



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ELIACY DOS SANTOS SABOYA NOBRE

**DOCÊNCIA E *POLITICIDADE* NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: COM A
PALAVRA, OS PROFESSORES**

FORTALEZA
2015

ELIACY DOS SANTOS SABOYA NOBRE

DOCÊNCIA E *POLITICIDADE* NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: COM A
PALAVRA, OS PROFESSORES

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC) como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliane Dayse Pontes Furtado

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- N671d Nobre, Eliacy dos Santos Saboya.
Docência e politicidade na educação de jovens e adultos: com a palavra, os professores / Eliacy dos Santos Saboya Nobre. – 2015.
250 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.
Área de Concentração: Educação brasileira.
Orientação: Profa. Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado.
- 1.Professores de educação de adultos – Crato(CE) – Atitudes. 2.Pedagogia crítica – Crato(CE).
3.Educação de adultos – Crato(CE). 4.Jovens – Educação – Crato(CE). I. Título.

CDD 374.012098131

ELIACY DOS SANTOS SABOYA NOBRE

DOCÊNCIA E *POLITICIDADE* NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: COM A
PALAVRA, OS PROFESSORES

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC) como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 16/04/2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Eliane Dayse Pontes Furtado (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Iorio Dias
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof^a. Dr^a. Ercília Maria Braga de Olinda
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof^a. Dr^a. Sandra Maria Gadelha de Carvalho
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof^a. Dr^a. Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga
Universidade Estadual do Ceará – UECE

FORTALEZA

2015

A cada diálogo, um encontro entremeado de sorrisos, possibilidades, angústias e aprendizagens. A cada entrevista, descortinava-se, aos meus olhos, a grandeza e a boniteza dos que fazem a Educação. Dedico esta tese às educadoras e aos educadores da EJA que atuam no Crato- CE, por lutarem, diuturnamente, “por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano.” (Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

A Deus e aos espíritos de luz, pela força e coragem concedidas no decorrer de minha existência.

À Prof^a. Eliane Dayse, minha orientadora, pela confiança, pela abertura ao diálogo e pelos saberes compartilhados no decorrer do doutorado.

Às professoras da banca examinadora: Ana Iorio, Ercília Braga, Sandra Gadelha, Zuleide Queiroz e Margarete Sampaio, pela disponibilidade, pelos ensinamentos e, principalmente, pelas contribuições valiosas ofertadas a este trabalho.

Aos educadores e às educadoras da EJA que participaram desta pesquisa, pelo diálogo autêntico e fraterno.

Ao meu amor, meu companheiro de vida, cúmplice das minhas loucuras e sanidades, com quem eu sonho de olhos abertos e fechados: Érico Nobre. *“Preciso de você, pra me fazer feliz, não quero mais ficar aqui. Preciso me ver só, pra me fazer maior, mas quando você vem eu fico melhor...”*

À minha mãe, Leuda Saboya, por sempre acreditar no meu potencial e na minha capacidade de ir à luta pelos meus sonhos. E também pela leveza, alegria, pelos inúmeros mimos, bolos e cafés! *“De todo o amor que eu tenho, metade foi tu que me deu. Salvando minh'alma da vida, sorrindo e fazendo o meu eu...”*

Às (minhas) famílias Santos, Saboya e Nobre, porque torcem e vibram pelo meu melhor, e à minha amada irmã, Érica Saboya, por me ouvir tanto, me ensinar tanto e me amar tanto! (Breno Couto, você também está aqui! Obrigada por tudo, meu cunhado querido!)

À Layza Castelo Branco, por me ajudar a alçar voos internos e inimagináveis e por tudo o que representa em minha vida. *“Olá, guardador de rebanhos, aí à beira da estrada, que te diz o vento que passa?” “Que é vento, e que passa, e que já passou antes, e que passará depois. E a ti, o que te diz?”*

À amiga Roberta Rocha, por ser o melhor presente que o Cariri me deu, e por ter permanecido ao meu lado em todos os momentos, convivendo com o que há de melhor e pior em mim, ajudando-me imensamente.

Ao querido amigo Roberto Brito, pelos inúmeros ensinamentos, pela escuta atenta, pela calma, ajuda e compreensão nos momentos em que mais precisei.

À amiga Rebeca Sindeaux, pelas palavras permeadas de sensibilidade, coerência e bravura.

Aos amigos e às amigas do Cariri e de Fortaleza, pelo apoio e carinho que sempre demonstraram. Cada um, longe ou perto, e de maneira muito singular, me ajudou neste período tão intenso, de angústias e alegrias extremas.

À Universidade Regional do Cariri (URCA), de modo especial aos colegas professores do Departamento de Educação/ Curso de Pedagogia, pelo apoio recebido e pela aprovação de meu afastamento de um ano para o término do doutorado.

Às educandas e aos educandos do curso de Pedagogia da URCA - e aos da UFC também! - pela troca de aprendizados e pelo carinho recebido nos últimos anos. (Saibam que esse afeto se transformou em força propulsora para a realização desta necessária e complexa travessia em minha vida!)

Ao Prof. Vianney Mesquita, pelos ensinamentos e pela primorosa revisão textual.

À querida e competente Prof^a Josilene Marcelino (Josy), pela ajuda no processo de transcrição.

À Secretaria de Educação do Crato, especialmente, às Coordenadoras de EJA que estavam na gestão em 2013, pela atenção, disponibilidade e solidariedade.

Sonhar é bom, realizar é melhor!

Todo mundo gosta de sonhar e realizar.

Quando nós realizamos os nossos
sonhos, nós ficamos felizes.

Qual é o ser humano que não sonha?

Só aquele que não existe

nem acredita em Deus,

pois aquele que acredita em Deus

vive sempre sonhando.

Senhor, ajude a realizar o nosso sonho:

ler e escrever.

(Texto coletivo elaborado pela minha

primeira turma de EJA I,

em agosto de 2003)

“[...] Mas é preciso ter força,

É preciso ter raça

É preciso ter gana sempre

Quem traz no corpo a marca

Maria, Maria,

Mistura a dor e a alegria

Mas é preciso ter manha,

É preciso ter graça

É preciso ter sonho sempre

Quem traz na pele essa marca

Possui a estranha mania

De ter fé na vida...”

(Milton Nascimento)

RESUMO

Esta pesquisa objetiva examinar as especificidades da docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sobretudo no que diz respeito à *politicidade* da educação escolar. Optou-se por voltar a reflexão sobre os aspectos político-pedagógicos da prática educativa com a convicção de que é necessário revitalizar e ampliar essa discussão para o atual contexto histórico, fomentando um diálogo radical a respeito do contributo que a ação docente pode oferecer à classe trabalhadora no processo de conscientização. A pesquisa tem como fonte de investigação as significações pessoais e coletivas do professorado que atua nessa modalidade de ensino. À luz das formulações teóricas de Paulo Freire, investiga-se de que forma os professores de jovens e adultos da rede pública municipal do Crato contribuem para a elevação da consciência crítica de seus educandos via alfabetização escolar. Além da pesquisa de campo, realizou-se uma análise documental dos principais dispositivos que norteiam e normatizam a EJA no Brasil. A parte central deste trabalho foi constituída pela análise das entrevistas semiestruturadas, realizadas com 25 professores que lecionam nas turmas de EJA da rede pública municipal do Crato-CE. Para tanto, optou-se pela Análise de Conteúdo (AC). Discutiu-se, aqui, a respeito de oito temáticas, a saber: (i) identidade e formação docente; (ii) a opção pelo magistério; (iii) a inserção profissional na EJA; (iv) a compreensão do que é EJA; (v) os limites e as possibilidades da docência nessa modalidade de ensino; (vi) a escola como *locus* de elevação da consciência crítica; (vii) a relação entre alfabetização e transformação da realidade; e (viii) a importância de saber ler e escrever na sociedade vigente. Embora com vários limites - tais como a crença de alguns no poder estrito do “esforço pessoal”, além dos desafios enfrentados pelos docentes, como baixos salários, excessiva jornada de trabalho, precarização na oferta da EJA, dentre outros – concluiu-se, mediante análise dos discursos e significações, que a práxis dialógica e problematizadora dos professores da EJA possibilita profícuos questionamentos e auxilia na formação de subjetividades críticas, capazes de estabelecer uma visão analítica e dialética da realidade circundante.

Palavras-Chave: *Politicidade*. Docência. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the specificities of teaching in the Youth and Adult Education (EJA), especially with regard to the political nature of school education. It was decided to go back to reflection on the political-pedagogical aspects of educational practice with the conviction that it is necessary to revitalize and expand this discussion to the current historical context, fostering a radical dialogue on the contribution that teaching activities can offer the working class in the awareness process. This research has the investigation source personal and collective meanings of teachers who acts in this mode of education. In light of the theoretical formulations of Paulo Freire, investigates how the young and adult's teachers in municipal Crato network contribute to raising critical awareness of their students through school literacy. Beyond the field research, there was a documentary analysis of the main devices that guide and standardize the EJA in Brazil. The central part of this work was established by analysis of semi-structured interviews with 25 teachers who teach in EJA classes in municipal Crato-CE. Therefore, it was chosen the Content Analysis (AC). In this paper it was discuss about eight themes, namely: (i) identity and teaching formation ; (ii) the choice for magisterium; (iii) employability in EJA; (iv) an understanding of what is EJA; (v) the limits and possibilities of teaching this modality; (vi) the school as a locus of raising the critical awareness; (vii) the relationship between literacy and transformation of reality; and (viii) the importance of reading and writing in the current society. Although with various limits - such as the belief of some in the strict power of "personal effort", beyond the actual challenges faced by teachers, such as low wages, excessive working hours, precarious offer of EJA, among others – conclude, through analyzing the speeches and meaning, that a dialogical and problematization praxis of EJA teachers allows fruitful questioning and assists in the formation of critical subjectivities able to establish an analytical and dialectical view of the surrounding reality.

Keywords: Politicity. Teaching. Youth and Adult Education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	A POLITICIDADE DA EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO À LUZ DAS FORMULAÇÕES TEÓRICAS DE PAULO FREIRE.....	37
3	CONTEXTUALIZAÇÃO, PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO E TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	59
3.1	O analfabetismo no Crato-CE: avanços e desafios vigentes.....	61
3.2	Procedimentos metodológicos e pressupostos teóricos.....	69
3.3	Sobre a trajetória metodológica: breve relato.....	79
4	ALFABETIZAÇÃO E DOCÊNCIA: DISCURSOS E DESAFIOS VIGENTES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	85
4.1	A alfabetização de jovens e adultos no Brasil: análise documental.....	90
4.2	A formação e o papel do educador da EJA: o que expressam os documentos?.....	105
5	IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE.....	117
6	SER PROFESSOR(A) E ATUAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): A DOCÊNCIA EM QUESTÃO.....	142
6.1	A opção pelo magistério.....	143
6.1.1	<i>Vocação e sonho de infância: “eu nasci com essa vocação!”...</i>	144
6.1.2	<i>A influência do outro: “mas como meu pai dizia...”</i>	146
6.1.3	<i>Amor à profissão: “foi por gosto mesmo!”</i>	148
6.1.4	<i>O saber sistematizado e a formação do outro: “acima de tudo, eu acredito no saber”</i>	149
6.1.5	<i>A formação crítica: “pra que as pessoas se tornem pessoas críticas, pessoas que lutam por um mundo melhor”</i>	151
6.2	A inserção na Educação de Jovens e Adultos (EJA).....	153
6.3	Afinal, para os docentes, o que é EJA?.....	159
6.4	Os limites da docência na EJA.....	164
6.4.1	<i>A falta de recursos materiais: “o material que a gente tem é pouco”</i>	165

6.4.2	<i>Evasão escolar: “muitas vezes você tem que passar na casa duas, três vezes, pra chamar, explicar qual é a importância”.....</i>	166
6.4.3	<i>Falta de envolvimento do Núcleo Gestor da escola: “é o apoio que a gente não tem...”</i>	167
6.5	<i>As possibilidades da docência na EJA.....</i>	169
6.5.1	<i>O aprendizado: “o olho dele brilha!”</i>	170
6.5.2	<i>O público da EJA: “eles já sabem o que querem”.....</i>	171
6.5.3	<i>Afetividade: “a gente tem um carinho imenso por eles também”</i>	172
6.5.4	<i>Aprendizado mútuo: “mas você aprende muito com eles”.....</i>	174
6.5.5	<i>Cidadania, valorização e inclusão: “fazer com que eles aprendam a ler e a escrever, se tornem cidadãos atuantes na sociedade”.....</i>	175
7	“LEITURA DO MUNDO, LEITURA DA PALAVRA”: ESCOLA, ALFABETIZAÇÃO E ELEVAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA.....	178
7.1	<i>“Pode? Pode ser dum jeito assim? Pra quê? Pra quem?”.....</i>	188
7.1.1	<i>Clareza política: “então você tem que ter esse objetivo bem claro pra que é que você está ali...”</i>	191
7.1.2	<i>O papel central do educador: “só acontece se o educador se interessar e amar a profissão”</i>	192
7.1.3	<i>Questionamentos fomentados pelo professor: “quando a gente começa a levantar pontos, de questionar a realidade...”</i>	195
7.1.4	<i>Autonomia plena e sociabilidade: “hoje quem não consegue ler e escrever tá cego nessa sociedade”</i>	196
7.1.5	<i>Desenvolvimento do senso crítico e reivindicação de direitos: “é como se uma máscara caísse dos olhos dele e ele pudesse enxergar”</i>	200
7.1.6	<i>Empregabilidade: “olhe, pra ser gari, você tem que ser concursado”</i>	202
7.1.7	<i>Para se proteger e não ser lesado: “nunca assinem documento se vocês não entenderem o que tá escrito ali. Peçam pra uma pessoa que entende, ler”.....</i>	206

7.1.8	<i>Desenvolvimento da oralidade dos educandos: “e quando a gente começou aqui, tinha gente que não abria a boca...”</i>	207
7.1.9	<i>Transformação e busca pessoal: “eu acredito que vai depender de cada um, de cada pessoa...”</i>	209
7.1.10	<i>Diálogo e vivência de uma prática democrática: “Professora, não vi você trabalhar esse conteúdo!”</i>	211
7.1.11	<i>Discussão sobre outros temas “geradores” e “transversais”: “sobre as drogas, sobre sexualidade na infância, na adolescência e na velhice também”</i>	212
7.1.12	<i>Intensificação da leitura da palavra: “já são tudo críticos, eu tenho que alertar eles pra questão do ler e do escrever”</i>	214
7.1.13	<i>O voto e a política partidária: “eles têm que saber na realidade quem são as pessoas que ele vai colocar lá dentro”</i>	216
7.1.14	<i>Para se adequar à sociedade tecnológica: “hoje tudo é no computador!”</i>	219
7.1.15	<i>Para não haver constrangimento e discriminação perante a sociedade: “a primeira coisa quando a gente quer dizer que alguém não tem valor, a gente diz: “fulano é analfabeto”, “aquilo é um analfabeto!”</i>	220
7.1.16	<i>Desenvolvimento das potencialidades do ser humano: “pra ele se sentir gente!”</i>	223
7.2	“Tem vez que eu penso que pros pobres a escola ensina o mundo como ele não é (...): limitações e desafios apontados	224
8	CONCLUSÃO	229
	REFERÊNCIAS	237
	APÊNDICE A	249
	ANEXO A	250
	ANEXO B	251

1 INTRODUÇÃO

“Quanto mais faço alguma coisa, mais existo. E eu existo com muita intensidade.” (Paulo Freire)

Esta tese foi desenvolvida na linha de pesquisa Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola, do Programa de Pós- Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). O foco central do trabalho é investigar, à luz do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire, as especificidades da docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sobretudo no que diz respeito à *politicidade*¹ da educação escolar. Para tanto, esta pesquisa tem como fonte de investigação as significações pessoais e coletivas dos professores atuantes nessa modalidade de ensino.

Em seu último livro publicado em vida, o clássico *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Freire (1996, p.78, grifo do autor) conceitua a *politicidade* como “a qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra.” Ao rechaçar a neutralidade da Educação, o autor também acentua que o educador precisa ter clareza política e fazer uma opção², posicionando-se a favor ou contra o *status quo*, “não importa que ele seja um professor de direito penal ou que ele seja uma professora da pré-escola. Não importa que seja um professor da pós-graduação da filosofia da Educação ou uma professora de biologia, ou matemática ou física.” (FREIRE, 2001, p.94-95).

A qualidade fundamental da prática educativa é a sua *politicidade*, a sua direcionalidade imanente. E mais: a *politicidade* da educação “não é uma invenção dos subversivos como pensam os reacionários. Ao contrário, é a natureza mesma da prática educativa que conduz o educador a ser político.” (FREIRE, 2008, p.34-35).

¹ A palavra “politicidade” inexistente em português. Desse modo, utilizaremos o itálico para aplicá-la no decorrer desta tese. Trata-se, como acentua o Professor Vianney Mesquita, de um vocábulo neológico e não dicionarizado, visto que, embora tenha sido largamente utilizado no pensamento político-pedagógico de Paulo Freire, não chegou a ser incorporado às obras de referência glossológicas primárias - dicionários, glossários, enciclopédicas etc (informação verbal).

² “A politicidade da Educação exige que o professor se saiba, em termos ou em nível objetivo, em nível da sua prática, a favor de alguém ou contra alguém, a favor de algum sonho e, portanto, contra um certo esquema de sociedade, um certo projeto de sociedade.” (FREIRE, 2001, p.95, grifo do autor).

Compreendemos que o complexo e contraditório movimento do real outorga à educação escolar formal, sob o jugo da lógica capitalista, um caráter também dual e conflitante. Não obstante, advogamos a visão de que a escola não realiza apenas a transmissão da ideologia dominante, não serve apenas para que os educandos aprendam a legitimar, internalizar e reproduzir as relações sociais do sistema vigente. Destarte, corroboramos a ideia de que a educação possui um caráter dialético: ela reproduz, mas também, embora com limites, pode servir à libertação, pode contribuir para a elevação da consciência crítica³ dos educandos. Assim, seguindo a premissa freireana de que educar é um ato político, jamais neutro, e compreendendo o educador como um ser político, pretendemos, no desenvolvimento deste trabalho, responder à seguinte pergunta: de que forma e em que medida a ação docente dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, no Município do Crato-CE, pode auxiliar na formação de subjetividades críticas?

O interesse por esse tema é fruto de nossa experiência no campo da Educação de Jovens e Adultos. Em meados de 2001, ingressamos no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e, já no 5º semestre, em agosto de 2003, começamos a lecionar. Iniciamos a carreira docente na Educação de Jovens e Adultos, EJA I⁴, no CMES Projeto Nascente⁵, escola pública da rede municipal de Fortaleza. Lecionar numa turma de EJA foi uma vivência grandiosa. Com base, pois, nessa experiência, tivemos a certeza de que havíamos escolhido a profissão certa: ser professora! Desse momento em diante, abraçamos, utilizando as palavras de Saviani (2010, p.134), “apaixonadamente a causa da Educação.”

Ao alfabetizar jovens e adultos, pudemos refletir com profundidade sobre a realidade na qual estamos inseridos e compreender as desigualdades sociais,

³ “*Crítica*, para Freire, significa sempre interpretar a própria interpretação, repensar os contextos, desenvolver múltiplas definições e tolerar ambiguidades, de modo que se possa aprender a partir da tentativa de resolvê-las. E significa a mais cuidadosa atenção ao nomear o mundo.” (BERTHOFF, 2011, p.23, grifo da autora).

⁴ A EJA I, em Fortaleza-CE, equivalia à “antiga” alfabetização, hoje, 1º ano.

⁵ O CMES Projeto Nascente, instituição escolar localizada no bairro Parque Dois Irmãos, em Fortaleza-CE, foi, durante 15 anos (de 1993 a 2008), uma escola de aplicação teórico-prática dos cursos de licenciatura da UECE. Nesse período, a maioria dos professores dessa escola era composta por bolsistas, graduandos dessa Universidade, que assumiam turmas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental (anos iniciais) e da EJA em suas cinco etapas: EJA I (antiga alfabetização, hoje 1º ano), EJA II (2º e 3º ano), EJA III (4º e 5º ano), EJA IV (6º e 7º ano) e EJA V (8º e 9º ano). Os professores que assumiam as turmas de EJA I, II e III eram graduandos de Pedagogia. Cada professor – bolsista poderia permanecer o tempo máximo de dois anos na escola e, caso fosse convidado a compor o quadro de coordenadores da escola, a bolsa era renovada por mais dois anos.

econômicas, políticas e culturais, tão discutidas nas aulas do curso de Pedagogia, na Universidade. Essa experiência como docente instigou o nosso interesse pelas ideias de Paulo Freire. Líamos seus livros e percebíamos o quanto esse autor era coerente em suas análises sobre a escola, a alfabetização de adultos, a formação e o papel do educador, a cultura, a sociedade capitalista, dentre tantas outras temáticas por ele abordadas. Um misto de encantamento e êxtase nos envolvia com a possibilidade de ler, planejar, estar em sala de aula, ser professora, discutir com os colegas da escola e da universidade, aprender com os educandos da EJA e com os professores universitários, enfim, ser estudante de Pedagogia e educadora de jovens e adultos, ao mesmo tempo.

Essa experiência, a primeira no campo da docência, ressignificou nossas vivências e formas de ler, ver e viver o mundo. Foi um período em que acumulamos muitos aprendizados. Aos 21 anos, e ante tantos desafios pessoais e acadêmicos, tínhamos um sonho no campo profissional: ser uma dedicada professora da EJA I e, destarte, planejávamos o ensino-aprendizagem de tal forma que pudéssemos contribuir para a ampliação da nossa (nossa e dos educandos) visão de mundo. Com a intenção legítima de realizar uma “alfabetização crítica”, perguntávamo-nos: como alfabetizar adultos numa perspectiva libertadora? Que conteúdos devem ser ensinados? Que métodos e técnicas hão de ser utilizados? Como há que ser a relação com os educandos?

A essas indagações somaram-se outras de cunho mais acadêmico e teor menos pragmático, tais como: a Pedagogia Libertadora seria uma tendência estritamente não escolar? O que o próprio Freire falava a respeito da atuação dos educadores progressistas na escola? Ante limitações curriculares e burocráticas inerentes ao ambiente escolar formal, seria possível realizar, neste espaço, uma alfabetização que elevasse a consciência crítica? Como tentativa inicial para dirimir um pouco esses questionamentos, em nosso trabalho monográfico, exigido ao final do curso de Pedagogia, fizemos um estudo sobre as formulações teóricas de Paulo Freire acerca das possibilidades e dos limites de utilização de uma alfabetização libertadora no contexto escolar formal.

Em 2005, realizamos, juntamente com dois amigos professores, uma Pesquisa do Universo Vocabular dos Educandos da EJA do Projeto Nascente. Paulo Freire, em seus escritos, assinala a necessidade de se fazer uma pesquisa

vocabular antes de se iniciar a alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas. O educador deverá buscar na comunidade na qual reside o alunado as “palavras geradoras” que utilizará nesta prática educativa. Deste modo, para sermos coerente com a nossa opção teórico-metodológica, investigamos o universo léxico-cultural dos discentes e trabalhamos em sala de aula com o que ficou conhecido, na década de 1960, como “Método Paulo Freire.” Com base nos diálogos travados com os educandos e nas conversas com seus familiares por ocasião das visitas às suas residências, selecionamos as palavras e os temas geradores que seriam trabalhados na alfabetização e na pós-alfabetização, respectivamente. A experiência com o “Método” em sala de aula foi relevante. Os educandos se reconheciam nas codificações (fotos do bairro) e se entusiasmavam ao discutir questões relevantes da própria comunidade. As discussões, embora motivadas por um fato particular/ local, eram inseridas num âmbito mais amplo, na conjuntura da própria sociedade capitalista, de modo que viesse à tona a lógica injusta e opressora do sistema global vigente. Assim, eles liam o mundo e a palavra, concomitantemente.

Em outubro de 2005, mediante o convite da direção da escola, assumimos o cargo de Coordenadora Pedagógica dessa modalidade de ensino, e tivemos a oportunidade de aprender e vivenciar outros aspectos da EJA, tais como: (1) os conflitos entre as gerações; (2) a juvenilização da EJA; (3) a relação entre autoridade e liberdade; (4) a indisciplina; (5) os problemas enfrentados pelas educandas para que pudessem estudar, em razão, por exemplo, do machismo do qual eram vítimas; (6) a inserção das crianças e dos adolescentes de outros turnos que frequentavam a escola no período noturno por lazer, já que não se tinha espaço público para entretenimento no bairro, ou, como na maioria das vezes, pela necessidade das mães, visto que muitas não tinham com quem deixar os filhos; (7) a importância da merenda escolar para os alunos-trabalhadores; (8) a relevância das atividades extracurriculares e das aulas de campo, dentre outros; além da função precípua de auxiliar na formação dos demais professores da EJA em suas especificidades. Essa experiência foi bastante expressiva para nossa maturidade emocional, profissional e acadêmica, além de haver expandido nossa visão de Educação.

Um ano depois, em outubro de 2006, já formada em Pedagogia e aprovada numa seleção para exercer o cargo de Supervisora Educacional da

Educação de Jovens e Adultos na escola Dr. Thomaz Pompeu de Souza Brasil do Serviço Social da Indústria (SESI), demos continuidade ao trabalho de coordenadora/ supervisora, auxiliando os docentes em seus planejamentos, coordenando projetos educacionais, dialogando com os pais e com os educandos, e aprendendo, cada vez mais, sobre os desafios da Gestão Escolar, especificamente, na EJA.

O ingresso no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC) ocorreu em meados de 2007. O objetivo principal de nosso trabalho dissertativo foi analisar criticamente que ideologia estava sendo enfatizada pelos livros didáticos da EJA mediante a relação Trabalho e Educação. Para tanto, analisamos cinco coleções, um total de 19 exemplares, que foram utilizadas no período de 2000 a 2009 pelas escolas públicas municipais de Fortaleza que ofertavam o 1º segmento da EJA.

Em 2008 e 2009, ministramos, juntamente com outros docentes, cursos de formação destinados aos alfabetizadores de jovens e adultos vinculados ao Programa Brasil Alfabetizado (PBA)⁶ e ao Programa Pescando Letras⁷, ambos com apoio técnico e financeiro do Governo Federal. Os alfabetizadores selecionados formavam turmas heterogêneas, compostas por diretores e coordenadores de escolas, professores da rede pública de ensino do Ceará e participantes que haviam apenas concluído o Ensino Médio. Essa heterogeneidade foi um desafio! Apesar das

⁶ O atual Programa Brasil Alfabetizado (PBA) foi criado em 2003 e é coordenado pelo Ministério da Educação (MEC). Consoante a Resolução nº 52, de 11 de dezembro de 2013, no seu Art. 2º, o PBA tem os seguintes objetivos: “I - a universalização da alfabetização de jovens de 15 (quinze) anos ou mais, adultos e idosos; II - contribuir para a progressiva continuidade dos estudos em níveis mais elevados, promovendo o acesso à Educação como direito de todos, em qualquer momento da vida, por meio da responsabilidade solidária entre a União, os estados, o Distrito Federal e os Municípios; III - atender prioritariamente os estados e Municípios com maiores índices de analfabetismo, por meio de assistência técnica e financeira, em forma de apoio suplementar da União aos Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração.”

⁷ As diretrizes da Proposta Pedagógica do Programa Pescando Letras foram lançadas em agosto de 2005 e têm como objetivo geral: “atender à necessidade urgente de alfabetização dos pescadores e pescadoras profissionais e aquicultores e aquicultoras familiares, jovens e adultos, numa perspectiva de Educação continuada, tomando em consideração o contexto sócio-político dessa população e o desafio de fortalecer a sua participação na construção de espaços democráticos.” O “Pescando Letras” configura-se como uma ação intersetorial do PBA e está vinculado ao Ministério da Pesca e Aquicultura (SEAP/PR). No *site* desse Ministério, encontramos a seguinte chamada, publicada no dia 22.08.2014: “Pescando Letras no Ceará terá 330 novas turmas de alfabetização.” Consoante esta publicação, “os alfabetizadores, conforme a chamada pública da Secretaria de Educação do Ceará, devem ter ensino médio completo e experiência anterior em Educação, preferencialmente com jovens e adultos.” Ver: <http://www.mpa.gov.br/index.php/ultimas-noticias/361-pescando-letras-no-ceara-tera-330-novas-turmas-de-alfabetizacao>

inúmeras limitações, como o medo e a dificuldade de muitos alfabetizadores que não haviam vivenciado nenhuma formação pedagógica anterior, bem como o curto espaço de tempo para trabalhar múltiplas questões relativas à docência na EJA, avaliamos ter conseguido realizar uma formação satisfatória. Nesta, concomitantemente à socialização dos conhecimentos teóricos e práticos sobre a alfabetização de jovens e adultos, procuramos sensibilizar os futuros alfabetizadores para a necessidade de fazerem um bom trabalho docente; chamando-lhes a atenção para a *politicidade* da educação e para a amorosidade que é preciso dispensar ao processo educativo que iriam desenvolver.

Iniciamos o exercício da docência no Ensino Superior após o término do Mestrado, no segundo semestre de 2009, mediante a aprovação na Seleção para Professor Substituto na área de Didática e Estágio Supervisionado (40 horas) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC). Esta aprovação simbolizou a realização de mais um sonho: ser professora universitária. Assim, em 2009 e 2010, lecionamos, além de outras disciplinas, *Estágio Supervisionado nas séries iniciais do Ensino Fundamental*, atuando, deste modo, de forma indireta, na EJA. Tal atuação se deu porque as turmas de Estágio do turno noturno realizaram suas regências em classes de jovens e adultos e, dessa forma, pudemos ter, mais uma vez, uma grande proximidade com essa modalidade de ensino. Assim sendo, o diálogo com professores, gestores e educandos da EJA, o planejamento da docência junto aos alunos-estagiários e as profícuas reflexões suscitadas nesse período sobre as possibilidades e os limites das escolas que ofertam EJA em Fortaleza contribuíram para aumentar nossa vontade de continuar pesquisando e incursionando neste campo, “especialmente instigante para o exercício da renovação do pensar e do fazer docente, para a revitalização do ofício de mestres.” (ARROYO, 2009, p.39).

Em 2010, ingressamos no doutorado, com o objetivo de dar continuidade às nossas investigações sobre a EJA, para que pudéssemos aprofundá-las e traduzi-las em ações que qualificassem cada vez mais o nosso interesse por esse campo. Assim, sentimos a necessidade de ouvir a voz de quem faz e vivencia a EJA no seu cotidiano: o professor e a professora. Destarte, no decorrer deste curso de doutoramento, analisamos, à luz das formulações teóricas de Paulo Freire, as representações pessoais e coletivas do professorado da EJA acerca da docência

nesta modalidade de ensino, sobretudo no que diz respeito à *politicidade* da educação realizada no contexto escolar formal. A alfabetização, a escola, a formação crítico-política, a função da ideologia e o papel do educador são alguns temas que nos acompanham há muito. Trata-se, como podemos observar, de um contínuo estudo que realizamos no decorrer da vida profissional, haja vista o fato de que a preparação de uma tese, segundo Severino (2007, p. 275) “mais do que um ato meramente acadêmico, deve tornar-se um processo ainda mais sistemático de construção do conhecimento.”

Atualmente, no papel de professora efetiva do curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri (URCA), lecionamos, além de outras, a disciplina Educação de Jovens e Adultos, no IX semestre do curso, o último. É a primeira e única disciplina obrigatória do currículo que discute de forma teórica e prática a EJA no Brasil. Nos currículos anteriores, não havia nenhuma disciplina obrigatória voltada para a EJA. Além de ser direcionada aos educandos de Pedagogia, ela é opcional para os estudantes das demais licenciaturas, fazendo com que tenhamos turmas numerosas no turno da noite. Ressaltemos que esta disciplina faz parte do currículo de 2007 e foi ofertada, pela primeira vez, em 2012, o que denota a incipiente discussão sobre a EJA na nossa Universidade. Atuar no Ensino Superior, contribuir para a formação de futuros professores, lecionar a única disciplina de EJA do curso e, ainda, orientar estudantes de graduação em suas pesquisas sobre esta área, é uma junção de alegria e de responsabilidade.

Como sabemos, e Antonio Joaquim Severino (2007, p.19) reforça, existe uma íntima relação da pesquisa com o ensino. Na sua inteligência, “do mesmo modo que o aluno só aprende construindo o conhecimento, também o professor só ensina eficazmente fundando sua atividade docente numa constante postura investigativa.” Ao lume do exposto e considerando as duas últimas atividades supracitadas, concordamos ainda com a ideia de que “o professor doutor precisa desenvolver seu trabalho docente com base numa rigorosa prática científica, envolvida em sistemática e abrangente atividade acadêmica, cultural e investigativa.” (SEVERINO, 2007, p.276). E mais:

[...] é preciso ficar claro que não se trata de supervalorizar a atividade de pesquisa em relação àquela do ensino: a meu ver, essa é uma falsa dicotomia, que não resiste a uma análise mais detida, pois não se pode ensinar eficazmente sem se praticar sistematicamente a pesquisa.” (SEVERINO, 2007, p.276).

Destarte, as atividades de pesquisa e ensino estão inter-relacionadas e simbolizam uma completude necessária e eficaz para o ensino-aprendizagem.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e a opção pela alfabetização

A Carta Magna Federal de 1988, a chamada “Constituição Cidadã”, proclama, no Artigo 208, o direito à Educação, incluindo os sujeitos da EJA, denominando-os como aqueles que não estudaram na “idade própria⁸.” Não obstante, embora seja um direito constitucional, respaldado, outrossim, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96) vigente, ainda deparamos estatísticas que exibem dados alarmantes quanto ao baixo índice de escolarização e precária condição de leitura e escrita de grande parte da nossa população: 13,2 milhões⁹ de brasileiros de 15 anos ou mais de idade não sabem ler e escrever, e 27,8 milhões¹⁰ são considerados analfabetos funcionais, ou seja, possuem menos de quatro anos de escolaridade e denotam grandes dificuldades na interpretação de textos, bem como na produção da escrita. Deste modo, “não priorizar a Educação de Jovens e Adultos é penalizar duplamente os analfabetos.” (GADOTTI, 2014, p.15).

A *Declaração de Evidência*¹¹, um dos documentos resultantes da última CONFINTEA¹², ao tratar da Educação de adultos em âmbito mundial, ressalta o grande desafio expresso a vários países, visto que temos, atualmente, 774 milhões de adultos, dois terços dos quais são mulheres, em todo o Mundo, desprovidos de uma alfabetização básica, e, ainda segundo este documento, o que é mais

⁸ A expressão “idade própria” ou, ainda, “idade certa”, toma como parâmetro a faixa etária referente à escolaridade obrigatória no Brasil que, hoje, corresponde dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, de acordo com o Art.208 da Constituição de 1988 e mediante a Emenda Constitucional nº 59, de 2009. Expressão/ ideia que não consideramos adequada, visto que, a rigor, não existe idade própria para aprender.

⁹ O que equivale a 8,7% dos brasileiros nessa faixa etária.

¹⁰ A taxa de analfabetismo funcional foi estimada em 18,3%, em 2012. Estes dados foram coletados na publicação do IBGE (2013): Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Síntese de indicadores 2012. Ressalte-se que, em 2012, “a população residente estimada no Brasil foi de 196,9 milhões de pessoas.” Já “o contingente de pessoas de 15 anos ou mais de idade (população em idade ativa – PIA) foi estimado em 151,9 milhões.” (IBGE/2013).

¹¹ Esta Declaração “fornece os princípios subjacentes às recomendações e estratégias apresentadas no Marco de Ação de Belém.” (UNESCO, 2010, p.21).

¹² Conforme explicita Sergio Haddad (2009, p.358), a “Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e realizada a cada doze anos, é o único evento global de Educação de adultos. A primeira foi realizada na Dinamarca (1949), e as demais no Canadá (1960), no Japão (1972), na França (1985) e [...] na Alemanha (1997).” A última edição deste evento, a CONFINTEA VI, ocorreu em Belém-PA, no Brasil, em 2009.

agravante: os programas efetivos de alfabetização ou de habilidades para a vida não são suficientes para cobrir essa demanda.

A pergunta é: por que a necessidade de investigarmos a relação entre a alfabetização realizada na escola e a sua *politicidade* inerente? Segundo o *Marco de Ação de Belém* (UNESCO, 2010), documento final da IV CONFINTEA, a “alfabetização é o alicerce mais importante sobre o qual se devem construir aprendizagens abrangentes, inclusivas e integradas ao longo de toda a vida para todos os jovens e adultos.” Concordamos ainda com Mamede (2000, p. 27), quando nos ensina ser a alfabetização “um dos pontos de interesse, de preocupação e de constante discussão na área educacional, permanecendo, porém, um dos maiores problemas do ensino brasileiro, fato este que, por si só, justificaria a pertinência de estudos sobre o tema.¹³”

A alfabetização é, portanto, um “capítulo importante da Educação em geral **e da de adultos em particular.**” (FREIRE, 2010, p. 87, grifo nosso). Trata-se de uma ação inicial e basilar em prol da Educação de pessoas de 15 anos ou mais. Não obstante, para alguns autores, documentos e, ainda, no imaginário social, existe um hiato entre alfabetização e EJA. Em alguns preceitos legais, como no PNE (2014-2024), encontramos, a título de exemplo, a expressão “ações de alfabetização e de Educação de jovens e adultos”; ou seja, numa leitura superficial e apressada, pensaríamos que a alfabetização não está inserida na EJA das redes escolares. A expressão “ações de alfabetização” é destacada dessa forma porque estas também são ofertadas pelos programas de alfabetização de várias instâncias, como, por exemplo, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Já a Educação de Jovens e Adultos está voltada para o Ensino Fundamental e Médio. Como é sabido, todavia, a alfabetização ocorre nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro. Assim, defendemos a visão de que, quando pensamos em EJA Ensino Fundamental, a alfabetização já está inclusa nesta etapa.

¹³ Ressaltemos, ainda, que a pesquisa de Mamede (2000), intitulada “Professoras alfabetizadoras: quem são, o que fazem e como alfabetizam”, foi de fundamental importância para balizar nossas inquietações acerca da temática que pretendemos pesquisar. O problema central levantado na tese de Mamede (2000) foi: “Como tem ocorrido a formação docente, a reelaboração de conceitos e as práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras de escolas públicas municipais, no estado do Ceará, a partir de 1985?” O foco da pesquisa centrou-se nas formulações teórico- práticas acerca do construtivismo e, mais especificamente, da psicogênese da língua escrita.

A compreensão ora exposta pode ser respaldada mediante as orientações da Proposta Curricular- Educação para jovens e adultos: Ensino Fundamental: 1º segmento, publicada no final da década de 1990 pela ONG Ação Educativa em parceria com o MEC. Segundo os pressupostos do próprio documento, essa proposta se configura como subsídio fundamental para a formulação de currículos, materiais didáticos, planos de ensino, e, ainda, para nortear a formação dos professores desta modalidade. E, nas suas linhas, delimita que: “as orientações curriculares aqui apresentadas referem-se à **alfabetização** e pós-alfabetização de jovens e adultos, cujo conteúdo corresponde às quatro primeiras séries do 1º grau.” (RIBEIRO *et al*, 2001, p.14, grifo nosso).

Na esteira dessa apreensão, estão ainda os preceitos da Resolução Nº438/2012, do Conselho de Educação do Ceará. Este documento, que “disciplina a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Sistema de Ensino do Estado do Ceará”, ao tratar da estrutura dos cursos, acentua que: “enquadram-se na EJA, de um modo geral, os cursos do ensino fundamental e médio, destinados à formação da base nacional comum de conhecimentos, iniciação profissional e Educação profissional integrada com o ensino médio.” (CEARÁ, 2012, p. 3). E em seu Inciso I, de forma explícita, sublinha a alfabetização no 1º segmento desta modalidade e a sua vinculação à EJA que é ofertada nas escolas. Na letra desta Lei, lê-se: “I-os cursos dos anos iniciais do ensino fundamental, **incluindo a etapa da alfabetização**, compreendidos como primeiro segmento desse nível de ensino.” (CEARÁ, 2012, p. 3, grifo nosso).

Sobre o caso em tela, há também uma discussão a respeito da inserção da alfabetização realizada por meio de programas na EJA da rede escolar pública. Em *Contribuições para a construção de uma Política Nacional de Alfabetização na EJA*, texto para discussão produzido por membros do Grupo de Trabalho da Comissão Nacional de EJA – GT CNAEJA-PBA¹⁴, Silva *et. al* (2012, p.3) identificam

¹⁴ “Em março de 2012, o MEC-Secadi solicitou aos membros da CNAEJA a formação de um Grupo de Trabalho para analisar o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e propor mudanças, a fim de garantir maior efetividade. O GT identificou a necessidade de discutir de maneira integrada o Programa Brasil Alfabetizado e a Educação de Jovens e Adultos. **Esse GT avaliou a necessidade de integrar efetivamente a alfabetização à EJA, para não comprometer a continuidade nos estudos, permitindo um conjunto de ações.** Como resultado desse trabalho, foram apresentadas indicações gerais para a construção de uma política nacional de alfabetização na EJA articulada aos programas já existentes; em especial, o Programa Brasil Sem Miséria. **Essa política teria como objetivo principal superar a perspectiva restrita de alfabetização, caminhando na direção da consolidação de uma política pública que inclua a alfabetização no âmbito da Educação de**

“a necessidade de discutir de maneira integrada o Programa Brasil Alfabetizado e a EJA.” Para tanto, “propõe-se a inclusão e integração efetiva do Programa Brasil Alfabetizado em uma política nacional que insira a alfabetização na Educação básica como primeiro momento da Educação de Jovens e Adultos.” (SILVA *et. al*, 2012, p.12). Assim,

Não se trata mais de realizar campanhas em massa de alfabetização aligeirada, como se o processo de construção do letramento se encerrasse em um curso de mais ou menos três meses. Trata-se de criar as condições para que jovens e adultos trabalhadores possam frequentar cursos presenciais adequados às suas demandas nas redes públicas de ensino, caminhando para a conclusão da Educação Básica. (SILVA *et al*, 2012, p.22).

Moacir Gadotti, no documento intitulado *Por uma Política Nacional de Educação Popular de Jovens e Adultos* (2014), assinala que esta integração do PBA à EJA da rede pública fortaleceria a alfabetização de jovens e adultos, visto que assim haveria sua efetiva inclusão institucional. A alfabetização, desse modo, deixaria de estar configurada nos programas e se caracterizaria como política pública. Assim, o alunado da EJA, já inserido no âmbito escolar formal desde a alfabetização, teria uma facilidade maior para prosseguir nos estudos.

Fazendo uso dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2012), Gadotti (2014, p.14, grifo do autor) adverte que o número de analfabetos com 15 anos ou mais no Brasil “aumentou de 12,9 milhões para 13,2 milhões de pessoas, em comparação a 2011. Na região Nordeste, *em apenas um ano (2011-2012), o contingente de pessoas não alfabetizadas aumentou de 6,8 milhões para 7,1 milhões.*” A despeito do aumento do analfabetismo juvenil e adulto em 2012, uma situação paradoxal aconteceu: “a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentou queda de 6% (254.753), totalizando 3.980.203 matrículas em 2011. Desse total, 2.657.781 (67%) estão no Ensino Fundamental e 1.322.422 (33%) no Ensino Médio.” (GADOTTI, 2014, p.14-15, grifo do autor). Assim, vale perguntar: por que ainda há um número tão expressivo de analfabetos no nosso País?

[...] Por vários motivos, mas dois são particularmente visíveis: de um lado, porque a escola ainda não está dando conta (muitos saem da escola semianalfabetos) e, **de outro, porque a escola não acolhe os alunos jovens e adultos egressos da fase de alfabetização, e eles acabam**

Jovens e Adultos, promovendo a continuidade entre uma e outra e integrando a EJA à qualificação profissional.” (GADOTTI, 2012, p.25, grifo nosso).

regredindo ao analfabetismo. A escola está no centro da questão do analfabetismo. Há uma continuidade trágica na história do analfabetismo no Brasil: muitas famílias que eram analfabetas há 50 anos continuam analfabetas hoje. Analfabetismo produz analfabetismo. Muitos descendentes de analfabetos de ontem tornaram-se os analfabetos de hoje. (GADOTTI, 2014, p.15).

A escola, como vimos, não acolhe os egressos dos programas de alfabetização como deveria, havendo, desse modo, uma ruptura na continuidade dos estudos, o que ocasiona o retorno de muitos educandos à condição de analfabetos. É preciso ressaltar, no entanto, que, hoje, nas redes públicas de ensino municipais, muitos alunos ingressam no primeiro segmento sem saber ler e escrever e carecem, portanto, de uma prática alfabetizadora voltada às suas necessidades. Assim, é preciso priorizar esta ação, haja vista a necessidade dela para maior inserção crítico-política dos educandos na sociedade letrada. Consoante o *Marco de Ação de Belém*, “o direito à alfabetização é parte inerente do direito à Educação.” Destarte,

É um pré-requisito para o desenvolvimento do **empoderamento pessoal, social, econômico e político**. A alfabetização é um instrumento essencial de construção de capacidades nas pessoas para que possam enfrentar os desafios e as complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade. (UNESCO, 2010, p.7, grifo nosso).

É mister superar, ainda, a visão de que a alfabetização de jovens e adultos é uma ação pedagógica de menor valia, e que, portanto, uma pessoa que tenha concluído o Ensino Médio, sabendo ler e escrever plenamente, já estaria apta a coordenar este processo¹⁵. Por mais bem intencionada que essa pessoa esteja, ela carece de uma sólida formação profissional e pedagógica, bem como de recursos materiais necessários e condições salariais justas para a atuação neste campo. É preciso fortalecer e ampliar esta alfabetização no ambiente escolar formal, daí por que também defendemos a proposta acima explicitada de que haja, de fato, uma institucionalização dos programas de alfabetização no âmbito da EJA. Desse modo, ela deixaria de se configurar como prática contingente, aligeirada, tal como

¹⁵ O alfabetizador do PBA deve, de preferência, ser professor da Educação Básica, todavia, precisa ter, minimamente, o Ensino Médio completo. A esse respeito, vejamos o que nos diz o § 1º do Art. 12. da Resolução CD/FNDE Nº 32 de 1º de julho de 2011:

“A seleção dos alfabetizadores deverá considerar os seguintes critérios:

I - o candidato deve, preferencialmente, ser professor das redes públicas de ensino;

II - deve ter, no mínimo, formação de nível médio completo; e

III - ter experiência anterior em Educação, preferencialmente, em Educação de jovens e adultos.”

hoje é realizada pelos programas que alfabetizam em seis ou oito meses, e configuraria prática educativa processual e sistemática.

