Gabriela Cáceres Riet Vargas

Pedagoga pelo IESDE/ULBRA. *E-mail:* <chicaov@yahoo.com.br>.

Giovana de Paula Fajardo

Pedagoga pelo IE/FURG. *E-mail:* <gi_fajardo@hotmail.com>.

Hardalla Santos do Valle

Membro do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação - CEIHE-FaE/UFPEL. Historiadora e Licenciada em História pelo ICHI/FURG. Atualmente, é aluna do PPGE-FaE/UFPEL, em nível de Mestrado, e bolsista CAPES. *E-mail:* <hardalladovalle@gmail.com>.

Janaina Borges da Silveira

Tutora a Distância na SEaD/FURG. Pedagoga pelo IE/FURG. Atualmente, é aluna do PPGEDU/FURG em nível de Mestrado. *E-mail:* <janaina.borgesdasilveira@gmail.com>.

Lisiane Costa Claro

Bacharel e Licenciada em História pelo ICHI/FURG. Atualmente, é aluna do PPGEDU/FURG, em nível de Mestrado. *E-mail:* <lisianecostaclaro@hotmail.com>.

Luciana Barbosa da Silva Vega

Tutora a Distância na SEaD/FURG. Professora dos Anos Iniciais na Prefeitura Municipal do Rio Grande/RS. Pedagoga e Bacharel em Direito pela FURG, Mestre em Educação Ambiental pelo PPGEA/FURG. Atualmente, é aluna do PPGEA/FURG, em nível de Doutorado. *E-mail:* <vegaluciana@hotmail.com>.

Maristani Polidori Zamperetti

Professora Adjunta na área de Fundamentos da Educação no Centro de Artes da UFPEL e Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – PPGART/CA/UFPEL. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Formação de Professores da FaE/UFPEL. Licenciada em Educação Artística - Artes Plásticas pelo CA/UFPEL e Doutora em Educação pelo PPGE-FaE/UFPEL. *E-mail:* <maristaniz@hotmail.com>.

Maurício Aires Vieira

Professor Adjunto da UNIPAMPA, *Campus* Jaguarão. Atualmente, Diretor do *Campus*, Tutor do Grupo PET-Pedagogia e Colaborador no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da UNIPAMPA. Licenciado em Física pelo IFM/UFPEL, Doutor em Educação pela PUCRS. *E-mail:* <mau.vieira@yahoo.com.br>.

Patrícia Moura Pinho

Professora Assistente da UNIPAMPA, *Campus* Jaguarão. Licenciada em Pedagogia pela UFRGS. Mestre em Educação pelo PPGEDu/UFRGS. Atualmente, é aluna do PPGEDu/UFRGS, em nível de Doutorado. *E-mail:* <patriciamourapinho@ig.com.br>.

Rita de Cássia Grecco dos Santos

Professora Adjunta no Instituto de Educação da FURG. Pesquisadora vinculada ao Centro de Estudos e Investigações em História da Educação - CEIHE-FaE/UFPEL e ao Grupo de Estudo e Pesquisa Estágio e Formação de Professores – GEPEFOP/UFPEL. Socióloga e Licenciada em Ciências Sociais pelo ISP/UFPEL. Doutora em Educação – Filosofia e História da Educação pelo PPGE-FaE/UFPEL. *E-mail:* <ritagrecco@yahoo.com.br>.

Suzana H. Schwartz

Professora Adjunta na UNIPAMPA, *Campus* Jaguarão. Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da UNIPAMPA. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Cultura Escolar, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores. Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela PUCRS. *E-mail:* <suzanaschwartz@unipampa.edu.br>.

Yoisell López Bestard

Licenciado em Cultura Física e Desporto e Mestre em Atividade Física na Comunidade pelo Instituto Superior de Cultura Física Manuel Fajardo, em Cuba. Atualmente, é aluno do PPGEA/FURG, em nível de Doutorado. *E-mail:* <ylbestard@gmail.com>.

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD

A Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é uma iniciativa da Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande – SEaD/FURG. A referida Coletânea tem como propósito congregar textos que subsidiem os estudos dos discentes matriculados em cursos de graduação e pós-graduação, tanto da educação a distância como do ensino presencial.

Cada volume apresenta temáticas relevantes para o estudo de uma ou mais disciplinas dos cursos oferecidos pela FURG e tem o intuito de contribuir de maneira significativa para a formação dos seus leitores.

Suzane da Rocha Vieira
Organizadora da Coleção



Ministério da
Educação