A própria estrutura da EJA nas escolas precisa ser repensada. É certo que, segundo o disposto no Art.6º da Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, “cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de Educação e o regime de colaboração entre os entes federativos.” Ou seja: há liberdade para estruturar os cursos, entretanto, é preciso repensá-los. A título de exemplo: em Fortaleza-CE, o 1º segmento da EJA nas escolas é organizado da seguinte forma - EJA I (antiga alfabetização, hoje 1º ano), EJA II (2º e 3º ano) e EJA III (4º e 5º ano). No Crato-CE, já é diferente: a EJA I equivale ao 1º, 2º e 3º anos, e a EJA II ao 4º e 5º ano. Em Fortaleza, há mais tempo para o processo de alfabetização, visto que há uma etapa anual inteira, o que, muitas vezes, ainda não é suficiente - vale ressaltar. No Crato, pela divisão que vimos acima, não. A alfabetização é trabalhada junto com os outros anos, o que prejudica o processo, pois, além da heterogeneidade em demasia nas turmas, o tempo é curto para que a alfabetização possa ser trabalhada de maneira eficaz. O professor, nesse caso, precisa fazer dois e, às vezes, até três planejamentos para conduzir uma só aula, o que, além de fragmentar o ensino dos conteúdos, e dificultar as discussões coletivas, exige do educador uma atenção redobrada para dar conta de demandas distintas.

Doravante, essa pluralidade de questões, e também em virtude da nossa experiência na área, optamos por centrar a perspectiva para a alfabetização de jovens, adultos e idosos que ocorre, hoje, na EJA 1º segmento da rede pública municipal de ensino. A tarefa de alfabetizar este público foi transferida, primordialmente, para os programas de alfabetização, especialmente, para o PBA. Assim, quando se fala em alfabetização de adultos, muitos, na maioria das vezes, não pensam nas práticas alfabetizadoras que acontecem na EJA 1º segmento/ Ensino Fundamental, mas, somente, nos programas governamentais voltados para este público. Esta tese, portanto, se configura como mais um instrumento de luta pela ampliação e fortalecimento da institucionalização da alfabetização na escola pública em âmbito nacional. Precisamos lutar também para que, nesta escola, além de recursos necessários e infraestrutura adequada, tenhamos professores

licenciados, bem pagos e com formação específica para atuar na EJA. Dessa forma, essa instituição possibilitará que os educandos deem continuidade aos seus estudos e concluam, neste espaço, a Educação Básica, como lhes é de direito.

Advogando, aqui, a função precípua da alfabetização no âmbito escolar formal em todo o Brasil, não estamos, outrossim, restringindo a EJA à alfabetização. Como adverte Di Pierro (2010, p.954, grifo nosso):

É tempo de reavaliar, também, **as visões que reduzem a EJA à alfabetização** e que, ao fazê-lo, encaram os fenômenos do analfabetismo e da alfabetização em uma perspectiva dicotômica (quando, na verdade, trata-se de um *continuum*), descurando da qualidade e continuidade de estudos e da ampliação do acesso à cultura escrita, necessários à consolidação das aprendizagens iniciadas.

A relevância desta investigação se configura ainda pelo fato de percebermos o quanto carecemos de pesquisas voltadas para a relação entre alfabetização de adultos e *politicidade*.

Ao fazermos uma análise pormenorizada da Revisão Bibliográfica, organizada por Sérgio Haddad (2008), de toda a produção científica sobre a EJA no Brasil,¹⁶ publicada no período de 2000 a 2005, encontramos 146 pesquisas acadêmicas, sendo 122 dissertações e 24 teses, além de 172 artigos e 23 livros. O subtema “Alfabetização” foi pouquíssimo explorado, sendo registrados apenas três dissertações, nove artigos e um livro sobre essa temática. Nenhuma tese foi encontrada. Dessas 13 produções localizadas, apenas uma se aproxima de nossa temática. É a dissertação de mestrado de Márcia Monteiro (2000), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), intitulada *A natureza política do processo educativo na alfabetização de jovens e adultos: um estudo exploratório de professoras bem sucedidas*, na qual é discutida a relação entre os resultados positivos obtidos no concernente à aquisição da leitura e da escrita por parte dos educandos e a atitude político-ideológica do trabalho educativo de duas professoras alfabetizadoras de jovens e adultos.

Ressaltemos que, no que tange à distribuição das pesquisas acadêmicas sobre a EJA no Brasil, ainda segundo esse estudo de Haddad (2008), a região Nordeste é o terceiro maior centro de produção, com 16 dissertações, e uma tese,

¹⁶ Esta revisão bibliográfica privilegiou teses, dissertações, artigos e livros, de vários bancos de dados, como: CAPES, ScIELO, ANPEd, entre outros publicados no período de 2000 a 2005.

publicadas no período de 2000 a 2005, perdendo apenas para as regiões Sudeste e Sul.

Em buscas minuciosas pela *internet*, um achado: a dissertação de mestrado de Elisama Bezerra Cavalcanti (2009), da Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), que traz o seguinte título: *A politicidade da educação no pensamento de Paulo Freire e nos saberes dos concluintes do curso de Pedagogia*. Tal pesquisa denota afinidade com a nossa, visto que a autora faz um estudo bibliográfico sobre a temática, tomando como cerne as ideias freireanas, bem como a aplicação de um questionário a 95 estudantes concluintes de Pedagogia da UFPE, a fim de coletar as respostas desses graduandos a respeito do que compreendiam sobre a *politicidade* da educação em Paulo Freire.

Numa investigação realizada no Banco de Teses da CAPES, utilizando as palavras-chave *politicidade*; alfabetização e *politicidade*; *politicidade* da EJA, e, ainda, *politicidade* da educação, encontramos somente um trabalho que faz referência ao vocábulo neológico “politicidade.” Trata-se da dissertação de mestrado de Leandro Antonio Grass Peixoto (2011), da Universidade de Brasília (UNB), intitulada *O engajamento ecológico como possibilidade de formação da politicidade dos jovens*. Como se pode ver pelo próprio título, esse trabalho discute a causa ambiental e não se aproxima de nosso objeto no que tange à alfabetização de adultos, mas tem como afinidade o fato de analisar a elevação da consciência crítica dos sujeitos envolvidos. Consoante o resumo dessa dissertação, a pesquisa “procura demonstrar a relação entre o engajamento ecológico e a formação da *politicidade* juvenil, evidenciando de que maneira a atuação no campo ambiental pode favorecer a formação de sujeitos mais críticos e participativos politicamente, tendo como referência a experiência do Coletivo Jovem de Meio Ambiente de Goiás.” Ainda nesta “busca” no Banco da CAPES, utilizamos a expressão-chave “alfabetização na EJA” e encontramos 59 registros. Nestas dissertações e teses, localizamos a temática da alfabetização ao lado de várias outras, como: gêneros textuais, práticas de leitura, letramento, programas de alfabetização, oralidade e escrita etc., mas nenhuma pesquisa versava sobre a relação entre alfabetização e *politicidade*.

Realizamos, ainda, um levantamento de toda a produção científica sobre a temática da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, publicada em cinco anos, de

2009 a 2013, nos Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no Grupo de Trabalho (GT) 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Após a leitura atenta dos resumos dos 72 artigos, encontramos uma variedade de temas, a saber: escolaridade e empregabilidade; fóruns de EJA, políticas públicas de EJA; EJA nos espaços de privação de liberdade; EJA e Ensino Médio; Educação Matemática; relações geracionais; Educação a Distância (EaD); interdisciplinaridade; egressos da EJA; mediação pedagógica; Educação Especial; evasão; Educação Escolar; a influência de Paulo Freire nas produções acadêmicas voltadas para a EJA, a contribuição de Elza Freire; os movimentos de alfabetização das décadas de 1960 e 1980, tais como: o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)¹⁷ e o Movimento de Cultura Popular (MCP)¹⁸; os sentidos atribuídos à escola pelos discentes/ “memórias da escola”; o perfil do alunado dessa modalidade as práticas de Educação popular; a relação entre espiritualidade e Educação; a juventude negra na EJA; juvenilização da EJA; diálogo e cultura; escolarização de jovens e adultos; Educação não Escolar; o papel dos gestores escolares na EJA; os desafios do aluno trabalhador que frequenta a EJA; formação de professores; resgate histórico da EJA nos sécs. XIX e XX; análise das produções do GT18; uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs); o idoso da EJA; as políticas públicas do Governo Lula; o financiamento destinado a esta modalidade; histórias de vida; conceitos e significados atribuídos à EJA; relação professor e aluno; Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)¹⁹; Programa Nacional de

¹⁷ O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi lançado em 1967 pelo Governo Militar e se desenvolveu de forma massiva, independente do MEC e com grandes recursos financeiros para a sua implantação e expansão. “As orientações metodológicas e os materiais didáticos do Mobral reproduziram muitos procedimentos consagrados nas experiências de inícios dos anos 60, mas esvaziando-os de todo sentido crítico e problematizador. Propunha-se a alfabetização a partir de palavras chave, retiradas ‘da vida simples do povo’, mas as mensagens a elas associadas apelavam sempre ao esforço individual dos adultos analfabetos para sua integração nos benefícios de uma sociedade moderna, pintada sempre de cor-de-rosa.” (RIBEIRO *et al.*, 2001, p.26). Sua extinção se deu em 1985.

¹⁸ O Movimento de Cultura Popular (MCP) foi “uma instituição sem fins lucrativos, durante a primeira gestão de Miguel Arraes na Prefeitura do Recife [...] Era constituído por estudantes universitários, artistas e intelectuais e tinha como objetivo realizar uma ação comunitária de Educação popular, a partir de uma pluralidade de perspectivas, com ênfase na cultura popular, além de formar uma consciência política e social nos trabalhadores, preparando-os para uma efetiva participação na vida política do País.” (GASPAR, 2009, s/p.). Consoante Araújo Freire (2006), Paulo Freire foi um dos seus 99 sócios fundadores e participou ativamente deste Movimento, dirigindo a Divisão da Pesquisa e coordenando o Projeto de Educação de Adultos, com os Centros de Cultura. Criado em 1960, no bojo de outros tantos movimentos sociais, o MCP foi extinto em 1964 mediante a repressão atroz do Governo Militar.

¹⁹ O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi criado em 1998, fruto da luta articulada da sociedade civil, e incorporado ao INCRA em 2001. Consoante o Art. 12 do *Decreto*

Inclusão de Jovens (PROJOVEM)²⁰; Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)²¹; gênero e linguagem; leitura literária e letramento.

Vale ressaltar que o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire foi o referencial teórico mais utilizado nos trabalhos do GT-18 da ANPEd, o que demonstra a atualidade e a pertinência de suas ideias. E, ainda, sem o objetivo de fazer uma análise quantitativa dos artigos, nem contabilizar o número de vezes que cada temática apareceu, registramos algo que nos chamou a atenção: encontramos 11 trabalhos que gravitam à órbita do PROEJA. Essas pesquisas ressaltam as diretrizes, a formação, os limites e as possibilidades de implantação e implementação do programa, entre outras. Enquanto algumas temáticas são recorrentes, outras tampouco são sinalizadas. Foi o caso da nossa: na análise dos 72 trabalhos publicados, não encontramos nenhuma pesquisa sequer que explorasse a alfabetização no contexto vigente, apenas alguns poucos que analisaram as experiências alfabetizadoras dos programas governamentais e de Educação popular de décadas passadas. Assim, por não termos encontrado nenhum artigo na ANPEd nos últimos cinco anos que discutisse a alfabetização de adultos na contemporaneidade, muito menos sobre a *politicidade* deste quefazer educativo, bem como pelo fato de, nas outras pesquisas realizadas, termos encontrado apenas três dissertações cujas temáticas se aproximam, de alguma forma, da nossa, pretendemos, com esta tese, oferecer uma contribuição para superar esta lacuna.

nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, o PRONERA baliza como seus objetivos: “I - oferecer Educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino; II - melhorar as condições do acesso à Educação do público do PNRA; e III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos.”

²⁰ Segundo a Resolução nº 24, de 28 de novembro de 2014, “o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, nas modalidades Urbano e Campo, de acordo com a Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008, é destinado a jovens de 18 a 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental e tem como objetivo a elevação da escolaridade, visando à conclusão do ensino fundamental, à qualificação profissional e o desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso, conforme previsto no art. 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.” O curso dura 18 meses e equivale à conclusão do Ensino Fundamental. Cada estudante recebe mensalmente o valor de R\$100,00.

²¹ Consoante Moura (2009, p.11), “o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) está regulamentado pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 (BRASIL, 2006). Nesse decreto, as instituições federais de Educação ficam incumbidas de implantar cursos de formação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.”

Atualmente, percebemos que o cerne da preocupação de muitos profissionais que atuam no campo da Educação, sobretudo no que tange à alfabetização, direciona-se aos métodos e técnicas para alfabetizar. Os questionamentos “abstratos” sobre o melhor método, as melhores técnicas, e, não raro, sobre o que se “pode” ou não fazer em sala de aula, estão na ordem do dia.

Vinculamos essa preocupação, que, embora legítima, é limitada, à necessidade de muitos educadores em obter respostas aligeiradas e mecanicistas sobre os desafios da Educação contemporânea, o que pode resultar na ausência de uma reflexão sociopolítica mais aprofundada sobre tais questões. Percebemos, assim, a necessidade de discussões aprofundadas sobre o “como fazer”, o que não se dicotomiza do “por que” fazer, ou seja, uma discussão sobre a relação entre as concepções teórico-metodológicas e as questões político-pedagógicas da Educação, visto que ambas estão ontologicamente vinculadas.

Haja vista esse panorama, a discussão sobre a *politicidade* da educação é secundarizada ou mesmo ausente das pesquisas educacionais, vista, quiçá, como um saudosismo da década de 1960.

Não obstante, paradoxalmente a esta afirmação, persiste a ideia de que as universidades, *grosso modo*, direcionam os seus processos formativos para a formação crítica e política do futuro profissional da Educação, sobrepondo-a aos aspectos didáticos e técnico-pedagógicos necessários à ação docente. Isso corresponde a dizer que o pedagogo, por exemplo, sai da universidade com uma formação teórica e política, entretanto, carece de competência técnica.

Não podemos - nem devemos - desconsiderar a necessidade dos métodos e das técnicas para uma sólida formação profissional. O professor, como nos lembra Libâneo (1994, p.12), “necessita de uma instrumentalização ao mesmo tempo teórica e técnica para que realize satisfatoriamente o trabalho docente, em condições de criar sua própria didática [...]”. É preciso, por conseguinte, instrumentalizar os (futuros) docentes de teoria e prática, fazendo com que atentem para a impossibilidade da neutralidade neste processo formativo.

A esse respeito, Amorim (2006, p.169) assinala que Freire, “sem negar a Educação técnica, demanda a formação política como condição para enfrentar a opressão e a desumanização.” E mais: que “o saber técnico demanda o saber político para que seja educativo em sentido humano.” (AMORIM, 2006, p.178).

No que concerne ainda aos conhecimentos técnico-metodológicos, Freire (2001, p.69) também alerta que em toda prática educacional há “métodos, processos, técnicas de ensino, materiais didáticos”, entretanto esses “devem estar em coerência com os objetivos, com a opção política, com a utopia, com o sonho de que o projeto pedagógico está impregnado.”

Feitos estes esclarecimentos e ponderações, consideramos que o discurso de que os conhecimentos críticos e teóricos predominam em detrimento do negligenciamento do técnico torna-se perigoso. Consoante Frigotto (2013), esse discurso está alinhado ao ideário mercantil²² dos processos formativos da escola pública. Para que esta visão mercadológica ganhe força, utiliza-se o mecanismo de atacar

[...] a natureza da formação docente realizada pelas Universidades públicas com o argumento de que os cursos de pedagogia e de licenciatura ocupam-se muito com a teoria e com análises econômicas sociais inúteis e não ensinam o professor as técnicas do “bem ensinar.” A Revista Época, de 26 de abril de 2010, numa reportagem de dez páginas, traz o receituário do “bem ensinar.” A reportagem destaca os livros: *Ensinar como um líder: o guia do professor super eficiente para diminuir o déficit de aprendizagem*, de Stiven Farr (2010); e, *Ensine como um campeão: 49 técnicas que colocam os estudantes no rumo da universidade*, de Doug Lemov (2010). (FRIGOTTO, 2013, p. 396).

Destarte, neste trabalho, pretendemos analisar a relação entre docência e *politicidade*. Com o objetivo principal de investigar se os professores de jovens e adultos da rede pública municipal do Crato contribuem para a elevação da consciência crítica de seus educandos via alfabetização escolar, traçamos os seguintes objetivos específicos: (i) delinear os pressupostos da *politicidade* da educação à luz das formulações teóricas de Paulo Freire; (ii) identificar quais são os significados atribuídos às categorias alfabetização e docência nos principais dispositivos que norteiam e normatizam a EJA no Brasil; (iii) caracterizar o perfil dos professores que atuam nas turmas de EJA I e de EJA I e II do Crato; (iv) assinalar, mediante as falas dos docentes, as especificidades da docência na EJA e (v) identificar nos professores as significações atribuídas à escola, à alfabetização e à elevação da consciência crítica.

²² “Para a relação mercantil não há sujeitos, pessoas, mas sim consumidores. Trata-se de estandardizar os processos educativos, saturando-os de informações ou conteúdos prescritivos subordinados aos critérios da mensuração mercantil.” (FRIGOTTO, 2013, p.395).

Assim, a questão central que pretendemos responder no decorrer desta pesquisa é: os professores da EJA contribuem para a elevação da consciência crítica dos educandos sobre as relações sociais nas quais estão inseridos? Em caso positivo, como?

Os educadores selecionados como sujeitos desta pesquisa pertencem a distintas instituições escolares. Elencamos, para esta seleção, dois critérios: (i) ser professor regente/ titular da turma, podendo ser efetivo ou temporário, vinculado à rede pública municipal do Crato, e (ii) lidar, no 1º segmento da EJA, com a alfabetização de jovens, adultos e idosos, recebendo em sua sala alunos em decurso de aquisição inicial da leitura e escrita.

É importante frisar, outrossim, que tínhamos um grande interesse em conhecer a realidade educacional do Crato. Residimos e trabalhamos neste Município. O *campus* da nossa Universidade fica localizado na Sede²³. Até o final de 2012, conhecíamos pouquíssimas escolas da zona urbana e nenhuma da zona rural. Queríamos, nesta incursão, conhecer, se possível, a totalidade dos professores que, de alguma forma, trabalhavam com alfabetização de adultos. Nossa intenção, portanto, foi audaciosa: entrevistar todos os docentes da EJA I e da EJA I e II do Crato, zona urbana e rural. Quase alcançamos a totalidade.

Passamos todo o ano de 2013 realizando as entrevistas semiestruturadas. Não foi fácil entrar em contato com os docentes e chegar até os locais de encontro²⁴ para a realização das entrevistas. Em razão do dinamismo da realidade, não entrevistamos todos os profissionais²⁵, como *a priori* havíamos planejado, e, sim, um total de 14 docentes que atuavam na zona urbana, em 13

²³ O curso de Pedagogia da URCA fica localizado no *Campus Pimenta*: Rua Cel. Antônio Luis, 1161 - 63.100-000 – Bairro: Pimenta - Crato/CE.

²⁴ Sempre deixávamos a critério dos docentes, mas, na maioria das vezes, fizemos as entrevistas no turno da noite e no espaço das escolas públicas da zona rural e urbana. Também realizamos esta investigação nos turnos manhã e tarde, e em outros locais de trabalho dos professores, como: escolas particulares e empresas; nos espaços onde ocorriam as formações promovidas pela Secretaria de Educação e, até mesmo, na residência dos educadores.

²⁵ Só não foi possível entrevistar dois professores, um que já estava afastado por motivo de doença e outro que estava dando entrada no pedido de afastamento e optou por não participar da pesquisa. E também não entrevistamos os docentes que ingressaram nas escolas após a nossa visita. Breve explicação: no começo do ano de 2013, encontrávamos, predominantemente, apenas um docente em cada turma de EJA I ou de EJA I e II. Posteriormente, no decorrer do ano, algumas escolas adotaram a redução de carga horária do professor por duas razões: tempo para o planejamento e por tempo de serviço, e isso fez com que outro professor também ingressasse nessas turmas. Não foi algo generalizado, mas, em alguns casos, em meados de 2013, encontrávamos dois professores dividindo a mesma turma. Na zona rural, todavia, não observamos nenhum caso desse tipo.

locais, sendo dez escolas-sede e três anexos; e onze professores da zona rural, de nove espaços, sendo sete escolas-sede e dois anexos. Em apenas duas situações, entrevistamos os dois docentes que estavam atuando na mesma sala. Com paciência, perseverança e, sobretudo, contínuo esforço, entrevistamos um número expressivo de professores que atuam nas turmas de EJA I e de EJA I e II²⁶. Nesta tese, analisamos 25 entrevistas semiestruturadas.

Freire e Macedo (2011, p. 9), ao tratarem da ação alfabetizadora, nos ensinam que esta “é analisada conforme funcione para reproduzir a formação social existente, ou como um conjunto de práticas culturais que promove a mudança democrática e emancipadora.” Assim, vale perguntar para os próprios professores: os educandos são convidados a compreender a realidade de uma forma totalizante? A alfabetização de adultos pode auxiliar, de alguma forma, na transformação da realidade? A escola, mediante a sua ação docente, pode se configurar como um meio favorável à elevação da consciência crítica? Em caso positivo, como? Por quê? Essas e outras questões aguçaram a nossa “curiosidade epistemológica”, bem como direcionaram esta investigação.

É oportuna a defesa de Vera Masagão Ribeiro (1999), intelectual comprometida com a EJA, pela realização de pesquisas como a que propomos aqui. Consoante essa autora,

[...] seria interessante que a pesquisa educacional pudesse aportar mais dados sobre como as práticas de Educação de jovens e adultos de fato reproduzem relações de poder e ideologias que justificam as desigualdades, **ou como, pelo contrário, são capazes de alterar essa situação, tanto por meio dos conteúdos de aprendizagem no sentido estrito do termo, como por meio das vivências que a prática educativa enseja [...]** (RIBEIRO, 1999, p.193, grifo nosso).

²⁶ Na realidade, entrevistamos, no total, 30 professores. Três docentes, logo no início de nossa investigação, em 2012, como entrevista exploratória. Sobre esta pequena pesquisa, redigimos um artigo intitulado: *A Docência na Educação de Jovens e Adultos: especificidades e emancipação*, apresentado e publicado, em 2013, nos Anais do XI Congresso Nacional de Educação –EDUCERE: Formação docente e sustentabilidade: um olhar transdisciplinar. Curitiba: PUCPR, 2013. As falas dessas três docentes não foram contempladas nesta tese, pois, em 2013, realizamos, de fato, a entrevista semiestruturada com 27 docentes. Desse total, duas entrevistas foram excluídas deste *corpus* textual de análise. A primeira, porque a professora estava há apenas alguns dias na turma de EJA, não sendo a titular da turma, o que acabaria por “transgredir” os critérios estabelecidos. E a segunda entrevista, pelo fato de a professora entrevistada afirmar não ter nenhum alfabetizando em sua turma de EJA 1 e 2. Vale ressaltar que as três entrevistas exploratórias de 2012 e as duas entrevistas semiestruturadas realizadas em 2013, que não foram contempladas neste trabalho, foram riquíssimas para o nosso aprendizado e conhecimento acerca da EJA no Crato-CE. Em suma, trabalhamos com 25 entrevistas no decorrer desta análise.

Compreendemos que a efetivação de uma alfabetização crítica e libertadora não é condição única e suficiente para levar o educando da EJA a pensar e agir de modo politicamente mais engajado, outrossim, que não será apenas o simples debate de ideias ou a mudança de consciência que mudará a realidade vigente. A esse respeito, Freire alerta que “a simples superação da percepção ingênua da realidade por uma crítica não é bastante para que as classes oprimidas se libertem. Para tal, elas necessitam organizar-se revolucionariamente e revolucionariamente transformar a realidade.” (FREIRE, 1982, p.94). Acreditamos, porém, sem nutrir nenhum tipo de idealismo, que, com o desenvolvimento de “trabalhos educativos”, os professores podem, embora com muitos limites, auxiliar na constituição de uma “escola pública popular”, ou seja, na constituição de “uma escola com uma *nova qualidade*, que não será medida apenas pelo conhecimento socializado, mas pela solidariedade humana que tiver construído, pela consciência social e democrática que tiver formado [...]” (GADOTTI; ROMÃO, 2007, p. 114-115).

Se quisermos apreender o papel da escola na sociedade vigente e, assim, o papel da alfabetização de jovens e adultos no espaço escolar formal, ampliando-o para que transponha um meio de “adestramento” ou de adequação dos educandos aos ditames impostos pela sociedade capitalista, é necessário compreendermos como os professores alfabetizam hoje e por que realizam tais ações, sem perder de vista o pano de fundo da questão: a *politicidade*. Destarte, é preciso analisar, primeiramente, se os professores denotam posição crítica ante os desafios da sociedade. Dermeval Saviani, grande expoente da Educação brasileira contemporânea, ao ser questionado sobre quais seriam as exigências atuais para a escola formar um cidadão crítico participativo, assevera que as condições são de três ordens: (i) de infraestrutura; (ii) pedagógicas e (iii) de consciência: o nível de consciência dos professores. Segundo ele

A primeira exigência refere-se às instalações e aos equipamentos da escola e às condições de trabalho dos professores. A segunda exigência implica um currículo adequado em termos de seleção dos conteúdos, distribuição do tempo, métodos e materiais didáticos. Finalmente, a terceira exigência envolve, além do domínio dos conhecimentos a serem trabalhados com os alunos, **uma visão crítica da sociedade por parte dos professores. Com efeito, se os professores não têm uma posição crítica diante da sociedade onde os alunos vão atuar, como poderão formar alunos que sejam cidadãos críticos e participativos?** (SAVIANI, 2010, p.97, grifo nosso)

Daí ser fundamental analisar o nível de clareza dos docentes a respeito da *politicidade* da educação. A formação crítica e o desvelamento da realidade ainda se fazem por demais necessários.

A tese sob relatório está estruturada em oito capítulos. Neste, justificamos o interesse pelo tema e a opção pela EJA, sobretudo pelo processo de alfabetização que acontece dentro desta modalidade de ensino; apresentamos o resultado da nossa revisão bibliográfica, bem como expusemos os nossos objetivos e questionamentos.

No segundo capítulo, intitulado: *A politicidade da educação: uma reflexão à luz das formulações teóricas de Paulo Freire*, empreendemos um debate teórico-conceitual acerca dos nexos ontológicos entre Educação e Política no pensamento político-pedagógico freireano, destacando as características e os pressupostos da *politicidade* da educação.

A discussão acerca da situação vigente do Crato-CE ante o analfabetismo da população jovem, adulta e idosa, a exposição das escolhas teóricas e metodológicas balizadas nesta tese e, ainda, a descrição do nosso percurso investigativo, foram sistematizadas no terceiro capítulo.

Em *Alfabetização e docência: discursos e desafios vigentes no campo da Educação de Jovens e Adultos*, quarto segmento deste trabalho, identificamos quais são os significados atribuídos às categorias alfabetização e docência²⁷ pelos principais dispositivos que norteiam e normatizam a EJA no Brasil e, especificamente, no Ceará, quais sejam: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96), a Proposta Curricular da EJA -1º segmento (Ação Educativa/ MEC, lançada em 1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Parecer CNE/ CEB Nº 11/2000), o atual Plano Nacional de Educação (Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014), os documentos resultantes das duas últimas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA V e VI): a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro (UNESCO, 1999); o Marco de Ação de Belém e a Declaração de Evidência (UNESCO, 2010) e, ainda, a Resolução Nº438/2012 do Conselho Estadual de Educação do Ceará.

No quinto capítulo, *Identidade e formação docente*, delineamos, minuciosamente, o perfil do professorado participante desta pesquisa. Desse modo,

²⁷ Sobre a docência, destacaremos apenas dois pontos: a formação e o papel do professor da EJA.

discutimos a respeito de nove pontos, a saber: (i) a natureza do vínculo empregatício, (ii) a jornada de trabalho, (iii) a formação inicial, (iv) a formação continuada, (v) a formação específica para atuar na EJA, (vi) o tempo de atuação na área educacional, (vii) as experiências anteriores no campo da EJA, (viii) o tempo de trabalho nessa modalidade de ensino, e (ix) a inserção dos professores em ações coletivas, tais como: sindicatos, movimentos sociais, partidos etc. e, por fim, (x) os referenciais teórico-metodológicos que embasam a ação pedagógica dos entrevistados.

No sexto, analisamos as especificidades da docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto, dialogamos sobre: (1) a opção pelo magistério; (2) a inserção profissional na Educação de Jovens e Adultos; (3) a compreensão do que é EJA, e, ainda, sobre (4) as possibilidades e os limites da docência nesta modalidade de ensino.

Em “*Leitura do mundo, leitura da palavra*”: escola, alfabetização e consciência crítica, sétimo capítulo da tese, discutimos sobre três pontos substanciais: (1) a escola como um espaço de elevação da consciência crítica; (2) a relação entre alfabetização e transformação da realidade; e (3) a importância de saber ler e escrever na sociedade vigente. Por fim, no oitavo, sistematizamos as nossas conclusões a respeito da investigação.

A título de concluir este capítulo, vale ressaltar que o estudo dos pressupostos freireanos sobre a *politicidade* da educação foi privilegiado, na medida do possível, no decorrer de toda a tese, e não apenas no capítulo a seguir. Assumindo atitude crítico-analítica, realizamos um necessário e profícuo diálogo entre as diretrizes documentais, as falas dos docentes entrevistados e a teoria freireana.

Optamos por, neste trabalho, voltar a reflexão sobre a *politicidade* da educação pela necessidade de atualização e debate sobre o tema, visto que “as estruturas de dominação, exploração e subordinação ainda não desapareceram. E, talvez, nunca tenham tido tanta força nem tenham sido tão exacerbadas. Por isso, não é possível esquecê-las em nossas pesquisas e proposições de ação.” (SOUZA, 1998, p.256).

2 A POLITICIDADE DA EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO À LUZ DAS FORMULAÇÕES TEÓRICAS DE PAULO FREIRE

Figura 1- Tirinha do Armandinho



Fonte: Alexandre Beck. *Tiras do Armandinho*. 2013/ www.facebook.com/tirasarmandinho.

Essa tirinha foi publicada na *Internet*, numa rede social²⁸ que tem amplo acesso diário de milhões de brasileiros. A sua veiculação neste ambiente virtual se deu em 2013, precisamente no início do mês de outubro, e, na nossa avaliação, o enredo alude ao que ocorria naquele contexto histórico: a veiculação midiática da violência estatal e policial contra os professores grevistas das redes estadual e municipal do Rio de Janeiro.

No Brasil, é mister que o professorado lute, cada vez mais, nos espaços institucionais e nas ruas, em prol de melhorias na educação escolar. São muitas e urgentes as demandas da categoria que atua na Educação Básica²⁹. As reivindicações dos últimos anos, Brasil afora, se organizam numa extensa pauta, qual seja: a necessidade urgente de reajustes salariais, para que os docentes tenham condições dignas de vida e de trabalho; pela redução da jornada de

²⁸ Trata-se do *Facebook*, hoje, a maior rede social da *Internet*, ou, nas palavras da agência de mídias *SocialBakers*, “a plataforma social global líder”, que computa 1.390 milhões de usuários cadastrados. Na segunda década do séc.XXI, além de se configurarem como espaços virtuais de entretenimento, propaganda publicitária e interação, as redes sociais cumprem um papel político forte. Elas, mediante o rápido acesso da comunicação, auxiliam movimentos sociais de vários matizes e países na disseminação de suas ideologias, bem como na organização e veiculação de várias manifestações e ações coletivas. “Historicamente, os movimentos sociais dependem da existência de mecanismos de comunicação específicos: boatos, sermões, panfletos e manifestos passados de pessoa a pessoa, a partir do púlpito, da imprensa ou por qualquer meio de comunicação disponível. Em nossa época, as redes digitais, multimodais, de comunicação horizontal, são os veículos mais rápidos e mais autônomos, interativos, reprogramáveis e amplificadores de toda a história. [...] É por isso que os movimentos sociais em rede da era digital representam uma nova espécie em seu gênero.” (CASTELLS, 2013, p.25).

²⁹ Situação que se espalha também para o outro nível da Educação brasileira, o Ensino Superior. Neste capítulo, entretanto, faremos menção apenas à Educação Básica, já que a EJA é uma das modalidades desse nível de ensino.

trabalho; por escolas bem estruturadas, com materiais didáticos adequados e suficientes para o processo de ensino-aprendizagem; por tempo de planejamento contabilizado na carga horária de trabalho; por eleições democráticas e diretas para os gestores escolares; por plena autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares; pela realização de concursos públicos para professor efetivo e demais funcionários da escola; pela redução do número de alunos por turma; para que haja ampla oferta gratuita de formação inicial e continuada para os docentes; dentre outras tantas questões.

A greve³⁰ desses profissionais do Rio de Janeiro, encetada no início de agosto de 2013, sem dúvida, estava inserida num panorama político favorável, em virtude das inúmeras e grandes manifestações que eclodiram em todo o Brasil em meados do ano supracitado, no histórico movimento popular que, ganhando força no mundo virtual, especialmente nas redes sociais, levou milhões de estudantes e trabalhadores brasileiros às ruas. Essas manifestações populares ficaram conhecidas como Jornadas de Junho³¹.

Nessas Jornadas, viu-se a expressão de uma pluralidade de reivindicações de âmbito nacional que, partindo do aumento das passagens dos transportes públicos em São Paulo, estenderam-se para centenas de cidades do País, num complexo de ações reivindicatórias que gravitavam ao redor do transporte, da saúde, da Educação, da moradia, da corrupção, dentre outros, com foco nos abusivos gastos públicos com a Copa do Mundo no Brasil, ocorrida no ano subsequente. Foi, portanto, um ano politicamente fecundo, que esparziu luzes para que milhões de brasileiros enxergassem o quanto há de se lutar coletivamente para que tenhamos uma vida digna e plena de sentido e o quão a política se encontra no nosso dia a dia, interferindo diretamente nas nossas ações, individuais e coletivas.

³⁰ Consoante a jornalista Conceição Lemes (2013), essa greve dos professores foi duplamente histórica para a categoria, pois havia mais de duas décadas que o professorado da rede municipal não aderiu a uma greve e, ainda, por ter sido uma greve unificada, com professores do Município e do estado juntos, somando forças. VER: <http://www.viomundo.com.br/denuncias/greve-de-professores-do-rj-paes-debocha-secretario-de-cabral-ameaca-e-jornal-mente.html>

³¹ “A onda de protestos deflagrada em junho deste ano [2013] ficou marcada na história política, social, cultural no Brasil por sua diversidade de bandeira de luta e das pautas reivindicatórias. O que antes era previsto o aumento das tarifas de ônibus nas principais capitais brasileiras, ganhou novas dimensões aglomerando num movimento organizativo e colaborativo com várias perspectivas de revolta. Especialistas da área comentam se tratar da “Primavera Brasileira”, numa alusão à “Primavera Árabe”, protestos ocorridos no Oriente Médio (Tunísia), em 2010, que teve modos similares no que se refere às medições *on line* e uso intensivo das redes sociais a favor do movimento.” (RODRIGUES, 2013, p.32).

O ano de 2013 também merece mais alguns destaques. Foi um período de lutas locais. Nos meses de abril e junho, eclodiram manifestações e greves dos professores da rede pública municipal do Crato-CE³². Nessas duas greves³³, os professores reivindicavam condições de trabalho dignas, o cumprimento da Lei do Piso, reajustes salariais com base nos níveis de qualificação dos profissionais (graduados, especialistas, mestres etc.), gratificação por progressão, e a implantação de um terço da carga horária destinada a estudos e planejamento do ensino, dentre outras mudanças. E foi, também, no decorrer de todo este ano que realizamos as entrevistas com os educadores da EJA, participantes desta pesquisa³⁴.

À vista de tais pontos, é necessário analisarmos o mundo do trabalho na contemporaneidade, no qual os professores, na qualidade de trabalhadores³⁵ da Educação, se inserem. Vivemos, atualmente, sob o início do 4º mandato³⁶ de um governo petista à frente do Executivo Federal. Neste decurso, conquistas foram obtidas, fruto de lutas históricas e pressões da classe trabalhadora e dos

³² *Locus* de nossa investigação.

³³ Fonte: “Crato (CE): Greve dos professores continua” (Blog do Dom Leme; 13/04/2013): <http://distritodome.blogspot.com.br/2013/04/crato-ce-greve-dos-professores-continua.html>; “Professores do Crato entram em greve” (O POVO; 14.06.2013): <http://www.opovo.com.br/app/politica/2013/06/14/noticiaspoliticas,3074819/professores-do-crato-entram-em-greve.shtml>.

³⁴ No próximo capítulo, discutiremos sobre as nossas escolhas teórico-metodológicas, bem como sobre o nosso percurso investigativo.

³⁵ Ricardo Antunes advoga uma noção contemporânea e ampliada de classe trabalhadora. Nesta noção, a “classe-que-vive-do-trabalho” seria representada pela totalidade dos trabalhadores assalariados. Pensando na configuração da classe trabalhadora nos dias atuais, Antunes (2003) afirma que ela é composta, centralmente, pelos trabalhadores produtivos, ou seja, pelos produtores diretos de mais-valia e de valorização do capital; bem como pelos trabalhadores improdutivos, “aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviços, seja para *uso público*, como os serviços públicos tradicionais, seja para *uso capitalista*” (ANTUNES, 2003, p.197, grifo do autor), incorporando, dentre outros, o proletariado precarizado, os trabalhadores terceirizados e os trabalhadores desempregados. Na esteira dessa concepção, compreendemos que os professores, de rede pública ou privada, fazem parte da classe trabalhadora.

³⁶ Dois mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), de 2003 a 2010; e de Dilma Rousseff, também do PT, de 2011 aos dias atuais. Fazendo breve análise das eleições presidenciais de 2014, acreditamos que a posição de muitos, da qual fizemos parte, pelo “apoio estratégico” em prol do não retorno do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) ao Palácio do Planalto foi acertada. Tal regresso barraria ainda mais o diálogo com os setores populares e progressistas e configuraria atraso ultraconservador aos avanços já conquistados nessa última década. Aqui, não incorreremos ao erro crasso de inculpar o PT por todas as mazelas históricas do nosso País, entretanto, a nossa leitura atual é a seguinte: há muito, o PT, contraditoriamente aos seus ideais, não implementa uma política que atenda aos interesses da classe trabalhadora, estando hoje muito mais “ao centro e à direita” do que “à esquerda” na luta por efetivas transformações sociais. Atendendo a um projeto neoliberal, com alianças contraditórias e em nome da “governabilidade”, os interesses do grande empresariado e da burguesia brasileira são sobrepostos aos anseios e às demandas dos trabalhadores.

movimentos sociais organizados, não obstante, no que tange ao mundo do trabalho, advogamos, na esteira do sociólogo Ricardo Antunes (2014), que, embora tais governos do PT sejam menos funestos do que o de seu antecessor³⁷, “o balanço, no seu conjunto, é negativo.” Vejamos:

Naturalmente, sabemos que durante esse período foram criados inúmeros empregos, e, sob este ponto de vista, comparado ao governo Fernando Henrique Cardoso, não há dúvida de que os governos Lula e Dilma foram superiores ao anterior. Digo que no conjunto é negativo, porque o Brasil não sofreu mudanças estruturais no que concerne ao trabalho. Por exemplo, aumentaram os empregos formais, o que também é positivo, mas há uma enorme rotatividade da força de trabalho no país, aumentou intensamente o trabalho no setor de serviços, dando nascimento a um novo proletariado precarizado. Trata-se de um emprego em que a precarização é a constante. [...] Porém, o que se espera de um governo com assento de esquerda é que ele enfrente a questão da superexploração do trabalho. O vilipêndio, as mortes no trabalho, os sofrimentos, as terceirizações, as precarizações, as rotatividades ampliadas, o emprego supérfluo, isso não foi contentado. (ANTUNES, 2014, s/p).

Doravante, é preciso seguir na luta de classes, com o apoio dos partidos políticos de esquerda, dos movimentos sociais, dos sindicatos, dos trabalhadores e estudantes, e é necessário, outrossim, ocupar os espaços possíveis: as instituições (dentre elas, a escolar), as mídias sociais e, sobretudo, as ruas e as praças públicas. Hoje, no contexto brasileiro, urge lutar contra o retrocesso político e ideológico que está fortemente alinhado aos blocos mais direitistas e conservadores do País. É preciso lutar para que os direitos dos trabalhadores, ainda tão precariamente efetivados, não sejam reduzidos e retirados, ao contrário: urge ampliá-los e efetivá-los na prática. É mister combater os ideários que fortalecem o machismo, o racismo, a homofobia, ou qualquer tipo de preconceito reacionário; que criminalizam os movimentos sociais; e que, absurdamente, fomentam o retorno de ditaduras no País. É urgente bater-se pela supremacia da democracia, diuturnamente, para que avancemos na formação de uma sociedade socialista, verdadeiramente democrática, humana e igualitária. E a escola não pode ficar ao largo disso.

No atual contexto de globalização hegemônica, de expansão da opressão neoliberal, deparamos, ainda, inúmeros desafios, como: a destruição acirrada do meio ambiente, o aumento da violência de feições diversas, a não universalização da educação escolar, o desemprego estrutural e a fome de um bilhão de pessoas no mundo, mesmo com todas as possibilidades tecnológicas de produção alimentícia.

³⁷ Trata-se do Governo de Fernando Henrique Cardoso, presidente do Brasil pelo PSDB durante dois mandatos: de 1995 a 1998; e de 1999 a 2002.

Tais contradições e problemas confirmam o fato de estarmos vivendo “na versão mais destrutiva do capitalismo.” (SANTOS, 2008, p. 19). Consoante István Mészáros, vivemos na fase histórica do imperialismo hegemônico global e, sob este quadro, não há “terceira via³⁸.” Segundo ele,

somente uma alternativa radical ao modo estabelecido de controle de reprodução do metabolismo social pode oferecer uma saída da crise estrutural do capital [...] se não houver futuro para um movimento radical de massa, como querem eles, também não haverá futuro para a própria humanidade (MÉSZÁROS, 2003, p.108).

Ao analisar este panorama ao clarão dos pressupostos freireanos, Maria Luísa de Aguiar Amorim nos adverte para a noção de que

A derrocada do socialismo real não destrói o sonho do socialismo democrático, tampouco atesta a “competência capitalista” nutrida pela miséria. O neoliberalismo não tem poder para acabar com a ideologia e determinar a inexistência das classes sociais. No limiar do novo século, a pedagogia do oprimido se reafirma na pedagogia da esperança; **fica por ser resolvido o papel da subjetividade na história.** (AMORIM, 2006, p.175, grifo nosso).

Destarte, ante tantas contradições e incertezas nessa (re) elaboração histórico-social, qual seria o papel da subjetividade? Consoante as premissas de Paulo Freire (1982), o ser humano é condicionado, entretanto, reconhece este condicionamento que advém das estruturas econômicas, políticas e ideológicas. Estando condicionado, o ser humano reflete sobre o seu condicionamento e pode transcendê-lo, daí por que não podemos afirmar, segundo Freire (1982), que haja determinismo na espécie humana. Assim, “condicionados mas, ao mesmo tempo, conscientes do condicionamento, é que nos tornamos aptos a lutar pela liberdade como processo e não como ponto de chegada.” (FREIRE, 2006, p.94). Ou seja, “podemos lutar para ser livres, precisamente porque sabemos que não somos livres! É por isso que podemos pensar na transformação.” (FREIRE, SHOR, 1986, p.25).

Em *Educação e mudança*, Freire já expressava que “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir.” (FREIRE, 1979). Para ele, somente o ser humano é capaz de se

³⁸ “Os que falam a respeito de uma ‘terceira via’ como solução ao nosso dilema, e que afirmam não haver espaço para a revitalização de um movimento radical de massa, ou querem nos enganar cinicamente ao dar o nome de ‘terceira via’ à aceitação submissa da ordem dominante, ou não entendem a gravidade da situação, acreditando num sonhado resultado positivo que vem sendo prometido por quase um século, mas que não dá sinais de se realizar[...]”(MÉSZÁROS, 2003,p.108). No século vigente, ainda segundo Mészáros (2003), a humanidade terá de fazer uma escolha entre o socialismo e a barbárie.

comprometer, pois é um ser da práxis, da ação e da reflexão. Assim, “se nos interessa analisar o compromisso do profissional com a sociedade, teremos que reconhecer que ele, antes de ser profissional, é homem. Deve ser comprometido por si mesmo.” (1979, p.19). O compromisso, nessa perspectiva, é, então próprio da existência humana, não obstante, o compromisso autêntico e verdadeiro está a favor da humanização dos homens e das mulheres. Vejamos:

O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros.[...]O verdadeiro compromisso é a solidariedade, e não a solidariedade com os que negam o compromisso solidário, mas com aqueles que, na situação concreta, se encontram convertidos em “coisas.” Comprometer-se com a desumanização é assumi-la e, inexoravelmente, desumanizar-se também. (FREIRE, 1979, p.19).

Condicionado, mas tendo possibilidade de reconhecer o próprio condicionamento, o ser humano pode estar comprometido com a humanização ou com a desumanização. Esse reconhecimento está intimamente vinculado aos pressupostos da *politicidade* da educação. Em *Política e Educação*, Freire (2014, p.16-17) adverte-nos de que,

Se os seres humanos fossem puramente determinados e não seres “programados para aprender”, não haveria por que, na prática educativa, apelarmos para a capacidade crítica do educando. Não havia por que falar em Educação para a decisão, para a libertação. Mas, por outro lado, não havia também por que pensar nos educadores e nas educadoras como sujeitos. Não seriam sujeitos, nem educadores, nem educandos, como não posso considerar Jim e Andra, meu casal de cães pastores-alemães, sujeitos da prática em que adestram seus filhotes, nem a seus filhotes objetos daquela prática. Lhes faltam a decisão, a faculdade de, em face de modelos, romper com um, optar por outro.

A consciência, mesmo refletindo a sociedade na qual estamos inseridos, não se torna um mero reflexo desta³⁹. Numa visão dialética, Freire refuta a ideia de que a nossa presença no mundo esteja pautada na neutralidade e advoga a *politicidade* inerente ao nosso existir, à própria ação humana neste mundo. E explicita-nos que

[...] o nosso mover-nos nele [no mundo] e na história vem envolvendo necessariamente *sonhos* por cuja realização nos batemos. **Daí então, que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja**

³⁹ “Nem a consciência é a fazedora arbitrária do mundo, da objetividade, nem dele puro reflexo.” (FREIRE, 2014, p.16).

uma presença neutra. A capacidade de observar, de comparar, de avaliar para, decidindo, escolher, com o que, intervindo na vida da cidade, exercemos nossa cidadania, se erige então como uma competência fundamental. **Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade. Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes.** (FREIRE, 2000, p. 32-33, grifo nosso).

Antonio Gramsci⁴⁰, um dos clássicos pensadores que influenciou as reflexões de Freire, ao tratar da formação dos intelectuais, nos diz que todo homem, independentemente de sua atividade profissional,

desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, **participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo**, isto é, para promover novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 1968, p.7-8/ grifo nosso).

Desde os escritos pré-carcerários, Gramsci já desenvolvia, segundo Anita Schlesener, “uma compreensão do conhecer como reconhecer-se como ser histórico.” Nas ideias gramscianas, “o indivíduo é historicamente determinado, ao mesmo tempo em que é também determinante da história, a qual contribui a construir à medida que age e modifica o meio e se modifica também na sua individualidade.” (SCHLESENER, 2011, p.94).

Assim, reiteramos e corroboramos os pressupostos gramscianos e freireanos de que o ser humano no mundo, como indivíduo dialeticamente condicionado e determinante, não é neutro. Sua existência é histórica, política e comprometida. Ele é, portanto, um ser que pensa e age, um ser da práxis. Para exemplificar, basta lembrarmos que em todos os espaços que ocupamos - escolas, universidades, locais de trabalho, igrejas, sindicatos, movimentos sociais, entre outros - somos chamados a refletir, a optar e sinalizar a nossa visão de ser humano. Somos convidados, no decorrer de toda a nossa existência, a intervir a favor ou contra algo, a fortalecer ou rechaçar um determinado projeto de sociedade. Vivemos um ininterrupto conjunto de atos educativos, transformando o mundo e nos transformando ao mesmo tempo. Estamos, como sempre nos lembra Freire (1979),

⁴⁰ Consoante Thiago Chagas Oliveira (2011, p.103), as categorias gramscianas são “particularmente importantes para a Pedagogia porque em seu pensamento a Política assume validade pedagógica, isto é, à medida que a formação de uma hegemonia de novo tipo pressupõe a elevação intelectual, política e cultural das massas trabalhadoras, a questão educativa emerge como problema fulcral em sua estratégia revolucionária.”

no mundo e com o mundo⁴¹. Em seu último livro publicado em vida, o clássico *Pedagogia da Autonomia*, ele assevera que

A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão [...]. (FREIRE, 1996, p.124-125, grifo nosso).

Em razão da necessária e contínua educabilidade do ser e da não neutralidade do homem diante do mundo, segue a questão: como a educação escolar formal, inserida nas razões capitalistas, pode atuar de uma maneira contra-hegemônica? Teria ela força para dar alguma contribuição ou apenas, na esteira de Louis Althusser⁴², serviria, unilateralmente, para fortalecê-la?

Paulo Freire (2014, p.16) advoga a ideia de que “a importância do papel interferente da subjetividade na História coloca, de modo especial, a importância do papel da educação.” Assim, mesmo sem nutrir nenhum tipo de idealismo de que a educação escolar seria a alavanca, ou seja, a mola propulsora das transformações sociais, esse autor nos adverte de que “compreender o nível em que se acha a luta de classes em uma dada sociedade é indispensável à demarcação dos espaços, dos conteúdos da educação, **do historicamente possível, portanto, dos limites da prática político-educativa.**” (FREIRE, 2014, p.55, grifo nosso). Assim, explicitamos que

Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queria, nem tampouco é a perpetuação do “status quo” porque o dominante o decreta. (FREIRE, 1996, p.126-127).

Mészáros (2005, p.45) também assevera que, não sendo a educação “a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical.” Mesmo, porém, ante essas constatações, o seu papel é significativo,

⁴¹ “O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu.” (FREIRE, 1979, p.30).

⁴² Consoante Althusser (1983), os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), mediante a reprodução da ideologia da classe dominante, cumprem a função precípua de fortalecer as relações de produção da sociedade capitalista. São eles: o AIE religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, cultural e de informação. Ademais, Althusser (1983) defende a tese de que o *aparelho ideológico escolar* ocupa a posição dominante nessa veiculação ideológica.

[...] tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. (MÉSZÁROS, 2005, p.65, grifo do autor).

A escola, como ainda reitera Frigotto (2013), reproduz determinados valores que asseguram e reproduzem as relações sociais de produção capitalista. Não obstante,

Não só a escola, mas todos os processos formativos sob as relações capitalistas tendem a reforçar a reprodução do sistema. Todavia, por ser uma sociedade de classe, os processos educativos e formativos são alvos de disputa, por certo desigual, no conteúdo, na forma e no método. (FRIGOTTO, 2013, p. 395).

No caso em tela, o fato de estar condicionada e subjugada pela lógica do capital não implica dizer, como sublinha Freire (1980), que nada deva ou possa ser feito no âmbito educativo a favor das classes oprimidas. Há dificuldades, mas não há inutilidade. Daí por que, em sua obra clássica, *Pedagogia do Oprimido*, defenda a ideia de que podemos realizar “trabalhos educativos” a favor da humanização dos homens, visto não ser possível, devido às questões de poder da própria classe dominante, a burguesia sistematizar uma educação libertadora no atual contexto educacional formal, estando o capitalismo como o modo de produção vigente. Assim, adverte-nos que é preciso distinguir “educação sistemática” de “trabalhos educativos.” A primeira só será possível numa outra sociedade, visto que “só pode ser mudada com o poder.” Já os trabalhos educativos “devem ser realizados *com* os oprimidos, no processo de sua organização.” (FREIRE, 1987, p.41, grifo do autor). Então,

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1987, p.41).

Nos anos 2000, estamos, na conjuntura brasileira, vivendo o primeiro momento. Destarte, é preciso realizar o desvelamento da estrutura política, social e cultural nos moldes do capitalismo e firmar o compromisso teórico-prático pela desalienação, libertação e humanização dos homens. Assim, é preciso ressaltar, veementemente, a relação entre Política e Educação.

No decorrer de toda a sua obra, Freire expôs ideias sobre as particularidades e as afinidades entre Educação e Política. Para ele, toda prática educativa é, na verdade, um ato político; e em toda política há educabilidade. Tal como anotam Freire e Macedo (2011, p.224),

Em primeiro lugar, a educação é um ato político, quer na universidade, no curso secundário, na escola primária **ou numa classe de alfabetização de adultos**. Por quê? Porque a natureza mesma da educação possui as qualidades inerentes para ser política, como, na verdade, a política tem aspectos educacionais. Em outras palavras, um ato educativo tem uma natureza política e um ato político tem uma natureza educativa. Se assim é, de maneira geral, seria incorreto dizer que apenas a educação latino-americana tem uma natureza política [...]. (FREIRE; MACEDO, 2011, p.224, grifo nosso).

Destarte, a educação é uma prática imanentemente política. Freire nos explica que esta relação não se dá porque “professores ‘baderneiros’ e ‘subversivos’ o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política [...]” (FREIRE, 1996, p.124).

Desse modo, o sobredito autor acresce que, para acreditarmos na “apoliticidade” da educação, ou seja, em sua neutralidade, seria necessário não haver discordâncias nos modos de vida, nos valores e nas formas de intervenção no mundo. Aliás, “para que a Educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano.” (FREIRE, 1996, p.125).

Ao refletirmos sobre o adjetivo “política” como vocábulo que qualifica a educação, lembramo-nos das considerações de Adriano Nogueira em *Que fazer: teoria e prática em educação Popular*. Ao dialogar com Freire sobre a “vida social”, Nogueira (2013) delinea o caráter ampliado da política, o qual vai muito além da discussão sobre direitos e deveres:

A vida política pode ser traduzida em fatos políticos. Antes de serem fatos, com a densidade de instituições ou tradições, **a política é: explicitarmos, uns aos outros, os diferentes pontos de vista. Por isso a vida social é também vida política, na qual os seres humanos compartilham consensos e dissensos. Trata-se de algo mais amplo do que a mera desgastada idéia de “VIDA SOCIAL COMO DIREITOS E DEVERES”; em Sociedade partilhamos concordâncias, discordâncias e indiferenças.** Tudo isso, partilhado, civiliza/ socializa. (NOGUEIRA, 2013, p.23).

Doravante, como explicitar, ainda que em linhas gerais, o que significa a *politicidade* da educação no pensamento de Paulo Freire? A primeira ideia que nos vem à mente é: a *politicidade* equivale à assunção da não neutralidade do ato

educativo, portanto, sua intrínseca diretividade ou direcionalidade. Nas palavras de Freire: “é na diretividade da educação esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de “endereçar-se” até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha **o que venho chamando politicidade da educação**. (FREIRE, 1996, p.124, grifo nosso). Em sua *Pedagogia do Compromisso*, livro publicado em 2008 e organizado por Nita, segunda mulher de Freire, tivemos acesso aos seus escritos ainda não publicados em vida, fruto de palestras, conferências e entrevistas proferidas em diversos países da América Latina. Nesses textos, pronunciados nas décadas de 1980 e 1990, Freire retoma suas convicções em relação à *politicidade* da educação, e, sobretudo, explicita que

Não há situação educativa que não aponte a objetivos que estão mais além da sala de aula, que não tenha a ver com concepções, maneiras de ler o mundo, anseios, utopias. Do ponto de vista técnico, esta instância, em filosofia da educação, recebe o nome de direcionalidade da educação. Muita gente confunde direcionalidade com dirigismo, com autoritarismo. **No entanto, a direcionalidade pode viabilizar tanto a posição autoritária como a democrática**, da mesma maneira que a falta de direcionalidade pode viabilizar o espontaneísmo. **É justamente a direcionalidade que explica essa qualidade essencial da prática educativa que eu chamo de politicidade da educação.** A politicidade da prática educativa não é uma invenção dos subversivos como pensam os reacionários. Ao contrário, é a natureza mesma da prática educativa que conduz o educador a ser político. Como educador eu não sou político porque quero e sim porque minha condição de educador me impõe. [...] **A politicidade é então inerente à prática educativa. Isto significa que como professor devo ter minhas opções políticas próprias e claras, meus sonhos.** Porque ao final o que é que nos move, nos dá alento como professores, se ganho tão pouco, se estou tão desprestigiado nesta sociedade de mercado? Que sonho tenho para sonhar, para discutir com os meus alunos? (FREIRE, 2008, p. 34-35, grifo nosso).

A *politicidade* da educação é uma categoria complexa, basilar e transversal no pensamento freireano. Em sua *Pedagogia da Indignação*, ele evidencia essa afirmação e assim nos diz: “A minha compreensão da politicidade da educação me marca de tal maneira a partir de certo momento de minha experiência de homem e de educador que dificilmente deixo de falar dela.” (FREIRE, 2000, p.89). A relação entre Política e Educação, porém, não se deu de maneira uniforme e linear em sua obra. Ressaltando a importância da *politicidade*, Freire (1986) nos faz o seguinte esclarecimento:

Agora, eu deveria dizer por que insisto, constantemente, na politicidade da Educação. Em primeiro lugar, deveria dizer que houve um momento na minha vida de educador em que eu não falava sobre política e educação. Foi meu momento mais ingênuo. Houve outro momento em que

comecei a falar sobre os aspectos políticos da educação. Esse foi um momento menos ingênuo, quando escrevi a *Pedagogia do Oprimido* (1970). No segundo momento, entretanto, eu ainda pensava que a educação *não* era política, mas que só tinha um *aspecto* político. **Agora eu digo que, para mim, a educação é política. Hoje, digo que a educação tem a qualidade de ser política, o que modela o processo de aprendizagem. A educação é política e a política tem educabilidade.** (FREIRE; SHOR, 1986, p.76-77/ grifo nosso e do autor).

Sobre essa questão, Afonso Celso Scocuglia (1999), no artigo *Origens e perspectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire*, examinou as conexões entre Educação e Política ao longo da constituição do discurso de Paulo Freire. Num debate teórico-conceitual, ele dividiu a sua investigação em três momentos históricos:

o primeiro, correspondente aos escritos realizados entre 1959 e 1970; o segundo, correspondente à década de setenta; e o terceiro com seus escritos mais recentes nos anos oitenta e noventa. Podemos, didaticamente, falar em “primeiro, segundo e terceiro” Paulo Freire. [...] Devemos ressaltar, com efeito, que os três momentos acima mencionados não foram tratados dicotomizadamente, mas enquanto componentes de um *corpus*: o da construção do seu pensamento político- pedagógico. (SCOCUGLIA, 1999, p.28).

Consoante Scocuglia (1999), a “descoberta” de Freire acerca da *politicidade* da educação foi evidenciada mediante os aspectos políticos proclamados na sua *Pedagogia do Oprimido*. Posteriormente, este mesmo autor defende a ação recíproca entre os atos educativos e os atos políticos, “em nível teórico, pela incorporação aberta de preceitos marxistas (em “estranhas conexões”, como disse Torres) e por uma aproximação a alguns temas gramscianos.” (SCOCUGLIA, 1999, p.33).

Assim, mesmo com as necessárias revisões categoriais e conceituais na progressão de seu pensamento político-pedagógico⁴³, em seus últimos escritos, Freire (1996) acentua categoricamente que “sim”, a educação é política. Sublinhando esta *politicidade* da educação, ele também conclama os educadores a

⁴³ Como nos adverte Scocuglia (1999, p.27), “Os momentos preliminares da imensa trajetória prático-teórica de Freire devem ser compreendidos enquanto parte de um longo itinerário, no qual o autor conseguiu superar equívocos, ambigüidades e idealismos, submetendo-se à crítica e, especialmente, à autocrítica. Uma das principais virtudes de Paulo Freire era a de submeter-se a críticas, em debates e reuniões, encarando-as seriamente, a ponto de modificar conceitos a partir delas. Neste caminho, a autocrítica permanente faz parte de seu itinerário intelectual, implicando uma certa seqüência de seus escritos, o que permite rever e alterar categorias e relações.”

buscarem ter clareza política⁴⁴ e que, de fato, assumam esta *politicidade* inerente à prática educativa. Sinalizando demandas e necessárias assunções, nos diz que

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. **Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação.** Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar. (FREIRE, 2014, p.54-55).

Urge, portanto, que o educador tenha clareza de sua opção política, se está a favor ou contra o *status quo*, e qual visão de mundo, de homem e de educação defende. A “clareza e a opção política”, vinculadas à *politicidade* da educação, ocupam um lugar central no pensamento freireano. Vale ressaltar que, muitas vezes, no primeiro momento, quando se fala em “politicidade”, já se imagina estar falando da opção política a favor dos oprimidos, das classes trabalhadoras. Essa visão é, entretanto, restrita e incompleta. Freire nos adverte de que é preciso primeiro que o educador tenha essa clareza política no que concerne à incapacidade de existir a neutralidade na educação. Ante tal clareza, o educador tem dimensão da importância do seu papel e da direcionalidade inerente a qualquer prática educativa. No viés dessa direcionalidade, reside a sua opção política.

Tal direcionalidade, não obstante, pode se encaminhar tanto para a problematização, para o desvelamento das relações sociais no modo de produção capitalista e para a denúncia do *status quo*, constituindo, portanto, prática educativa emancipatória; como também pode se direcionar para a reprodução de ideologias que favoreçam a alienação do povo e a preservação do atual estado de coisas, induzindo os educandos a reproduzir, legitimar e naturalizar a ordem social vigente.

⁴⁴ “Em última análise, o que tenho chamado de ‘nitidez ou clareza política’, não se encontra na repetição meramente mecânica, por exemplo, de críticas formais ao imperialismo norte-americano, ou na recitação (não menos mecânica) de frases de Marx. Esse tipo de postura intelectual não tem nada a ver com minha ideia de nitidez política.[...] Segundo Betto, uma pessoa politizada, (que, mais, ou menos, possui nitidez política) é aquela que transcendeu a percepção da vida como mero processo biológico para chegar a uma percepção da vida como processo biográfico, histórico e coletivo.” (FREIRE; MACEDO, 2011, p.153-154).

Será, portanto, de acordo com uma determinada opção e visão de mundo que o educador embasará, conscientemente ou não, a sua prática educativa. O seu posicionamento em sala de aula, todavia, sempre será político. Assim, é fundamental que ele possa ter consciência dessa *politicidade* inerente ao seu quefazer e que possa, conscientemente, fazer a sua opção. Segundo Freire (2008, p.21), “não é possível exercer a tarefa educativa sem nos perguntarmos, como educadores e educadoras, qual é nossa concepção do homem e da mulher. Toda prática educativa implica na indagação: que penso de mim mesmo e dos outros?” Acerca disso, “a pergunta primeira que se deve fazer é: a serviço de quem, de quais ideais produzimos, conjuntamente com os alunos, o saber dentro do tempo-espço da escola?”(FREIRE, 2008, p. 31). Ou seja, implica “saber *para quê, contra que, a favor de quê, de quem* se engajam [...].”(FREIRE, 2006, p.112, grifo do autor).

Neste sentido, Freire, que defende uma perspectiva crítica e substantivamente democrática, também advoga a ideia de que o professor tenha o direito de ser reacionário ou revolucionário, de fazer, livremente, a sua opção político-pedagógica. Senão vejamos:

[...] o professor tem o direito de ser reacionário porque pode ter a sua opção em torno da estabilização do *status quo*. O professor reacionário está absolutamente convencido de que as coisas como andam por aí estão ótimas. Mas evidentemente que estão ótimas, eu concordo, para um certo tipo de gente, inclusive para este professor hipotético de que eu falo agora. Felizmente, a maioria dos professores brasileiros está noutra onda. Mas o professor reacionário tem que ser coerente com a sua opção reacionária, com a sua postura ideológica. Então obviamente que, a este professor ou a esta professora, a frase Educação e Direitos Humanos soa de forma distinta à de como esta mesma frase soa para mim. Para o professor reacionário, a Educação e os Direitos Humanos têm a ver com a educação da classe dominante, lutando para preservar as condições materiais da sociedade que aí está, para que a classe dominante, reproduzindo a sua ideologia e o seu poder através da educação, preserve o seu poder político e econômico no poder. (FREIRE, 2001, p.95-96).

Ao educador crítico, todavia, cabe a tarefa de “forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode.” (FREIRE, 1996, p.126-127). No decorrer desta tese, destacaremos a contribuição do professor que optou pelo desvelamento, pela criticidade e pela libertação. Este educador, atuando num contexto de limites, mas também com possibilidades de realizar ações emancipatórias no âmbito escolar formal, não deve nem pode, segundo Freire (1986), atuar individualmente, de maneira solitária e isolada, visto que isso poderia

resultar num ato nefasto e perigoso⁴⁵. O fato de atuar coletivamente, além da força que imprime à ação pedagógica institucional, pode ajudá-lo a educar o próprio medo⁴⁶: de repressões, perseguições e demissões. E mais: consoante Freire (2011), é preciso que esse educador crítico conheça e some forças com os movimentos sociais e sindicatos⁴⁷. O fato é que

O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica. (FREIRE, 1996, p.126-127).

Ainda sobre a *politicidade* e a opção do educador, José Carlos Libâneo (1994, p.48), em sua obra clássica *Didática*, explicita que “o magistério é um ato político porque se realiza no contexto das relações sociais onde se manifestam os interesses das classes sociais.” Assim, diante da tomada de posição e do compromisso que o educador assume de maneira explícita e consciente pelos interesses dos menos favorecidos,

[...] ele insere sua atividade profissional- ou seja, sua competência técnica- na luta ativa por esses interesses: a luta por melhores condições de vida e de trabalho e a ação conjunta pela transformação das condições gerais (econômicas, políticas, culturais) da sociedade. (LIBÂNEO, 1994, p. 48/ grifo nosso).

Se o educador não se torna um político porque quer, mas, sim, porque a própria condição de atuar na docência lhe impõe, vale ressaltar, entretanto, que, ao afirmar ser política a educação, Freire (2008) não está asseverando que esta *politicidade* é partidária. Ele faz uma distinção muito clara entre a *politicidade* da educação e a opção partidária do educador. Embora faça essa diferenciação, Freire

⁴⁵ É preciso, segundo Freire, que o educador faça “um mapa ideológico” da instituição na qual atua e reconheça as pessoas com as quais pode contar, aquelas que nutrem o mesmo sonho político. “Porque, veja bem, o *melhor* caminho para o suicídio é atuar sozinho como *free-lancer*. É impossível enfrentar o leão romanticamente. Isto é, você tem que saber com quem pode contar e contra quem tem que lutar. Na medida em que você saiba isso, mais ou menos, pode começar a estar *com* e não estar só. A sensação de não estar só diminui o medo.” (FREIRE, SHOR, 1986, p.76, grifo dos autores).

⁴⁶ “Sim! O medo existe em você, precisamente porque você tem o sonho. Se seu sonho fosse o de preservar o *status quo*, então o que você teria a temer?” (FREIRE, SHOR, 1986, p.70).

⁴⁷ “Por exemplo, tenho insistido em que uma Educação radical e crítica deve atentar para o que se está passando, hoje em dia, dentro dos diversos movimentos sociais e sindicatos. Os movimentos femininos, os movimentos pacifistas e outros movimentos desse tipo, que exprimem resistência, geram, com suas práticas, uma pedagogia de resistência. Mostram-nos que é impossível pensar a Educação reduzida estritamente ao ambiente escolar. Nem sempre se pode negar a possibilidade das escolas, mas temos que reconhecer que, historicamente, há épocas em que o ambiente escolar proporciona mais ou menos oportunidades.” (FREIRE, MACEDO, 2011, p.99).

conclama os educadores para que assumam também uma posição político-partidária⁴⁸. Sobre essa diferenciação, assim nos explicita:

Toda educação é política, não pode deixar de sê-lo. O que não significa que os educadores imponham as linhas do seu partido aos educandos. **Uma coisa é a politicidade da educação e outra coisa é a opção partidária do educador. Eu não tenho o direito de impor aos educandos e educandas a preferência pelo meu partido no Brasil, de maneira nenhuma. Mas tenho o dever de dizer aos educandos qual é o meu partido.** Isto de dizer que o educador deve manter uma distância para não influir nos educandos para mim é profundamente falso. Eu não tenho dúvida de que o grande respeito que tenho pelos educandos manifesta-se no testemunho que lhes dou sobre a força com que luto pelos meus ideais. Isto é educativo. Agora, ao mesmo tempo, devo respeitar profundamente as idéias deles e delas, ainda que contrárias às minhas, porque se eu me afirmo e proíbo que eles se afirmem, então eu sou autoritário, incoerente e minha pedagogia é hipócrita. (FREIRE, 2008, p.73, grifo nosso).

O educador que, ciente dos limites da educação escolar inserida sob o jugo do capital, opta pelo desvelamento crítico em sala de aula e assume o horizonte revolucionário, traz em si, como disse Freire (2006), “um gosto democrático.” Sabendo que o seu direcionamento prático deve ser coerente com a sua opção teórica, este educador não problematiza as questões adotando uma atitude de soberania crítico-intelectual, como se apenas ele, o “libertador⁴⁹”, fosse o único e absoluto detentor de uma consciência crítica elevada. Se assim o fizesse, os educandos seriam representados como ingênuos e acrílicos, que nada sabem a respeito da própria inserção no mundo e que, portanto, se encontram à espera de uma iluminação professoral.

Na perspectiva freireana, o professor crítico deve respeitar os níveis de consciência dos educandos e buscar apreender o próprio nível de consciência⁵⁰. O desvelamento da realidade se faz em conjunto, pautado na necessária

⁴⁸ “Isto não significa ser partidário deste ou daquele partido, ainda quando eu considere que todo educador deva assumir uma posição partidária.” (FREIRE, 2008, p. 34-35). Paulo Freire foi um dos fundadores do PT em 1980. Sobre essa inserção partidária, Ana Maria Araújo Freire rememora que “Quando Paulo visitou o Brasil em 1979, antes de seu retorno definitivo, conheceu o projeto para a formação do PT. Entusiasmou-se ao ver que uma de suas ideias fundamentais, a necessidade de organização popular, estava tomando corpo. Corpo num partido político surgido dos movimentos sociais que a ditadura não conseguira sufocar e que seria peça fundamental na necessária e verdadeira democratização do país [...] Foi um dos seus sócios fundadores, apesar de não estar no país na data oficial de sua abertura.” (ARAÚJO FREIRE, 2006).

⁴⁹ O educador crítico e radical “não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar.” (FREIRE, 1987, p.27).

⁵⁰ “Mas assumir a ingenuidade dos educandos demanda de nós a humildade necessária para assumir também a sua criticidade, superando, com ela, a nossa ingenuidade também. Só educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de ser educados pelos educandos.” (FREIRE, 2003, p.27).

horizontalidade que deve existir na relação educador-educando; horizontalidade autêntica, na qual educador e educando, não sendo iguais, pois que ocupam papéis distintos em sala de aula, não são também antagônicos⁵¹. Quando o educador coordena o processo educacional e direciona o seu quefazer político-pedagógico em prol da mudança social, ele não assume o papel de “libertador”, nem muito menos impõe as suas ideologias, o seu pensamento aos educandos. Como sublinha Freire (1987, p.52), “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.”

Se o educador não deve, de forma unilateral, apenas dissertar sobre suas ideologias, Freire (2008) também não advoga a noção de que ele deva permanecer calado, somente como um simples mediador do debate, sem “tomar partido”, sem extrojetar sua compreensão de mundo. Segundo Freire, o educador crítico, tomando o diálogo como cerne, não pode se furtar de emitir a posição ideológica, suas opiniões a respeito das temáticas que aborda em sala de aula. Aliás, ele pode (e deve!) expor aos alunos o seu pensamento, a sua visão, não podendo escondê-la, mesmo tendo consciência de que a sua defesa - a sua palavra professoral - pesa culturalmente. Acerca disso, e fazendo uma reflexão de sua posição como educador, Freire assinala que não tem por que esconder as suas posições aos seus alunos, em sala de aula,

[...] eles ou elas não me respeitariam, pensariam que tenho vergonha de dizer as coisas pelas quais luto [...] o professor não pode escondê-las e precisa dizer aos estudantes: “reconheço que, culturalmente, a palavra do professor pesa, mas é preciso que vocês aprendam a medir o peso da palavra do professor. Não se deve escutá-lo só porque ele é o professor [...]” (FREIRE, 2008, p. 123).

Freire (2008, p.73) ressalta, ademais, que “isto de dizer que o educador deve manter uma distância para não influir nos educandos [...] é profundamente falso.” Ainda é muito comum professores proclamarem a “neutralidade” mediante uma visão traduzida em frases como “não vou falar minha opinião, devo ser neutro em sala de aula”, ou ainda: “prefiro manter a minha neutralidade por respeito aos

⁵¹ "O educador continua sendo diferente dos alunos, mas – e esta é, para mim, a questão central – a diferença entre eles, se o professor é democrático, se o seu sonho político é de *libertação*, é que ele não pode permitir que a diferença necessária entre o professor e os alunos se torne ‘antagônica’. A diferença continua a existir! *Sou* diferente dos alunos! Mas se sou democrático não posso permitir que esta diferença seja antagônica. Se eles se tornam antagonistas, é porque me tornei autoritário.” (FREIRE; SHOR, 1986, p.117).

educandos.” Muitos, mesmo quando questionados pelos próprios alunos, se eximem de emitir uma opinião sobre determinadas temáticas. Em discussões sobre política partidária, religiosidade, questões de gênero e de orientação sexual, dentre outras que possam fomentar alguma polêmica, preferem a “pretensa” neutralidade e o silêncio.

De fato, ao se proclamarem neutros, o fazem, na maioria das vezes, por acreditarem genuinamente que assim estarão respeitando os seus educandos, com o adendo de não lhes retirar a autonomia de escolha. Não obstante, para Paulo Freire, isso é problemático e paradoxal. Como vimos, a educação jamais é neutra, tenha o professor consciência disso ou não. O simples fato de não querer expressar a sua opinião e defender essa atitude como neutra já sinaliza uma posição político-pedagógica. Freire (2014, p.45) nos adverte de que “não haveria exercício ético-democrático, nem sequer se poderia falar em respeito do educador ao pensamento diferente do educando se a educação fosse neutra- vale dizer, se não houvesse ideologias, política, classes sociais [...]”.

O verdadeiro respeito⁵² ao alunado é simbolizado, consoante Freire (2014, p.46), na respeitabilidade “ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos e à curiosidade” desses educandos. Respeito pela sua maneira de pensar, analisar e se posicionar na atual conjuntura. Não obstante, este respeito não retira a autoridade e a disciplina do educador. O docente tem o dever, “enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer limites, de propor tarefas, de cobrar a execução das mesmas [...]” (FREIRE, 2014, p.45-46).

Assim, a assunção da diretividade educacional democrática “implica, de um lado, jamais reduzir os educandos a meras sombras, proibidas de voz, de outro, jamais anular a figura do educador, transformando, assim, numa ausência presente.” (FREIRE; MACEDO, 2011, p.167). Nesse caso,

o problema real que se nos coloca não é o de insistir numa teimosia sem sucesso- a de afirmar a neutralidade impossível da educação, mas, reconhecendo sua politicidade, lutar pela postura ético-democrática de acordo com a qual educadoras e educadores, podendo e devendo afirmar-se em seus sonhos, que são políticos, se impõem, porém:

1) deixar claro aos educandos que há outros sonhos contra os quais, por várias razões a ser explicadas, os educadores ou as educadoras podem até lutar;

⁵² “[...] Limites sem os quais as liberdades correm o risco de perder-se em licenciosidade, da mesma forma como, sem limites, a autoridade se extravia e vira autoritarismo.” (FREIRE, 2014, p.45-46).

2) que os educandos têm o direito de ter o dever de ter os seus sonhos também, não importa que diferentes ou opostos aos de seus educadores. (FREIRE, 2014, p.44, grifo nosso).

Rechaçando veementemente a suposta “neutralidade” ante o mundo, Freire (1996) a caracteriza ou como um ato por demais ingênuo ou como uma maneira cômoda, medrosa, quiçá hipócrita, que serviria apenas para encobrir a opção política daquele que a proclama e para fortalecer a formação de subjetividades acríicas e passivas. Ou seja:

A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta de um “compromisso” contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros. Estão “comprometidos” consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível. (FREIRE, 1979, p.19).

No que se vincula à relação entre educação escolar e “neutralidade”, Freire e Macedo (2011, p.148), com a opção política a favor dos oprimidos, conclamam os educadores para que “assumam uma postura política que se recuse a reconhecer o mito da neutralidade pedagógica.” Destarte, é preciso que lutem, dentre outras coisas, pelo direito de rechaçar a própria neutralidade adjetivada de “impossível, acinzentada e insossa” (FREIRE, 1996), que, por omissão, fortalece a reprodução da estrutura socioeconômica capitalista.

Fazendo a sua opção político-pedagógica, é preciso que o educador mantenha o foco na necessária busca pela coerência. Assim, nos exemplificam Freire e Macedo:

Para mim, a tarefa mais importante que tenho nos Estados Unidos, ou onde quer que seja, é dizer: Olhe aqui, minha posição é A, B, C. Essa posição política exige de mim que mantenha consistentes entre si meu discurso e minha prática. Isso implica diminuir a distância entre eles. Diminuir a distância entre o discurso e a prática é o que denomino “coerência.” (FREIRE; MACEDO, 2011, p.161).

Em razão da impossível neutralidade da educação, e de sua ontológica *politicidade*, o educador é levado a assumir a sua opção, o seu direcionamento. Perante seu compromisso ético, ele busca a coerência entre o que fala e o que faz. Afinal, “não vale um discurso bem articulado, em que defendem o direito de ser diferente e uma prática negadora desse direito.” (FREIRE, 2014, p.45). Não havendo coerência absoluta, vive-se um processo de busca e superação das próprias

incoerências. É por isso que o ato de assumir a opção política realizada pelo educador demanda-lhe também

[...] a necessidade da coerência com a opção que fez. Coerência que jamais podendo ser absoluta, cresce no aprendizado que vamos fazendo pela percepção e constatação das incoerências em que nos surpreendemos. **É descobrindo a incoerência em que caímos que, se realmente humildes e comprometidos com sermos coerentes, avançamos no sentido de diminuir a incoerência. Esse exercício de busca e de superação é, em si, já, um exercício ético.** (FREIRE, 2014, p.46, grifo nosso).

As considerações que fizemos no decorrer de todo este capítulo justificam-se como ponto de partida para trabalhar o tema mediante a investigação das significações pessoais e coletivas do professorado da EJA. Para fazermos um trabalho de crítica e exegese do pensamento freireano no que tange à relação entre Política e Educação, é necessário centrar todo o esforço investigativo nessa empreitada. Uma pesquisa bibliográfica sobre a *politicidade* da educação no pensamento de Paulo Freire se configura, pelo seu alcance, densidade e complexidade, como objeto de estudo de uma tese inteira. Aqui, neste capítulo, iniciamos uma problematização e, ao mesmo tempo, sistematizamos nossas compreensões iniciais acerca da questão nuclear desta tese. Vale ressaltar que, quando optamos por investigar a *politicidade* do quefazer docente dos professores atuantes na EJA, assim o fizemos para tentar dirimir as nossas dúvidas e inquietações, para que, ampliando o conhecimento sobre o tema, pudéssemos melhor analisá-lo.

Com suporte nas vivências, estudos e pesquisas realizadas no decorrer do curso de doutoramento, pudemos reconhecer as próprias possibilidades e potencialidades, bem como identificar nossas limitações e incoerências no que concerne à *politicidade* da educação. Encontramo-nos, atualmente, na busca processual e ininterrupta da tão difícil e almejada coerência plena entre o discurso e a prática. Não obstante, nossa opção política pela emancipação humana e pela constituição de uma nova sociabilidade substantivamente democrática, justa e igualitária, há muito já foi tomada.

A categoria *politicidade*, pelo seu caráter basilar, já foi amplamente tratada e discutida no campo teórico-prático freireano. A título de conclusão deste capítulo, e sem ter a pretensão de esgotar a pluralidade de significações decorrentes

de uma incursão teórica no pensamento de Paulo Freire⁵³, concluímos, ao examinar os nexos ontológicos entre Política e educação, que: (1) a educação (seja ela escolar ou não) é imanentemente política devido a sua direcionalidade intrínseca; (2) a natureza política da educação escolar se dá em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino; (3) a política tem educabilidade, visto que apresenta uma caráter educativo; (4) não existe neutralidade na educação, portanto, a sua defesa se configura como uma ingenuidade ou como uma recusa medrosa e cômoda para encobrir a opção política do educador, o que acaba por fortalecer o *status quo*; (5) o professor não é neutro e cumpre um papel político, independentemente de sua subjetividade ou clareza política a esse respeito; (6) é preciso, portanto, que o educador assuma a *politicidade* de sua prática: sua opção política, se está a favor ou contra o *status quo*, e que tenha consciência de sua compreensão de mundo; (7) a *politicidade* pode exercer um papel opressor ou libertador, podendo ser reacionária ou revolucionária; (8) é necessário que o educador crítico lute coletivamente dentro da instituição em que atua; (9) é preciso que o educador libertador conheça e some forças com os movimentos sociais, com os sindicatos, e com os partidos políticos (preferencialmente, assumindo uma posição partidária); (10) é preciso distinguir “opção partidária” de “politicidade da educação”, pois ambas não são ações sinônimas, ainda que estejam vinculadas de alguma forma, são distintas; (11) o professor comprometido com a construção de uma nova sociabilidade deve respeitar os níveis de consciência dos educandos e não deve impor as suas ideologias, o seu ponto de vista; (12) o educador que opta pelo desvelamento não é um “soberano iluminado” que, de forma unilateral e autoritária, libertará os seus educandos da acriticidade e do conformismo, ao contrário: a problematização do mundo deve acontecer em conjunto, em prol de uma libertação coletiva; (13) o respeito ao

⁵³ Para esta incursão, realizamos um exame sucinto das seguintes obras: *Educação e mudança* (1979); *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (1980); *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1982); *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (1986), com Ira Shor; *Pedagogia do Oprimido* (1987); *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1997); *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000); *Pedagogia dos sonhos possíveis* (2001); *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (2003); *Professora sim; tia não - cartas a quem ousa ensinar* (2006); *Pedagogia do compromisso: América Latina e Educação popular* (2008); *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra* (2011), com Donaldo Macedo; *Que fazer: teoria e prática em Educação Popular* (2013), com Adriano Nogueira; *Política e Educação* (2014).

educando, exercido pelo educador crítico, não se dá no silêncio, na suposta “neutralidade” professoral, mas no ouvir, no falar e, sobretudo, no respeitar as ideias (mormente as diferentes ou opostas) do alunado; e, (14) por último, o educador deve buscar, continuamente, a coerência entre o seu discurso e a sua prática.

Para finalizar, retomamos a discussão ensejada pela tirinha, gênero textual que aqui nos serviu de epígrafe, exposta logo no início deste capítulo. Ante a força repressiva do Estado, materializada pela violenta ação da polícia, o personagem Armandinho questionou, com um certo espanto, a “periculosidade” da categoria docente. Na resposta de seu pai, há a referência explícita à força que os professores possuem, qual seja: a possibilidade de incentivar o pensamento crítico de seus educandos. Destarte, é corrente a afirmação de que o professorado pode ensinar o povo a pensar. “Eles podem”, vale sublinhar. É, portanto, uma possibilidade. Não é uma obrigação ou uma ordem, mas, como vimos, uma escolha política. O que os próprios docentes da EJA pensam, entretanto, sobre o direcionamento de tal ação? Eles acreditam nesta possibilidade de “ensinar o povo a pensar”? Eles têm essa consciência político-social de que, mediante este *quefazer*, podem auxiliar de alguma forma na transformação societária? Eles querem, de fato, executá-la? Como? Por quê? De uma maneira sintética e, quiçá didática, esta é a essência desta tese.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO, PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO E TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

“Pesquise para constatar, constatando, intervenho,
intervindo educo e me educo.
Pesquise para conhecer o que ainda não conheço
e comunicar ou anunciar a novidade.”
(Paulo Freire)

Na escritura desta tese, certo dia, nos encontrávamos numa livraria, em Fortaleza, quando deparamos um livro de título instigante: *Para quem pesquisamos, para quem escrevemos*: o impasse dos intelectuais, organização de Regina Leite Garcia. Aquele título, que outrora tinha sido objeto de nossas angústias, nos saltou aos olhos e, mais uma vez, nos questionamos: para quem e por que escrevemos? Apenas para a obtenção de um título de reconhecida importância? Exclusivamente para os colegas do mundo acadêmico e professores universitários? Garcia (2011, p.25), com uma série de interrogações, nos deixou novamente atônita e pensativa. Dizia ela:

Pesquisamos para a academia e para as agências de fomento ou para as escolas onde a complexidade da realidade desafia a cada dia a competência docente? Pesquisamos para ganhar pontos nos relatórios internos e externos, para publicar e vender livros, para adquirir/ consolidar prestígio, ou nossa pesquisa é parte de nosso compromisso político com a luta pela transformação da sociedade? Escrevemos para nossos pares ou para as professoras que estão na sala de aula? Quem, afinal, se beneficia com as nossas pesquisas e os nossos escritos? Com que projeto de sociedade nossas pesquisas estão comprometidas e a que projeto de sociedade nossas pesquisas se opõem, ou, simplesmente, nos pretendemos neutros? [...]

Ao contato com essas perguntas cruciais, reiteramos a convicção de que, definitivamente, o que nos move é o desejo de conhecer, constatar, descobrir, e aprender, para, assim, socializar tais conhecimentos em prol de uma educação que não negue “os sonhos, as utopias e as ideologias.” (FREIRE, 2000, p. 95). Pretendemos, mediante esta investigação, nos debruçarmos sobre o real, realizando uma intensa imersão no município que nos acolheu desde 2011 e que ainda se mostra tão novo e inexplorado. Queremos constatar a realidade educacional cratense, especialmente no que tange à EJA, “não para [nos] adaptar, mas para mudar.” (FREIRE, 1996, p.86), sem luvas, como ainda diria Paulo Freire. Assim, pesquisamos e escrevemos não apenas em prol de maior titulação ou para a obtenção da anuência de outros pesquisadores. Dizemos “apenas”, porque sabemos

que tais conquistas são válidas e pertinentes, também, mas, e principalmente, em virtude dos nossos afazeres docentes, para que possamos aprimorar o nosso trabalho na área da educação e, assim, contribuir positivamente para a formação de outras pessoas.

No que concerne à última indagação de Garcia (2011): “Com que projeto de sociedade nossas pesquisas estão comprometidas? [...]”, advogamos, à luz das premissas freireanas, a resposta de que nenhuma prática educativa é neutra, ou seja, que toda prática pedagógica é política. Outrossim, concordamos que nenhuma escolha científica é “desinteressada”, visto que a própria ciência não é neutra. Sobre essa questão, explicitam Lüdke e André (1986, p. 5):

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas.

Deslandes (2007, p. 34) também corrobora esse pensamento quando acentua que as escolhas do pesquisador são pautadas por três dimensões: técnica, ideológica e científica. Aqui, queremos destacar a dimensão ideológica, pois, segundo ela, “quando definimos o que pesquisar, a partir de que base teórica e como pesquisar, estamos fazendo escolhas que são, mesmo em última instância, ideológicas. Hoje, mesmo os cientistas naturais reconhecem que a neutralidade da investigação científica é um mito.”

Assim, não foi por mera coincidência que optamos por pesquisar a *politicidade* da educação de jovens e adultos. Tal fato está vinculado às nossas crenças e aos ideais de ser humano, de Educação e de Sociedade, ou seja, está vinculado à nossa opção política a favor da emancipação humana, da construção de uma sociedade mais fraterna e igualitária.

Neste capítulo, traremos, ainda que em grandes linhas, a situação vigente do Crato-CE ante o analfabetismo da população de 15 anos ou mais, fazendo um estudo comparativo da situação cratense com os índices dos outros 183 Municípios cearenses e das 27 unidades federativas do Brasil. E, ainda, explicitaremos quais foram as nossas escolhas teórico-metodológicas, bem como os limites e as possibilidades do nosso percurso investigativo.

Aqui, não daremos conta de denotar todo o panorama educacional do Crato-CE, visto que esta tarefa extrapolaria os nossos objetivos e as nossas possibilidades. Nesta tese, tomamos o campo da EJA, que já é demasiado vasto e complexo, como nosso foco de investigação, e, dentro deste, balizamos o nosso olhar para a alfabetização. Ressaltemos que o analfabetismo, “expressão da pobreza e consequência inevitável de uma estrutura social injusta”, como define Gadotti (2007, p. 32), é, ainda segundo esse autor, “a negação de um direito ao lado da negação de outros direitos. Assim, o analfabetismo não é uma questão pedagógica, mas uma questão essencialmente política.” Sendo uma questão política, o analfabetismo jovem e adulto precisa ser analisado histórica e criticamente.

3.1. O analfabetismo no Crato-CE: avanços e desafios vigentes

O “Cratinho de açúcar, coração do Cariri⁵⁴”, cantado na canção do pernambucano (e quase cearense!) Luiz Gonzaga, fica localizado no sul do Estado do Ceará. Com 250 anos de existência, o Crato, *locus* desta pesquisa, é um Município que fica cerca de 600 km de Fortaleza, capital cearense. Em 2010, apresentava uma população de 121.428 habitantes⁵⁵, sendo 100.916 residentes da zona urbana e 20.512 da zona rural⁵⁶. Do total de habitantes, 52,55% da população era composta por mulheres e 47,45% por homens e quase 75% da população têm 15 anos ou mais. Com área absoluta de 1.009,20 km² e uma taxa de urbanização de 83,11%, é o maior Município, em termos territoriais, da Região Metropolitana do Cariri e o segundo em importância econômica da região, perdendo apenas para Juazeiro do Norte – CE. Consoante informações⁵⁷ coletadas no *site* do *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil*, o Município está na faixa de desenvolvimento humano “alto”, visto que possui um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) ⁵⁸ de 0,713, ocupando o 3º lugar no *ranking* entre os 184 Municípios

⁵⁴ Lançada em 1963, a música *Eu vou pro Crato* foi composta por Luiz Gonzaga e José Jataí.

⁵⁵ Com uma população estimada para 2014 em 127.657 habitantes (Site:Cidades) Fonte: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=230420&search=||infográficos:-informações-completas>

⁵⁶ Informações retiradas do documento “Perfil Municipal 2013- Crato.” IPECE.

⁵⁷ Informações do *site* Atlas do Brasil: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/crato_ce

⁵⁸ O IDHM de um Município pode variar de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior é o seu desenvolvimento. Podem-se classificar os Municípios nas seguintes faixas de IDHM: muito baixo (0 a

cearenses no que tange à qualidade de três dimensões: longevidade, educação e renda.

Figura 2 - Mapa do Ceará e localização do Município do Crato.



Fonte: <http://www.infoescola.com/ceara/geografia-do-ceara/>

Embora tenha tido boa colocação, em comparação aos outros Municípios cearenses no que tange ao IDHM,

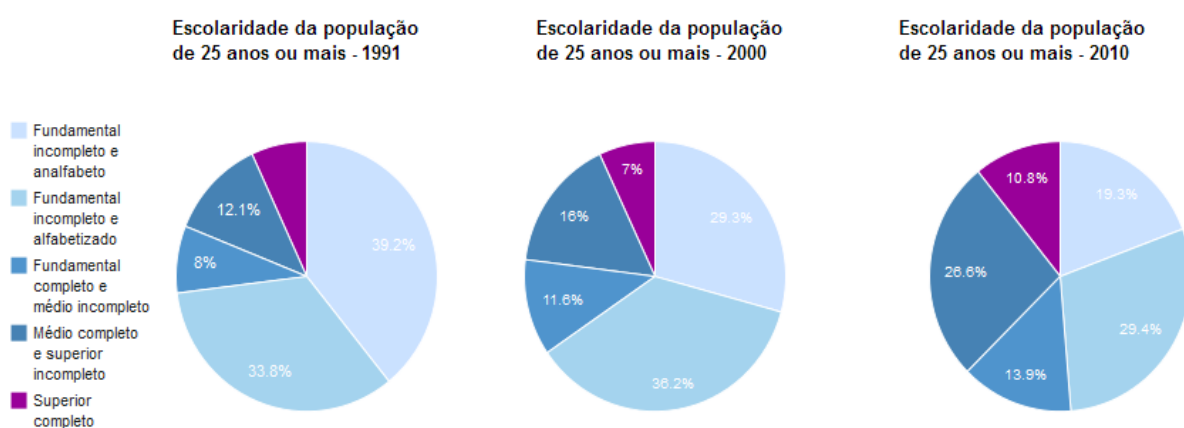
[...] da década de 1960 [período de grande crescimento populacional] até hoje, pouco se planejou e muito se omitiu. Perpetuaram-se na cidade os mesmos problemas urbanos. Hoje, a imagem de cidade de ‘melhor aspecto urbanístico da região’, com praças bem cuidadas, ruas arborizadas e vias limpas e bem sinalizadas está completamente desvirtuada. A cidade ‘inchou’ e os problemas urbanos se agravaram. (FARIAS FILHO, 2007, p.208).

Destarte, enfrentamos, atualmente, muitos problemas socioeconômicos e urbanos, como a “destruição e desrespeito ao ambiente natural; necessidade de expansão de serviços básicos de infraestrutura [...], falta de políticas eficazes de planejamento e gestão urbana” (FARIAS FILHO, 2007, p.211), dentre outros. À luz do exposto, é preciso investir, cada vez mais, em saúde, educação, transporte e serviços, para que as necessidades da população cratense sejam, de fato, supridas com êxito.

0,499); baixo (0,500 a 0,599); médio (0,600 a 0,699); alto (0,700 a 0,799) e muito alto (0,800 a 1).
Fonte: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/idhm/

No documento *Atlas Brasil*, encontramos os gráficos⁵⁹ seguintes que tratam da população cratense de 25 anos ou mais. Como podemos ver, houve diminuição do número de analfabetos de 19,9% em quase duas décadas, de 1991 a 2010. Ainda assim, 19,3% da população pertencente à esta faixa etária não sabem ler e escrever, tratando-se de uma taxa “nada desprezível, porque são pessoas, e não percentuais, que nos obrigam a um acurado senso crítico de admitir o quanto nos envergonham esses dados de apartação.” (PAIVA, 2009, p.27-28). Vejamos:

Gráfico 1 - Escolaridade da população de 25 anos ou mais



Fonte: PNUD, Ipea e FJP

Fonte: *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil*:
http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/crato_ce

Realizamos um levantamento de dados relevantes sobre a EJA no Estado do Ceará e, mais especificamente, no Município do Crato, em documentos de reconhecida referência elaborados recentemente pelo Governo Estadual, a saber: o *Anuário Estatístico do Ceará* (2010); as edições: *Ceará em Mapas* e *Ceará em números*, ambas de 2010; o documento intitulado *Mapeamento das Condições de Educação, Renda e Infraestrutura Domiciliar dos Municípios Cearenses*, divulgado em junho de 2011; o *Plano Territorial de Desenvolvimento Rural, Sustentável e Solidário - Território Cariri* (2010), e o *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil*.

⁵⁹ A porcentagem de pessoas de 25 anos ou mais que concluíram o Ensino Superior até 1991 é de 6,9%. No gráfico, que foi retirado do *site Atlas Brasil*, não há esta informação.

Exceto os dois últimos, todos foram elaborados pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE)⁶⁰.

De acordo com o *Anuário Estatístico do Ceará* (2010), tínhamos, em 2009, no Estado do Ceará, unidade federativa que abrange 184 Municípios e abriga mais de oito milhões de habitantes (precisamente, 8.454.381), 3.065 estabelecimentos de ensino ofertando EJA, com 204.331 alunos matriculados, isso contabilizando as escolas das esferas federal, estadual, municipal e particular. No Crato, neste mesmo ano, tínhamos 41 escolas, com 5.082 matrículas na EJA. No Ceará, em 2009, dos 9.344 docentes atuantes na EJA, apenas 5.601 possuíam curso de licenciatura superior completa. No concernente à formação profissional, dos 187 docentes atuantes na EJA, no Município do Crato, 132 tinham curso superior, no referido ano.

A edição *Ceará em Mapas* (IPECE, 2010) fornece-nos informações georreferenciadas e espacializadas dos 184 Municípios cearenses. Assim, no que tange à taxa de analfabetismo, este documento exprime que houve diminuição de 7,7% da taxa no período de uma década: de 26,5%, em 2000, passamos a ter 18,8%, em 2010. Admitido tal avanço, urge, entretanto, ressaltar que ainda computamos um elevado percentual de analfabetos jovens e adultos no Ceará, visto que 18,8% perfazem 1.176.638 cearenses de 15 anos ou mais que não sabem ler e escrever⁶¹. Como assinala este documento, “o combate ao analfabetismo é muito importante, pois o conhecimento da leitura e da escrita são requisitos indispensáveis para o exercício da cidadania.”

Tendo o analfabetismo juvenil e adulto como objeto de nossa preocupação sistemática, realizamos uma análise comparativa do Estado do Ceará com as demais unidades federativas com base nas informações organizadas e

⁶⁰ “O Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE) é uma autarquia vinculada à Secretaria do Planejamento e Gestão do Estado do Ceará. Fundado em 14 de abril de 2003, o IPECE é o órgão do Governo responsável pela geração de estudos, pesquisas e informações socioeconômicas e geográficas que permitem a avaliação de programas e a elaboração de estratégias e políticas públicas para o desenvolvimento do Estado do Ceará.”
Fonte: http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/ipece-informe/lpece_Informe_10_junho_2011.pdf

⁶¹ Na edição “Ceará em Números” (IPECE, 2010, s/p), “no tocante aos anos de estudo, constatou-se que em 2009, dentre as pessoas com 10 anos ou mais de idade, cerca de 15,71% se encontravam na classificação sem instrução e menos de 1 ano de estudo, enquanto apenas 4,19% apresentavam 15 anos ou mais de estudo.”

tabeladas pelo IBGE, Censo Demográfico 2000/2010 (ver Anexo A). Com 18,8% da sua população de 15 anos ou mais sem saber ler e escrever, o Ceará ocupa, atualmente, o 5º lugar no referente à maior taxa de analfabetismo na Região Nordeste, colocação que se repete se fizermos a mesma comparação com todo o Brasil. Ainda de acordo com a tabela sequente, a faixa etária que concentra o maior índice de analfabetos no Ceará é a de 60 anos ou mais, com 45,9% da população. Quase a metade dos analfabetos do nosso Estado tem mais de 60 anos.

Entre os nove Estados do Nordeste, o que expressa um maior número de analfabetos com idade igual ou superior a 15 anos é o de Alagoas, com 24,3% de sua população analfabeta; o menor da Região é a Bahia, com 16,6%, mas, como se pode inferir, ainda denota um percentual bastante expressivo. O Nordeste, se comparado às demais regiões, concentra o maior quantitativo de analfabetos. Vejamos os índices dos Estados nordestinos: (1º) Alagoas, com 24,3%; (2º) Piauí, com 22,9%; (3º) Paraíba, com 21,9%; (4º) Maranhão, com 20,9%; (5º) Ceará, com 18,8%; (6º) Rio Grande do Norte, com 18,5%; (7º) Sergipe, com 18,4%; (8º) Pernambuco, com 18%, e (9º) Bahia, com 16,6%. Tais percentuais foram resultantes do último Censo Demográfico realizado pelo IBGE, em 2010.

O Brasil, ainda segundo este último estudo estatístico, tem 9,6% de sua população analfabeta, e, das 27 unidades federativas, Alagoas continua ocupando o primeiro lugar em relação ao maior número de analfabetos. O menor percentual foi encontrado no Distrito Federal, com 3,5%. Já o Estado brasileiro que expressa o menor percentual de pessoas jovens e adultas não alfabetizadas fica localizado no Sul do País - Santa Catarina- com 4,1%.

O documento *Mapeamento das Condições de Educação, Renda e Infraestrutura Domiciliar dos Municípios Cearenses*, de 2011, contém uma tabela na qual são mostrados os dez Municípios do Estado em melhor situação no pertinente ao analfabetismo e os dez com os maiores índices de pessoas analfabetas, em 2010. Neste *ranking*, Fortaleza, nossa capital, dispara em primeiro lugar nos Municípios em situação favorável, com o menor índice, 6,9%. No Crato, 15% da sua população, na faixa etária de 15 anos ou mais, estão sem acesso aos instrumentos de leitura e escrita, ocupando o 6º lugar na lista dos dez Municípios com as menores taxas de analfabetismo, perdendo apenas para Fortaleza (6,9%), como citado,

Pacatuba (9,4%); Maracanaú (9,7%); Caucaia (12,9%) e Eusébio (13,5%). Senão vejamos:

Tabela 1- Municípios com as dez maiores e as dez menores taxas de analfabetismo (15 anos ou mais de idade) - 2000/2010

	2000	MUNICÍPIOS	2010
MUNICÍPIOS COM AS DEZ MAIORES E AS DEZ MENORES TAXAS DE ANALFABETISMO (15 ANOS OU MAIS DE IDADE) - 2000/2010			
MUNICÍPIOS			
10 menores		10 menores	
Ceará	26,5	Ceará	18,8
Fortaleza	11,2	Fortaleza	6,9
Maracanaú	15,0	Pacatuba	9,4
Pacatuba	17,5	Maracanaú	9,7
Caucaia	19,0	Caucaia	12,9
Crato	22,9	Eusébio	13,5
Maranguape	23,8	Crato	15,0
Eusébio	23,8	Maranguape	15,4
Juazeiro do Norte	25,0	Horizonte	15,7
Itaitinga	25,1	Juazeiro do Norte	16,2
Limoeiro do Norte	25,7	Sobral	17,0
10 maiores		10 maiores	
Itatira	46,3	Parambu	35,1
Pedra Branca	46,3	Tarrafas	35,5
Novo Oriente	47,1	Barroquinha	35,5
Potengi	47,3	Croatá	35,5
Barroquinha	47,4	Graça	35,7
Graça	47,5	Uruoca	36,5
Coreaú	47,6	Quixelô	36,8
Saboeiro	47,6	Coreaú	36,8
Salitre	51,6	Granja	38,6
Granja	51,8	Salitre	39,9

Fonte: IBGE. Elaboração: IPECE- Mapeamento das Condições de Educação, Renda e Infraestrutura Domiciliar dos Municípios Cearenses (2011).

Como podemos depreender por meio dos dados deste quadro, apesar dos avanços, é preciso ampliar expressivamente a escolarização do povo cearense. Dos 184 Municípios do Estado, segundo os dados de mapas e tabelas do IPECE (ver anexo B), 18 têm de 6,94% a 20% de sua população de 15 anos ou mais analfabeta e 34 possuem de 20,01 a 25%. E mais: 60% dos Municípios cearenses,

precisamente 112, detêm uma taxa de analfabetismo de 25,01% a 35%; e em 10 se configura uma situação calamitosa, com 35,01 a 39,86% de sua população sem saber ler e escrever.

Na Região Metropolitana do Cariri, representada por nove Municípios, conforme podemos ver no mapa seguinte, apenas o “triângulo Crajubar” (Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha) encontra-se na menor faixa, de 6,94% a 20%, segundo informações contidas nos mapas do IPECE (ver anexo B). Os outros seis Municípios da Região encontram-se numa situação ainda mais preocupante: Nova Olinda, com 20,01 a 25% de sua população jovem, adulta e idosa analfabeta; Farias Brito, Jardim, Missão Velha e Santana do Cariri, com 25,1 a 30%; e Caririçu, exprimindo a maior porcentagem, com 30,01 a 35% de seus habitantes de 15 anos ou mais privados da leitura e da escrita.

Figura 3 - Região Metropolitana do Cariri.



Fonte: IBGE/ IPECE

Como podemos depreender do quadro seguinte, se fizemos uma contagem do número de pessoas recenseadas em 2010, no Município do Crato, e tomarmos como base a população de 15 anos ou mais, encontraremos quase 75% dos cratenses nessa faixa etária, o que perfaz, em números absolutos, 48.518

mulheres e 41.795 homens. Se procedermos ao segundo cômputo, veremos que isso dá um total de 90.313 pessoas, das 121.428 que residem neste Município. Assim, 15% de 90.313 perfazem, aproximadamente, 13.547 cratenses (de 15 a 70 anos de idade) que não dominam a leitura e o código do sistema escrito.

Tabela 2- População recenseada do Crato-CE (2000/2010)

População recenseada, por sexo, segundo os grupos de idade - 2000/2010						
Grupos de idade	População recenseada					
	Total		Homens		Mulheres	
	2000	2010	2000	2010	2000	2010
Total	104.646	121.428	49.570	57.616	55.076	63.812
0 – 4 anos	11.000	9.440	5.593	4.776	5.407	4.664
5 – 9 anos	10.885	10.046	5.457	5.153	5.428	4.893
10 – 14 anos	11.929	11.629	6.003	5.892	5.926	5.737
15 – 19 anos	11.420	11.803	5.592	5.743	5.828	6.060
20 – 24 anos	10.549	12.260	5.023	5.976	5.526	6.284
25 – 29 anos	8.040	10.689	3.792	5.125	4.248	5.564
30 – 34 anos	7.366	9.917	3.386	4.648	3.980	5.269
35 – 39 anos	6.679	8.318	3.096	3.927	3.583	4.391
40 – 44 anos	5.312	7.552	2.300	3.506	3.012	4.046
45 – 49 anos	4.522	6.592	2.010	3.000	2.512	3.592
50 – 59 anos	7.416	9.813	3.354	4.258	4.062	5.555
60 – 69 anos	5.058	6.979	2.134	3.116	2.924	3.863
70 anos ou mais	4.470	6.390	1.830	2.496	2.640	3.894

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – Censos Demográficos 2000/2010.

Fonte: IPECE, 2013.

Mediante todos esses dados retirados de fontes secundárias, percebemos que, não obstante os avanços nas condições de vida do País, vivemos numa conjuntura adversa e precária no que diz respeito à consolidação dos direitos educacionais dos jovens, adultos e idosos cearenses. Fazemos nossas as palavras de Jane Paiva (2009, p.33) quando exprime

Indicadores educacionais, como os apresentados, ganham vida quando se circula nos diferentes espaços da EJA existentes em todo o país, constatando-se que, atrás dos números, há milhões de pessoas que convivem cotidianamente com condições de oferta e de permanência precárias; com má qualidade de ensino e com uma modalidade educacional desvalorizada socialmente. A ausência de oportunidades concretas para vivenciar trajetórias de sucesso no sistema educacional acaba por culpabilizar a vítima, ou seja, cada sujeito, por mais uma história de fracasso. Frente aos descaminhos da EJA, torna-se imperativo assumir uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização.

No referente à Educação de Jovens e Adultos no Cariri, o Plano Territorial de Desenvolvimento Rural, Solidário - Território Cariri⁶², publicado em 2010, pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, fornece algumas informações relevantes: (1) temos 26 Centros de Educação de Jovens e Adultos no Estado; (2) as matrículas na EJA, no microterritório do Cariri Central [Juazeiro do Norte, Crato e Barbalha], concentram-se na modalidade presencial nas zonas urbanas, em especial, na rede municipal, seguida pela estadual. A matrícula semipresencial também se localiza predominantemente nas zonas urbanas. E, ainda, segundo esse documento,

[...] alguns grupos de EJA funcionam de maneira precária: não existem salas de aula ou funcionam de forma informal, na casa dos professores. Na maioria dos casos, a EJA funciona nas Escolas de Ensino Fundamental no período da noite, com merenda escolar específica. Também é destacada a importância do trabalho com a pedagogia popular nessas escolas, a partir do conhecimento do jovem, adulto ou idoso e das idéias de Paulo Freire. (GIANNELLA, 2011, p. 129, grifo nosso).

Consoante o documento referente ao Território do Cariri, os pressupostos da Educação popular e da Pedagogia libertadora são valorizados e vistos como necessidade para a prática educativa que ocorre no interior das escolas do Cariri. Sobre este referencial teórico-metodológico, veremos, no decorrer do capítulo 4, o que dizem os professores participantes desta pesquisa.

3.2 Procedimentos metodológicos e pressupostos teóricos

“As pessoas usam a linguagem para representar o mundo como conhecimento e autoconhecimento.”
(Martin W. Bauer)

Após a exposição e análise das informações referentes ao Município escolhido para a realização de nossa pesquisa de campo, doravante, escreveremos sobre os aspectos teórico-metodológicos que pautaram esta investigação.

⁶² “O Território do Cariri, conforme a territorialização operada pelo PTC, abrange 28 Municípios. De acordo com as caracterizações usadas pela Igreja Católica e pelo Estado do Ceará, ele é ulteriormente dividido em três micro-territórios, sendo estes: Cariri Central, Leste e Oeste, respectivamente caracterizados por índices de desenvolvimento decrescentes (dinâmicas econômicas menos aceleradas, características de maior pobreza do espaço rural, déficit de infra-estruturas e serviços básicos). O Cariri central é marcado pela presença das três principais cidades da região (Juazeiro do Norte, Crato e Barbalha) as quais foram recentemente reconhecidas como Região Metropolitana e são sujeitas a dinâmica territorial própria com relação ao restante do território.” (GIANNELLA, 2011, p. 12).

Além de uma pesquisa bibliográfica acerca da *politicidade* da educação no pensamento político-pedagógico de Paulo Freire, procedemos a um exame minucioso dos principais dispositivos que norteiam e normatizam a EJA no Brasil. Na tabela, estão expostos todos os documentos analisados:

Tabela 3 - Principais dispositivos que norteiam e normatizam a EJA no Brasil

DOCUMENTO ANALISADO	PROPOSIÇÃO	ABRANGÊNCIA
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	Esta Carta Magna apresenta, em 250 artigos e 98 disposições transitórias, as leis e os princípios supremos da República Federativa do Brasil.	Nacional
Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96)/	Disciplina as diretrizes e bases (estrutura, organização e funcionamento) da Educação escolar brasileira.	Nacional
Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular-1º segmento (Ação Educativa/ MEC)	Orientações curriculares voltadas para o 1º segmento da EJA (equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental). Trata-se de um subsídio para a formulação de currículos, materiais didáticos, planos de ensino, e, ainda, para nortear a formação dos professores desta modalidade.	Nacional
Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Parecer CNE/ CEB Nº 11/2000)	Os preceitos contidos neste parecer são obrigatórios para os estabelecimentos escolares oficiais que ofertam esta modalidade na forma de cursos presenciais e semipresenciais.	Nacional
Plano Nacional de Educação (Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014)	O PNE estabelece dez diretrizes, vinte metas e inúmeras estratégias em prol da melhoria da educação brasileira em todos os níveis, etapas e modalidades para o próximo decênio, equivalente ao período de 2014 a 2024	Nacional
Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA V): Declaração de Hamburgo e Agenda para o	Recomendações e compromissos firmados pelos Estados-Membros da UNESCO, representantes de organizações	Internacional

Futuro (UNESCO, 1999)	da sociedade civil, parceiros sociais, agências das Nações Unidas, organismos intergovernamentais e do setor privado em prol do fortalecimento da Educação de jovens e adultos.	
Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI): Marco de Ação de Belém e Declaração de Evidência (UNESCO, 2010)/ 25	Recomendações e compromissos firmados pelos Estados-Membros da UNESCO, representantes de organizações da sociedade civil, parceiros sociais, agências das Nações Unidas, organismos intergovernamentais e do setor privado em prol do fortalecimento da Educação de jovens e adultos.	Internacional
Resolução Nº. 438/2012 do Conselho Estadual de Educação do Ceará	Disciplina a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Sistema de Ensino do Estado do Ceará.	Estadual

Fonte: Elaborada pela autora.

Nesta pesquisa documental, destacamos os significados atribuídos às categorias docência e alfabetização de jovens e adultos pelos documentos examinados.

Neste trabalho, todavia, privilegamos como indicação metodológica a pesquisa qualitativa, visto que foi de nosso interesse realizar uma investigação sobre os discursos dos professores da EJA da rede municipal de ensino do Crato-CE no que tange à *politicidade da educação*, com o objetivo precípua de analisarmos se tais docentes auxiliam os educandos a realizarem um desvelamento da realidade na qual estão inseridos, ou seja, se almejam (ou não) despertar uma nova consciência sociopolítica no alunado da EJA. É importante ressaltar que esse tipo de pesquisa está vinculado a questões muito particulares, pois, como assinala Minayo (2007a, p.21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.”

Bogdan e Biklen (1994) esclarecem que a investigação qualitativa possui cinco características, a saber: (1) o pesquisador é o instrumento central e o espaço natural é a fonte direta dos dados; (2) é descritiva; (3) o interesse dos pesquisadores

pelo processo é superior à busca por resultados ou produtos; (4) a análise dos dados é efetuada pelos investigadores de forma indutiva; e (5) nesta abordagem, o significado é vital, substancial.

Destarte, para tal investigação, optamos pela entrevista semiestruturada. O que é, porém, uma entrevista? Para que serve? Para alguns autores, essa escolha metodológica tem enorme relevância, pois se trata da técnica mais utilizada em trabalhos de campo, sendo amplamente empregada na maioria das pesquisas sociais (MINAYO, 2007; BAUER, 2002; GASKELL, 2002). Assim, aplicamos esta “verdadeira arte, que se aprimora com o tempo, com treino e com experiência” (MARCONI; LAKATOS, 2008, p.84), para dialogarmos com os professores de EJA que atuam na rede pública municipal do Crato-CE.

Para que serve, contudo, esta técnica? Como ensina Severino (2007, p.124), por meio da entrevista, “o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.” Advogamos, ainda, a premissa de que a entrevista é, de fato, um “encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir num momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder [...]” (SZYMANSKI, 2002, p.14). Assim, de maneira horizontal, séria, cuidadosa, e em prol da constituição de mais saberes, optamos por entrevistar os professores atuantes nessa modalidade de ensino, para que pudéssemos compreender de maneira aprofundada suas representações, opiniões e sentidos no que tange à *politicidade da educação*.

Antes de nossa inserção no campo, questionávamos o número de sujeitos que seriam investigados. Concordamos com Gaskell (2002) quando este chama a atenção para duas relevantes questões: 1) a repetição dos mesmos temas que acaba ocorrendo após um determinado número de entrevistas, havendo, assim, um “ponto de saturação⁶³” e 2) o tamanho do *corpus* do texto, que, segundo ele, deve ser rigorosamente analisado.

⁶³ “Primeiro, há um número limitado de interpelações, ou versões, da realidade. Embora as experiências possam parecer únicas ao indivíduo, as representações de tais experiências não surgem das mentes individuais; em alguma medida, elas são o resultado de processos sociais. Neste ponto, representações de um tema de interesse comum, ou de pessoas de um meio social específico são, em parte, compartilhadas. Isto pode ser visto em uma série de entrevistas. As primeiras são cheias de surpresas. As diferenças entre as narrativas são chocantes e, às vezes, ficamos imaginando se há ali algumas semelhanças. Contudo, temas comuns começam a aparecer, e, progressivamente, sente-se uma confiança crescente na compreensão emergente do fenômeno.

Com pertinência aos aspectos positivos, vale ressaltar que a entrevista “dá oportunidade para a obtenção de dados que não se encontrem em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos.” (MARCONI E LAKATOS, 2008, p. 83). Merece destaque, também, a facilidade na obtenção de informações mais direcionadas, podendo o pesquisador, ainda, “obter esclarecimentos e acréscimos em pontos importantes com sondagens apropriadas e questionamentos específicos.” (GASKELL, 2002, p. 73). A entrevista traz certo ineditismo, pois faz que o entrevistado reflita a temática que está sendo abordada, na maioria dos casos, pela primeira vez. Gaskell (2002, p.74) lembra que “o tópico é uma escolha do entrevistador; o entrevistado pode ou não ter pensado seriamente no assunto anteriormente.” E, ainda, como adverte Laurence Bardin (2011, p.96), em cada entrevista “[...] há uma organização subjacente, uma espécie de calculismo, afetivo e cognitivo, muitas vezes inconsciente na medida em que a entrevista é mais um discurso espontâneo do que um discurso preparado.”

Essa técnica de coleta de informações, igualmente, expressa alguns limites ou desvantagens. Marconi e Lakatos (2008, p.83) apontam certas limitações e, dentre elas, destacaremos apenas duas, aquelas que consideramos de maior destaque: (1) a “possibilidade de o entrevistado ser influenciado, consciente ou inconscientemente, pelo questionador, pelo seu aspecto físico, suas atitudes, ideias, opiniões etc.” e (2) pela “retenção de alguns dados importantes, receando que sua identidade seja revelada.” Relativamente ao segundo ponto, impende ressaltar que, embora tenhamos percebido, por parte de alguns, certo receio ou desconfiança, tratou-se de uma minoria, pois, de maneira geral, percebemos e sentimos que os entrevistados ficaram à vontade para emitir opiniões, livremente.

Bogdan e Biklen (1994), ao tratar de vários questionamentos recorrentes à investigação qualitativa, fizeram com que um, em especial, nos chamasse a atenção: “Será que a presença do investigador não vai modificar o comportamento das pessoas que pretende estudar?” Esta pergunta pode ser readaptada da seguinte forma: “Será que nossa presença, na qualidade de pesquisadora, não vai modificar o discurso dos docentes?” Os autores asseveram que sim, e que estas modificações,

A certa altura, o pesquisador se dá conta de que não aparecerão novas surpresa ou percepções. Neste ponto de saturação do sentido, o pesquisador pode deixar seu tópico guia para conferir sua compreensão, e, se a avaliação do fenômeno é corroborada, é um sinal de que é tempo de parar.” (GASKELL, 2002, p.71).

inclusive, já estão acopladas ao “efeito do observador.” No nosso caso, é preciso tomar o problema em consideração com o objetivo de minimizá-lo, tentando, para tanto, “interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora.” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.68).

Logramos, pois, estabelecer o que a terminologia investigativa denomina de *rapport* (“entrosamento”, em português):

Para contrabalançar estas tendências compreensíveis e encorajar o entrevistado a falar longamente, a se expandir em aspectos de sua vida e ser sincero, o entrevistador deve deixar o entrevistado à vontade e estabelecer uma relação de confiança e segurança, o que se costuma chamar de *rapport*. Isto se consegue através da forma como o entrevistador faz as perguntas, por um encorajamento verbal ou não verbal, e mostrando-se tranquilo e à vontade. À medida que o *rapport* é posto em ação, também o entrevistado com certeza vai se sentir mais à vontade e expansivo, para pensar e falar sobre as coisas além do nível das opiniões superficiais e com menos probabilidade de oferecer uma racionalização normativa. (GASKELL, 2002, p.74-75).

Ainda sobre a escolha dos métodos e técnicas para uma investigação, Deslandes (2007) alerta para algo interessante no que é pertinente à entrevista. Para ela, “se, por exemplo, escolhermos a técnica de entrevistas, saberemos que **não é possível apreender fidedignamente as práticas dos sujeitos, mas as narrativas de suas práticas, segundo a visão deste narrador.**” (DESLANDES, 2007, p.49, grifo nosso). Ressaltemos ainda que se ao utilizar essa técnica, o investigador, por vezes, se depara com omissões, distorções e versões enganadoras do que se faz na prática (SZYMANSKI, 2002; GASKELL, 2002; MINAYO, 2007), por outro lado, ele também experimentará momentos de intensa entrega e diálogo autêntico, permeados por cumplicidade, emoção e alegria.

As informações transcritas, obtidas mediante as entrevistas, foram categorizadas e analisadas. Tais dados, segundo Minayo (2007b, p.65), “constituem uma representação da realidade: ideias, crenças, maneiras de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos.” São dados diversos e numerosos. Trata-se, sem dúvida, de “um material verbal rico e complexo [...] marcado pela multidimensionalidade das significações expressas [...]” (BARDIN, 2011, p.93-94). No nosso caso, analisamos 25 entrevistas semiestruturadas, um material longo e com muitas informações relevantes para a análise. As entrevistas de menor duração levaram cerca de 40 a

50 minutos, e as de maior tomaram de 1h30min a 2h. Para tal apreciação crítica, optamos pelo método da Análise de Conteúdo (AC). Mediante a AC, conseguimos reduzir “a complexidade de uma coleção de textos” (BAUER, 2002) de uma maneira séria, rigorosa, sistemática e objetiva, analisando todo o *corpus* de texto que resultou da transcrição de todas as entrevistas realizadas.

Com 25 entrevistas, obtivemos quase 280 páginas⁶⁴ no *corpus* e, “a fim de analisar um *corpus* de textos extraídos das entrevistas e ir além da seleção superficial de um número de citações ilustrativas”, foi necessário “quase que viver e sonhar as entrevistas [...]” (GASKELL, 2002, p. 71). E foi exatamente assim que nos sentimos: vivendo, sonhando com o nosso *corpus* e as inúmeras possibilidades categóricas que surgiam todas as vezes que líamos e relíamos as transcrições. Não, não foi nada fácil! Nestas leituras e releituras, aceitamos a recomendação de Bardin (2011), quando, de maneira imperativa, afirma que “em primeiro lugar, é preciso ‘ler’. Mas não basta ler e compreender ‘normalmente’”:

É possível usar perguntas como auxílio: “O que está dizendo esta pessoa realmente? Como isso é dito? Que poderia ela ter dito de diferente? O que ela não diz? Que diz sem o dizer? Como as palavras, as frases e as sequências se encadeiam entre si? Qual é a lógica discursiva do conjunto? Será que posso resumir a temática de base e a lógica interna específica da entrevista? etc.” (BARDIN, 2011, p.98).

E, ainda, para que pudéssemos organizar todos os dados, seguimos os passos à frente:

(a) decompor o material a ser analisado em partes (o que é parte vai depender da unidade de registro e da unidade de contexto que escolhemos); (b) distribuir as partes em categorias; (c) fazer uma descrição do resultado da categorização (expondo os achados encontrados na análise); (d) fazer inferências dos resultados (lançando-se mão de premissas aceitas pelos pesquisadores); (e) interpretar os resultados obtidos com auxílio da fundamentação teórica adotada. (GOMES, 2007, p.88).

Ainda sobre a Análise de Conteúdo, ressaltamos que optamos pela “Análise Temática”, tendo como cerne, como a própria denominação expressa, o tema. Esse, segundo Gomes (2007, p. 86), “comporta um feixe e relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, uma frase, um resumo.” Na análise temática, “podemos dividir o texto em alguns temas principais (que se

⁶⁴ Precisamente, 278 laudas em espaçamento simples e fonte em tamanho 12.

poderá aperfeiçoar, eventualmente, em subtemas se o desejarmos).” (BARDIN, 2011, p.100).

Vale perguntar: em razão de outras possibilidades metodológicas, por que optamos pela Análise de Conteúdo? Essa metodologia é utilizada quando a preocupação do pesquisador está ao redor das “ideias emitidas, cujo material se encontra nos livros, revistas, jornais, filmes, peças de teatro, discursos, cartazes etc.” (MARCONI, LAKATOS, 2008, p.120). A AC é, portanto,

[...] uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens e gestos. Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Trata-se de compreender criticamente o sentido manifesto ou ocultos das comunicações. (SEVERINO, 2007, p.121).

Os discursos, evoca Severino (2007), podem ser obtidos, também, em entrevistas e depoimentos, situando-se aqui o nosso caso.

A categorização facilitou a organização do texto à claridade dos nossos objetivos de pesquisa. Não seria adequado, tampouco teríamos espaço suficiente para inserirmos tudo o que foi dito pelos docentes entrevistados, mas, com a aplicação deste método, selecionamos as unidades de texto relevantes para o entendimento de nosso objeto de pesquisa. Fazemos nossas as palavras de Martin W. Bauer, em seu artigo *Análise de conteúdo clássica: uma revisão*, quando assevera que a “AC pode ser o primeiro passo na ordenação e caracterização dos materiais em um enorme esforço de pesquisa.” (BAUER, 2002, p.213).

Ao auxiliar o processo de categorização e análise, a AC também pode indicar algumas limitações, e aqui destacaremos dois pontos: (i) problemas de interpretação que podem surgir com base nas citações fora de contexto e (ii) uma tendência a focalizar apenas as frequências, ou seja, o que está no texto, esquecendo ou descuidando do que não aparece ou raramente ocorre. (BAUER, 2002).

Vale ressaltar que, “embora o *corpus* de texto esteja aberto a uma multidão de possíveis questões, a **AC interpreta o texto apenas à luz do referencial de codificação**, que constituiu uma seleção teórica que incorpora o objetivo da pesquisa.” (BAUER, 2002, p.199, grifo nosso).

Assim, interpretamos as falas dos docentes ao lume das formulações teóricas freireanas. Paulo Freire, o maior referencial teórico desta tese, numa

complexidade singular, se situa na síntese de duas correntes filosófico-científicas: fenomenologia e dialética⁶⁵. Acerca disso, ele assim nos explica:

Minha perspectiva é dialética e fenomenológica. Eu acredito que daqui temos que olhar para vencer esse relacionamento oposto entre teoria e práxis: superando o que não deve ser feito num nível idealista. De um diagnóstico científico desse fenômeno, nós podemos determinar a necessidade para a educação como uma ação cultural. Ação cultural para libertação é um processo através do qual a consciência do opressor 'vivendo' na consciência do oprimido deve ser extraída. (FREIRE *apud* TORRES, 1996, p.125).

Nesta pesquisa, nos valem de alguns elementos próprios da fenomenologia, quais sejam: a vivência, a subjetividade, a consciência e a intencionalidade. Esta corrente, segundo Augusto Triviños (1987, p.47, grifo do autor), “exalta a *interpretação* do mundo que surge *intencionalmente* à nossa consciência. Por isso, na pesquisa, eleva o *ator*, com suas percepções dos fenômenos [...]” E mais: “com bases antropológicas, tem privilegiado, antes que o lar, a *escola*. (TRIVIÑOS, 1987, p.48). Embora esta pesquisa se aproxime de alguns princípios fenomenológicos, no entanto, ela também diverge em relação a outras questões, visto que, ainda segundo Triviños (1987), este enfoque teórico não privilegia a historicidade⁶⁶, os conflitos sociais, a veiculação ideológica e as mudanças estruturais - conceitos igualmente fundamentais à nossa investigação e intrinsecamente vinculados ao enfoque marxista.

Destarte, também utilizamos alguns princípios do materialismo dialético apontados por Triviños (1987), tais como: modo de produção, classes sociais, concepção dialética do mundo e da educação, ideologia, consciência social e individual, concepções de homem, de educação e de sociedade. Esses conceitos foram centrais para balizar e direcionar a análise do nosso objeto. Esta pesquisa,

⁶⁵ “Perguntaram-me, recentemente, num debate: ‘Paulo, tu te definirias como sendo marxista?’. E eu comentava: ‘*Eu lhes digo que, por respeito a Marx, eu não me defino marxista*’. Um teórico que aceite algum *a priori* da História ou na História não é marxista[...] Uma de minhas cobranças a nós, de esquerda, é um movimento de *retornar a Marx*. Estudá-lo, buscando adivinhar aquilo que Marx não pode ter visto. É uma certa petulância, eu sei. Para adivinhar *o que e como* Marx veria, hoje, o que não pode ter visto é necessário assumi-lo. Em parte, ao menos. E sem divinizar-lo, claro. (FREIRE, 2010, p.9-10, grifo do autor).

⁶⁶ “Mas o esquecimento do histórico na interpretação dos fenômenos da Educação, sua omissão do estudo da ideologia, dos conflitos sociais de classe, da estrutura da economia, das mudanças fundamentais, sua exaltação da consciência etc. autorizam a pensar que um enfoque teórico dessa natureza pouco pode alcançar de proveitoso quando se está visando os graves problemas de sobrevivência dos habitantes dos países do Terceiro Mundo.”(TRIVIÑOS, 1987, p.48-49).

vale reiterar, tem como fonte de investigação as significações pessoais e coletivas dos professores atuantes na EJA. Queremos saber de que forma e em que medida a práxis docente desses sujeitos pode auxiliar na formação de subjetividades críticas. Para tanto,

[...] é no âmbito do marxismo, enquanto concepção que se impõe a tarefa de desvelar as condições de desenvolvimento da sociedade capitalista considerada a sociedade de classes por antonomásia, que a exposição e a crítica das relações entre educação e sociedade de classes são feitas de forma nítida [...]. (SAVIANI, 2005, p.248-249).

Ao brilho do exposto, podemos asseverar que a tessitura deste trabalho se realiza numa congruência entre a compreensão individual/ subjetiva, a influência do social e o desvelamento crítico da sociedade vigente, que se erige sob a lógica depredatória do capital. Com efeito, esta tese interpreta a subjetividade alicerçada numa perspectiva histórico-social e politicamente comprometida com a mudança do Mundo.

Ademais, fazemos nossas as palavras de Maria Luisa de Aguiar Amorim, visto que, nesta tese, enfrentamos “a Freire sem submeter seu pensamento a nenhum critério de legitimidade[...] E observo que, apesar do terreno epistemológico movediço em que ele se move, **sua obra está marcada por uma profunda coerência com ele mesmo.**” (AMORIM, 2006, p.172, grifo nosso).

Antes de fazermos a exposição do nosso referencial teórico, cabe-nos indagar: o que é uma teoria? Comungamos com Minayo (2007a, p.18), quando faz as seguintes considerações:

Uma *teoria* é uma espécie de grade, a partir da qual olhamos e “enquadramos” a interpretação da realidade. Ela é um conhecimento, mas não deve ser uma camisa de força. Ela é feita de um conjunto de *proposições*. Quer dizer, ela é um discurso sistemático que orienta o olhar sobre o problema em pauta, a obtenção de dados e a análise dos mesmos.

Lembre-mos, igualmente, de Triviños (1987, p.104), quando alerta para o fato de que “não é possível interpretar, explicar e compreender a realidade sem um referencial teórico.” Destarte, “orientamos o nosso olhar”, predominantemente, à luz das formulações teóricas de Paulo Freire (1978, 1979, 1980, 1982, 1986, 1987, 1996, 2000, 2001, 2003, 2006, 2007, 2008, 2011, 2008, 2013, 2014).

Aqui, nos permitam um parêntese: em 2005, quando apresentamos a nossa monografia de final de curso, justificamos a opção pela teoria freireana sob a

perspectiva de três pontos. Hoje, há exatos dez anos, e escrevendo uma tese de doutorado ao clarão das formulações de Paulo Freire, nossa justificativa para que continuemos pesquisando sob o crivo deste referencial permanece a mesma, qual seja:

(i) a opção política desse educador, por ter pensado numa prática educativa a favor das classes dominadas, dos “oprimidos”; (ii) por sua atuação no campo da alfabetização de adultos nos planos nacional e internacional; (iii) por ser um educador que alimenta o sonho e a esperança e, assim, nos incentiva à luta por uma sociedade justa e igualitária, a sociedade socialista. (SABOYA, 2005, p.11).

Para a análise crítica da EJA, especialmente no concernente à sua reconfiguração no espaço escolar formal, e para dialogarmos sobre identidade, formação e reflexão sobre a prática docente, recorreremos, mormente, às valiosas contribuições de Moacir Gadotti (2007, 2014), Timothy D. Ireland (2009), Claudia Lemos Vóvio (2008, 2009); Maria Clara di Pierro (2003, 2010), José Romão (2007), Maria Luisa de Aguiar Amorim (2006), Leôncio Soares (2008, 2009, 2011a, 2011b), Jane Paiva (2009), Maria Amélia Giovanetti (2011), Miguel Arroyo (2009, 2011), Eliane Dayse P. Furtado (2009), Afonso Celso Scocuglia (1999), Sônia Rummert (2010), Vera Maria Masagão Ribeiro (1999, 2001, 2013), Dermeval Saviani (1994, 2002, 2005, 2007, 2010), José Carlos Libâneo (1994), José Gimeno Sacristán (2008), Socorro Lucena Lima (2002, 2009), e Selma Garrido Pimenta (2008, 2009). Não nos esqueçamos de que a fundamentação teórica é condição *sine qua non* para a realização de uma pesquisa, pois, como ainda destaca Minayo (2007, p.19), “uma pesquisa sem teoria corre o risco de ser uma simples opinião pessoal sobre a realidade observada.”

3.3 Sobre a trajetória metodológica: breve relato

Quando comecei a escrever, que desejava eu atingir? Queria escrever alguma coisa que fosse tranquila e sem modas, alguma coisa como a lembrança de um alto monumento que parece mais alto porque é lembrança. Mas queria, de passagem, ter realmente tocado no monumento. Sinceramente não sei o que simbolizava para mim a palavra *monumento*. E terminei escrevendo coisas inteiramente diferentes.

(Clarice Lispector)

Nossa trajetória metodológica pôde ser retomada e detalhada em 2011, ano em que começamos a residir no Município do Crato. Nossa primeira aproximação ocorreu quando nos dirigimos, em meados do mencionado ano, à Secretaria de Educação Municipal e travamos conversas informais com uma das três coordenadoras da Educação de Jovens e Adultos. Naquele momento, além de nos apresentarmos e dialogarmos sobre os objetivos de nossa pesquisa, solicitamos uma lista dos nomes das escolas que ofertavam EJA no Município, e pedimos, também, documentos referentes a esta modalidade. Posteriormente, realizamos uma breve entrevista com uma coordenadora da EJA que atuava na Secretaria de Educação do Crato, pois, embora o nosso foco fossem os docentes, tornou-se necessário, naquele momento, conhecer um pouco sobre esta modalidade no Município: dados gerais, estrutura, formações ofertadas, escolha e lotação dos professores etc. No ano seguinte, em abril e maio de 2012, realizamos conversas informais e, posteriormente, entrevistas exploratórias com três professores da zona urbana do Crato que atuam nas turmas de EJA I. No início de 2012, só tínhamos quatro escolas, na zona urbana, que ofertavam EJA. Em conversas informais, uma coordenadora da EJA nos disse que os professores eram lotados, gradativamente, de acordo com a chamada do último concurso do Município para professor efetivo, realizado em 2012, pois a prioridade, segundo ela, era lotar, preponderantemente, professores efetivos nessa modalidade.

Na lista que recebemos da Secretaria Municipal de Educação, conhecemos a estruturação da EJA no Crato. A organização das turmas na rede pública ocorre da seguinte forma: a EJA I engloba do 1º ao 3º ano; a EJA II, 4º e 5º anos; a EJA III, 6º e 7º anos; e a EJA IV, 8º e 9º anos. Como o nosso foco é a alfabetização de adultos, optamos por centrar a nossa pesquisa nas turmas de EJA I, que, neste Município, é referente aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, e, igualmente, nas classes de “EJA I e II”, que são as chamadas turmas “mistas” ou “multisseriadas”, visto que, nessas, o professor deve trabalhar os conteúdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º, no período de um ano.

Das quatro escolas que ofertavam EJA, e que naquele momento estavam em pleno funcionamento, três possuíam turmas de EJA I, por isso realizamos entrevistas com as três professoras que estavam na regência. Tratou-se de uma entrevista curta, exploratória, com seis questões apenas, que disseram respeito à

formação inicial, continuada e específica para EJA; o tempo de atuação na Educação e a escolha pela EJA; pontos positivos e negativos dessa modalidade de ensino; os referenciais teórico-metodológicos que embasam a sua prática docente; as ideias de Paulo Freire; e a relação entre a alfabetização de jovens e adultos e a transformação da realidade. Tais entrevistas foram importantes para adentrarmos o mundo da pesquisa de campo, visto que era uma grande novidade para nós, pois, exceto uma vez em que entrevistamos sete ex-alunos da EJA, não tínhamos nenhuma experiência com esse tipo de pesquisa. Para desenvolver a monografia, fizemos uma pesquisa bibliográfica; no mestrado, efetuamos uma análise documental dos livros didáticos. Esta era a primeira vez que entrevistávamos docentes e optávamos pela pesquisa de campo. As professoras entrevistadas em 2012 eram concursadas e vinculadas à rede pública municipal do Crato-CE, atuavam na área da Educação há mais de 15 anos, demonstrando uma larga experiência na docência. Na EJA, entretanto, a atuação era bem mais restrita.

Com base nas falas dessas três professoras, conhecemos um pouco os seus processos formativos, os sujeitos que buscam essa modalidade, bem como os limites e as possibilidades do fazer pedagógico nessa área. Nesta fase da pesquisa, percebemos que, apesar de todos os desafios - evasão, baixa autoestima, juvenilização da EJA, entre outros - há um elemento emancipatório inerente a esta modalidade. Ressalte-se que todas têm Paulo Freire como referencial teórico-metodológico e acentuam que há uma relação entre alfabetização e transformação social.

No nosso projeto de tese, pretendíamos analisar a prática dos docentes. Faríamos entrevistas antes e após as observações das aulas, mas o nosso objetivo era, de fato, estudar as práticas dos professores, optando por uma metodologia de pesquisa que pudesse auxiliar na apreensão das vivências realizadas pelos educadores com os educandos na cotidianidade, no que concerne à relação entre alfabetização e *politicidade*. Por que mudamos a rota? Por que não continuamos com esta investigação? Ora, embora considerássemos que observar a prática seria o ideal, não foi este o mesmo sentimento que tivemos quando fomos a campo, ao iniciarmos a observação na primeira sala. Passamos quase duas semanas, frequentando, diariamente, a sala de uma professora de EJA I. E, literalmente, entramos em crise: uma mixórdia de incômodo, angústia e ansiedade nos invadiu.

Muitos questionamentos e dúvidas surgiram. Como investigaríamos a prática dos outros, sem, primeiramente, conhecer os seus discursos e as suas representações de maneira aprofundada? A análise decorrente dessas observações poderia se configurar numa ação presunçosa de nossa parte? Decidimos, então, não fazer essas observações, por, pessoalmente, naquele momento e com os objetivos que havíamos traçado, não acreditarmos que seria a melhor maneira de investigar os docentes. Como lembram Marconi e Lakatos (2008, p.11), “o assunto escolhido deve ser exequível e adequado em termos tanto dos fatores externos quanto dos internos ou pessoais.”

Foi então, depois dessa experiência de observação, que decidimos mudar a nossa metodologia e optamos por trabalhar unicamente com as entrevistas semiestruturadas, mesmo reconhecendo a relevância da observação. Acreditamos que, ao entrar em campo, é preciso dar uma pausa para refletir e avaliar o que está sendo feito. Para pesquisar é preciso ser flexível, e vivenciar a práxis, ou seja, a indissociável relação entre ação e reflexão, pois será por meio desta práxis investigativa que prosseguiremos ou não com o planejamento inicial ou quiçá mudaremos completamente os planos.

Antes de iniciarmos as entrevistas, explicávamos a finalidade e a relevância da pesquisa; falávamos do nosso engajamento na EJA: a docência na escola, a coordenação pedagógica, a formação de professores e a atuação no ensino superior; informávamos sobre a nossa vinculação acadêmica com a Universidade Federal do Ceará (UFC), bem como a profissional, com a URCA; discutíamos sobre a vontade de colaborar na área e de, posteriormente, atuar com projetos de ensino, pesquisa e extensão, e, por fim, assumíamos o compromisso de apresentar os achados desta pesquisa em algum evento formativo, promovido pela Secretaria de Educação, com o objetivo precípua de colaborar com a EJA no Cariri. Isso foi fundamental para que os docentes tomassem conhecimento dos nossos objetivos e intenções e dissipassem qualquer ansiedade, nervosismo e incômodo que, porventura, pudessem aparecer.

Nossa relação de entrevistadora e entrevistado foi horizontal, pautada na confiabilidade mútua. Nessa conversa inicial, também garantimos o anonimato de todos os participantes, sendo preservados os nomes dos professores e das escolas no decorrer desse trabalho. Essa conduta se deu por cinco razões: (i) por questões

de ordem ética; (ii) pelo bem-estar dos entrevistados, para que pudessem ficar mais à vontade na sua exposição dialógica; (iii) para que não houvesse nenhum tipo de constrangimento, retaliação ou estigmatização que prejudicasse profissional ou pessoalmente os participantes desta pesquisa; (iv) pelo necessário distanciamento que deve haver entre as ideias do entrevistado e a sua pessoa, o que facilita o trabalho analítico do pesquisador, ficando este mais à vontade para sopesar o *corpus*, e (v) por acreditarmos que o foco desta pesquisa concerne à “exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que se pretende investigar.” (GOMES, 2007, p.79). Este último ponto - o conjunto, a vontade de pesquisar o conjunto de ideias dos professores alfabetizadores - foi ressaltado para os entrevistados. Falávamos que, partindo das falas de cada um, de entrevistas individuais, caracterizaríamos os pontos convergentes e divergentes desse grupo escolhido, elucidando o modo como pensa este coletivo. Assim, preservar a identidade dos participantes foi uma ação acertada e necessária para o bom desenvolvimento do nosso trabalho investigativo.

De maneira individual, todos os participantes responderam às mesmas perguntas. Não seguíamos, algumas vezes, igual ordem, pois isso dependia do desenvolvimento da entrevista e das respostas que nos eram dadas, mas tivemos o cuidado de fazer os mesmos questionamentos. Coletamos todas as respostas por meio de um gravador, o que, para nós, foi fundamental, pois o gravador permitiu que tudo fosse registrado de maneira fidedigna. Ressaltamos que grande parte dos questionamentos dava margem a respostas abrangentes. Numa autoanálise, observamos que ampliamos em demasia as nossas questões, decerto pelo receio de que algo importante não fosse privilegiado, ou pelo desejo de compreender de maneira aprofundada o que fazer docente dos entrevistados, ou, ainda, pela falta de experiência na realização de entrevistas. O fato é que, para delimitarmos ainda mais o nosso foco, foi necessário abreviar o nosso *corpus*, e, desse modo, algumas questões não foram analisadas nesta tese. Apesar disso, não há arrependimentos, apenas grandes aprendizados.

No término das entrevistas, muitos professores demonstravam uma pequena preocupação que se transformava em perguntas do tipo: “será que respondi corretamente?”, “Era assim mesmo?”, “Respondi de fato todas as questões?”; dentre outras que, numa análise apressada, poderiam representar certa

insegurança, mas, restou evidente que denotava um real desejo de colaborar, da melhor maneira possível, para com o desenvolvimento desta pesquisa.

Pudemos notar que, ao dialogarmos sobre a prática docente desses profissionais, corroboramos o processo de reflexão sobre a sua prática cotidiana: a respeito de suas escolhas teóricas e metodológicas e sobre o seu atuar numa sala de EJA, destarte, a entrevista se configurou como uma experiência singular, visto que, “muitas vezes, esse conhecimento nunca foi exposto numa narrativa, nunca foi tematizado. O movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo.” (SZYMANSKI, 2002, p.14).

Ao fim de cada entrevista, agradecíamos, mais uma vez, pela participação e imensa contribuição prestada a este trabalho. Vale registrar o fato de que era comum, mesmo depois de uma longa e exaustiva entrevista, os docentes permanecerem dialogando sobre seus projetos acadêmicos e profissionais. Igualmente, confidenciavam sonhos, conquistas e alegrias. Nesses momentos, pensávamos freireanamente: “como é bom ser gente e gostar de gente!” Vale sublinhar, todavia, que mesmo diante de tanta felicidade e “gentidade”, não foi fácil dar este mergulho na realidade: isso exigiu esforço, dedicação e muita energia de nossa parte, mas foi, sem dúvida, uma experiência axial para a obtenção de aprendizados valiosos. A cada entrevista, constatávamos que havíamos escolhido o caminho certo.

Escolhemos a escola e optamos por ouvir os docentes, porque acreditamos que a Educação escolar, de alguma forma, favorece o processo de elevação da consciência crítica dos seus educandos. Os professores, nesse espaço e para esta tarefa, têm um papel fundamental, pois são, “em última instância, os responsáveis por esses ‘modos de fazer’, as práticas, que no cotidiano fundam e refundam as verdadeiras expressões do que é a EJA [...]. (PAIVA, 2009, p.62). E mais, conforme acentua Libâneo (1994, p.22), a escola e o professorado carregam uma vasta responsabilidade, visto que, aos alunos, veiculam uma determinada perspectiva de vida e sociedade, além de definirem “quais conteúdos e métodos lhes propiciam o domínio dos conhecimentos e a capacidade de raciocínio necessários à compreensão da realidade social e à atividade prática na profissão, na política, nos movimentos sociais.”

4 ALFABETIZAÇÃO E DOCÊNCIA: DISCURSOS E DESAFIOS VIGENTES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

“Não serei o poeta de um mundo caduco.
 Também não cantarei o mundo futuro.
 Estou preso à vida e olho meus companheiros
 Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
 Entre eles, considere a enorme realidade.
 O presente é tão grande, não nos afastemos.
 Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
 [...]”
 O tempo é a minha matéria, o tempo presente,
 os homens presentes, a vida presente.”
 (Carlos Drummond de Andrade)

“Brasil é o 8º no mundo com maior taxa de adultos analfabetos”⁶⁷;
 “Maioria dos analfabetos vive no Nordeste e é idoso, mas jovem segue nos índices”⁶⁸; “Brasil não deve cumprir meta contra o analfabetismo”⁶⁹; eis alguns títulos de reportagens amplamente veiculadas pelas mídias digitais nos meses de janeiro e março de 2014. Entre índices e comparações, a preocupação e o estarrecimento nos assolam. As notícias são recentes, mas o problema do analfabetismo no Brasil, não! Data de 1947 a primeira campanha de jovens e adultos no País⁷⁰. Neste decurso, campanhas, programas e experiências formais, não formais, governamentais, voluntárias, populares, revolucionárias e libertadoras, ditatoriais e acrílicas, entre rupturas e continuidades, foram realizadas. A pergunta, no entanto, é: por que, nestes quase 70 anos de iniciativas governamentais voltadas à Educação de jovens e adultos, não avançamos o quanto deveríamos e/ou poderíamos? Consoante Paiva (2009, p.42),

Todos os esforços realizados ao longo da história da Educação de adultos no País, no sentido de assegurar a educação aos que não usufruíram da escola regular quando crianças não conseguiram alcançar a universalização do atendimento, sequer o êxito na tarefa, ou seja, fazer ler e escrever com

⁶⁷Fonte:<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-o-8-no-mundo-com-maior-taxa-de-adultos-analfabetos-11434965>

⁶⁸Fonte:<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-03-06/maioria-dos-analfabetos-vive-no-nordeste-e-e-idoso-mas-jovem-segue-nos-indices.html>

⁶⁹Fonte:<http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-nao-deve-cumprir-meta-contr-o-analfabetismo-imp-,1124107>

⁷⁰ Trata-se da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), lançada em 1947, sob a orientação de Lourenço Filho. Neste capítulo, não pretendemos escrever sobre o histórico da EJA no Brasil. Tal esforço, com base nas inúmeras leituras feitas, já foi realizado em nossa dissertação de Mestrado e não caberia aqui repeti-lo. Ademais, outros autores já o fizeram com notória maestria. Ver, por exemplo: Ribeiro et al. (2001); Di Pierro, Vóvio e Andrade (2008); e Cury em Brasil (2000).

competência os que se encontram à margem do domínio do código. Campanhas, instituições, políticas funcionaram em sua maioria na mesma perspectiva do estigma, do alívio ao analfabetismo, poucas vezes pela razão do direito de iguais[...]

Quando pensamos na educação de pessoas jovens, adultas e idosas, temos de nos lembrar de que este é um campo vasto, complexo, de várias iniciativas formais, não formais e informais⁷¹. Há, segundo Ireland (2009, p.11), uma “complexidade, vitalidade e variedade da EJA no Brasil.” A escolarização é, portanto, uma das dimensões da EJA (PAIVA, 2009). Com atinência aos processos escolares, a alfabetização é a primeira (e não a única) etapa desta modalidade. Paiva (2009, p.42-43) alerta-nos para a noção de que a alfabetização “foi por muito tempo e até muito recentemente, a medida do que se entendia como educação de adultos.” E, ainda, partindo das recomendações das duas últimas CONFINTEAs e das bandeiras levantadas pelos movimentos sociais, a Resolução N°438/2012 do Conselho Estadual de Educação (Cap.I, Art.1º, § 3º) nos explicita que,

Com base nas contribuições dos movimentos sociais e recomendações reiteradas pelas V e VI Conferências Internacionais de Educação de Jovens e Adultos – CONFINTEA, **concebe-se a EJA como o processo de aprendizagem, formal ou informal, em que sujeitos diversos desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade.** (CEARÁ, 2012, p. 01, grifo nosso).

Com suporte no exposto, o que são, pois, iniciativas informais, não formais e formais? Para fazermos uma distinção, bem como uma breve descrição dessas concepções, nos valeremos dos pressupostos de José Carlos Libâneo (1994). A Educação não intencional, também denominada de educação informal, “refere-se às influências do contexto social e do meio ambiente sobre os indivíduos.” (LIBÂNEO, 1994, p.17). Estas, segundo ele, estão desvinculadas das instituições e não são conscientes ou intencionais. Pelo contrário, são espontâneas, ocasionais e sem nenhuma organização ou planejamento prévio. Não obstante, são educativas,

⁷¹ Este pressuposto é advogado pelas duas últimas CONFINTEAs. Consoante esses documentos, a Educação de jovens e adultos “inclui a Educação formal, a Educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos.” (UNESCO, 1999, p.19-20). Em 2009, na CONFINTEA VI, essa definição foi literalmente reiterada no Marco de Ação de Belém. E, ainda, na Declaração de Evidência, lemos que a aprendizagem e Educação de adultos “integra a aprendizagem formal, não formal e informal e que aborda, explícita ou implicitamente, tanto educandos jovens como adultos.” (UNESCO, 2010, p.17).

pois influenciam na formação do ser humano. E assim exemplifica: “é o caso, por exemplo, das formas econômicas e políticas de organização da sociedade, das relações humanas na família, no trabalho, na comunidade, dos grupos de convivência humana, do clima sócio-cultural da sociedade.” (LIBÂNEO, 1994, p.17). Já a educação não formal “se trata de atividade educativa estruturada fora do sistema escolar convencional (como é o caso dos movimentos sociais organizados, dos meios de comunicação de massa etc.)” (LIBÂNEO, 1994, p.18). A educação formal, entretanto, “se realiza nas escolas ou outras agências de instrução e educação (igrejas, sindicatos, partidos, empresas) implicando ações de ensino com objetivos pedagógicos explícitos, sistematização, procedimentos didáticos.” (LIBÂNEO, 1994, p.18). Referentemente à educação formal, Libâneo (1994) ressalta ainda que a educação escolar ocupa lugar de destaque. Dermeval Saviani também corrobora essa ideia, quando nos alerta de que

[...] a forma escolar emerge como forma dominante de educação na sociedade atual. Isto a tal ponto que a forma escolar passa a ser confundida com a educação propriamente dita. Assim, hoje, quando pensamos em educação, automaticamente pensamos em escola. E por isso que quando se levantam bandeiras em prol da educação, o que está em causa é o problema escolar. [...] Este é o fenômeno que observamos hoje em dia, a tal ponto que, quando falamos em escola, não é necessário adjetivar; todos entendem do que se está falando. Mas quando se quer falar em educação que não seja a da escola, temos que fazer a referência sempre pela via negativa: educação não escolar, educação não formal, informal. O critério para entender as demais é a forma escolar. (SAVIANI, 1994, p.157).

A despeito de ser um campo complexo, amplo, diverso e “aberto a todo cultivo e onde vários agentes participam, de sementeiras e cultivos nem sempre bem definidos ao longo de sua tensa história” (ARROYO, 2011a, p.19), a EJA é, sem dúvida, “um campo político, denso e carrega consigo o rico legado da Educação Popular.” (SOARES, GIOVANETTI; GOMES, 2011, p.7). Ante esta vinculação entre EJA e Educação Popular, Freire (2007, p.15) sublinha que “a Educação de Adultos é melhor percebida quando a situamos hoje como Educação Popular.” E, posteriormente, nos explicita:

O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. (FREIRE, 2007, p.15).

Numa tentativa de balizar nossas escolhas, e considerando a histórica e sólida relação entre EJA e Educação Popular, optamos, para a realização desta tese, pela análise da *politicidade* envolvida na alfabetização, mediante as vozes dos educadores inseridos no ambiente escolar formal. Com relação aos processos de escolarização, é sabido que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica, destinada, gratuitamente, àqueles que não tiveram acesso à escola na idade própria, abrangendo os níveis de Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). Em nossa Lei Maior, a Constituição de 1988, dos 250 artigos dispostos, dez estão intimamente vinculados à Educação⁷². O direito de jovens e adultos iniciar ou retomar os estudos foi assegurado mediante o Art. 208, inciso I. Senão vejamos:

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, **assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria**; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

A “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”⁷³ está respaldada, igualmente, no Artigo 208, VI, da Lei Máxima. Este inciso faz clara referência ao público da EJA, que, em sua maioria, estuda à noite e carece de flexibilidade e de um ensino diferenciado. E, ainda, no Art. 214, desta Carta Magna, lemos que, mediante o estabelecimento do PNE e por meio de ações integradas para “assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades⁷⁴”, tais ações conduzam a: “**I - erradicação do analfabetismo**; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.”

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9.394/96) esse direito também é reiterado. Na LDB, a EJA passa a ser uma modalidade da Educação Básica. No Título III - *Do direito à Educação e do dever de educar*, precisamente no Art. 4º, que trata da concretização e garantia do dever do Estado para com a

⁷² Os artigos que tratam da Educação brasileira na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estão agrupados no capítulo III, Seção I- Da Educação (Do Art. 205 ao Art.214).

⁷³ Tal preceito é reiterado, literalmente, no Art.4º, Inciso VI da LDB de 1996.

⁷⁴ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

Educação escolar pública brasileira, encontramos, num total de dez incisos, dois intensivamente vinculados a esta modalidade:

IV – acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio **para todos os que não os concluíram na idade própria;**

VII – oferta de Educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

Na Seção V; *Da Educação de Jovens e Adultos* desta Lei, localizamos a única parte e os dois artigos (Art.37 e 38) direcionados exclusivamente à EJA. No primeiro, Art.37, encontramos, de forma reiterada, o que está disposto no Art.4º, IV, isto é, a garantia de Educação pública aos jovens, adultos e idosos; já o segundo trata dos cursos e exames supletivos voltados para este público. Senão vejamos:

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

[...]

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

[...]

Ressaltemos ainda, que, nos parágrafos referentes aos dois artigos sobreditos, encontramos preceitos que ressaltam a gratuidade do ensino, a consideração das características, interesses e condições de vida e de trabalho deste alunado da EJA, bem como o estímulo, realizado pelo Poder Público, para que o aluno-trabalhador ingresse e permaneça no ambiente escolar. Estes parágrafos preconizam ainda que esta modalidade deva se articular com a Educação profissional, bem como situam a aferição de conhecimentos mediante exames e estabelecem a idade mínima para a conclusão dos Ensinos Fundamental e Médio.

Daí por que, embora tenhamos como cerne a análise das falas dos 25 professores entrevistados, consideremos necessário, neste capítulo, identificar os significados atribuídos às categorias alfabetização e docência⁷⁵ pelos principais dispositivos que norteiam e normatizam a EJA no Brasil e, especificamente, no Ceará, a saber: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96), a Proposta Curricular da EJA -1º segmento (Ação Educativa/ MEC, lançada em 1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA

⁷⁵ Sobre a docência, destacaremos apenas dois pontos: a formação e o papel do professor da EJA.

(Parecer CNE/ CEB Nº 11/2000), o atual Plano Nacional de Educação (Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014), os documentos resultantes das duas últimas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA V e VI): a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro (UNESCO, 1999); o Marco de Ação de Belém e a Declaração de Evidência (UNESCO, 2010) e, ainda, a Resolução Nº438/2012, do Conselho Estadual de Educação do Ceará.

Compreender o que se pensa hoje sobre tais categorias e analisar o discurso que é veiculado, estadual, nacional e internacionalmente, são objetivos fundamentais para uma compreensão ampliada de nosso objeto de estudo. O contexto histórico atual precisa ser problematizado. O tempo, o homem e a vida não podem ser ignorados, como sinaliza Drummond nos versos do poema “Mãos Dadas.” A subjetividade do ser humano não está descolada do contexto político, cultural e socioeconômico no qual está inserido. As ideias, por mais subjetivas que pareçam, são elaborações históricas e transitórias, pautadas, sobremaneira, nas relações sociais. As categorias também o são. Freire (1978) nos lembra de que, quando falamos de Educação, estamos nos referindo a uma categoria histórica e não abstrata. Da mesma maneira, “[...] quando falo da mulher e do homem falo de seres históricos e não de abstrações ideais. Falo de seres cuja consciência se acha intimamente ligada à sua vida real e social.” (FREIRE, 1978, p.67, grifo nosso). Os pressupostos desses documentos denotam o real e o ideal, os objetivos educacionais, os conflitos histórico-sociais, e, ainda, os desafios, as metas, os compromissos e as pautas da realidade vigente. Ressaltamos, ainda, que

O governo procura pôr em evidência, nos documentos oficiais, que essa modalidade de ensino reforça a dualidade característica do sistema educacional do País, que, até os dias de atuais, distribui de forma profundamente desigual as condições de acesso às bases do conhecimento. (EITERER E REIS, 2009, p.184).

Daí a importância de realizarmos uma leitura atenta e uma análise crítica e pormenorizada desse *corpus* documental.

4.1 A alfabetização de jovens e adultos no Brasil: análise documental

“[...] No barraco Boa Vista
Chegou carta verde
Procurando ‘Conceição’
A mulata riu

E riu muito
 Porque era a primeira vez
 Mas logo amoitou
 Conceição não sabia ler
 Chamou a vizinha Bastiana
 E pediu
 'Qué dá uma olhada
 Que eu tô sem óculos
 Num xergo bem'
 Bastiana também sofria da vista
 Mas chamou Lurdinha
 Que chamou Maria
 Que chamou Marlene
 Que chamou Yayá
 Estavam todas sem óculos [...]"
 (Chico Buarque).

No Parecer CNE/ CEB Nº 11/2000, de 10 de maio de 2000, estão dispostas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Os preceitos contidos neste parecer são obrigatórios para os estabelecimentos oficiais que oferecem essa modalidade na forma de cursos presenciais e semipresenciais. Ainda nas primeiras linhas deste documento, encontramos a expressão da dualidade e das desigualdades socioeconômicas, políticas e culturais que outrora existiam e as que, ainda hoje, persistem em existir em nosso País. Figuradas “em pares opostos”, assim são representadas:

Do Brasil e de suas presumidas identidades muito já se disse. São bastante conhecidas as imagens ou modelos do país cujos conceitos operatórios de análise se baseiam em pares opostos e duais: “Dois Brasis”, “oficial e real”, “Casa Grande e Senzala”, “o tradicional e o moderno”, capital e interior, urbano e rural, cosmopolita e provinciano, litoral e sertão assim como os respectivos “tipos” que os habitariam e os constituiriam. A esta tipificação em pares opostos, por vezes incompleta ou equivocada, não seria fora de propósito acrescentar outros ligados à esfera do acesso e domínio da *leitura* e *escrita* que ainda descrevem uma linha divisória entre brasileiros: alfabetizados/analfabetos, letrados/iletrados. (BRASIL, 2000, p.3).

Corroboramos a afirmação de que esta linha divisória entre os brasileiros, infelizmente, permanece viva, sobretudo, a dualidade oriunda dos processos educacionais. Assim, a dualidade entre “alfabetizados e analfabetos”; “letrados e iletrados”, além de grave, é hodierna. Dessa forma,

Apesar de queda anual e de marcantes diferenças regionais e setoriais, a existência de pessoas que não sabem ler ou escrever por falta de condições de acesso ao processo de escolarização deve ser motivo de autocrítica constante e severa [...]. (BRASIL, 2000, p.5).

Desde 1940, considera-se que uma pessoa é alfabetizada quando ela consegue ler e escrever um bilhete simples⁷⁶. Já o vocábulo “letramento” entrou em pauta no nosso País somente em meados da década de 1980. Segundo Magda Soares (2004, p.31), “alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”, todavia, a pessoa só é letrada quando consegue, de modo pleno, fazer uso da leitura e da escrita em variados contextos e práticas sociais. Assim, nos dias atuais, “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.” (SOARES, 2004, p.20).

O letramento é uma prática que fortalece o desvelamento crítico da realidade, visto que, quanto mais se compreenda e faça uso efetivo da leitura e da escrita, maiores possibilidades se têm de exercer a leitura do mundo. Magda Soares, ao tratar da dimensão social do letramento, nos lembra ainda de que “Paulo Freire [...] foi um dos primeiros educadores a realçar esse poder ‘revolucionário’ do letramento, ao afirmar que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la” (SOARES, 2004, p.76).

Se o professor, de maneira radical e democraticamente, utiliza a diversidade de gêneros textuais em sala de aula (anúncios de propaganda, artigos e contos, por exemplo) e, na leitura e discussão desses gêneros, realiza, juntamente com os alunos, um exame crítico e minucioso da ideologia que ali está sendo veiculada e problematiza a respeito do consumismo exacerbado que a propaganda alimenta diuturnamente, da não neutralidade por parte de quem escreve um artigo, e do enredo e “lição de moral” que determinado conto engendra, ele conseguirá inserir os educandos em práticas de letramento, utilizando o poder funcional e crítico deste fenômeno. Letramento e *politicidade* são duas práticas que, não sendo sinônimas, estão intensivamente relacionadas. A esse respeito, Di Pierro e Graciano (2003, p.37, grifo nosso) trazem uma contribuição importante, ao sustentarem que o conceito de letramento

⁷⁶ “A partir dos anos 40, o formulário do Censo passou a usar uma outra pergunta: *sabe ler e escrever um bilhete simples?*” (SOARES, 2004, p.55). Antes, bastava-lhe saber assinar o nome. Esta definição também está explícita em vários documentos resultantes de pesquisas do IBGE. Ver, por exemplo, a PNAD 2012- SÍNTESE. (IBGE, 2013).

[...] refere-se não apenas ao saber ler e escrever, mas principalmente ao saber usar a leitura e a escrita em diferentes situações. Nesse modo de conceber a aprendizagem da escrita, para passar da condição de analfabeta, é preciso que a pessoa saiba o que é, como funciona e para que ela é utilizada. Esta perspectiva tem contribuído para que, atualmente, de maneira geral, os educadores trabalhem com um conceito mais abrangente de alfabetização, vista como uma ferramenta eficaz para o acesso e elaboração de informações, para a produção de novos conhecimentos, para continuar aprendendo ao longo de toda a vida **e para a participação plena na sociedade da qual se faz parte.** [...] **Neste aspecto, as pesquisas sobre letramento conservaram a perspectiva transformadora presente na concepção de Educação popular desenvolvida por Paulo Freire, na qual a alfabetização é tida como ferramenta para que as pessoas possam refletir sobre suas vidas, seu lugar no mundo e participar criticamente da transformação da realidade.** Além disso, as pesquisas sobre as práticas e usos da linguagem escrita têm reafirmado a consideração de que pessoas jovens e adultas são portadoras de cultura e constroem conhecimentos a partir das experiências e atividades de que compartilham.

Atualmente, reconhecemos a importância dos mais variados gêneros e suportes (ou portadores) textuais no trabalho de alfabetização e letramento de crianças, jovens, adultos e idosos. Há, a nossa disposição, um conjunto de opções metodológicas, além das possibilidades tecnológicas que nos auxiliam no processo de ensino-aprendizagem. Consideramos, todavia, um anacronismo criticar o que foi feito na década de 1960, com os olhos de quem vive na segunda década do século XXI. E mais: é preocupante a prática de criticar “o velho” em detrimento do novo, quando sequer se conhece de forma aprofundada a propósito do objeto criticado. O novo é válido, traz a riqueza do passado e as necessidades do presente, e precisa ser estudado, praticado e incorporado às práticas educativas. Convém, no entanto, refletir o que se faz e saber por que se efetiva determinada prática em sala de aula. É preciso cautela para não seguirmos, cega e acriticamente, todos os modismos educacionais. Nesse diapasão, nos reportamos a algumas críticas (injustas e superficiais) direcionadas a Freire no que tange aos aspectos metodológicos da alfabetização, mais especificamente, no que concerne ao seu trabalho com as palavras geradoras. Numa entrevista concedida a Nilcéa Lemos Pelandré, Freire esclarece:

Então, quando se fazem certas críticas sobre mim, dizem, por exemplo, que um dos meus equívocos teria sido o de partir de palavras. Foi uma pouca explicitação de minha parte, porque no fundo eu partia de discursos. Não importa que eu tivesse me fixado no que a gente chamou de palavras geradoras, porque as palavras geradoras estavam dentro do discurso de quem eu retirava essas palavras geradoras[...] Então, no fundo, a alfabetização estava se dando na base da compreensão da sentença, na

base da compreensão de um juízo inteiro, e não da palavra, como se ela fosse uma totalidade absoluta, o que não é. (FREIRE, 2005, p.60).

Nesta tese, embora reconheçamos a atualidade e a pertinência do fenômeno do letramento, feito prática individual e, sobretudo, social⁷⁷, não procederemos a uma análise teórica de suas dimensões, níveis e condições, tampouco um exame a respeito de sua relação com a alfabetização. Esta análise, em razão da complexidade que enseja, extrapolaria as nossas possibilidades e objetivos. É um estudo que almejamos fazer, de maneira séria e rigorosa, em um momento posterior. Hoje, todavia, sublinhamos a importância da necessidade de letramento, de uma verdadeira inserção dos educandos em práticas sociais de leitura e escrita. É mister que a escola alfabetize além da codificação e decodificação; é necessário, consoante Soares (2004), alfabetizar “letrando.” E mais: urge que, neste processo, o professor alfabetizador assuma “uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização.” (SOARES, 2011, p.25).

Na CONFINTEA V, foi instituído o Decênio da Alfabetização⁷⁸ em homenagem póstuma ao grande educador brasileiro Paulo Freire. Essa Conferência ocorreu em julho de 1997, em Hamburgo. Freire havia falecido em maio de 1997, precisamente, dois meses e meio antes. Na alocução de Federico Mayor, então diretor- geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Freire foi saudosamente lembrado como “um dos educadores mais eminentes de nosso tempo”, recebendo, no decorrer da fala de Mayor, uma expressiva e merecedora homenagem⁷⁹.

⁷⁷ Consoante Soares (2004, p.72): “letramento é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.”

⁷⁸ Sobre o Decênio das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012), encontramos algumas informações (somente em espanhol) na página da UNESCO, vejamos: “El Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (UNLD, según sus siglas en inglés), que concluyó el 31 de diciembre de 2012, fue una iniciativa que las Naciones Unidas pusieron en marcha en 2003 a fin de impulsar la consecución de los seis objetivos de la Educación para Todos (EPT) y crear contextos alfabetizados. Estos últimos son fundamentales para erradicar la pobreza, reducir la mortalidad infantil, frenar el crecimiento demográfico, alcanzar la igualdad entre los sexos y velar por el desarrollo sostenible, la paz y la democracia.” Fonte: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/education-building-blocks/literacy/un-literacy-decade/>

⁷⁹ Acerca desta homenagem, Sérgio Haddad (2009, p.358-359) detalha que “um vídeo projetado no enorme salão da conferência mostrou Paulo Freire em uma fala sobre seus temas recorrentes; chamava a atenção para as injustiças do mundo e para o compromisso de educadores em construir sociedades nas quais prevalecesse democracia com justiça social. A justa homenagem prestada

Além desta homenagem, outros pontos merecem destaque. Ressaltemos que, malgrado esta Conferência haver ocorrido em meados de 1990 e já tenhamos tido uma nova CONFINTEA, decidimos analisá-la por três razões: (i) por ser um grande marco na Educação de adultos, influenciando, ainda hoje, propostas, diretrizes e leis; (ii) por se manter como uma grande referência para todos que fazem a EJA; e (iii) por ter inspirado sobremaneira a última CONFINTEA VI, em 2009, visto que esta última Conferência referendou os avanços da sua antecessora, buscando comprometer, mais solidamente, as nações participantes. Por estas razões, optamos por analisar os documentos resultantes das duas últimas Conferências Internacionais de Educação de Adultos. Sobre a homenagem a Freire e os significados atribuídos à alfabetização, vejamos este trecho da *Declaração de Hamburgo* (1999, p.23):

11. Alfabetização de adultos. A alfabetização, concebida como o conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação em sentido amplo, é um direito humano fundamental. Em toda sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. Existem milhões de pessoas — a maioria mulheres — que não têm a oportunidade de aprender nem mesmo o acesso a esse direito. O desafio é oferecer-lhes esse direito. Isso implica criar pré-condições para a efetiva educação, por meio da conscientização e do fortalecimento do indivíduo. **A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada durante toda a vida.** Portanto, nós nos comprometemos a assegurar oportunidades para que todos possam ser alfabetizados; comprometemo-nos também a criar, nos Estados-Membros, um ambiente favorável à proteção da cultura oral. Oportunidades de educação para todos, incluindo os afastados e os excluídos, é a preocupação mais urgente. **A Conferência vê com agrado a iniciativa de se proclamar a década da alfabetização, a partir de 1998, em homenagem a Paulo Freire.**

pelos quase dois mil participantes de mais de 150 países do mundo contrastava com a profunda injustiça ocorrida no encontro regional da América Latina e Caribe, preparatório à V CONFINTEA, realizada no Brasil em janeiro de 1997, quando a presença de Paulo Freire foi impedida por razões de natureza político-partidária, mostrando o quanto seus ideais ainda estavam distantes de se realizar, a começar em seu próprio país. Mas seria uma injustiça identificar a “presença” de Paulo Freire apenas nos aspectos formais da reunião. Na verdade, sua verdadeira presença pôde ser reconhecida nas inúmeras influências do seu pensamento nos debates, nas referências e nas análises que permearam os processos preparatórios da conferência e a sua realização.” Sobre homenagens e reconhecimentos, vale ressaltar ainda que, em 2009, “a Comissão da Anistia do Ministério da Justiça anistiou Paulo Freire com um ‘pedido de desculpas oficiais pelos erros cometidos pelo Estado’. Em 2012, a presidenta Dilma Rousseff declarou Paulo Freire “patrono da Educação brasileira.” (GADOTTI, 2014, p.11).

Na *Agenda para o Futuro*, documento anexo à *Declaração de Hamburgo*⁸⁰, o campo da EJA, pela sua vastidão e complexidade, foi discutido mediante dez temas, os quais são aqui destacados: a democracia, a qualidade da educação, a alfabetização e a educação básica; o fortalecimento das mulheres; as transformações no mundo do trabalho; o meio ambiente, a saúde e a população; a cultura, os meios de comunicação e as novas tecnologias de informação; os direitos e as aspirações dos variados grupos; os aspectos econômicos, a cooperação e a solidariedade internacionais. Consoante a *Agenda*, é preciso “garantir o direito universal à alfabetização e à educação básica”, visto que

Ainda hoje, mais de um bilhão de pessoas não adquiriram habilidades de aprendizagem e, mesmo nos países mais prósperos, há milhões que não estão em condições de manter essa conquista. Em todas as partes do mundo, **a alfabetização deveria abrir o caminho de uma participação ampliada na vida social, cultural, política e econômica. A aprendizagem deve ser relevante com o contexto socioeconômico e cultural de cada pessoa. A alfabetização permite ao indivíduo assumir eficazmente sua função na sociedade a que pertence, construí-la e modelá-la. A alfabetização é processo de autotransformação cultural e social das coletividades. Deve responder a necessidades das mulheres, assim como dos homens, a fim de lhes permitir compreender relações de interdependência que conectam sua situação pessoal com realidades locais e mundiais.** (UNESCO, 1999, p.38-39, grifo nosso).

Neste tema relacionado à alfabetização, três compromissos foram firmados, a saber: “25. Fazer com que a alfabetização responda ao desejo de promoção social, cultural e econômica dos aprendizes”; “26. Melhorar a qualidade dos programas de alfabetização, tecendo laços com os saberes e as culturas tradicionais e minoritárias”; e 27. “Enriquecer o contexto da alfabetização.” No compromisso 25, vale sublinhar uma estratégia, qual seja: “a) fazendo ressaltar a importância da alfabetização para os direitos humanos, para uma cidadania participativa, para a justiça social, política e econômica e para **a identidade cultural**” (UNESCO, 1999, p.39, grifo nosso). Com referência ao último ponto - identidade cultural - lembramos dos pressupostos advogados por Gadotti (2007) sobre a defesa de uma educação multicultural, em prol da aceitação e respeito ao pluralismo tão vivo na nossa sociedade. Vejamos:

Não se trata de negar o acesso à **cultura geral** elaborada, que se constitui num importante instrumento de luta para as minorias. Trata-se de não matar

⁸⁰ A “Agenda para o Futuro define, de modo detalhado, os novos compromissos em favor do desenvolvimento da Educação de adultos, preconizados pela Declaração de Hamburgo” (BRASIL, 1999, p.28).

a cultura primeira do aluno. Trata-se de incorporar uma abordagem do ensino/aprendizagem que se baseia em valores e crenças democráticas e procura fortalecer o pluralismo cultural num mundo cada vez mais interdependente. Por isso que a educação de adultos deve ser sempre uma **educação multicultural**, uma educação que desenvolve o conhecimento e a integração na **diversidade cultural**. É uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação. A filosofia primeira, na qual o educador de jovens e adultos precisa ser formado, é a filosofia do diálogo. E o **pluralismo** é também uma filosofia do diálogo. (GADOTTI, 2007, p.33, grifo do autor).

A alfabetização, no PNE, mais uma vez, é vista como um meio para alçar o exercício dos direitos humanos, sendo ela mesma um direito. O substantivo “cidadania” vem junto ao adjetivo “participativa”, para que não se tenha dúvida do povo como partícipe na luta em prol da conquista e efetivação de seus direitos. Tal participação também pode ser retomada numa perspectiva ampla, mediante a coletividade, aos coletivos que se unem e lutam. Sobre esse ponto, lembramos das considerações feitas por Maria da Glória Gohn, quando relata que houve uma ampliação do que é cidadania, daí por que, segundo ela, podemos falar sobre cidadanias de variados tipos - planetária, coletiva, diferenciada, cosmopolita etc. Vejamos suas considerações:

Nas últimas décadas do século XX, foram elaboradas outras concepções relevantes sobre a cidadania, para o estudo e análise dos processos de mudança e transformação social, tais como: a cidadania coletiva, cidadania diferenciada, cidadania cosmopolita e cidadania planetária. Ocorreu uma ampliação da cidadania [...] A cidadania coletiva é um exemplo. Ela parte de um enfoque que se desloca do conceito tradicional, centralizado no indivíduo (em seus direitos civis ou políticos), para a cidadania de grupos coletivos que vivem situações similares, do ponto de vista da forma como são excluídos ou incluídos numa dada realidade social. Quer seja por motivos socioeconômicos (situação de pobreza, desemprego ou não garantia de acesso ao trabalho e seu usufruto), quer seja por razões identitárias/ culturais (raça, etnia, sexo, nacionalidade, religião etc.), a cidadania coletiva une coletivos sociais da sociedade civil e pressiona o Estado pela regulamentação, implementação e vigilância da aplicabilidade de direitos de inúmeras ordens. (GOHN, 2005, p.26).

Já o documento intitulado *Marco de Ação de Belém*, fruto da Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos- CONFINTEA VI⁸¹, realizada em 2009, no Brasil, ao tratar da Educação de Adultos em âmbito mundial, reconheceu o

⁸¹ A CONFINTEA VI foi realizada em Belém – Pará, no Brasil, de 1º a 4 de dezembro de 2009. Nessa Conferência, segundo informações contidas no *site* oficial da UNESCO, tivemos a participação de 156 países-membros, com um total de aproximadamente 1.500 participantes, dentre eles, “ministros, vice-ministros, secretários estaduais de Educação e os principais representantes de organizações regionais e multilaterais, sociedade civil e setor privado, além de aprendizes adultos de todo o mundo.” (Ver: <http://www.unesco.org>)

papel da aprendizagem ao longo da vida e estabeleceu seis pilares, quais sejam: **(1) alfabetização de adultos**; (2) políticas; (3) governança; (4) financiamento; (5) participação, inclusão e equidade; e (6) qualidade. Todos, além de uma breve descrição de sua importância, explicitam os devidos compromissos para a superação dos desafios vigentes. Impõe ressaltarmos que, ainda nas “Recomendações”, encontramos uma sinalização de que a alfabetização ocupa um lugar prioritário no Marco de Ação. Senão vejamos:

RECOMENDAÇÕES

10. Apesar de reconhecermos nossas conquistas e avanços desde a CONFINTEA V, estamos cientes dos desafios com que ainda somos confrontados. Reconhecendo que o exercício do direito à Educação de jovens e adultos é condicionado por aspectos políticos, de governança, de financiamento, de participação, de inclusão, equidade e qualidade, conforme descrito na Declaração de Evidência anexa, estamos determinados a seguir as recomendações abaixo. **Os desafios específicos enfrentados pela alfabetização nos levam a priorizar a alfabetização de adultos.** (UNESCO, 2010, p.7, grifo nosso).

Com o objetivo de “criar um mundo plenamente alfabetizado”, o documento da VI CONFINTEA ainda nos diz que precisamos reduzir os níveis de analfabetismo do ano 2000 em 50% até 2015. Há uma urgência para que, efetivamente, o analfabetismo seja superado no mundo, pelo menos, no âmbito do discurso. Daí a importância de nos centrarmos, em nossas investigações, na alfabetização de jovens, adultos e idosos. Para este pilar, o primeiro desse documento, foram traçados sete compromissos⁸². Estes são amplos em demasia e se ocupam muito mais em fazer levantamento, planejamento e estabelecimento de pesquisas, dados, roteiros, objetivos, avaliações, indicadores e metas do que,

⁸² São eles: “(a) assegurar que todas as pesquisas e levantamentos de dados reconheçam a alfabetização como um *continuum*; (b) desenvolver um roteiro com objetivos claros e prazos para enfrentar esse desafio com base em avaliações críticas dos avanços alcançados, dos obstáculos enfrentados e dos pontos fracos identificados; (c) aumentar a mobilização de recursos internos e externos e conhecimentos para realizar programas de alfabetização com maior escala, alcance, cobertura e qualidade promovendo processos integrais e de médio prazo, para garantir que as pessoas alcancem uma alfabetização sustentável; (d) desenvolver uma oferta de alfabetização relevante e adaptada às necessidades dos educandos e que conduza à obtenção de conhecimentos, capacidades e competências funcionais e sustentáveis pelos participantes, empoderando-os para que continuem a aprender ao longo da vida, tendo seu desempenho reconhecido por meio de métodos e instrumentos de avaliação adequados; (e) concentrar as ações de alfabetização nas mulheres e populações extremamente vulneráveis, incluindo povos indígenas e pessoas privadas de liberdade, com um foco geral nas populações rurais; (f) estabelecer indicadores e metas internacionais para a alfabetização; revisar e reportar sistematicamente os avanços, entre outros, em investimentos e adequação de recursos aplicados em alfabetização em cada país e em nível global, incluindo uma seção especial no Relatório de Monitoramento Global EPT; (h) planejar e implementar a Educação continuada, a formação e o desenvolvimento de competências para além das habilidades básicas de alfabetização, com o apoio de um ambiente letrado enriquecido.” (UNESCO, 2010, p.8).

necessariamente, sinalizar ações mais concretas. Exceto por poucas passagens, o texto é vago e voltado apenas para as ações dos programas de alfabetização, sinalizando, para tanto, o aumento de mobilização de recursos internos e externos⁸³. Em nenhum objetivo desse Plano encontramos o cuidado com a educação formal, somente com a realização dos já conhecidos “programas de alfabetização.” Dos sete, destacamos apenas um objetivo, que, de alguma forma, se vincula à nossa pesquisa, qual seja:

(d) desenvolver uma oferta de alfabetização relevante e adaptada às necessidades dos educandos e que conduza à obtenção de conhecimentos, capacidades e competências funcionais e sustentáveis pelos participantes, empoderando-os para que continuem a aprender ao longo da vida, tendo seu desempenho reconhecido por meio de métodos e instrumentos de avaliação adequados; (UNESCO, 2010, p.8).

Já a Declaração de Evidência revela que

[...] a alfabetização é, indiscutivelmente, de imensa importância, e a persistência do vasto desafio da alfabetização revela o quanto tem sido inadequada a adoção de medidas e iniciativas lançadas nos últimos anos. Diante da permanência de altas taxas de analfabetismo, devemos perguntar se o que tem sido feito – política e financeiramente – pelos governos e agências internacionais é suficiente. (UNESCO, 2010, p.21).

A Resolução N°438/2012, do Conselho de Educação do Ceará, visa a disciplinar a Educação de Jovens e Adultos no Sistema de Ensino do Estado do Ceará e, assim, se configura como um documento bem pertinente e elucidativo para quem faz a EJA no nosso Estado. No que tange aos objetivos da aprendizagem, preconizados no Art.2º desse documento, daremos destaque ao inciso I, que faz clara referência à alfabetização, quando assinala a necessidade deste alunado : “I – **dominar os instrumentos básicos da cultura letrada, de modo especial a leitura e a escrita**, habilidades primordiais e um dos pilares para aquisição de outras habilidades em diferentes ambientes pedagógicos, compatíveis com as práticas sociais dos sujeitos da EJA.” (CEARÁ, 2012, p.2, grifo nosso). Sem dúvida alguma, este documento se baseia nos pressupostos advogados na penúltima CONFINTEA, visto que, consoante a Declaração de Hamburgo, “a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras

⁸³ Aqui, leia-se a parceria entre Estado e Sociedade Civil, tão recorrente em vários documentos da EJA.

habilidades [...]” (UNESCO, 1999, p. 23). Os termos e as ideias foram, portanto, ratificados nesse documento estadual de 2012.

O atual Plano Nacional de Educação (PNE), transformado na Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, delinea dez diretrizes, 20 metas prioritárias e, precisamente, 254 estratégias em prol da melhoria da Educação brasileira em todos os níveis, etapas e modalidades para o próximo decênio, equivalente ao período de 2014 a 2024. As dez diretrizes deste novo Plano referem-se a temas pertinentes à educação, dentre os quais a alfabetização; a superação das desigualdades educacionais; a formação para o trabalho e a para a cidadania; a universalização do atendimento escolar; a formação e a valorização do magistério e dos profissionais da educação; a promoção da gestão democrática e de princípios relacionados aos direitos humanos, à diversidade, à cultura, a melhoria e o financiamento da educação, tomando como patamar 10% do Produto Interno Bruto (PIB) do País, que serão investidos, paulatinamente, até o final do decênio subsequente, dentre outros.

Impende sublinhar, todavia, que os 10% do Produto Interno Bruto (PIB) do País para o financiamento da educação brasileira não foi outorga, tampouco um presente dos atuais governantes, mas, sim, como nos lembra Ivan Valente (2012), uma conquista popular, obtida mediante muitas pressões, protestos e ações reivindicatórias de estudantes, professores, pesquisadores, movimentos sociais e partidos políticos. Após muita luta, segundo Valente (2012), houve uma “aprovação escalonada” dos 10% do PIB, na qual “o governo se comprometeu a investir pelo menos 7% do PIB na educação nos primeiros cinco anos de vigência do plano [...] e 10% ao final de dez anos [...]”(VALENTE, 2012, p.10). Não obstante,

Como a proposta do PNE não prevê sanção no caso de descumprimento das metas estabelecidas, somente a mobilização popular e dentro do Parlamento pode garantir a aplicação correta da porcentagem do PIB no setor. A conjuntura econômica será sempre desfavorável. Portanto, é necessário que os setores que se preocupam com a qualidade da educação no país continuem atentos, para que o plano seja cumprido. Do contrário, a conquista dos 10% do PIB pode não sair de fato do papel. (VALENTE, 2012, p.11).

Logo nas primeiras linhas do PNE, no Art.2º, lemos a 1ª diretriz: “**l-erradicação** do analfabetismo.” Não é à toa que o analfabetismo está expresso no Inciso I desse documento. Nossa Constituição, em seu Art.214, I, também traz a

mesma diretriz⁸⁴. Esse posicionamento remete-nos à seriedade e urgência direcionadas à questão. Pelo menos no campo legal, há uma grande preocupação para que possamos superar o analfabetismo no nosso País. Vale sinalizar, entretanto, o fato de que “*a ferida, a chaga; erradicação, extirpar o mal, mancha negra, vergonha nacional*” são muitas das expressões que acompanham não apenas o imaginário social, mas estão postas em planos, legislações, cartas magnas.” (PAIVA, 2009, p.42, grifo da autora). A expressão “erradicação do analfabetismo”, encontrada no Texto Magno, na redação do PNE⁸⁵, nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA* (BRASIL, 2000) e na *Declaração de Hamburgo* (UNESCO, 1999) é, ao fulgor das formulações teóricas de Paulo Freire, bastante problemática. Freire, no decorrer de sua obra, rechaça veementemente o emprego desta expressão. Em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, ele nos diz que, numa concepção ingênua ou astuta, o analfabetismo é encarado de formas diferentes: como uma enfermidade, uma chaga, que reclama por cura, ou mesmo feito uma erva daninha, daí, segundo ele, o uso corriqueiro da expressão “erradicação do analfabetismo.” Senão vejamos:

A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma “erva daninha”- daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo”-, ora como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada” e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo, de sua “pouca inteligência”, de sua “proverbal preguiça.” (FREIRE, 1987, p.13).

Na esteira de Paulo Freire, Maria Clara Di Pierro (2010, p.953) nos alerta para a noção de que,

Para não cair no lugar comum e simplesmente postergar para a próxima década metas de “erradicação” do analfabetismo (como se esse fenômeno sociocultural complexo fosse uma enfermidade exógena passível de cura com remédio fácil), convém reavivar o debate das concepções de formação e alfabetização de jovens e adultos, em suas conexões com o desenvolvimento socioeconômico e o exercício da cidadania.

⁸⁴ Artigo, 214, Inciso I: - erradicação do analfabetismo. (BRASIL, 1988).

⁸⁵ Após uma leitura minuciosa deste Plano, encontramos este vocábulo quatro vezes em todo o documento. Em uma delas, estava conjugado no infinitivo, com o verbo “erradicar”, e somente uma vez não estava vinculada ao analfabetismo e, sim, ao combate de “todas as formas de discriminação.” (Ver Art.2º, III).

Das 20 metas traçadas no PNE (2014-2024), três se vinculam direta e indiretamente ao público da EJA: são as metas 8, 9 e 10. A meta 8⁸⁶ faz referência ao crescimento da escolaridade da juventude brasileira, ou seja, dos jovens de 18 a 29 anos, bem como ressalta a preocupação para com a população do campo, com o percentual dos mais pobres, e, ainda, se compromete a promover a equiparação da escolaridade média entre negros e não negros.

Brasileiros oriundos do campo, pobres e negros, eis aqui o perfil da maior parte do público da EJA⁸⁷ do nosso País, especificamente, daqueles que ainda estão no processo de aquisição da leitura e da escrita. Consoante as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA*, “é de se notar que, segundo as estatísticas oficiais, o maior número de analfabetos se constitui de pessoas: com mais idade, de regiões pobres e interioranas e provenientes dos grupos afrobrasileiros” (BRASIL, 2000, p.5). Sergio Haddad (2009, p.8) corrobora esta visão e assinala o que, segundo ele, “todos nós sabemos”, ou seja, que

[...] aqueles que demandam as vagas na EJA são os mais pobres, os estratos mais baixos da hierarquia social, os afrodescendentes, aqueles que vivem nas zonas rurais e nas periferias dos grandes centros urbanos, nas pequenas cidades do Norte e do Nordeste brasileiro, aqueles excluídos dos direitos sociais básicos, aqueles que têm mais dificuldade em fazer valer seus interesses.

E, ainda, segundo Miguel Arroyo (2011a, p.29), “desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais.”

⁸⁶ “Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.” (BRASIL, 2014).

⁸⁷ “Eles e elas são trabalhadores desempregados ou com empregos precários, terceirizados ou na informalidade, vivendo nas periferias urbanas ou nas áreas rurais, em ambos os casos, sem as condições mínimas de salubridade e segurança. São identificados, portanto, pelo corte de classe ao que se acrescenta o fato de terem gênero, cor, etnia, religião, deficiências próprias da idade ou do trabalho, e linguagens cifradas para sobreviver nas condições que enfrentam diariamente.” (RIBEIRO, 2013, p. 491).

A meta de nº 10⁸⁸ versa sobre a articulação entre duas grandes modalidades: EJA e Educação Profissional. Tal articulação já havia sido preconizada na LDB mediante o Art.37, § 3º. A continuidade e a ampliação de tal integração, por via do aumento das “matrículas de Educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação básica” (PNE, 2014) são ações por demais necessárias e profícuas. Defendemos uma formação crítica, mas isso não se descola da necessária formação e inserção profissional que esses educandos necessitam ter. A respeito de tal ponto, as *Diretrizes Curriculares* preconizam que

O trabalho, seja pela experiência, seja pela necessidade imediata de inserção profissional merece especial destaque. A busca da alfabetização ou da complementação de estudos participa de um projeto mais amplo de cidadania que propicie inserção profissional e busca da melhoria das condições de existência. Portanto, o tratamento dos conteúdos curriculares não pode se ausentar desta premissa fundamental, prévia e concomitante à presença em bancos escolares: a vivência do trabalho e a expectativa de melhoria de vida. Esta premissa é o contexto no qual se deve pensar e repensar o liame entre qualificação para o trabalho, educação escolar e os diferentes componentes curriculares [...]. (BRASIL, 2000, p.61-62).

Foi somente na meta nº 9, entretanto, que encontramos o cerne de nossa investigação: a alfabetização da população com 15 anos ou mais. Por isso, faremos uma apreciação mais detalhada deste ponto. Vejamos logo abaixo o texto na íntegra:

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Tal meta vincula-se direta e explicitamente à delimitação do nosso objeto de investigação. Não teremos tempo para cumpri-la conforme o exposto, visto que este documento foi sancionado em meados de 2014. Assim, o tempo seria curto em demasia para a conquista de tal ação. Evidenciamos que este prazo (2015) já constava na redação do Projeto de Lei Nº 8.035-B, em 2010, ano que marca o início de sua tramitação no Congresso Nacional. No final de junho do ano vigente, após

⁸⁸ “Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de Educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à Educação profissional.” (BRASIL, 2014).

longos quatro anos, este Plano foi sancionado, sem vetos, pela presidenta Dilma Rousseff .

O fato é que, para o cumprimento desta meta tão ousada, foram traçadas neste PNE 12 estratégias referentes a pertinentes questões, a saber: oferta gratuita da EJA aos que não estudaram na chamada idade própria, uma ratificação do que prevê a Constituição de 1988 e a última LDB, de 1996; diagnóstico e identificação da demanda de vagas na EJA; chamadas públicas para a EJA, criação de um benefício financeiro adicional no Programa Nacional de Transferência de Renda aos que frequentam cursos de alfabetização⁸⁹; regime de colaboração entre os entes federados e a sociedade civil; avaliação do grau de alfabetização dessa população acima de 15 anos, atendimento ao público da EJA mediante a oferta de transporte, alimentação e saúde, com destaque para o atendimento oftalmológico, bem como a entrega de óculos para este alunado- o que, por ser uma questão antiga no campo da EJA, se torna salutar e urgente; oferta de educação nos estabelecimentos penais; apoio a projetos na área da EJA; relação entre empregados e empregadores, para que, mediante incentivos de integração, haja compatibilidade para que os primeiros possam ter acesso e permanência à escolarização; capacitação tecnológica; inclusão social e, por fim, as necessidades dos idosos da EJA.

A propósito das 12 estratégias sintetizadas há pouco, destacamos apenas uma e sobre ela procedemos a uma apreciação. Trata-se da estratégia 9.3: “implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica.” (BRASIL, 2014). Antes, todavia, vale ressaltar que, malgrado o avanço no que diz respeito à preocupação com a continuidade da escolarização, incomoda-nos a expressão “ações de alfabetização.” O incômodo é produzido por percebermos a indefinição e a superficialidade que esta dicção enseja. Assim, nos perguntamos: quais ações? Onde? Em programas ou nas redes públicas de ensino? Por que não se detalhou o funcionamento dessas ações?

Sobre as distintas formas de organização e funcionamento dos cursos, o Art.4º, do Cap.III da Resolução Nº438/2012 preconiza que os cursos na modalidade EJA para a conclusão da Educação Básica poderão funcionar de três formas: presencial, semipresencial e por meio da oferta de Educação a Distância – EAD. Os

⁸⁹ Esta ação não deve ficar restrita apenas aos estudantes vinculados ao Programa Brasil Alfabetizado- PBA, mas há de ser uma ação voltada para todos os educandos em processo de alfabetização, inclusive os que estão na rede pública de ensino.

dois últimos, entretanto, são restritos ao segundo segmento do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. O que isso nos quer dizer? Que o primeiro segmento, os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), só poderá funcionar de maneira presencial, sem prescindir da figura e da mediação do professor. Vejamos o Art. 4º, I, que especifica o ensino presencial:

I – presencial, em que educando e professores estão disponíveis e presentes nos horários e carga horária estabelecidos pelo curso, **sendo o professor um elemento fundamental na mediação do processo de aprendizagem, favorecendo uma interação e contatos de maior proximidade;** (CEARÁ, 2012, p.4).

E, ainda, consoante o §1º deste mesmo artigo, a alfabetização ocupa lugar de destaque para que aconteça este tipo de ensino, pois “para os cursos destinados à **aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita** e demais componentes curriculares do primeiro segmento do ensino fundamental, será obrigatório o ensino presencial.” (CEARÁ, 2012, p.4, grifo nosso). Se há necessidade da presença do professor para que o processo de alfabetização aconteça, que formação ele necessita ter? Segundo os dispositivos aqui analisados, que papel tem que cumprir?

4.2 A formação e o papel do educador da EJA: o que expressam os documentos?

“Manoel, eu fui para aula. Se quiser comida quente. Foi eu que escrevi”. (Sebastiana Costa⁹⁰)

Em meados da década de 80 do século imediatamente passado, Paulo Freire, Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães, com o intuito de responder os questionamentos suscitados no período da redemocratização do País, organizaram o livro *Pedagogia: diálogo e conflito*. Consoante Freire e Gadotti (2008, p.6):

Os desafios educacionais que as perguntas nos revelaram giravam em torno de opções político-pedagógicas contraditórias: assumir a instituição escolar tal como ela se estruturou desde as revoluções burguesas e ensinar a ler, escrever e contar ou assumir a escola na perspectiva das classes dominadas e ensinar a ler, escrever, contar, ouvir, falar e gritar.

⁹⁰ Bilhete da dona de casa Sebastiana Costa para o marido. Casada há 30 anos e mãe de oito filhos, Sebastiana foi alfabetizada em 2003, mediante a participação em um programa de alfabetização no Acre. Ver artigo de Luiza Villaméa em: http://www.istoe.com.br/reportagens/12197_ESCREVO+LHE+ESTA+CARTA+?pathImagens=&path=&actualArea=internalPage

Esse livro dialogado, que traz a marca da linguagem oral (o que torna a leitura mais agradável e estimulante), debate sobre vários pontos: o papel do educador, o ensino crítico, a formação docente, a especificidade da educação, a democracia, dentre tantos outros. Sobre o primeiro ponto, o papel do educador, Freire alerta para a necessária consideração histórica, política e social desta função. Destarte, nos explicita que

[...] o papel do educador não pode ser reduzido a algo imutável. Não posso dizer: “Este é o papel do educador.” Ele é **histórico, social**, em outros termos, não está inserido na natureza do **ser educador**. Não há uma categoria abstrata cuja essência eu encontrasse e dissesse: esse é **o papel do educador**, que valeria para Pedro, João, Maria, no Japão, nos Estados Unidos e aqui. Numa sociedade de classes o papel do educador tem características específicas: há o que está a serviço da classe dominante e o que está a serviço das classes dominadas. É possível porém que haja uma espécie de ponto em que os dois cruzam em certo aspecto, mas que não se identificam. Por exemplo, a questão de como tratar um conteúdo. Por exemplo: um professor reacionário de matemática e um professor revolucionário de matemática. O revolucionário não pode dizer que num sistema decimal 4×5 são 18 só para ser do contra, mas ele pode discutir o significado da multiplicação, da adição numa sociedade capitalista. Quem lucra com a multiplicação? Uma outra diferenciação no papel do educador remete ao próprio caminho de aproximação ao conteúdo: ao método de trabalho, ao método de conhecer. É claro que um educador reacionário opera metodologicamente diferente de um educador revolucionário. (FREIRE, 2008, p.64, grifo do autor).

Assim, este papel está pautado pelas opções políticas do educador, vinculando-se à própria *politicidade* do ato educativo. A vinculação, na perspectiva freireana, é condição para a escolha dos métodos e da forma de se trabalhar os conteúdos escolares.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*, ao conceituar a EJA como “uma promessa de qualificação de vida para todos”, postula a ideia de que a formação docente (inicial e continuada) deve estar direcionada à apreensão e ao atendimento das especificidades do público desta modalidade. Com efeito, além da formação básica para o exercício do magistério, o professor da EJA deve usar a empatia e o diálogo, bem como ter uma boa qualificação profissional para levar avante a escolarização de jovens, adultos e idosos. O documento é claro a este respeito:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para

interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer [...] A maior parte desses jovens e adultos, até mesmo pelo seu passado e presente, movem-se para a escola com forte motivação, buscam dar uma significação social para as competências, articulando conhecimentos, habilidades e valores. Muitos destes jovens e adultos se encontram, por vezes, em faixas etárias próximas às dos docentes. Por isso, os docentes deverão se preparar e se qualificar para a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a essas características e expectativas. Quando a atuação profissional merecer uma capacitação em serviço, a fim de atender às peculiaridades dessa modalidade de educação, deve-se acionar o disposto no art. 67, II que contempla o aperfeiçoamento profissional continuado dos docentes [...]. (BRASIL, 2000, p.56-57).

O professor, ainda segundo esse documento, necessita ter uma formação específica para que saiba adequar os conteúdos, as metodologias e os tempos consoante às experiências e necessidades deste público. Somente assim, haverá, de fato, uma adequação em prol da permanência deste alunado na escola. Senão vejamos:

Vê-se, pois, a exigência de uma formação específica para a EJA, a fim de que se resguarde o sentido primeiro do termo *adequação* (reiterado neste inciso) como um colocar-se em consonância com os termos de uma relação. No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a *permanência na escola* via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares. Mais uma vez estamos diante do reconhecimento formal da importância do ensino fundamental e médio e de sua universalização dentro da escola com a *oferta de ensino regular*. (BRASIL, 2000, p.58).

É imprescindível que os jovens e adultos se reconheçam no espaço escolar formal e queiram, cada vez mais, fazer parte dele. Assim, buscarão continuamente a escolarização e o aperfeiçoamento ao longo da vida.

No *Marco de Ação de Belém*, concernente à formação do professorado da EJA, encontramos o compromisso de

(c) melhorar a formação, a capacitação, as condições de emprego e a profissionalização dos educadores de adultos, por exemplo, por meio do estabelecimento de **parcerias com instituições de ensino superior**, associações de professores e organizações da sociedade civil. (UNESCO, 2010, p.13, grifo nosso).

Este compromisso foi preconizado no pilar “qualidade” e, explicitamente, simboliza a atenção direcionada à necessária qualificação da formação docente. Há também, neste documento da CONFINTEA VI, uma preocupação com o uso dos materiais didáticos e com as metodologias. No Brasil, percebemos que o investimento na formação de professores que atuam na EJA ainda é bastante tímido, o que pode comprometer, inclusive, a conquista real dos direitos direcionados a este público. Sobre isto, explicitam-nos Soares e Vieira (2009, p.156):

A ausência de uma política de formação específica para o trabalho com jovens e adultos e, sobretudo, de um processo de formação/autoformação permanente dificulta os avanços necessários na consolidação efetiva dos direitos educacionais garantidos constitucionalmente.

Sendo assim, urge ressaltar que as universidades têm papel preponderante para que estes educadores conheçam a EJA. A trajetória histórica desta área, suas especificidades, fundamentação teórica, base legal, bem como as diversas opções metodológicas que assentam a este campo devem ser trabalhadas e socializadas ainda na formação inicial dos futuros educadores. O curso de Pedagogia e as demais licenciaturas “têm o dever de se integrar no resgate desta dívida social abrindo espaços para a formação de professores, recuperando experiências significativas, produzindo material didático [...]” (BRASIL, 2000, p.59), privilegiando a EJA no ensino, mediante disciplinas e estágios obrigatórios em seus currículos, bem como em seus projetos de pesquisa e extensão. Assim, “as licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA.” (BRASIL, 2000, p.58). Tais cursos devem ser ofertados na graduação e na pós-graduação, pois, com uma sólida e fecunda formação teórica e prática, os professores estarão aptos a ingressar nesta modalidade com conhecimento e compromisso político- pedagógico.

A Declaração de Evidência, ao apontar várias lacunas, deficiências e precariedades que prejudicam o ensino-aprendizagem na EJA, como a inadequação curricular, a carência de materiais e equipamentos, a empobrecida infraestrutura, dentre outros, destaca a escassa formação e a precária profissionalização dos educadores:

A falta de relevância social dos currículos educacionais, o número inadequado e, em alguns casos, a formação insuficiente dos educadores, a escassez de materiais e métodos inovadores e barreiras de todo tipo acabam por prejudicar a capacidade de os sistemas educacionais

existentes oferecerem aprendizagem de qualidade, capaz de abordar as disparidades de nossas sociedades. (UNESCO, 2010, p.16).

Assim,

A falta de oportunidades de profissionalização e de formação para educadores tem um impacto negativo sobre a qualidade da oferta de aprendizagem e educação de adultos, assim como o empobrecimento do ambiente de aprendizagem, no que diz respeito a equipamentos, materiais e currículos. Raramente são realizadas avaliações de necessidades e pesquisas sistemáticas, no processo de planejamento, para determinar conteúdos, pedagogia, modo de provisão e infraestrutura de apoio adequadas. (UNESCO, 2010, p.21).

Sobre a Política Nacional de Formação dos Docentes (e aqui ampliaremos a discussão pensando nos professores de qualquer nível, etapa ou modalidade; não apenas aqueles vinculados à EJA), encontramos nas metas 15⁹¹, 16 e 18⁹² do Plano Nacional de Educação (PNE) vigente o objetivo de assegurar que até 25 de junho de 2015 (ou seja, até um ano de vigência deste Plano) “todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.” Assim, segundo a estratégia 15.9, é preciso

implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício

Além da formação inicial de nível superior e/ou específica, esse documento demonstra preocupação para com a formação continuada dos professores da Educação Básica em sua área de atuação. De efeito, lemos na meta 16 que é preciso

⁹¹ Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da Educação de que tratam os incisos I, II e III do **caput** do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da Educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

⁹² Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da Educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da Educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Ou seja, o PNE, ao tratar da formação do professorado do País, advoga a formação específica em nível superior para os docentes que apresentam apenas o chamado Curso Normal (nível médio), bem como para aqueles licenciados que atuam em uma área diversa da sua formação. Há também o cuidado com a formação continuada no nível de pós-graduação para os professores da Educação Básica, assim como o objetivo de que esses profissionais ocupem cargos efetivos na rede pública mediante ingresso, via concurso público. Sobre este último ponto, vejamos a estratégia 18.1:

estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados

A Proposta Curricular da EJA, 1º segmento, além de traçar um rico e didático histórico da EJA no Brasil, elucida as especificidades e os fundamentos: público, contextos, diversidades e culturas, expectativas, escolarização, aprendizagens e o papel do educador; os objetivos voltados para esta modalidade de ensino; e discute, ainda, as práticas de planejamento e avaliação voltadas para esta modalidade. No referente aos conteúdos específicos, esta proposta está dividida em três grandes áreas: Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza. No que se refere ao papel do professor e ao ensino dos conteúdos, assim se posiciona:

Outra questão metodológica diz respeito ao caráter crítico, problematizador e criativo que se pretende imprimir à educação de adultos. Educadores fortemente identificados com esses princípios da prática educativa conseguem estabelecer uma relação de diálogo e enriquecimento mútuo com seu grupo. Promovem situações de conversa ou debate em que os educandos têm a oportunidade de expressar a riqueza e a originalidade de sua linguagem e de seus saberes; conseguem reconhecer, comparar, julgar, recriar e propor. **Entretanto, na passagem para o trabalho específico de leitura e escrita ou matemática, torna-se mais difícil garantir a natureza significativa e construtiva das aprendizagens. Na alfabetização, o exercício mecânico de montagem e desmontagem de palavras e sílabas vai se sobrepondo à construção de significados;** os problemas matemáticos dão lugar à memorização dos procedimentos das operações. Muitas vezes, com a intenção de simplificar

as mensagens, já que se trata de uma iniciação à cultura letrada, os textos oferecidos para leitura repetem a mesma estrutura e estilo, expondo uma visão unilateral dos temas tratados. **Produz-se, assim, uma dissociação entre os momentos de “leitura do mundo”, quando os educandos são chamados a analisar, comparar, elaborar, e os momentos de “leitura da palavra” (ou dos números), quando os educando devem repetir, memorizar e reproduzir.** (RIBEIRO *et al*, 2001, p.30, grifo nosso)

No que concerne ainda ao papel do educador e à formação docente, esse documento assinala as qualidades, possibilidades e desafios impostos ao profissional que atua na EJA:

Algumas das qualidades essenciais ao educador de jovens e adultos são a capacidade de solidarizar-se com os educandos, a disposição de encarar dificuldades como desafios estimulantes, a confiança na capacidade de todos de aprender e ensinar. Coerentemente com essa postura, é fundamental que esse educador procure conhecer seus educandos, suas expectativas, sua cultura, as características e problemas de seu entorno próximo, suas necessidades de aprendizagem. E, para responder a essas necessidades, esse educador terá de buscar conhecer cada vez melhor os conteúdos a serem ensinados, atualizando-se constantemente. Como todo educador, deverá também refletir permanentemente sobre sua prática, buscando os meios de aperfeiçoá-la. (RIBEIRO, 2001, p. 46).

Podemos depreender, mediante a análise desta Proposta, que: (i) a sólida e contínua formação docente, bem como o domínio dos conteúdos, a atualização constante e a reflexão permanente por parte do professorado são fundamentais para o sucesso da aprendizagem dos educandos da EJA; (ii) que é preciso associar plenamente, sobretudo no ensino dos conteúdos, a “leitura de mundo” concomitantemente à “leitura da palavra.” Aqui, abriremos um parêntese para destacar a forte influência freireana na redação desta Proposta Curricular, expressa, por exemplo, no uso de tais expressões; (iii) é preciso que os professores atentem para as especificidades da EJA, para o reconhecimento e valorização dos conhecimentos prévios de seu alunado, bem como tenham ciência das reais necessidades desse público. Ainda consoante esta Proposta Curricular, há, nesta área, uma busca pela dimensão crítica, pautada na problematização e criatividade de docentes e discentes. Assim, segundo este documento, os educadores que se identificam com esses princípios buscam o exercício do diálogo e da confiança, prezam pelo bom relacionamento educador-educando, bem como reconhecem, e valorizam, a cultura, a linguagem e os saberes de seus educandos.

A modo de fecho deste capítulo, e após esta breve análise dos principais documentos que norteiam e normatizam a política educacional da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na contemporaneidade, podemos acentuar que a

alfabetização de jovens e adultos aparece, no discurso desses dispositivos, como: (i) um direito basilar; (ii) um conhecimento e um requisito básico; (iii) uma habilidade primordial; (iv) um pilar; (v) uma habilidade para desenvolver outras habilidades; (vi) autotransformação cultural e social das coletividades; e ainda, (vii) um instrumento de empoderamento.

Sobre este último conceito, “um instrumento de empoderamento”, lembramos das profícuas (e ainda tão atuais!) reflexões de Paulo Freire e Ira Shor no final da década de 1980. Em *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*, Freire e Shor (1986) discutem, além de tantos outros temas educacionais, a respeito do que compreendem sobre o *empowerment*, bem como os limites e as possibilidades que essa expressão enseja. Freire nos diz que achava curioso o fato de os estadunidenses usarem tanto essa dicção. O medo de Freire era o de que se tivesse a falsa impressão de que um professor crítico, uma aula problematizadora e a geração de autonomia criada neste espaço fossem “suficientes” para efetuar as transformações sociais necessárias, e, assim, nos adverte: “a sensação de liberdade ainda não é suficiente para a transformação da sociedade.” (FREIRE, 1986, p.135). Ele receava que o discurso do *empowerment* se vinculasse a autonomia e liberdade pessoal estritamente subjetiva e que, “sozinha”, tudo pudesse fazer ou transformar. Ira Shor alerta ainda para a ideia de que, “historicamente, a noção de *empowerment*, na sociedade norte-americana, tem sido cooptada pelo individualismo⁹³, pelas noções individuais de progresso.” (SHOR, 1986, p.136). E é exatamente tomando como cerne estes aspectos, que Freire enxerga as limitações do *empowerment*. Fazendo uso de seu pensamento crítico e dialético, ele também sinaliza as possibilidades e os pontos positivos desse tipo de empoderamento:

Enquanto que o *empowerment* individual ou o *empowerment* de alguns alunos, ou a sensação de ter mudado, não é suficiente no que diz respeito à transformação da sociedade como um todo, é absolutamente necessário para o processo de transformação social. Está claro? O desenvolvimento crítico desses alunos é fundamental para a transformação radical da sociedade. Sua curiosidade, sua percepção crítica da realidade são fundamentais para a transformação social, mas não são, por si sós, suficientes. (FREIRE, 1986, p.135).

⁹³ Ira Shor, educador norte-americano, no final da década de 1980, com um certo pesar, emprega as seguintes palavras para desabafar sobre alguns limites da cultura americana: “Com nossas profundas raízes no individualismo, temos uma devoção utópica por nos realizar sozinhos, por nos aperfeiçoar sozinhos, por subir na vida, subir através de nosso próprio esforço, ficar ricos através do esforço pessoal. Esta é uma cultura que adora os homens e as mulheres que se fazem por si mesmos.”

Posteriormente, elucida a própria compreensão de *empowerment*:

Agora, vou além disso, não *muito* além, procurando explicar como compreendo o *empowerment* como o *empowerment* de classe social. Não individual, nem comunitário, nem meramente social mas um conceito de *empowerment* ligado à classe social [...] quando minha compreensão de *empowerment* está ligada às classes sociais, não estou querendo reduzir tudo às classes, como fazem alguns marxistas estreitos. Reconheço que esta preocupação que tenho com a “classe” tem que ser recriada para os EUA. A questão do *empowerment* da classe social envolve a questão de como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político. Isto faz do *empowerment* muito mais do que um invento individual ou psicológico. Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta. (FREIRE, 1986, p. 137-138).

Vale lembrar que esses diálogos foram travados em 1984 e 1985, ou seja, há 30 anos! Surpreende-nos a visão destes educadores, mormente a lucidez e o compromisso ao dialogar, analisar, ponderar e reconfigurar o próprio pensamento, com suporte na exposição de novos conceitos. Paulo Freire, que sempre primou pela coerência, não se limitava a uma visão estreita, individualista e, sobretudo, não tinha medo de questionar os modismos que surgiam. Para ele, o empoderamento está intimamente vinculado às classes sociais, em como os trabalhadores lutam, na cotidianidade, pelo poder político e pela própria liberdade ante o jugo do capital. A cultura e a educação cumprem papel relevante neste processo de empoderar a classe trabalhadora. Tanto é que, na obra *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, Freire e Macedo (2011, p.8), analisando a relação entre alfabetização e *empowerment*, assinalam ser esta uma forma de política cultural, que se tornou um “construto significativo na medida em que é encarada como um conjunto de práticas que funciona para *empower*⁹⁴, ou para *disempower*, as pessoas.”

Para fins de maior compreensão a respeito dessa discussão, consultamos o *Dicionário Paulo Freire*. Nesta obra, Pedrinho Guareschi, ao tentar conceituar o vocábulo “empoderamento” numa perspectiva freireana, exprime que este conceito está profundamente ligado à conscientização, daí por que podemos asseverar que este conceito está também intimamente ligado a nossa discussão sobre *politicidade*. Para ele, trata-se do “eixo que une consciência e liberdade” e discutindo sobre tais

⁹⁴ Ainda conforme os autores, o verbo “*to empower*” é rico de significados, visto que nos leva às seguintes compreensões: “1. dar poder a; 2. ativar a potencialidade criativa; 3. desenvolver a potencialidade criativa do sujeito; 4. dinamizar a potencialidade do sujeito [...]”(FREIRE; MACEDO, 2011, p.8-9).

questões, afirma: “se o simples fato de tomar consciência não leva automaticamente à liberdade, é inegável que só pode ser livre quem tem consciência” (GUARESCHI, 2010, p.147); entretanto, “o empoderamento não é apenas um ato psicológico, individual, mas um ato social e político, pois o ser humano, para Freire, é intrinsecamente social e político, é *pessoa=relação*.” (GUARESCHI, 2010, p.147). E é numa elaboração dialógica que é possível alcançar o empoderamento:

[...] a tomada de consciência confere determinado poder às pessoas (e grupos), gerado a partir dos próprios sujeitos-agentes, por um lado. Ele não é outorgado, pelo contrário, é resultado de uma *práxis* de reflexão e de inserção crítica das pessoas, provocadas pelos problemas ou pelas perguntas problematizadoras, que os colocam em ação. A essência do processo pedagógico de Freire consiste em “fazer a pergunta.” Mas não qualquer pergunta: **a pergunta que liberta, isto é, que o empodera e, conseqüentemente, o faz sempre mais livre.** (GUARESCHI, 2010, p.147-148).

Essa discussão sobre o empoderamento é fértil e atual. Sobre ela, apenas pincelamos algumas questões, mas, nem de perto, esgotamos a amplitude que esta temática enseja. Thiago de Mello (2010, p.320), notável poeta brasileiro, conjuga o verbo *empoderar*, fazendo uso de uma linguagem poética. Em seus versos, reitera o empoderamento freireano:

Tem um mundo de gente em muito canto do mundo que aprendeu com Paulo a soletrar o verbo *empoderar*, na primeira e poderosa conjugação. Eu conjugo cantando no presente do indicativo:

*Eu me empodero de esperança.
Tu te empoderas de coragem.
Nós nos empoderamos de amor.*

Retomando a análise dos documentos, percebemos ainda que a alfabetização, de maneira recorrente, ocupa o primeiro lugar ou uma posição de destaque nos documentos analisados. Há, nesses dispositivos, a expressão das desigualdades regionais, de classe, de etnia, e, sobretudo, de gênero, visto que, conforme sinalizam alguns documentos, a maioria das pessoas interditadas de ler e escrever é de mulheres.

Em suma, a alfabetização, segundo os preceitos contidos nos documentos que ora analisamos, precisa cumprir, outrossim, sete tarefas: (1) promover e/ ou ampliar a participação dos alfabetizando em diferentes âmbitos: sociais, econômicos, políticos e culturais; (2) se tornar uma aprendizagem relevante às necessidades e ao contexto de cada estudante, reforçando a capacidade deste

em aprender e se empoderar; (3) permitir que o indivíduo relacione e compreenda as suas relações pessoais e subjetivas numa visão totalizante, vinculadas com a realidade local e mundial; (4) ser um meio de autonomia e cidadania participativa, para que o indivíduo assuma o seu papel e a sua função na sociedade e possa auxiliar na construção e reconstrução desta; (5) oportunizar a melhoria das condições de inserção profissional dos educandos, (6) promover a aquisição de outros direitos humanos, além de auxiliar na conquista da justiça social, política e econômica; e, ainda, (7) auxiliar na valorização dos processos identitários e culturais.

Podemos, então, asseverar que existe um fulcro comum permeando todos os documentos sopesados neste capítulo:

a compreensão das pessoas jovens e adultas como *sujeitos sociais e de direitos*. Sujeitos em movimento. Sujeitos que vivem processos diversos de exclusão social e que, nesse contexto, criam, recriam a cultura, lutam, sonham e impulsionam a EJA, as políticas públicas, a escola e a universidade para um processo de mudança. (SOARES, GIOVANETTI E GOMES, 2011, p.9, grifo dos autores).

Convém evidenciar, ainda, a noção de que a educação, consoante as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, é uma chave imprescindível para o pleno exercício da cidadania. A EJA representa, neste mesmo parecer, um compromisso em prol do desenvolvimento humano. “Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura.” (BRASIL, 2000, p.10). Para tanto, ela é pautada por três funções: (1) reparadora, (2) equalizadora e (3) qualificadora.

Na primeira, à EJA cabe restaurar um direito negado, o direito de uma escola de qualidade e o reconhecimento da igualdade entre os seres humanos. Esta função ressalta a inserção desses jovens no ambiente escolar formal como uma oportunidade concreta. Esta “função reparadora” também deve atentar para as especificidades socio-culturais deste alunado, respeitando suas especificidades pedagógicas da EJA.

A equalização, proposta na segunda função, ocorre por meio da distribuição e redistribuição dos bens sociais (e, aqui, podemos inferir que a educação escolar é um deles) e da promoção de grandes oportunidades aos educandos da EJA, até maiores do que os outros, para que possam “restabelecer

sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade.” (BRASIL, 2000, p.9-10).

A terceira, denominada “função permanente” ou “qualificadora”, é, consoante as Diretrizes, o próprio sentido da EJA. Ante a incompletude do ser humano, ela é um apelo para que o conhecimento seja visto como algo permanente, obtido no decorrer de toda a vida, seja no âmbito escolar ou não. Ainda segundo esse parecer, esta “qualificação” não é sinônima da qualificação profissional, pois não se restringe apenas à qualificação no campo profissional e, sim, a uma qualificação ampla, abrangente e permanente, da qual a profissional também faz parte.

No Capítulo V, intitulado *Das Competências a serem desenvolvidas na Aprendizagem e Educação de Jovens e Adultos*, da Resolução Nº 438/2012 , encontramos o preceito:

Art.7º A formação dos sujeitos na modalidade EJA, fundamentada no princípio da aprendizagem ao longo da vida, deve comprometer-se com a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades, habilidades, competências e valores necessários ao exercício e ampliação de seus direitos e controle de seus destinos, possibilitando o alcance da equidade e da inclusão social, para a redução da pobreza e a construção de sociedades justas, solidárias e sustentáveis. (CEARÁ, 2012, p.6/ Grifo Nosso).

Assim, isso significa que

[...] a EJA, como um campo político de formação e de investigação, está irremediavelmente comprometida com a educação das camadas populares e com a superação das diferentes formas de exclusão e discriminação existentes em nossa sociedade, as quais se fazem presentes tanto nos processos educativos escolares quanto nos não escolares. (SOARES, GIOVANETTI; GOMES, 2011a, p.8).

Expostas essas três funções subjacentes à EJA, do Cap.V da Resolução Nº438/2012 e, ainda, as formulações teóricas de grandes intelectuais comprometidos com este campo, cabe-nos perguntar: quem são os educadores que deverão restaurar este direito negado, promovendo e qualificando os educandos dessa modalidade de ensino? O que pensam e fazem os educadores que precisam socializar conhecimentos, desenvolvendo capacidades e valores em prol do exercício da cidadania de seu alunado? Eles têm essa consciência político-social de que, mediante este quefazer, podem auxiliar de alguma forma na construção de uma sociedade justa e igualitária? São questionamentos que discutiremos nos capítulos seguintes.

5 IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

“Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente.” (Paulo Freire)

Este quinto capítulo tem como objetivo delinear o perfil do professorado da EJA, participante desta pesquisa. Para tanto, sistematizamos dez pontos: (i) a natureza do vínculo empregatício, (ii) a jornada de trabalho, (iii) a formação inicial, (iv) a formação continuada, (v) a formação específica para atuar na EJA, (vi) o tempo de atuação na área educacional, (vii) as experiências anteriores no campo da EJA, (viii) o tempo de trabalho nessa modalidade de ensino, (ix) a inserção dos professores em ações coletivas, tais como: sindicatos, movimentos sociais, partidos etc. e, por fim, (x) os referenciais teórico-metodológicos que embasam a ação pedagógica dos professores entrevistados.

Em *Didática e Docência*, Farias *et al.* (2008) concebem o professor como um profissional em constante formação. E alerta-nos para a noção de que a sua identidade profissional não se dicotomiza das experiências vitais, tanto as de âmbito pessoal quanto aquelas vinculadas ao contexto profissional. Assim, “a história de vida, a formação e a prática docente são elementos constituintes do processo identitário profissional do professor.” (FARIAS *et al.*, 2008, p. 56). Dessa forma, perguntamo-nos: quem são os professores, sujeitos desta investigação? Por que optaram pelo magistério? Que formação tiveram? Como estão vinculados à escola? Como é a sua jornada de trabalho? Há quanto tempo atuam na área educacional? Por que ingressaram na EJA? Como analisam esta modalidade de ensino? Como se organizam e lutam coletivamente? É nessa complexidade de relações e escolhas que o professor constitui e reconstitui a sua identidade pessoal e profissional.

Por conseguinte, cabe-nos ainda questionar: os professores de EJA, que lidam com a alfabetização no ambiente escolar, agem de modo crítico e transformador? Esses docentes auxiliam os educandos a pensar criticamente? Em caso positivo, como? E, ainda: quais vivências e referenciais teóricos tomam como base para que tenham optado pelo desvelamento da realidade?

É bom ressaltar o fato de que tais questionamentos, que foram brotando e ganhando corpo, estão intimamente vinculados ao cerne de nossa investigação, pois, se o professor não se identifica com a docência, ou se não gosta de atuar na

EJA, provavelmente, essa não identificação se refletirá na sala de aula e comprometerá o seu trabalho político-pedagógico. E mais: se o professor tem uma jornada de trabalho extenuante e não recebe um salário digno, como conduzirá o processo de ensino-aprendizagem? Perante um contexto tão injusto e, por vezes, desanimador, como lutar e estimular a luta?

Sem retirar ou secundarizar a importância dos diversos agentes que participam da educação escolar - alunos, gestores, funcionários, e a própria comunidade - nesta tese, dirigimos a perspectiva para os docentes, para o que eles pensam, sentem e falam. O professor é o agente que mais pode auxiliar na elevação da consciência crítica do seu alunado; é quem pode, predominantemente, exercer esta tarefa crítico-política na escola. Dessa forma, fazemos nossa a reflexão de Sacristán (2008, p.86, grifo nosso), quando nos ensina que

Os professores, por mais que pareça estranho, são pessoas que sentem e querem...não só pensam. [...] Isso quer dizer que devemos dar bastante importância aos motivos de ação do professorado, pois temos educado as mentes, mas não o desejo, não educamos a vontade. Damos conhecimentos, mas não educamos os motivos. **Para educar é preciso que se tenha um motivo, um projeto, uma ideologia. [...] Os motivos, as motivações do professorado têm sido um capítulo ausente da formação de professores e da investigação sobre a formação de professores.**

Para que possamos conhecer e analisar os motivos e as ideologias dos professores, é preciso, antes de tudo, conhecê-los. E mais: investigar, à luz das formulações freireanas, o que fazem, como fazem, a favor e contra quem exercem a docência, e a favor do que (e contra o que) ensinam.

Heloísa Szymanski (2002, p.25) acentua que “em estudos com professoras, é necessário saber qual sua formação, tempo de magistério, um pequeno histórico de seu percurso profissional e o que mais for necessário, conforme os objetivos da pesquisa.” Tais questões são necessárias para que saibamos quem são e de onde falam esses docentes, ou seja, com suporte em que escolhas, vivências e experiências constituem sua identidade e falam a respeito da educação. Iria Brzezinski (2002, p.8) lembra que

A identidade construída pode ser pessoal ou coletiva. A primeira é configurada pela história e experiência pessoal e implica um sentimento de unidade, originalidade e continuidade, enquanto que a segunda é uma construção social que se processa no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade e que conferem à pessoa um papel e um *status* social. A identidade profissional configura-se como uma identidade coletiva.

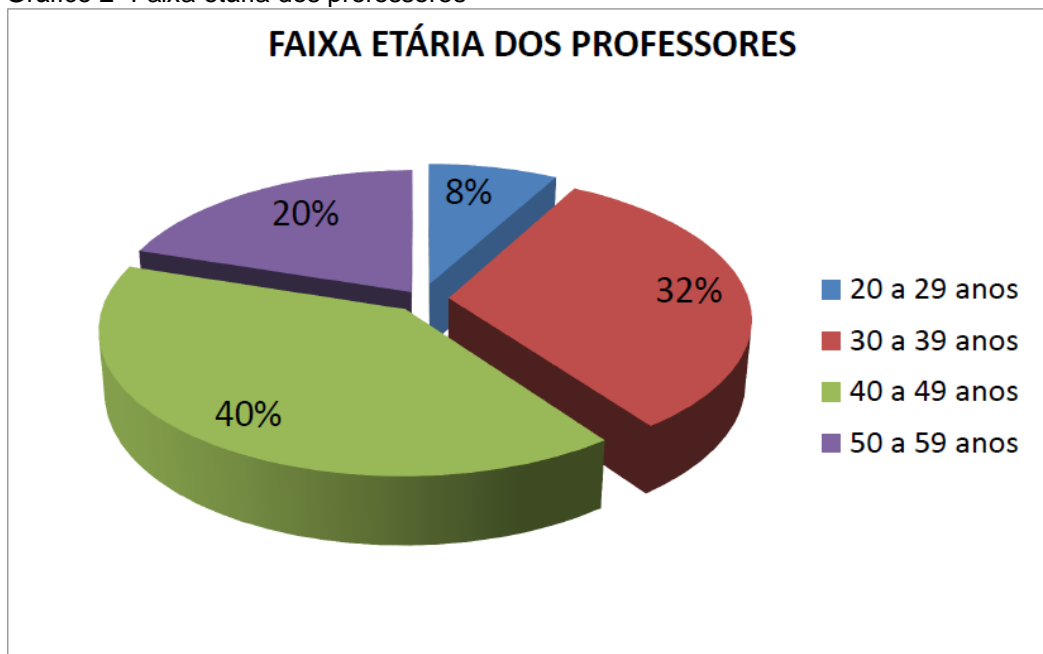
Desse modo, esta pesquisa tem como fonte de investigação as significações pessoais e coletivas dos professores que atuam na EJA. E, neste capítulo, conheceremos os professores que organizam e coordenam todo este processo de ensino.

Dos 25 docentes participantes, 14 lecionam na zona urbana e 11 atuam na zona rural. Eles pertencem, predominantemente, ao universo feminino: são 19 mulheres e seis homens. Todos possuem vínculo de trabalho com a rede pública municipal do Crato-CE, de forma efetiva ou temporária. Em relação a este vínculo empregatício, dos 14 professores da zona urbana, 13 são efetivos e apenas um é temporário, de modo que a quase totalidade dos docentes da zona urbana possui vínculo efetivo. Esse quadro é bastante meritório, entretanto, é uma configuração que também deve ser estendida para a zona rural, visto que no campo a realidade é preocupante: dos 11 professores entrevistados, seis trabalham em regime de contrato temporário e apenas cinco são efetivos. É preciso lutar para que todos os docentes sejam concursados, que façam parte do quadro efetivo de professores da rede pública municipal. E que, como exprime Soares (2011), o concurso seja específico para a atuação na EJA, em prol de uma melhor atuação profissional, visto que,

Entre os desafios a serem enfrentados na formulação de políticas públicas encontra-se a profissionalização dos educadores. A falta de concurso público direcionado à EJA contribui para que o campo reproduza o amadorismo e o improvisado no enfrentamento de suas questões. (SOARES, 2011, p.315).

Em relação à faixa etária, a maior parte dos entrevistados (dez docentes) tem de 40 a 49 anos. Vale ressaltar que os professores da zona rural são mais jovens do que os da zona urbana, visto que, dos 11 docentes atuantes no campo, mais da metade (seis) se concentra na faixa etária de 30 a 39 anos. Já na zona urbana, dos 14 professores, mais da metade (oito) tem de 40 a 49 anos e apenas dois docentes têm de 30 a 39 anos de idade.

Gráfico 2- Faixa etária dos professores



Fonte: Elaboração da autora /2013

Dos 25 professores que participaram desta pesquisa, 23 são cearenses e dois são pernambucanos. Nenhum deles nasceu numa capital. Dos 23 cearenses, a maioria (14 professores) nasceu no Município do Crato, *locus* de nossa investigação. Além do Crato, foram apontados mais nove Municípios cearenses: Catarina, Caririaçu, Assaré, Nova Olinda, Aiuaba, Tauá, Farias Brito, Cedro e Campos Sales. Os Municípios de nascimento dos dois docentes pernambucanos são: Cariri Mirim e Custódia.

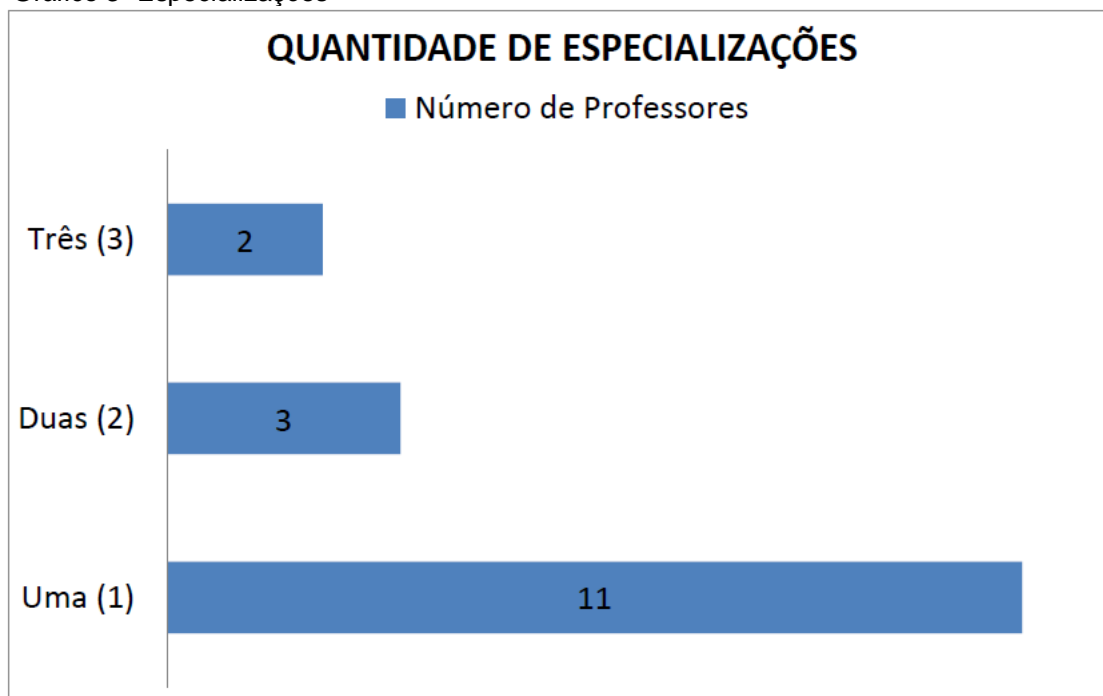
Quanto à formação inicial, a maioria é formada em Pedagogia. Dez cursaram Pedagogia, na Universidade Regional do Cariri (URCA), cinco são pedagogos formados pela Universidade Vale do Acaraú (UVA) e uma professora é licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Assim, dos 25 entrevistados, 16 são pedagogos. Os outros nove têm este perfil de formação: sete são graduandos de Pedagogia (cinco pelo Instituto Juazeiro de Educação Superior - IJES e dois em cursos a distância) e dois não fizeram o curso de Pedagogia, e, para a atuação no espaço escolar, se valem da formação de nível médio na Modalidade Normal, o chamado Normal Pedagógico. Dos 25 docentes entrevistados, sete relataram que possuem esta formação de nível médio. Vale registrar ainda o fato de que, dos dez professores formados em Pedagogia pela URCA, dois também cursaram segunda graduação: Direito (URCA) e História (PUC-EaD).

A identidade do professor, consoante Pimenta e Lima (2009, p.62), “é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe a legitimar.” Ante tal asserção, o curso de Pedagogia cumpre papel necessário e imprescindível à formação dos professores do 1º segmento da EJA (etapa referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental) e, assim, avaliamos como ponto positivo o fato de que a quase totalidade tem ou está em busca desta formação. Cumpre ressaltar que, consoante as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, o egresso deste curso deve estar apto a “fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, **assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria**”, dos educandos jovens, adultos e idosos da EJA.

Com amparo no exposto, o profissional que será inserido nos anos iniciais da EJA, no chamado 1º segmento, tem de ser pedagogo, especialmente porque é nesta etapa que acontece a alfabetização e “ao contrário do que possa parecer, alfabetizar um jovem, ou adulto, que já traz uma, ou várias experiências de fracasso na sua vivência escolar, não é tarefa simples, que possa ser executada por qualquer pessoa sem a devida qualificação e preparação.” (BRASIL/ INEP, 2003, p.11).

No que se relaciona à pós-graduação *stricto sensu*, apenas um professor é mestre. Ele concluiu o curso de Mestrado em Ciências da Educação, em 2011, numa Universidade em Assunção. Infelizmente, no Município do Crato ainda não temos mestrado voltado para a área da Educação, ponto que talvez explique o fato de haver apenas um mestre entre os entrevistados. Para suprir esta lacuna, os docentes buscam o aprimoramento profissional por meio dos cursos de Especialização. Dos 25, 16 concluíram algum curso de pós-graduação *lato sensu*. Dos 14 professores da zona urbana, 12 fizeram um ou mais cursos de Especialização. Na zona rural o número de especialistas é bem menor: dos 11 entrevistados, apenas quatro fizeram um curso *lato sensu*. Vale ressaltar que, dos 25 participantes, cinco fizeram de duas a três especializações. Eis o gráfico:

Gráfico 3- Especializações



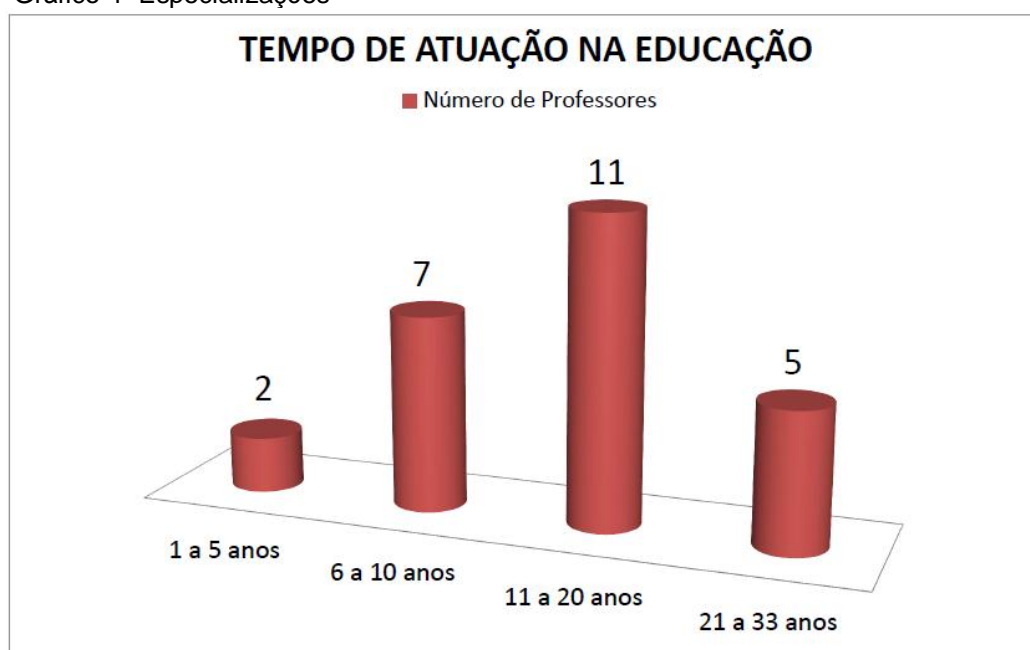
Fonte: Elaboração da autora/2013

Entre os cursos de Especialização mais mencionados pelos professores, estão o de Língua Portuguesa e Arte-Educação, e o de Gestão Escolar/Educacional, ambos com cinco especialistas. Outros cursos também foram citados: Psicopedagogia (concluído por quatro docentes); Metodologia/ Docência no Ensino Superior (concluído por dois docentes); Educação Infantil (um professor); Planejamento Educacional (um professor); Educação Ambiental (um professor); Geografia e Meio Ambiente (um professor); LIBRAS (um professor); Psicomotricidade Relacional (um professor); e, ainda, História e Sociologia (um professor). O que podemos analisar diante dessa informação? Mesmo ante uma pluralidade tão grande de cursos de Especialização - foram citados 11 cursos distintos- nenhum docente entrevistado é especialista em EJA. Vale ressaltar que o fato de não termos cursos de Especialização em EJA na Região do Cariri contribui, significativamente, para esta lacuna. Assim, é preciso haver incentivos financeiros suficientes para que a Educação Superior pública possa ampliar “sua capacidade de habilitar professores para o ensino com jovens e adultos, proporcionando também aos profissionais em exercício oportunidades de elevação de escolaridade, certificação e aperfeiçoamento profissional.” (DI PIERRO; GRACIANO, 2003, p.44). Há, desse modo, que cobrar a responsabilidade das universidades neste processo formativo, visto que,

Ao lado do estabelecimento de condições mínimas de trabalho profissional, a formação de educadores é um dos grandes desafios a serem encarados pelas políticas educacionais nos próximos anos. O governo federal tentou, a partir de 2006, avançar nessa direção, promovendo cursos de especialização em EJA e realizando chamadas para que instituições públicas de ensino superior participassem de uma rede nacional de prestação de serviços de formação continuada de educadores, quase sempre na modalidade a distância. Nenhuma dessas estratégias foi capaz, até o momento, de induzir as universidades a incorporar, de modo duradouro, em sua missão e currículos a formação inicial e continuada de educadores de jovens e adultos, de tal modo que persiste a situação em que esse campo de conhecimento é omitido ou tratado marginalmente nos cursos de habilitação de professores (Gatti & Nunes, 2009). (DI PIERRO, 2010, p. 954-955).

No que condiz ao tempo de atuação, a maioria dos entrevistados tem de 11 a 20 anos de magistério, ou seja, são pessoas com larga prática na docência. Com base nas informações coletadas nas entrevistas, oferecemos este gráfico.

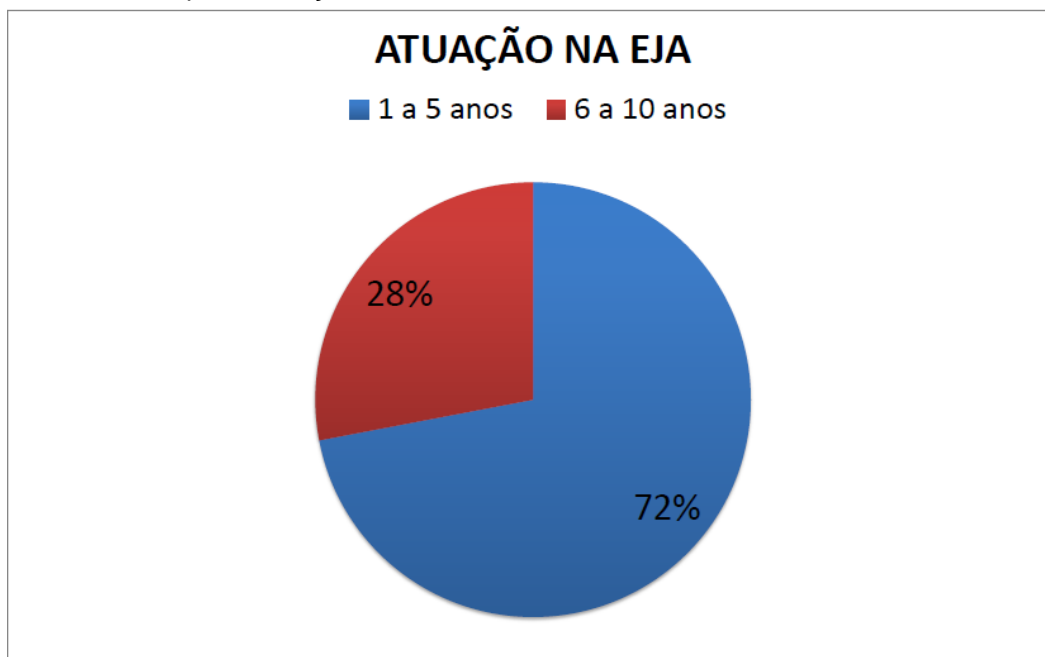
Gráfico 4- Especializações



Fonte: Elaboração da autora/2013

Evidenciamos a ideia de que o tempo mínimo na área educacional é de um ano e meio e o máximo de 33 anos. Em relação ao tempo de docência na EJA, percebemos que o período de atuação é bem menor, muito mais restrito:

Gráfico 5- Tempo de atuação na EJA



Fonte: Elaboração da autora/2013

Vale elucidar que consideramos como tempo na EJA, além da atuação na rede pública de ensino, as experiências com programas de alfabetização (MOBRAL, Alfabetização Solidária, Programa Brasil Alfabetizado etc.), ocorridas, em sua maioria, fora do ambiente escolar. É nítido o fato de que a maioria tem pouquíssimo tempo de experiência nesta modalidade de ensino, fazendo com que sublinhemos aqui a necessidade de uma formação contínua, sólida e séria para estes profissionais que hoje estão em sala de aula. Esta formação continuada deve partir das Universidades e das Secretarias de Educação, contando com o necessário financiamento dos Governos Federal, estaduais e municipais.

Dos 18 professores que têm de um a cinco anos de experiência, cinco estavam no primeiro ano de trabalho na EJA, ou seja, jamais haviam tido experiência, nem mesmo com programas de alfabetização. Ainda sobre o primeiro grupo de 18 docentes, 11 estavam lecionando pela primeira vez naquela turma de EJA I ou de EJA I e II. De efeito, embora tivessem alguma experiência na modalidade, era a primeira vez que estavam atuando naquele nível de ensino, o que denota certa novidade ao que estava ocorrendo em sala de aula, especialmente, no que concerne ao processo de alfabetização da população jovem e adulta.

Sobre a atuação nos programas de alfabetização promovidos pelo Governo Federal, os professores participaram de vários projetos que se concretizaram em contextos políticos, históricos e culturais específicos: o MOBREAL (dois professores), o Alfabetização Solidária (um professor), o Alfabetização e Cidadania (um professor) e o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA-Brasil), por dois docentes. Seis docentes foram, em anos anteriores, professores alfabetizadores do atual Programa Brasil Alfabetizado (PBA), e duas professoras atuam no Programa até hoje. Vale ressaltar que, entre os seis que já atuaram anteriormente no PBA, cinco são da zona rural. O que podemos inferir desta informação? Duas questões: (i) que o índice de analfabetismo é maior no campo; e (ii) que o acesso à renda na zona rural é bem mais difícil. Assim, mediante esses programas, os professores obtêm pequena, mas necessária, ampliação de seus vencimentos. Corroborando essa argumentação, Furtado (2009, p.84) expressa o fato de que,

Em meio aos esforços individuais e mesmo governamentais de implementação de programas educacionais, em especial, para o setor, emergem dificuldades de diferentes naturezas, sofrendo as consequências do problema maior de concentração de terras e da desigualdade social. O analfabetismo é um dos mais graves e persistentes sintomas desta situação, que embora inserido na dimensão social do desenvolvimento, afeta diretamente o crescimento e o desenvolvimento sustentável do campo.

Quanto à formação específica para atuar na EJA, os professores ressaltaram: a importância dos encontros pedagógicos promovidos pela Secretaria de Educação; a necessidade e a validade das disciplinas ofertadas pela Universidade; os cursos, seminários e experiências formativas obtidas em outros locais de trabalho e, ainda, as formações vivenciadas mediante a atuação docente nos programas de alfabetização: 16 professores citaram como fonte de sua formação específica os encontros e planejamentos ofertados pela Secretaria de Educação e, para a metade desses docentes, essas ações formativas são a única fonte de aprendizagem voltada para a EJA. Dois professores ressaltaram que a participação em cursos e seminários no decorrer de suas trajetórias foi essencial para a aquisição de uma formação específica para atuar na EJA, quatro tiveram acesso à formação na área em virtude da função exercida em outro local de trabalho, e, ainda, seis professores destacaram a relevância das formações obtidas mediante a atuação no Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e em outros programas

de alfabetização. As disciplinas ofertadas nos cursos de Pedagogia foram mencionadas por cinco educadores como um meio de obter essa formação específica. Dentre elas, os entrevistados destacaram a de Educação de Jovens e Adultos, Didática Geral e os Estágios na EJA. Sobre a inserção das disciplinas acadêmicas voltadas para a EJA, uma professora, bastante surpresa, nos questionou:

[...] E existe essa disciplina que prepara? Concordo, tem que ter! A disciplina na faculdade. Eu até fiquei encantada quando você me disse isso, porque na minha época não tinha...ah se tivesse! Eu acho que eu estaria hoje mais preparada pra trabalhar no EJA, porque eu sou preparada pra trabalhar com o infantil. (Professora 18).

A ausência de estudos sobre a EJA, ainda na graduação, deixa uma grande lacuna na formação dos professores. Sabemos que inúmeros docentes carecem, ainda hoje, dessa formação, pois várias universidades do País não ofertam em seus currículos disciplinas obrigatórias voltadas para a Educação de adultos. Então, como exigir uma boa formação docente se os professores sequer tiveram acesso a leituras e discussões nesse campo no primeiro momento de suas formações? Como sensibilizá-los para as especificidades da EJA? Advogamos a ideia de que as demais licenciaturas - e não só o curso de Pedagogia - devem ofertar várias disciplinas teóricas e teórico-práticas voltadas para esta modalidade de ensino na graduação e na pós-graduação. Devem fortalecer a EJA mediante a execução de projetos de extensão e realização de pesquisas. Esse é um dos papéis que a Universidade deve cumprir com o objetivo precípuo de corroborar o campo da EJA. Sobre isso, Soares (2008, p.85-86) explicita que “as ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se se considera, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação.” Ribeiro (2013), na linha de Soares (2008), alerta-nos ainda para a ideia de que

As peculiaridades da EJA permitem afirmar que não basta reciclar professores para trabalhar com classes de jovens e adultos trabalhadores, sejam urbanos ou rurais; não basta, ainda, oferecer uma ou duas disciplinas optativas, com carga horária reduzida, nas licenciaturas pensando, com isso, estar preparando um professor para atuar na EJA [...]. (RIBEIRO, 2013, p.489-490).

A total ausência de uma formação específica foi sinalizada por apenas três professores, dos quais dois afirmaram não conseguir participar das formações da Secretaria em razão do “choque de horário” com o planejamento de outras instituições das quais também fazem parte. Em geral, segundo os docentes, os encontros da Secretaria de Educação ocorrem nas manhãs de sábado, ou seja, nos dias de reuniões de planejamento das escolas particulares onde também lecionam. Ressaltemos que alguns professores citaram mais de uma fonte de formação específica; daí essa diversidade. Podemos perceber é que, para a maioria, as formações ofertadas pela Secretaria de Educação são fundamentais. Em prol de uma constante melhoria do ensino-aprendizagem na EJA, torna-se imprescindível investir, cada vez mais, nessas ações formativas.

Soares (2011) alerta para as necessidades inerentes à formação do educador da EJA, visto que, além de reconhecer a realidade do público da EJA, é preciso formular “propostas curriculares coadunadas a essas realidades, indo até a criação de recursos didáticos que enriqueçam e estimulem a aprendizagem dos jovens e adultos.” (SOARES, 2011, p.316).

Assim, ainda sobre o ponto focalizado, perguntamos aos docentes se há, de fato, necessidade de se ter uma formação específica para atuar nesta modalidade de ensino. Dos 25, 23 afirmaram que sim, por três razões: em primeiro lugar, em decorrência do perfil e das especificidades do alunado da EJA, pois, nas falas dos professores, é um público diferenciado que carece de sensibilidade e delicadeza, além de motivação e atenção constantes. Como nos diz uma professora, “não é como você trabalhar com uma criança, não, eles são pessoas mais sensíveis, são pessoas que exigem mais atenção” (Professora 18), e como explicita outra: “porque é outra área, ali não são crianças que estão sendo alfabetizadas, no meu caso é alfabetizar, né? São pessoas que já tem toda uma vida, toda uma bagagem, como Paulo Freire diz, uma visão de mundo, uma bagagem já toda construída [...]” (Professora 4). Tal “sensibilidade” está intimamente relacionada com a baixíssima autoestima dos educandos da EJA. Essa problemática já amplamente debatida pelos pesquisadores da EJA, também foi mencionada inúmeras vezes pelos docentes como algo bem específico deste público. A baixa autoestima se revela, conseqüentemente, na descrença da própria aprendizagem. Por isso, muitas vezes, o alunado da EJA é visto como “um povo sem muita fé de aprender” (Professora 16);

destarte, “o professor tem que saber lidar com isso, porque senão afasta realmente os alunos.” (Professora 20).

A propósito da descrença e da baixa autoestima do corpo discente da EJA, formado pela *classe-que-vive-do-trabalho*, lembramo-nos das formulações gramscianas acerca das dificuldades escolares entre uma criança de uma classe social mais abastada e o filho de um operário. O lugar que ocupa na hierarquia social, o corte de classe, faz com que a criança da classe trabalhadora demonstre mais dificuldades no que concerne ao trabalho intelectual:

A participação das mais amplas massas na escola média leva consigo a tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar “facilidades.” Muitos pensam, inclusive, que as dificuldades são artificiais, já que estão habituados a só considerar como trabalho e fadiga o trabalho manual. A questão é complexa. Por certo, a criança de uma família tradicional de intelectuais supera mais facilmente o processo de adaptação psicofísico; quando entra na classe pela primeira vez, já tem vários pontos de vantagem sobre seus colegas, possui uma orientação já adquirida por hábitos familiares: concentra a atenção com mais facilidade, pois tem o hábito da contenção física etc. Do mesmo modo, o filho de um operário urbano sofre menos quando entra na fábrica do que um filho de camponeses ou do que um jovem camponês já desenvolvido pela vida rural. Também o regime alimentar tem importância etc., etc. **Eis porque muitas pessoas do povo pensam que, nas dificuldades do estudo, exista um “truque” contra elas (quando não pensam que são estúpidos por natureza: vêm o senhor (e para muitos, especialmente no campo, senhor quer dizer intelectual) realizar com desenvoltura e aparente facilidade o trabalho que custa aos seus filhos lágrimas e sangue, e pensam que exista algum “truque”.** (GRAMSCI, 1968, p.139, grifo nosso).

Gramsci toma como exemplo o processo cognoscitivo de duas crianças de classes distintas. Isso pode se estender, porém, para os alunos da EJA. A “falta de fé” e a descrença da própria aprendizagem devem ser problematizadas em sala de aula. Sabemos não existir “truque” algum; mas as dificuldades de aprendizagem e a sua reduzida autoestima, acentuadas pelo ciclo do “fracasso escolar”, são decorrentes de múltiplos fatores:

ligados ao psiquismo do aluno: forma como ele interage com o ambiente escolar, modo como estabelece relações com o saber e com o aprender, seu relacionamento com os professores e com os colegas, suas relações familiares, os vínculos que constrói com o conhecimento, etc.; à estrutura da escola: as características, o modelo pedagógico adotado, o perfil dos professores, etc.; a uma dimensão social ampla: políticas públicas de Educação e a secular desigualdade econômica e social da sociedade brasileira. (COSTA; ÁLVARES; BARRETO, 2006, p.16-17).

Ainda sobre esta falta de segurança dos alunos na própria capacidade de aprender, um trecho da Proposta Curricular da EJA, 1º segmento, vai ao encontro da nossa discussão, ao sinalizar que é preciso elevar a autoconfiança deste público:

Num programa de alfabetização **ou de primeiro segmento do ensino fundamental**, é possível promover muitas aprendizagens que podem melhorar significativamente as condições de inserção social e profissional dos educandos **e principalmente promover sua confiança na própria capacidade de aprender**. Sabemos, entretanto, que a complexidade do mundo contemporâneo impõe exigências educativas cada vez maiores para os trabalhadores e para os cidadãos. É fundamental, portanto, que o ensino fundamental de jovens e adultos considere a importância de que os educandos continuem aprendendo, seja dentro do sistema de ensino formal, seja aproveitando ou lutando por mais oportunidades de se desenvolverem como trabalhadores, como cidadãos e como seres humanos. (RIBEIRO *et al.*, 2001, p.229, grifo nosso).

Além de traçar o perfil deste alunado da EJA e falar sobre as suas especificidades, os professores também demonstraram bastante preocupação com a problemática da evasão. Este é o segundo ponto mais mencionado, e, sem dúvida, o mais temido pelos docentes da EJA. Evidenciemos que a pergunta trata da necessidade ou não de uma formação específica, e a evasão é citada inúmeras vezes, demonstrando ter, na visão dos entrevistados, uma ligação direta com a necessidade de uma formação específica do professor. Mediante o conhecimento das especificidades e da realidade do público da EJA, dos conteúdos e metodologias diferenciadas, bem como do nível cognitivo e da estrutura psicológica desse alunado, o professor, bem preparado, pode auxiliar na diminuição da tão temida evasão; concepção, aliás, advogada pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA* quando nos exprimem que, “embora haja uma complexidade de fatores que compõem a situação do estudante da EJA, a formação docente qualificada é um meio importante para se evitar o trágico fenômeno da recidiva e da evasão.” (BRASIL, 2000, p.56).

As duas falas abaixo registram bem o que discutimos até o momento:

Porque, assim, é um público com um perfil diferenciado. Na sua grande maioria são pessoas que tem uma vida marcada por inúmeros traumas: de não ter tido acesso a educação, pessoas com histórico de violência, de questão de trabalhos forçados. Então são pessoas que, na maioria das vezes, já chegam desestimuladas, desmotivadas. Elas próprias não acreditam nelas mesmas. É muito comum ouvir aqueles frases dos alunos: “papagaio velho não aprende a cantar!”, “pau que nasce torto não se endireita!”, “professor, eu tô aqui só por tá, mas eu não aprendo nada!.” “Minha cabeça não funciona mais, não presta mais pra nada!.” Então por que é que eles têm esse discurso, esse pensamento, e ao mesmo tempo

estão lá? Aparentemente há uma contradição, e aí o que é que nós identificamos: o desejo que ele tem faz com que ele esteja lá. Então ele tinha um sonho e esse sonho foi coibido na época apropriada e esse sonho, digamos, que não morreu, digamos que esteja só um fumaçinha. Como diz aquele ditado “onde há fumaça, há fogo”, então ainda há um desejo, um sonho. [...], então realmente tem que ter uma preparação pro professor muito grande na área de humanas pra tá trabalhando com esses alunos. Até mesmo algo que você for pedir a eles que em nenhum momento venha soar como uma cobrança, são muito sensíveis e, assim, qualquer coisinha, eles podem tá se sentindo ofendido e até mesmo tá se evadindo. Então o professor precisa ter uma percepção, uma atenção, uma dedicação diferenciada do que teria em outras modalidades. (Professor 14).

É necessário que as pessoas que vão trabalhar com esses grupos que tenham um diferencial. É necessário que as pessoas tenham sensibilidade para a compreensão da realidade que cada um tem [...] É necessário desenvolver a sensibilidade até pra um olhar diferente no processo ensino aprendizagem desse público [...] precisam muito de ser trabalhado a autoestima. [...] São pessoas que, às vezes, tem um astral ou uma dificuldade muito grande de interagir. São em sua maioria tímida, porque temem a represália que ao longo da vida viveu pelo o fato de não saber ler. Mas quando a gente consegue assim conquistar, é uma conquista diária pela confiabilidade, pelo apego, pelo afago, precisa a demonstração de carinho, de amizade, de compreensão para que essas pessoas possam verdadeiramente participar, interagir e dialogar [...] Muitas vezes a gente faz visita nas casas quando o aluno demora a vir a sala de aula e você vai ver o porquê. Normalmente há um problema com aquela família, um desajuste [...]. (Professora 12).

Como podemos depreender desses discursos, é um público diferenciado, e que requer, portanto, um professor que possua “um diferencial”, visto que “a realidade de EJA é totalmente diferente.” (Professora 20). O adjetivo “diferente”, utilizado em frases que conceituam ser “um público/nível/modalidade/educação muito diferente”, foi mencionado várias vezes no decorrer das respostas. Os professores fazem questão de enfatizar, de sublinhar, esta diferença em todos os aspectos, pois, como ainda exprime uma docente, é preciso ter uma formação específica “porque é um público diferenciado, com anseios diferentes, com necessidades diferentes, ritmo de aprendizagem diferente.” (Professora 22).

Lembremo-nos, ainda, de que as falas desses docentes estão em consonância com o próprio significado do termo *modalidade*. Este vocábulo

é diminutivo latino de *modus* (*modo, maneira*) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela [a EJA] tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata -se, pois, de um modo de existir com característica própria. (BRASIL, 2000, p.26).

Assim, pelo menos em termos de concepção, trata-se de uma educação diferenciada, singular.

O terceiro e último ponto que, para os docentes, justifica a necessidade de uma formação específica, trata da atuação do professorado em sala de aula. Em suas falas, percebemos a necessidade de se ter maior apoio e suporte, especialmente para aqueles que não têm experiência nesta modalidade, para que, conhecendo as especificidades da EJA, tenham maior segurança nos conteúdos e metodologias de trabalho, a fim de saberem o que e como trabalhar, e, assim, atuarem teórica e praticamente com maior propriedade e domínio. Vejamos duas falas significativas:

Acredito, urgentemente se faz necessária essa formação porque muitos profissionais que a gente encontra não tem esse conhecimento, o que é adulto, quais são os conteúdos, qual é o potencial, qual é a capacidade, então precisa-se urgentemente ter essa formação, se ter uma fundamentação teórica para que o professor entre em sala de aula, porque a gente encontra muito em capacitações que é feita por aí, pelas escolas que a gente visita, a gente encontra muito professor da EJA tratando o adulto como um adolescente, como uma criança, até chamando de criança e isso não pode acontecer, porque ele tem a linguagem própria dele, o tempo e o espaço dele, que ele aprende não no mesmo tempo ou no mesmo ritmo que uma criança ou que um adolescente, mas que precisa urgentemente ter essa formação para que os professores eles venham entendendo a essência, o que é o adulto, como ocorre esse processo, qual a metodologia que pode ser utilizada, quais os recursos que podem ser usados em sala de aula, porque muita gente entra na EJA, e por falta realmente desse conhecimento e dessa formação, acontece o grande problema que nós temos no nosso Brasil hoje que é a questão de evasão, então se analisa esse aluno que se evadiu da sala por quais motivos? Então muitas vezes eu vejo o professor que não está preparado para isso. (Professor 1)

[...]eu acredito que quanto mais formação a gente tiver, mais vai ajudá-los e servir pra gente trabalhar em sala de aula, [...] porque eles já tem uma idade avançada, tem muitos, e você fica pensando que eles não sabem ler e que é uma coisa básica da vida, né? Que você tem que saber e a gente não teve ainda essa formação, e eu sinto falta, até por conta da responsabilidade que eu sinto, assim, às vezes eu me angustio, eu digo: **Meu Deus eu tenho que fazer com que essas pessoas aprendam a ler, para que elas reiviniquem os seus direitos**, para que elas peguem um cartaz e leiam, até para resolver as coisas do dia a dia, né? Olhar num ponto de ônibus, ir no mercantil e olhar o preço de uma coisa, coisas básicas que a pessoa tem que saber, né? (Professora 23).

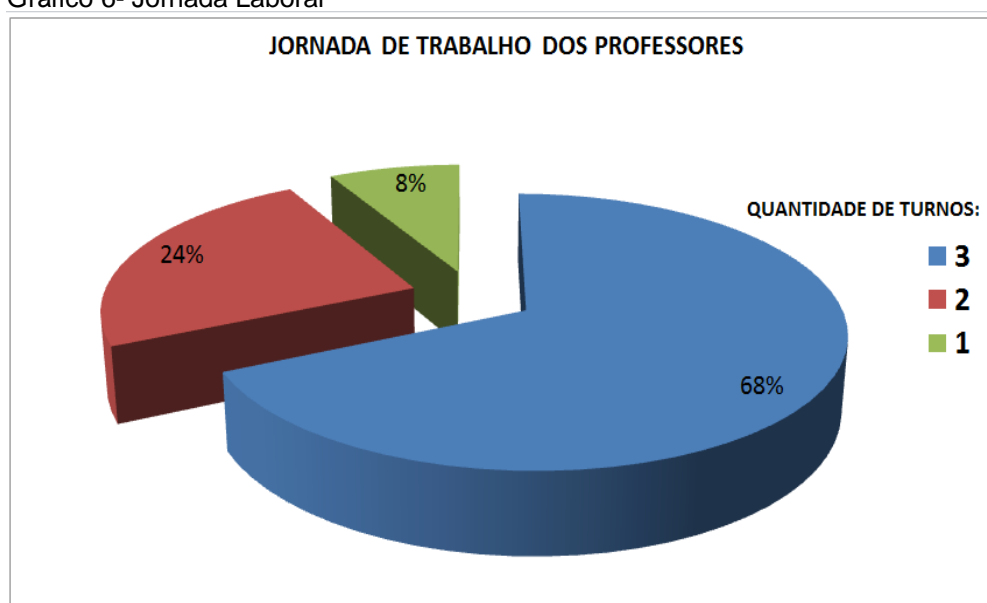
Neste discurso, já percebemos um direcionamento a favor da formação crítica dos alunos, visto que a “reivindicação dos direitos” se configura como um dos pontos de preocupação docente.

Apenas dois dos 25 professores afirmaram não ser preciso ter uma formação específica, pois “a básica já dá conta, [mas] tendo a específica melhor ainda porque fica bem mais claro” (Professor 6) , visto que “o que eles dá pra gente,

pra mim, eu acredito que é muito bom, já é o suficiente.” (Professora 3). Aqui a professora não deixou claro quem são “eles”, mas pelo conteúdo da entrevista, na íntegra, podemos inferir que são as coordenadoras de EJA, mediante as formações promovidas pela Secretaria de Educação.

Em relação aos turnos de trabalho, um espanto: a maioria, precisamente 17 professores, trabalha os três expedientes, todos os dias! E seis trabalham, diariamente, durante os dois turnos. Apenas dois professores trabalham somente um turno. Vejamos o gráfico.

Gráfico 6- Jornada Laboral



Fonte: Elaboração da autora/2013

Com 68% dos professores entrevistados trabalhando os três expedientes, numa jornada extenuante - não por uma escolha descolada das condições objetivas de existência, mas por uma necessidade real de ampliação salarial, para que tenham condições de viver e sustentar os que deles dependem - como estudar, planejar, ler e buscar capacitação se não há tempo para tais atividades tão necessárias à docência? E mais: onde está o tempo livre, que, como nos diz Marx (2006, p.131) “é o campo do desenvolvimento humano”, para se ter uma vida plena para além da sala de aula?

Urge que os professores da Educação Básica tenham um salário digno e compatível com a responsabilidade que lhes é atribuída e, ademais, disponham de tempo para os seus afazeres pedagógicos: estudo, reflexão teórico-prática, pesquisa

e planejamento, e que este tempo já esteja contemplado dentro da sua jornada de trabalho. Dermeval Saviani, ao dialogar com Menezes e Lima⁹⁵ (2011, p.40), revigora essa discussão ao sugerir que

[...] a carreira de professor deveria ser em tempo integral, em uma única escola, com 50% do tempo para o trabalho com os alunos na sala de aula e os outros 50% distribuídos pelas demais atividades. Isso se explica porque o professor tem outras atribuições além das aulas como a participação na gestão da escola, no colegiado da escola, no projeto político pedagógico da escola, no atendimento de alunos, de atividades de reforço para os alunos que necessitam de orientação complementar, preparação das aulas, correção de trabalhos e provas dos alunos; além de outra cobrança que vem sendo reiterativa no sentido de que o corpo docente e a escola como um todo se articulem com a comunidade. Portanto, há uma demanda também da comunidade que eventualmente os professores necessitam atender.

Vale ressaltar, ainda, o fato de que quase todos (exceto dois professores que lecionam na EJA no turno da tarde) trabalham com esta modalidade à noite, ou seja, estão no terceiro turno de trabalho, o que configura atividade por demais extenuante.

Em relação às demais ocupações desses docentes, realizadas nos outros turnos de trabalho, vale o registro: cinco são coordenadores pedagógicos/educacionais em instituições privadas; um é diretor de escola; quatro atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental; dois em sala de leitura; seis na Educação Infantil; um professor atua também na EJA 2 (4º e 5º ano); um professor nos anos finais do Ensino Fundamental; dois professores atuam dando Reforço Escolar; dois professores atuam no PBA; dois professores atuam no Projeto Mais Educação; e, para fechar, dois trabalham na Secretaria de Educação. Dos 25 docentes, apenas três laboram em outras áreas, além da Educação: na Saúde; numa instituição pública; e numa empresa.

No que tange à inserção nos movimentos sociais, associações, sindicatos, partidos, ou alguma outra organização, destacamos que a maioria dos professores participa de alguma ação coletiva. Consoante Freire (2011, p. 99), “uma educação radical e crítica deve atentar para o que se está passando, hoje em dia, dentro dos diversos movimentos sociais e sindicatos.” E, a esse respeito, assinala que

⁹⁵ Entrevista concedida, no início de 2009, às professoras Ana Maria Dorta de Menezes e Kátia Regina Rodrigues Lima, por ocasião das palestras proferidas por Dermeval Saviani, no *II Seminário Estadual Trabalho, Educação, Estado e a Crítica Marxista*, organizado pela Linha de Pesquisa Trabalho e Educação do Programa de Pós-Graduação da UFC, em Fortaleza- CE.

Os movimentos femininos, os movimentos pacifistas e outros movimentos desse tipo, que exprimem resistência, geram, com suas práticas, uma pedagogia de resistência. Mostram-nos que é impossível pensar a educação reduzida estritamente ao ambiente escolar. (FREIRE, 2011, p.99).

Dos 25 docentes, 17 participam de algum movimento, organização ou instituição. Entre os campos de atuação política, o Sindicato foi o mais citado, obtendo a referência de oito educadores. Além do Sindicato, os professores citaram vários espaços de luta e atuação coletiva, tais como: a Associação de Bairro ou Comunidade; a Igreja; o Movimento de Mulheres; o Conselho Municipal de Educação e o Conselho Escolar; o Partido Político; o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Fórum; Rede; e um Projeto Cultural voluntário. É importante destacar o fato de que essa inserção dos professores representa também espaço de formação, tal como sugere Brzezinski (2002, p.9):

[...] os movimentos sociais de educadores, assim como as associações e sindicatos da categoria profissional- professor- são espaços em que as relações humanas são tecidas por meio de intensas mediações, portanto são espaços de construção da identidade coletiva, da identidade profissional do professor.

Vejamos a quantidade de vezes em que tais ações coletivas foram citadas pelos docentes:

Gráfico 7- Ações coletivas

PARTICIPAÇÃO EM MOVIMENTOS E INSTITUIÇÕES



Fonte: Elaboração da autora /2013

Dos 17 professores que relataram participar de algum movimento, organização ou instituição, seis estão vinculados a mais de uma ação coletiva, ou seja, são bem atuantes. Dos 14 da zona urbana, um pouco mais da metade, precisamente oito, participam de alguma organização/ movimento. Dos 11 professores da zona rural, nove estão engajados em alguma ação coletiva: os professores da zona rural estão mais engajados politicamente fora do ambiente escolar formal do que os da zona urbana, o que representa um avanço. Segundo Ribeiro (2013, p. 495),

[...] os movimentos sociais populares do campo tem avançado na definição dos seus direitos e na cobrança do Estado, exigindo que esses direitos sejam regulamentados para que possam orientar a formulação e avaliação da oferta de políticas públicas coerentes com suas necessidades históricas.

Dos 25 entrevistados, oito não participam de nenhuma organização/ movimento. Desses oito, três confessaram que já participaram outrora de projetos e pastorais vinculados à Igreja Católica, mas que haviam saído ou “se distanciado.” Duas professoras (desses três que justificaram a sua “não participação”) expressaram um sentimento de decepção para com os movimentos e instituições. Uma delas era por demais engajada: além das atividades da igreja, participava de sindicatos, movimentos populares, estava filiada a um partido político de esquerda, mas, por ter se decepcionado com a atual conjuntura política e, também, por motivos pessoais, distanciou-se de tudo. No momento de nossa entrevista, meados de 2013, ela nos disse que “estava dando um tempo” e assim justificou:

Hoje não, me decepcionei um pouco [...] tô dando um tempo pra mim também, cuidando mais de mim, do meu esposo, dando um tempo, porque eu vivi sempre em função dos outros, e hoje eu tenho que viver também pra mim, então a gente tá agora andando por outros caminhos, mas já fui sindicalizada e tudo, de movimento, de bandeirinha, de cara-pintada, de tudo o que você imaginar [...]. (Professora 13).

Sobre esses dois campos de atuação, a escola e os movimentos sociais, Freire (1986) nunca escondeu a sua preferência em trabalhar com o segundo, os movimentos, mas assinalava gostar e trabalhar em ambos. Vale lembrar que as propostas freireanas de alfabetização e pós-alfabetização foram criadas nas décadas de 1950 e 1960, na conjuntura dos movimentos sociais, em contextos não formais.

Ira Shor (1986, p.52), questionando qual seria o melhor lugar para atuar em prol da transformação social, tece os seguintes questionamentos: “Os

professores libertadores se perguntam, frequentemente, onde devem fazer a maior parte de seu trabalho: nas salas de aula ou nos movimentos? [...] Seria então a sala de aula um lugar secundário para a educação libertadora?” Ao que Freire (1986, p.52), coerentemente, responde:

Às vezes é. Suponhamos que, em determinados momentos, minha participação, nossa participação em seminários nas universidades, seja um lugar secundário para a educação libertadora. O que não podemos negar, porém, é que ela é importante. Trata-se, também, de uma questão de escolha e de possibilidades históricas. É até uma questão de gosto! Eu, pessoalmente, gosto de trabalhar com os movimentos sociais, populares, na periferia das cidades, em vez de trabalhar em escolas. Mas essa minha preferência por trabalhar fora não me faz sentir desconfortável dentro de salas de aula formais. Gosto de ambas as atividades e tenho trabalhado nas duas. Não obstante, outro educador pode me dizer: “Veja, Paulo, acho que meu lugar é dentro da escola.” Eu posso dizer que prefiro trabalhar na periferia, mas outros podem dizer que esse não é seu lugar, que se sentem perdidos lá fora. Não se sentem competentes para trabalhar lá, mas sentem-se competentes discutindo economia com os estudantes, por exemplo, esclarecendo a respeito do modo de produção capitalista. Isto também é importante. **Para mim, a melhor coisa possível é trabalhar ao mesmo tempo nos dois lugares, na escola e nos movimentos sociais fora da sala de aula.** Mas uma coisa deve ser evitada: é ser ineficiente nos dois lugares, fazer mal as duas coisas.

Sem rejeitar nenhum dos dois campos de atuação político-pedagógica, o ideal, para Freire, é que o educador crítico atue nesses dois espaços, colaborando na escola e nos movimentos, bem como estabelecendo e avaliando

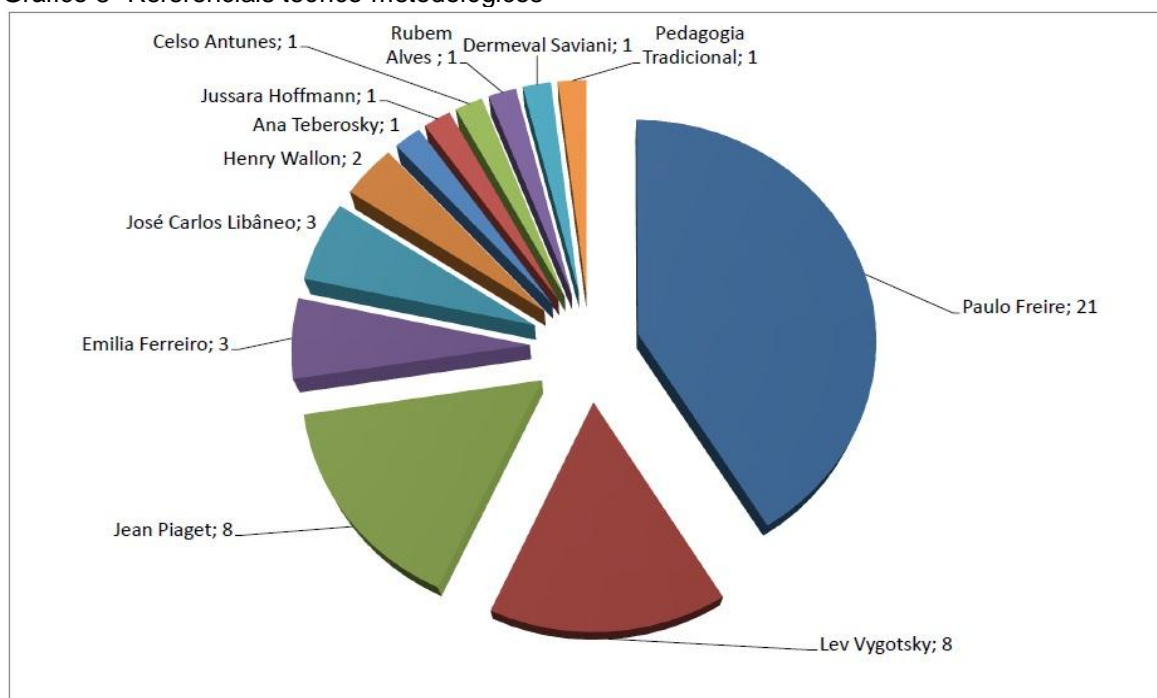
a relação entre essas duas abordagens: a educação mais tradicional, estruturada e sistematizada, que tem lugar nas escolas, *versus* a abordagem mais dinâmica, livre e contraditória (ainda que mais criativa) no interior dos movimentos sociais. (FREIRE, 2011, p. 100).

Por fim, para que pudéssemos caracterizar o perfil desse professorado da EJA, perguntamos qual (ou quais) eram os referencial (ais) teórico-metodológico(s) que embasava(m) a sua prática docente. Todos os professores entrevistados citaram, pelo menos, um autor, mas a maioria, 16 professores, citou de dois a cinco autores como seus referenciais teóricos. Desses 16 professores que advogavam “não seguir uma linha específica”, ou “mesclar um pouco de cada um”, 12 citaram Freire como um de seus teóricos. O fato é que o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire ocupou papel dominante. Dos 25 que participaram desta pesquisa, 21 citaram o nome de Freire como seu referencial teórico. Desses 21, nove o mencionaram como sua única e exclusiva referência. Apenas quatro, optando por outros teóricos, não o elegeram para tal função.

Além de Freire, vários outros autores foram mencionados, a saber: Jean Piaget, Lev Vygotsky, Emilia Ferreiro, José Carlos Libâneo, Henry Wallon, Ana Teberosky, Jussara Hoffmann, Celso Antunes, Rubem Alves, Dermeval Saviani e, ainda, os pressupostos da Pedagogia Tradicional.

Podemos perceber, ante essa diversidade teórica exposta que, após o predomínio de Freire, Jean Piaget e Lev Vygotsky, ambos com oito menções, ocupam papel de relevo. Isso denota, certamente, o quanto as formulações a respeito da Pedagogia Libertadora, bem como as premissas do construtivismo e do sociointeracionismo, também influenciam o trabalho dos docentes. Vejamos o gráfico:

Gráfico 8- Referenciais teórico-metodológicos



Fonte: Elaboração da autora /2013

Embora não perguntássemos os motivos subjacentes à escolha de tais teóricos, alguns professores, além de citarem os seus escolhidos, justificavam as suas opções. Aqui, sublinhamos apenas alguns pontos a propósito da escolha de Freire.

Dentre os que o escolheram como referencial, ouvimos justificativas do tipo: “na metodologia dele [Freire], ele valoriza muito o conhecimento do aluno [...]” (Professora 7); “hoje a gente trabalha dentro de uma fórmula contextualizada,

embasada na necessidade, na vivência de cada um dos nossos alunos[...]” (Professor 1); “ele é o pai da alfabetização, então eu acho que não tem o que dizer muito, isso já diz tudo: é o pai da alfabetização! E acho que todos nós devemos seguir o exemplo dele”(Professora 25), dentre outras.

Não obstante, nas justificativas dadas, uma nos surpreendeu: a proferida por uma docente que, ao falar sobre os seus referenciais teóricos, entre os quais Freire não estava, sentiu a necessidade de justificar a sua não escolha pela Pedagogia Libertadora, embora, vale esclarecer, não tenhamos perguntado o porquê de a professora não ter nomeado este teórico. Logo abaixo, seguem as considerações desta docente que, apesar de não o ter como um de seus referenciais, nutre um carinho por ele. Em tom de alerta, ela faz a seguinte apreciação crítica:

Eu gosto de Paulo Freire, mas eu acho que pouca gente lê e compreende Paulo. Muita gente fala de Paulo Freire e pouca gente compreende Paulo Freire. Eu ficava, assim, um pouco inquieta quando eu vi alguns colegas defendendo a teoria de Paulo Freire e quando a gente ia questionar realmente o sentido de Paulo Freire, não dominava. Não sei se ainda existe, se é Paulofreireense, mas, assim, existia um modismo. Eu me preocupo muito com essa questão de modismo, entendeu? Se fulano defende Paulo Freire, eu vou defender Paulo Freire. Na Universidade eu via isso, não sei se era minha visão, claro que cada um tem um jeito de pensar. Eu gosto dele. (Professora 9).

Esta fala, sem dúvida, é bastante pertinente e retrata duas questões preocupantes em nosso meio. A primeira diz respeito à formação superficial e fragmentada que predomina hoje em todos os níveis de ensino. Como forma de combater tal problemática, ao ensino superior cabe a tarefa de fomentar a leitura e a discussão sérias sobre o legado freireano e de tantos outros teóricos educacionais. É necessário ofertar uma sólida formação teórico-prática, visto que, embora não seja a redentora de todas as lacunas formativas e esteja inserida num panorama de inúmeras adversidades e limitações⁹⁶, a Universidade brasileira precisa cumprir, da melhor maneira possível, o seu papel na consolidação e difusão do conhecimento.

A segunda questão diz respeito aos modismos. Em sua fala, a docente tece uma crítica ao modismo que perpassa a figura e a reflexão de Paulo Freire. Advogamos a asserção de que o professor não deve se guiar “ingenuamente” (ou

⁹⁶ Como a falta de recursos e de infraestrutura adequada; a necessidade de realização de concursos públicos para o provimento de cargos efetivos voltados para o quadro docente; a falta de autonomia política e financeira, dentre outros.

não) pelos modismos, sejam eles freireanos, marxistas, escolanovistas, construtivistas, tradicionais, sociointeracionistas etc. visto que, como nos lembra Saviani (2010, p.9), “esta não é uma forma de amadurecer intelectualmente: buscar filiar-se aos modismos é um empecilho para o bom uso do procedimento teórico como instrumento de diagnóstico e comprometimento.”

O professor há de, embasado teórica e politicamente, eleger seus referenciais e correntes filosóficas de maneira consciente, coerente e autônoma. Para tanto, não pode sofrer qualquer tipo de “imposição”, que é sempre nefasta, de pesquisadores, gestores e atuais responsáveis pelas políticas educacionais para que aceite determinado paradigma teórico. Vale ressaltar aqui o fato de que “a diversidade de métodos e propostas pedagógicas” está assegurada no texto do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e que um dos princípios do Art. 3º da última LDB (Nº 9394/96) rege sobre o respeito ao “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” que devem fazer parte do ensino-aprendizagem. O respeito à liberdade e à diversidade de concepções teórico-práticas, além de legal, é axial.

Para concluir este segmento, ressaltaremos, ainda, a fala de outra docente, que, optando pela Pedagogia Libertadora, assevera gostar em demasia da “visão freireana”, visto que, nesta,

[...] o inocente deixa de ser inocente, onde ele vai perceber com um olhar mais crítico o que acontece em volta, o meio em que ele vive, então a metodologia freireana vem alertar, acordar o sujeito, como Paulo Freire chama, da ignorância, então eu gosto da metodologia freireana por causa disso, e a metodologia dele realmente forma cidadãos críticos, onde ele pega o assunto abordado, o assunto que está ali na comunidade, o que não foi feito, por exemplo, não tem o abastecimento de água, ele traz esse assunto pra dentro da escola e todo mundo vai saber conversar sobre aquele assunto porque é de interesse deles, e a partir daí ele vai alertar para os seus direitos e para os seus deveres[...] (Professora 4).

A professora evidencia a formação crítico-política como alicerce desta pedagogia, mediante a qual “o inocente deixa de ser inocente.” Em *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, Dermeval Saviani, no decorrer de 17 laudas dedicadas a “Paulo Freire e a emergência das ideias pedagógicas libertadoras”, delinea alguns aspectos biográficos de Freire relacionados ao seu trabalho na educação e examina criticamente as “linhas-mestras” deste pensamento. Para tanto, analisa a estrutura e a essência de três obras: *Educação e atualidade brasileira* (1959); *Educação como prática da liberdade* (1967) e *Pedagogia do Oprimido*

(1970). Neste exame, rastreia, de forma minuciosa, as referências teóricas de Freire, as quais, segundo ele, seguem eminentemente a esteira de um existencialismo cristão, mas não se ausentam de um diálogo com a filosofia dialética e com o marxismo⁹⁷. Nesse livro, ele nos esclarece que, desde sua *Escola e democracia* (1983), existe “o reconhecimento do caráter inovador e da importância social, política e pedagógica de Paulo Freire na história da educação brasileira.” E, assertivamente, expressa que

Paulo Freire foi, com certeza, um de nossos maiores educadores, entre os poucos que lograram reconhecimento internacional. Sua figura carismática provoca adesões, por vezes de caráter pré-crítico, em contraste com o que postulava sua pedagogia. Após sua morte, ocorrida em 1997, a uma maior distância, sua obra deverá ser objeto de análise mais isentas, evidenciando-se mais claramente o seu significado real em nosso contexto. Qualquer que seja, porém, a avaliação a que se chegue, é irrecusável o reconhecimento de sua coerência na luta pela educação dos deserdados e oprimidos que no início do século XXI, no contexto da “globalização neoliberal”, compõem a massa crescente dos excluídos. Por isso seu nome permanecerá como referência de uma pedagogia progressista e de esquerda. (SAVIANI, 2007, p. 333).

O pensamento político-pedagógico freireano figura, hoje, como um clássico⁹⁸. Transcendendo o seu tempo e o seu País, Freire, além de ser atual, deixou um legado sociopolítico e revolucionário que precisa, como ele mesmo solicitou, ser reinventado de acordo com o nosso contexto. Sua obra, como adverte Peter McLaren, “é indispensável para a evolução progressista do pensamento educacional.” Ademais,

O futuro da educação está intimamente vinculado à possibilidade de estudantes e docentes tornarem-se criticamente auto-reflexivos no analisar os modos pelos quais suas vidas foram inscritas por práticas discursivas sujeitadoras e por relações sociais materiais que dão suporte a poderosos grupos de elite em detrimento da maioria da população. Por certo, o avanço contínuo da pedagogia crítica e da prática freireana não pode ser divorciado da crise do mundo burguês atual, cujo maior sintoma inclui a lógica do consumo como um ideal democrático regulador. **Freire foi sempre um revolucionário e, como tal, nunca abandonou o sonho duma transformação radical do mundo.** (MCLAREN, 1999, p.39, grifo nosso).

⁹⁷ Contudo, explicita Saviani (2007, p.328-329), “isso não significa que Paulo Freire tenha aderido ao marxismo ou, mesmo, tenha incorporado em sua visão teórica de análise da questão pedagógica a perspectiva do marxismo. Na verdade, é possível reconhecer a matriz hegeliana em sua análise da relação opressor-oprimido, calcada na dialética do senhor e do escravo que Hegel explicita na *Fenomenologia do espírito*.”

⁹⁸ Aqui, utilizaremos a definição de “pensamento clássico” utilizada por Saviani (2010, p.9): como “aquele cuja contribuição ultrapassa o tempo em que surgiu.”

As formulações de Saviani (2007) e a análise conjuntural de McLaren (1999) podem nos auxiliar a compreender por que o nome de Paulo Freire foi sobremaneira mencionado pelos docentes entrevistados e, ainda, por quais razões suas ideias são de tal modo debatidas e transpostas à Academia. É preciso que haja um largo esforço teórico para que as pessoas possam conhecer de maneira aprofundada o seu pensamento, a fim de não se aproximarem “pré-criticamente”, como, de forma lúcida, advertiu Saviani. É preciso apreender suas formulações teóricas para optar, criticar e refletir. Não, inexoravelmente, para acatá-las. Não obstante, faz-se necessário conhecê-las por se tratar

[...] de uma das contribuições pedagógicas mais importantes do século XX e, como tal, de uma proposta educacional necessária ao nosso futuro como sociedade autônoma, esperançosa e dialógica, embora permanentemente indignada com as injustiças sociais e os direitos humanos negados ou violados. (SCOCUGLIA, 1999, p.25).

6 SER PROFESSOR(A) E ATUAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): A DOCÊNCIA EM QUESTÃO

– Ah, mulher, eu sonho [em ser professora] desde criança, e eu acho assim que minha mãe tem tudo a ver, né? De ter assim me orientado... ela sempre me chamava de “minha professora.” Sempre gostei mesmo de trabalhar com alunos, quando era criança também, juntava sempre uma turminha e eu ia dar aula, então isso é um sonho desde criança.

– Sua mãe era professora?

– Não, não era. Minha mãe era analfabeta. Acho que daí o sonho dela ter uma professora em casa, né? (Trecho de uma entrevista)

Neste capítulo, analisaremos as especificidades da docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A esse respeito, Leôncio Soares nos adverte de que a temática “especificidades” é de grande amplitude, sobre a qual “podem-se trabalhar vários aspectos, como currículo, reflexão teórico-prática, tempos-espacos, diversidade de sujeitos, material didático e formação de educadores.”(SOARES, 2011, p.318). Desse modo, delimitamos, para nossa discussão, quatro questões que tratam da reflexão da *práxis*: (1) a opção pelo magistério; (2) a inserção profissional na Educação de Jovens e Adultos; (3) a compreensão do que é EJA, e, ainda, (4) as possibilidades e os limites da docência nesta modalidade de ensino.

6.1 A opção pelo magistério

“Ninguém começa a ser educador
numa certa terça-feira
às quatro horas da tarde.
Ninguém nasce educador
ou marcado para ser educador.
A gente se faz educador,
a gente se forma,
como educador, permanentemente,
na prática e na reflexão sobre a prática.”
(Paulo Freire)

Em 1993, Paulo Freire publicou a obra *Professora sim; tia não* - cartas a quem ousa ensinar, livro rico e polêmico, como o próprio título sinaliza. Nessa obra, Freire alerta-nos para o fato de as professoras brasileiras serem, diuturnamente,

chamadas de “tias”, o que, como reflete, leva a uma compreensão distorcida da docência e produz uma desvalorização profissional. Ultrapassando essa problemática, Freire afirma que tal nomenclatura cumpre uma função ideológica a favor das classes dominantes. Segundo ele, ao identificar professora com tia, estamos quase proclamando “que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. Quem já viu dez mil tias fazendo greve, sacrificando seus sobrinhos, prejudicando-os no seu aprendizado?” (FREIRE, 2006, p.12). Sem querer desvalorizar a relação de parentesco exercida pela tia em prol da elevação profissional da professora, Freire reitera veementemente o fato de que são funções distintas: “*Professora, porém, é professora. Tia é tia.*” (FREIRE, 2006, p.26, grifo do autor).

E o que essa discussão tem de relacionado com a escolha do magistério? Ainda nessa obra, por meio de dez cartas, Freire aborda questões que nos são relevantes, a saber: a formação de professores; o ato de estudar; a relação entre educador e educando; as virtudes que os professores progressistas devem ter; a questão da identidade cultural; a temática da disciplina; a opção em favor do curso de formação do magistério, dentre outras. Em sua terceira carta - “Vim fazer o curso de magistério porque não tive outra possibilidade”-, Freire relata ter ouvido esta frase de várias alunas, num período de formação acadêmica. Além da falta de opções, algumas educandas também alegaram que estavam fazendo o curso de magistério enquanto esperavam por um casamento! Isso foi em meados de 1990. Os tempos mudaram. As possibilidades profissionais foram ampliadas. Hoje, num contexto-histórico distinto, a mulher brasileira, embora ainda predominantemente submetida aos afazeres domésticos e aos cuidados familiares, ocupa um papel de destaque no mercado de trabalho, e, cada vez mais, luta pelo aumento da própria escolaridade, conquistando, como nos adverte Antunes (2003), uma emancipação *parcial*⁹⁹. Sob a lógica exploratória e opressora do capital, existe hoje uma *nova divisão sexual do trabalho*¹⁰⁰, todavia, lícito ainda é ressaltar que:

⁹⁹ Segundo Antunes (2003, p.202), “a incorporação da mulher no mercado de trabalho é, por certo, um momento importante da emancipação *parcial* das mulheres, pois anteriormente esse acesso era muito mais marcado pela presença masculina.”

¹⁰⁰ Nesta reconfiguração, “nas áreas onde é maior a presença de *capital intensivo*, de maquinário mais avançado, predominam os homens. E nas áreas de maior *trabalho intensivo*, onde é maior ainda a exploração do trabalho manual, trabalham as mulheres.” (ANTUNES, 2003, p.202).

Além das formas de opressão de classe, dadas pelo sistema do capital, a opressão de gênero tem uma existência que é pré-capitalista, que permanece sob o capitalismo e que terá vida pós-capitalismo, se essa *forma de opressão não for radicalmente eliminada das relações entre os seres sociais, entre os homens e as mulheres*. A emancipação frente ao capital e a emancipação do gênero, são momentos constitutivos do *processo de emancipação do gênero humano frente a todas as formas de opressão e dominação[...]*. (ANTUNES, 2003, p. 202-203, grifo do autor).

No artigo intitulado *Escolha profissional na perspectiva de professores de Educação Infantil* (2012), os autores Ive Carina Rodrigues Lima Brasil e Afonso Celso Tanus Galvão investigaram os motivos subjacentes à escolha profissional de professores que atuam na Educação Infantil. Como opção metodológica, entrevistaram 17 professores (sete de escolas públicas e dez de escolas particulares). Segundo essa investigação, as razões para o magistério na Educação Infantil foram associadas a seis pontos: (i) por gostar de criança; (ii) pela influência familiar, mais especificamente a mãe; (iii) pela oportunidade de trabalhar e ter estabilidade profissional e financeira (neste último caso, os professores de escolas públicas); (iv) por amor/ idealismo – sentimento que justificaria as lacunas e os desafios da profissão; (v) devido ao encantamento ocasionado pelas descobertas e especificidades da aprendizagem infantil; e (vi) por ter talento/ dom; sobre este último ponto, os autores fazem a ressalva de que esta concepção pode ser prejudicial, pois poderia encobrir a necessidade de profissionalizar a categoria.

Teríamos algo semelhante na área da Educação de Jovens e Adultos? O que diz o professorado da EJA sobre o ingresso no magistério? Por que se tornaram professores? Reiteramos a ideia de que se as motivações que levaram os docentes a optarem pela docência forem frágeis, e se não houver identificação e reconhecimento com este quefazer, estes ficarão na área educacional, segundo Freire (2006), “como quem passa uma chuva.” Daí, como ainda alerta esse autor, “que, na maioria dos casos, possivelmente, não veja por que deva lutar. Daí que não me sinta mal com o esvaziamento de [sua] profissionalidade [...]” (FREIRE, 2006, p. 48).

6.1.1 Vocação e sonho de infância: “eu nasci com essa vocação [...]”

José Cerchi Fusari (2002), ao prefaciar o livro *Aprendiz da prática docente: a Didática no exercício do magistério*, de Lima e Sales (2002), levanta vários questionamentos:

Será que é possível aprender a ser professor? Mas ser professor não é uma questão de “dom”? Não é uma “vocação”? Será que não nascemos destinados ao sacerdócio no magistério? Afinal, escutamos essa idéia a vida toda. Ou será que não? Ser professor é uma questão de escolha? Uma questão de formação profissional? Será que seria uma ideia ou outra? Ou podemos pensar o trabalho no magistério – a profissão professor como fruto de um conjunto de fatores. (FUSARI, 2002, p.11).

O que é docência? Trabalho, chamado, vocação? Libâneo (1994, p.29) garante que o ensino é “uma atividade conjunta de professores e alunos, organizado sob a direção do professor, com a finalidade de prover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções.” Em razão do exposto, o trabalho docente se configura como “uma atividade intencional planejada conscientemente visando atingir objetivos de aprendizagem.” (LIBÂNEO, 1994, p.96). Para outros autores, a docência é definida como “um trabalho de humano com humano na mediação de saberes: ou seja, é essencialmente um processo de interação entre 3 pólos: o docente, os alunos e a matéria de ensino.” (TERRIEN; MAMEDE; LOIOLA, 2007, p.123), visto que a natureza deste é “ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados [...]” (PIMENTA, 2008, p.18). Ademais, como nos lembra Amorim (2006, p.176).

O trabalho pedagógico envolve a sensibilidade histórica para captar, desde o senso comum, como o homem se percebe na realidade para alterá-la. Exige paciência histórica, tolerância, coragem e um profundo sentimento de comunidade, pois, somente em comunhão, os homens podem decidir e escolher as formas de sociabilidade que lhes convêm.

Em nossa investigação, a docência foi definida por sete professores como vocação. Para esses docentes, esta atividade está vinculada a uma disposição natural, uma inclinação inata para tal exercício profissional. Algumas frases são cruciais para percebermos esta ideia: “Sou professora por opção, por vocação; opção não, vocação!” (Professora 7); “[...] eu acho que cai até na informalidade, mas eu sinto como que uma vocação [...]” (Professor 14); “[...] eu acho que eu nasci com essa vocação pra ser professora” (Professora 18); “Minha vocação é realmente a Educação.” (Professora 19). E, ainda, como nos afirma outra docente: “Porque eu acho que a ‘profissão professor’ é uma vocação e você, quando gosta daquilo que faz, daquilo que ama, eu acho que faz a diferença.” (Professora 21).

Percebemos que, ao utilizarem o termo “vocação”, tais professores tiveram a intenção de ressaltar o reconhecimento, a grandiosidade inerente a esta profissão, assim como fez Paulo Freire ao dialogar com o educador Ira Shor, em meados de 1980:

Antes de mais nada, devo dizer que ser um professor tornou-se uma realidade, para mim, depois que comecei a lecionar. **Tornou-se uma vocação**, para mim, depois que comecei a fazê-lo. Comecei a dar aulas muito jovem, é claro, pra conseguir dinheiro, um meio de vida, mas quando comecei a lecionar, **criei dentro de mim a vocação para ser um professor**. Eu ensinava gramática portuguesa, mas comecei a amar a beleza da linguagem. **Nunca perdi essa vocação pelo ensino**. (FREIRE, 1986, p. 38, grifo nosso).

Não obstante, quais seriam as implicações negativas no que tange a “olhar o magistério como uma vocação”? Segundo Brasil e Galvão (2012), ao remeter o conceito de magistério como vocação, sacerdócio ou destino, “o ser professor implica ser destinado e não, necessariamente, ter domínio de conhecimentos diversos, algo mais vinculado à ideia de profissionalização.” (BRASIL; GALVÃO, 2012, p. 327). Assim, precisamos estar atentos para não assumirmos a ideia de que para ensinar é preciso ter, apenas, um “talento natural”, talento este que relegaria uma sólida formação e a busca de conhecimentos específicos em prol de uma melhor atuação profissional.

Sete docentes também destacaram que a escolha do magistério ocorreu ainda na infância, “desde pequeno (a)”/ “desde criança”, no brincar de dar aula com amigos e parentes e na fantasia de ter uma escola, denotando, assim, que esta inclinação para a docência é de longa data.

6.1.2 A influência do outro: “mas como meu pai dizia...”

“[...] Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas. E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá [...]”¹⁰¹.” Nesses versos do compositor brasileiro Gonzaguinha (1945-1991), lembramos da influência significativa do outro. O outro é sempre fundamental para a constituição do “eu”, da subjetividade individual. Construimos a nossa identidade por meio das relações sociais nas quais estamos inseridos, e,

¹⁰¹ Trecho da música “Caminhos do coração”, lançada em 1982.

sobretudo, mediante a socialização com outras pessoas. A Psicologia Social define o ser humano como um ser de natureza social: “O homem é um ser social, que constrói a si próprio, ao mesmo tempo que constrói, com os outros homens, a sociedade e sua história.” (BOCK *et al*, 2001, p.146). Assim, este ponto, a influência do outro para o ingresso no magistério, foi citado por cinco professores e, portanto, merece destaque. A inserção na área educacional, segundo os docentes, se deu por quatro razões: (i) porque observavam a prática docente de outros profissionais e admiravam isso, (ii) porque ao substituir - informalmente - outros professores em sala de aula, gostaram da experiência, (iii) porque foram direcionados pelo desejo de seus pais, e (iv) por terem sido convidados por outros profissionais a assumirem esta função. Nos quatro motivos, como vimos, há a predominância da influência de outrem. Afinal, “quem nunca ouviu de um professor relatos sobre suas raízes sociais, as influências familiares, bem como as experiências escolares decisivas na sua formação em geral, e em particular, nos caminhos que o levaram ao magistério?” (FARIAS *et al*, 2008, p.60). Destarte, vejamos os relatos de duas professoras:

[...] **e sempre admirei muito a minha primeira professora.** Então eu acho que ao me espelhar nessa primeira professora, me veio essa vontade, e aí eu fui crescendo, né? Não muito, né, porque eu não sou tão grande! [risos] (Professora 22).

[...] **mas como meu pai dizia: - Meu desejo era que você fosse ser professora!** e eu tinha comigo mesma uma dívida de concluir aquele planejamento que inicialmente eu tinha já arquitetado pra minha vida: era o desejo em ser professora [...]. (Professora 12).

Para realizarmos uma análise totalizante, é preciso não desconsiderar o contexto socioeconômico, político e cultural em que os docentes se encontram. Não podemos advogar a ideia de que as escolhas sejam, exclusivamente, pessoais e subjetivas, tampouco que estejam descoladas da conjuntura histórica e social. Para exemplificar, seguem as falas de dois professores:

Na verdade, quando eu terminei o ensino médio, eu fiquei meio alheio, sem ter o que fazer, aí foi surgiu o normal no colégio..., aí eu fui fazer, terminei, **aí um colega me chamou** pra trabalhar aqui em 2008, num 5º ano, e a partir de então eu me inseri na educação e estou até hoje. (Professor 5).

[...] então quando foi em 1977 **recebi um convite da minha professora, eu estudava na época, pra assumir uma turma no Mobral**, na época eu tava ainda na quarta série, aí como tinha esse espaço aberto pro Mobral, que é uma alfabetização, ela viu que de acordo com o meu desenvolvimento, dava pra mim assumir. (Professor 6).

Nos discursos, nossa avaliação é de que, por meio do convite realizado por docentes mais experientes, esses professores viram, neste chamado, uma forma de ter um emprego, uma ocupação trabalhista. Assim, não se trata apenas de desejos e vontades subjetivas, mas, outrossim, de necessidades reais e oportunidades.

6.1.3 Amor à profissão: “Foi por gosto mesmo!”

O amor à profissão - gostar do que faz - foi a resposta mais mencionada pelos sujeitos da pesquisa. Dos 25 entrevistados, nove referiram-se explicitamente a este ponto. Vale ressaltar que o amor está ligado à ajuda, à dedicação, e, ainda, à preocupação em contribuir para a formação dos educandos. Alguns professores assim afirmaram: “Porque eu gosto, eu gosto e assim eu gosto de ajudar as pessoas e eu me sinto bem na área da educação, sou uma pessoa realizada [...]” (Professora 8); “Eu escolhi **por amor à profissão** e por, na minha vida, me dedicar muito às pessoas carentes [...]” (Professor 11); “Eu sempre tive, assim, um fascínio pela educação, né? [...] **Foi por gosto mesmo!**” (Professora 20), e ainda:

Primeiro porque eu acho que posso contribuir muito com o crescimento das pessoas, ser educador, pra mim, é uma missão. **Eu não sou contra dizer que é missão por amor, não.** Não é o dinheiro que me move não e sim o que eu posso fazer de diferente em cada um dos meus alunos. Quando hoje eu vejo um mais à frente, que fez tal curso, que às vezes tá até na sala de aula dando uma palestra pra mim, então isso me causa uma realização tremenda, muito, muito importante. Então ser educador é uma escolha pessoal de realização humana, e que eu não me vejo em outra profissão, às vezes eu penso, pelo *stress*, pelo cansaço, mas eu paro e digo não, eu sem estar na sala de aula eu sou um oco, eu preciso da sala de aula! (Professora 13).

A respeito dessa amorosidade, lembramos das formulações teóricas de Paulo Freire. Consoante esse autor, a amorosidade é uma qualidade indispensável ao professor progressista. É preciso, segundo Freire (1996, 2006), ter amor aos educandos e ao próprio processo de ensinar. E mais: é preciso “descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente* e *afetividade*” (FREIRE, 1996, p.159, grifo do autor). E assim explicita:

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da

cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menos bem querer que tenha por ele. (FREIRE, 1996, p.159-160)

Este amor, ainda para Freire (2006), tem de ser um “amor-armado”, “um amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar.” (FREIRE, 2006, p.57). Mediante a assunção deste amor pela profissão e pelo alunado, os professores têm a tarefa de lutar por uma educação de qualidade, não se acomodando ante o descaso do Poder Público e dos responsáveis pelas políticas educacionais vigentes. Assim, ao clarão desse pressuposto freireano, quem ama não se acomoda, pelo contrário, luta, se manifesta e protesta. É, portanto, um amor pautado na ação e não na adaptação ao *status quo*.

6.1.4 O saber sistematizado e a formação do outro: “acima de tudo, eu acredito no saber”

A socialização do saber aos alunos jovens, adultos e idosos, e a preocupação com a formação do outro, também foram ressaltadas por seis professores:

Gosto de ensinar, gosto de dar aula, gosto de meus alunos e acho que tenho dado a minha contribuição como professora. **Tenho que reconhecer que a educação é algo que você não só ensina, mas que você aprende.** É a convivência com a juventude, é a convivência com as pessoas que já são mais experientes, que já passaram dos setenta, até dos oitenta, que eu tenho alunos com oitenta anos- ela é importante porque a gente consegue administrar essa vivência e essa experiência **e aprender muito mais do que ensinar.** Nós temos vivenciado, na sala de aula, momentos que se não fosse essa diversidade dentro da sala de aula **nós não teríamos como adquirir tamanha sabedoria enquanto trabalha. Eu acho que nós temos como professor uma grande riqueza de diariamente estar aprendendo, além trocar experiências e também ensinar.** (Professora 12).

Eu acredito muito que você pode **contribuir para os outros e na formação dos outros, né?** Então eu aprendi na faculdade que o **conhecimento que eu aprendi só se torna conhecimento quando eu repassar pra alguém** [...] (Professora 10).

Ora mais, por que escolhi ser professora?! [risos] Porque, acima de tudo, é aquilo que eu sempre lutei pra ser, eu me identifico com aquilo que eu sou. Assim, eu sempre quis, **porque tenho desejo de passar [o saber].** Então, assim, ser professor, pra mim, por que eu escolhi? Porque, **acima de tudo, eu acredito no saber.** (Professora 9).

Podemos perceber que não se trata de um saber distanciado, um saber “elitizado”, mas um saber em prol da formação genuína do educando; um conhecimento que busca contribuir efetivamente para o crescimento e o bem-estar de outrem. Há, segundo a Professora 12, uma troca de saberes na sala de aula, um aprendizado mútuo, no qual os saberes dos educandos são valorizados. Dois verbos, entretanto, no recorte das duas últimas falas, nos chamaram a atenção: “repassar” e “passar.” Tais expressões são muito usuais no discurso educacional, especialmente, na linguagem oral. Tal fato decorre, provavelmente, em virtude da espontaneidade da fala, que tende a ter um menor grau de monitoramento, e, ainda, ao costume usual, naturalizado, de tais expressões. Não obstante, por que é importante sublinhar tais verbos? O verbo “passar” (ou o “repassar”) pode ter vários significados, os quais serão depreendidos de acordo com o contexto discursivo, entretanto, nestas duas falas, ele se exhibe como sinônimo do verbo “transmitir.” E aqui reside o objeto de nossa preocupação.

A linguagem não é neutra. Não utilizamos determinados vocábulos aleatoriamente. Não há um hiato entre linguagem e pensamento, ao contrário, há uma inter-relação. É por meio da língua “que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.” (BRASIL, 1997, p.21). Conscientemente ou não, o discurso expressa as nossas concepções. Assim, o uso de expressões como “passar” ou “repassar” pode levar a uma compreensão distorcida que possa evocar a “transmissão do saber”, e não a de socialização, democratização ou mesmo de elaboração do conhecimento. Rechaçando a concepção bancária de educação, Freire (1987) a conceitua como “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.” Com efeito, “se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de ‘experiência feito’ para ser de experiência narrada ou transmitida.” (FREIRE, 1987, p.60). Desta forma, a reflexão a respeito desses vocábulos torna-se necessária. No contexto das entrevistas realizadas, tais expressões, pelos discursos dos sujeitos na íntegra, não se vinculam à concepção bancária de educação, mas, certamente, carregam o ranço de uma pedagogia tradicional e acrítica.

6.1.5 A formação crítica: “pra que as pessoas se tornem pessoas críticas, pessoas que lutam por um mundo melhor”

No que tange à *politicidade* da educação, ou seja, “a natureza mesma da prática educativa que conduz o educador a ser político” (FREIRE, 2008, p.34), apenas dois professores ressaltaram, como resposta à escolha do magistério, a necessidade de uma formação para a cidadania e a possibilidade de auxiliar na elevação da consciência crítica dos educandos:

Acredito que esse ‘saber’ precisa ser transmitido **pra que as pessoas se tornem pessoas críticas, pessoas que lutam por um mundo melhor**, mesmo havendo controvérsias [...] (Professora 9).

Não adianta você ser um professor que visa só a questão salarial, você tem que ser um professor pra fazer a educação crescer, fazer a diferença. **É nessa educação que eu trabalho: formar cidadãos.** (Professor 11).

Pelos depoimentos acima elencados, podemos inferir que esses dois docentes demonstram ter uma clareza política no que tange à relação entre o saber e a prática da conscientização. Para Freire (2008), é fundamental que o educador tenha clareza de sua opção política, se está a favor ou contra o *status quo*. Será de acordo com essas opções e mediante a sua visão de mundo e de educação que o professor embasará a sua prática educativa. Destarte, “não é possível exercer a tarefa educativa sem nos perguntarmos, como educadores e educadoras, qual é nossa concepção do homem e da mulher. Toda prática educativa implica na indagação: que penso de mim mesmo e dos outros?” (FREIRE, 2008, p. 21). Assim, “a pergunta primeira que se deve fazer é: a serviço de quem, de quais ideais produzimos, conjuntamente com os alunos, o saber dentro do tempo-espço da escola?” (FREIRE, 2008, p. 31).

E, por fim, duas professoras acentuam haver ingressado na docência por falta de opção, pois “na época delas”, não havia muitas opções para as mulheres que queriam trabalhar fora do ambiente doméstico:

Porque na época que eu estudei, que eu já tenho uma certa idade, geralmente eram professoras. Assim, a gente só sabia mais fazer o pedagógico. Aí, como eu tinha meu diploma de pedagógico na época, que eu fiz, **quando tive a necessidade de trabalhar, tinha que ser na área da educação e hoje eu sou superfeliz. Assim, foi uma escolha bem feita, por que eu sou muito feliz sendo educadora.** (Professora 16).

Eu sempre costumo falar assim, os tempos mudaram bastante, porque eu fui educada pra casar e ser educada pra ser professora [...], e daí então não tinha muita opção, a gente não vislumbrava outra coisa a não ser professora, então era o magistério, então foi isso, me identifiquei, como me identifico até hoje como professora, mas eu acho que eu fui, de certa forma, levada a isso, **era a profissão de toda mulher na minha época: ser professora** [...]. (Professora 24).

A falta de opções trabalhistas para as mulheres, bem como o fato de o magistério ser a única possibilidade em um determinado contexto histórico, só se “justificam” sob a lógica do capital.

Sabemos que muitos profissionais da educação direcionaram (e ainda hoje direcionam) a sua vontade conforme as suas possibilidades objetivas de vida. Não que estejam determinados *a priori* e “mecanicamente” a seguir apenas o que lhes foi “permitido” diante de sua posição de classe e de gênero, mas, sem dúvida, são condicionados às suas condições materiais de existência. Sobre isso já nos alertam Karl Marx e Friedrich Engels, em meados do século XIX. Em *A ideologia Alemã*, os autores nos esclarecem que

Os indivíduos partiram sempre de si mesmos, mas, naturalmente, dentro de suas condições e relações históricas dadas, e não do indivíduo “puro”, no sentido dos ideólogos. Porém, no curso do desenvolvimento histórico e precisamente devido ao inevitável fato de que, no interior da divisão social do trabalho, as relações sociais adquirem uma existência autônoma, surge uma divisão na vida de cada indivíduo, na medida em que está subsumida a um ramo qualquer do trabalho e às condições a ele correspondentes [...] (MARX; ENGELS, 1999, p.119).

Aqui, sinalizando a relação entre trabalho, classe e gênero, reiteramos o fato de que subjetividade e objetividade não se dicotomizam. Vale lembrar ainda a premissa marxiana de que “as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias.” (MARX;ENGELS, 1999, p.56). Muitos professores da Educação Básica que atuam no nosso País, conquanto se identifiquem e nutram um amor à sua profissão, não tiveram, objetivamente, outra escolha trabalhista melhor ou mais atraente - como sinalizado pelas falas das duas docentes sobreditas. Não obstante, mesmo ante essa limitação imposta pelo próprio sistema vigente, elas ressaltaram a identificação e a felicidade por atuarem na área educacional.

Nesta seção, privilegiamos as respostas em sua totalidade e complexidade, visto que, algumas vezes, um só professor sinalizava dois ou três aspectos para justificar a sua inserção no magistério.

Como vimos, o “amor à profissão” foi o ponto mais enfatizado pelos docentes. Não obstante, ainda é necessário que o educador, “permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos.” (FREIRE, 1996, p.161).

6.2 A inserção na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

[...] eu tenho esses meus alunos e eles vêm pra escola, eu olho assim... Meu Deus, como é que a pessoa sai de casa nessa idade, com tantos atrativos? Podendo tá em casa rolando no chão, nessa quentura, ou então vendo TV...e vem pra cá...então eu tenho que fazer algo muito bom pra eles, de proveitoso e que tenha significado, e que tenha um aprendizado, então, assim, é um esforço, um esforço muito grande, então eu procuro dar o melhor que eu tenho. (Trecho de uma entrevista/ Fala de uma Professora).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), como vimos no capítulo anterior, é área caracterizada pela diversidade de ações e espaços. Esta educação é ofertada na forma de cursos presenciais, semipresenciais e a distância, no âmbito formal e não formal, e, ainda, mediante projetos e programas. Sua oferta também sucede dentro das escolas da rede pública de ensino e, de maneira muito ínfima, via rede privada. Consoante Paiva (2009, p.60, grifo nosso):

A EJA, com o sentido de aprender por toda a vida, em múltiplos espaços sociais, responde às exigências do mundo contemporâneo, para além da escola. **Como modalidade de ensino, descortina um modo de fazer educação diferente do regular, que começa na alfabetização, mas não para aí, porque o direito remete, pelo menos, ao nível do ensino fundamental.**

Como sabemos, a EJA está assegurada, como modalidade, na Constituição (1988) e na última LDB (1996). Atualmente, mediante a redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, este direito foi ampliado até o nível de Ensino Médio. Então, podemos afirmar também que a Educação de Jovens e Adultos tem dois sentidos: um amplo e um restrito. A concepção ampla define que a EJA denota uma aprendizagem ao longo da vida, simbolizando um processo abrangente, por definição, e ininterrupto; já a restrita está vinculada ao processo de

escolarização da população jovem, adulta e idosa do País. Vóvio (2009, p.71) assim nos explicita:

Numa acepção ampla perdem-se de vista as fronteiras das ações educativas da EJA, porque esta se estende a inúmeros âmbitos de socialização, portanto abarca um universo variado de educadores e formadores. Porém, quando conectada à escolarização, apresenta-se como uma modalidade destinada aos que não tiveram acesso ou não puderam completar os estudos na Educação Básica.

No que respeita a esta escolarização, vale a pergunta: por que os docentes da EJA optaram por atuar nesta modalidade de ensino? Foi, de fato, uma escolha? É o que discutiremos a seguir.

Mais da metade dos entrevistados, 14 professores, assinalou estar na EJA por adequação de horário/ encaixe de horas, por uma necessidade de lotação e, ainda, pela falta de possibilidade de trabalhar em outro turno, pois, como vimos no capítulo anterior, 17 professores (dos 25) trabalham os três turnos. Então, para muitos, só restava o expediente noturno para a atuação. Assim, *a priori*, não ocorreu uma escolha, mas uma necessidade. E assim explicam: “foi por adequação de horário” (Professora 10); “pra preencher o período da noite/ encaixar minhas horas à noite” (Professores 17 e 10); “para suprir a necessidade da minha lotação na escola” (Professora 22); “eu só posso ser lotada à noite” (Professora 13); “Na EJA, foi por necessidade porque eu precisava completar minhas 300 horas, que eu tenho 200 durante o dia, na Educação Infantil, e tenho 100 à noite” (Professora 16). A inferência que fazemos é a de que, em razão dos baixos salários que recebem, os professores necessitam, subumanamente, exercer as suas atividades laborais todos os dias da semana, o dia todo. Então,

É urgente que superemos argumentos como este: “Podemos dar um aumento razoável aos procuradores, pensemos agora ao acaso, porque eles são apenas setenta. Já não podemos fazer o mesmo com as professoras. Elas são vinte mil.” Não. Isso não é argumento. O que quero saber primeiro é se as professoras são importantes ou não são. Se seus salários são ou não são insuficientes. Se sua tarefa é ou não é indispensável. E é em torno disso que deve insistir esta luta, difícil e prolongada, e que implica a impaciente paciência dos educadores e a sabedoria política de suas lideranças. É importante brigarmos contra as tradições coloniais que nos acompanham. É indispensável pelejarmos em defesa da relevância de nossa tarefa, relevância que deve aos poucos, mas tão rapidamente quanto possível, fazer parte do conhecimento geral da sociedade, do rol de seus conhecimentos óbvios. (FREIRE, 2006, p.49).

Após a declaração franca de que não se tratou de uma escolha, mas de uma necessidade de ampliar a jornada de trabalho, nove dos 14 docentes

justificaram, imediatamente, que gostam de atuar nesta modalidade de ensino e que nutrem empatia, paixão, gratificação e encantamento pela EJA. A esse respeito, eis duas falas:

Num primeiro momento por necessidade, porque em termos de trabalho, eu só posso ser lotada à noite, isso é evidente. Mas também por identificação, porque o olhinho de cada aluno meu, mesmo de dona T. que tem 80 anos, quando vê uma letra diferente, um poema diferente, se inspira, começa a escrever alguma coisa, começa a ler uma coisa diferente, e diz assim: “ai, é isso, professora?” Isso pra mim já me realiza [...] então assim escolher o EJA num momento foi por necessidade, mas é por realização também [...] (Professora 13).

De início foi uma adequação, foi para suprir a necessidade da minha lotação na escola, de início foi isso, eu nunca tinha pensado em trabalhar com EJA dessa forma, porém com a necessidade da escola e da minha lotação, pra suprir essa carência, tinha outras salas que eu podia optar, mas optei por EJA, mas quer dizer que ao fazer essa opção, hoje eu vejo que eu fiz a opção certa, a escolha certa, porque eu trabalho com jovens e adultos, especialmente com o nosso público aqui, é gratificante! (Professora 22).

Conquanto tenhamos inferido que os 14 docentes ingressaram no turno da noite em prol de uma amplitude e/ou adequação da carga horária laboral, para que, conseqüentemente, recebam maior salário, somente uma professora, na resposta a este tópico, fez referência direta e explícita à questão salarial. De 25 docentes entrevistados, só uma assinalou que, por ganhar “um salário miserável”, precisa se submeter a uma intensa jornada de trabalho para suprir os gastos com a família:

Foi uma adequação por conta, vou dizer a você...**porque é cansativo, não é brincadeira não, é muito cansativo você conciliar 300 horas**, e vou dizer a você, é um esforço tremendo, mas por quê? **Porque, sinceramente, por conta do salário, também. Porque é um salário miserável**, e eu tenho duas filhas, e elas estudam, estudam fora, então eu preciso. (Professora 24).

Nossa surpresa não se deu pela referência aos baixos e vergonhosos salários, pois, infelizmente, essa é uma cruel realidade que se espalha para todo o País, não se restringindo ao nosso Estado ou Município. Instigou-nos o “não dito”, o silêncio tão cheio de significados. É sabido que muitos educadores se submetem a três expedientes de trabalho para que possam ter uma renda mínima que lhes possibilite o cumprimento de suas obrigações financeiras. Assim, nos cabe refletir por que os outros 24 docentes não sinalizaram, nesse questionamento, a questão salarial. Será que existe certo receio de que, tocando nessa problemática, seria veiculada a ideia de que se trabalha apenas por dinheiro e não por amor? A

dicotomia “dinheiro e amor” é sobremaneira ressaltada na área educacional. Essa ideia prejudica e enfraquece a luta por melhores e merecidos salários. A esse respeito, Saviani (2010, p.134) ressalta que “a vida do professor sintetiza os dois sentidos contraditórios encerrados na palavra *paixão*.” E, assim, explicita:

Com efeito, *paixão* significa envolvimento afetivo, amor profundo, entusiasmo muito vivo, dedicação extremada a uma causa, compromisso radical carregado de afetividade. Mas significa também padecimento, sofrimento. Ora, ser professor hoje em dia envolve esses dois significados, e parece mesmo que a própria política governamental manifesta esse entendimento ao cobrar dos professores extrema dedicação e responsabilizando-os pelo fracasso escolar e, **ao mesmo tempo, submetendo-os a condições precárias de trabalho com salários aviltantes**. Importa, pois, que os professores estejam conscientes dessa situação contraditória e se disponham a organizar-se e lutar para mudar esse estado de coisas. (SAVIANI, 2010, p.134).

Outros motivos foram sinalizados para o ingresso nesta modalidade. Dois professores citaram a experiência com organização de trabalhadores (jovens, mulheres e agricultores) e a atuação na alfabetização de crianças como incentivos para tal opção. Ambos se pautaram nessas vivências para que pudessem optar pela EJA. Sobre esta última justificativa, é preciso que o professor tenha uma atenção redobrada para não infantilizar o processo de ensino – aprendizagem de pessoas jovens, adultas e idosas, visto que, embora o processo de aquisição da leitura e da escrita denote muitas similitudes, seja na EJA ou no Ensino Fundamental, são públicos completamente distintos, que precisam ser respeitados em suas especificidades.

Duas professoras nos falaram que ingressaram nesta modalidade mediante um convite, uma pediu para ser remanejada para a EJA, devido a um problema de saúde, e três sublinharam que a opção pela EJA foi tomada pensando na contribuição que poderiam ofertar à escola, à comunidade e ao Município, respectivamente. Senão vejamos:

Foi uma escolha, porque o turno da noite ele é um turno, assim, muito especial, nós temos alunos sem muita expectativa, sem muita autoestima, e como eu tenho **muito tempo trabalhando nessa escola, eu tenho um amor muito grande por ela**, e pelo fato de eu conhecer todo mundo da comunidade e ter um bom relacionamento, eu escolhi ser professora do EJA, pra que essa escola não fechasse. (Professora 7).

Foi por conta, porque tinha muita gente analfabeta [...], **por conta disso, eu moro aqui [...], que é próximo à escola**, tinha muito analfabeto, aí eu via nas reuniões que as pessoas só assinavam o dedo, aí eu fui e perguntei se eu montasse uma sala do EJA ou do Brasil Alfabetizado se eles vinham, eles diziam que iam pensar, que naquele tempo os pais não deixavam eles

irem pra escola, que “papagaio velho não aprendia a falar...”, aí eu fui convencendo eles, botei a sala e deu certo até hoje, porque a gente tem que mudar, a gente tem que conquistar eles, porque se você não conquistar conversando, eles não vêm pra escola não, aí eles vieram e desde 2010 que eu tô aqui, né? (Professora 2).

[...] e na própria valorização do professor, eu escolhi por estar lotado na EJA, que me dóia muito o coração ouvir alguém dizer: “ai, Fulano não tem formação ou já tá perto de se aposentar, vamos botar na EJA!” Então fica assim esse questionamento: “por que botar essas pessoas?” Porque tem que botar o profissional que realmente tem o conhecimento. Então eu acredito que a EJA é possível. Então do jeito que existe a valorização da Educação infantil, como base e alicerce da educação, a Educação de jovens e adultos também tem que ter esse olhar, esse tratamento, então **eu escolhi fazer a diferença dentro do meu Município.** (Professor 1).

Esta contribuição, este “fazer a diferença”, traduz uma opção política a favor da mudança de mundo. Nesses discursos, os professores denotam um compromisso para com esta modalidade. Advogam, como vimos, em prol da elevação qualitativa da escolaridade da classe trabalhadora.

Expressemos, ainda, que, para quatro docentes, foi a atuação em programas de alfabetização, majoritariamente no Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que os levou à inserção na EJA da rede pública municipal. Dois deles, inclusive, nos falaram que, após a experiência com o PBA, solicitaram à Secretaria de Educação a abertura de turmas nas escolas e que foram prontamente atendidos. Afinal, “quando você ensina no Brasil Alfabetizado, você tem que passar esse aluno para o EJA, né?” (Professora 3), assim nos questionou uma professora. E, com as palavras seguintes, justificaram a sua inserção na EJA:

Escolhi a EJA por um motivo: porque eu tava com o PBA, então eu trabalhei anos e anos com o Brasil Alfabetizado, formando aquelas turmas, depois eu vi que o nível deles já dava pra um avanço, porque lá no Brasil a gente ia só alfabetizando, alfabetizando, alfabetizando e do canto eles não saíam, né? Então eu fui e vim procurar pra enquadrar na EJA, pra eles irem mudando de nível [...] (Professor 6).

Por conta que eu sou professor de EJA desde o Programa Brasil Alfabetizado, do MEB. Quando eu comecei a lecionar a primeira vez em sala, que eu peguei 8 meses de projeto, que eu comecei a lecionar, eu via a necessidade no olhar das pessoas [...] (Professor 11).

Desde o começo da minha carreira como professora que eu comecei com o EJA, **comecei com o EJA Mova Brasil, depois o PBA,** depois o 1 e 2, e se Deus quiser vou trabalhar com outro projeto de EJA também que é o Luz do Saber [...] (Professora 4).

O atual Programa Brasil Alfabetizado, como continuação das antigas iniciativas não formais, tem como objetivo precípua a superação do analfabetismo no

País. Mesmo reconhecendo os avanços obtidos nesses mais de 11 anos, preocupamos o caráter aligeirado, contingente, fragmentário e voluntarista¹⁰² de mais esta ação coordenada pelo Governo Federal¹⁰³. Atualmente, em virtude de tantas frustrações e limites identificados¹⁰⁴ nestes programas, urge repensar se a existência desta forma de fazer alfabetização ainda é válida. Daí por que, nesta tese, optamos por investigar a EJA que é realizada dentro do espaço institucional, na rede pública de ensino, e não mediante os programas. Consoante Eiterer e Reis (2009, p.184),

Dos aspectos polêmicos desse programa, destaca-se o desenho assemelhado ao das campanhas de alfabetização do passado, como a curta duração do módulo de ensino e aprendizagem, ausência de instrumentos de acompanhamento e avaliação, improvisação de alfabetizadores com nenhuma ou escassa formação pedagógica, falta de mecanismos que assegurassem aos alfabetizandos a continuidade de estudos e a consolidação das aprendizagens.

Ao perguntarmos sobre a inserção na EJA, ouvimos, também, outras respostas significativas que assentavam no perfil do público desta modalidade, da ampliação da capacidade cognitiva deste alunado, bem como sobre as mudanças ocorridas em virtude da escolarização. Há, explicitamente, um orgulho e uma admiração por parte dos docentes:

[...] é difícil porque você trabalha com dois níveis, você pega os que não sabe ler, tem uns que não sabem nem pegar o lápis, **mas bom mesmo é o resultado, quando você: “marminina, como é que pode?” Não sabia nem pegar num lápis e hoje pega, faz o nome e sai dizendo que aprendeu com a professora X [nome dela]!** (Professora 2).

Não é pelo fato de eles não ter conseguido aprender a ler quando criança, mas não vai impedir que eles depois de adulto aprendam a ler e, assim, a satisfação... você vê assim a alegria deles quando eles conseguem ler as

¹⁰² A esse respeito, Maria Clara Di Pierro (2010, p.954) sinaliza que “um financiamento mais adequado é pré-condição para superar a situação vigente na atualidade, pela qual, sob o biombo artificial do ‘voluntariado’, pessoas sem a necessária formação pedagógica são convocadas a atuar como alfabetizadoras com remuneração inferior ao piso salarial nacional da categoria.”

¹⁰³ Este programa é desenvolvido “de modo descentralizado, pelos Estados, Municípios e organizações sociais que a ele aderiram.” (EITERER; REIS, 2009, p.184).

¹⁰⁴ “Esses resultados frustrantes no terreno da alfabetização são atribuídos pelas pesquisas e avaliações das campanhas a pelo menos três fatores combinados: a superestimação de participantes, devida à atribuição da responsabilidade de formação de turmas aos alfabetizadores e à escassa fiscalização; problemas de focalização do programa, que inscreveria, em grande medida, pessoas já alfabetizadas e não o público alvo prioritário constituído por analfabetos absolutos; escassos resultados de aprendizagem, devidos à duração insuficiente dos cursos, à frequência intermitente e evasão dos alfabetizandos, à seleção inadequada e precária formação dos alfabetizadores, entre outros aspectos relativos à qualidade dos cursos.” (DI PIERRO, 2010, p.947).

primeiras palavrazinhas. Eles dizem assim: “quando eu saio na rua, eu olho assim o nome de uma rua e eu já sei ler o nome, já sei para onde vou, não preciso tá perguntando!” **Assim você vê que eles ficam feliz e você fica também.** (Professora 8).

[...] e aquela gratificação daquele aluno que não era alfabetizado, que não sabia fazer o nome, **aprender a fazer o nome por você**, a dizer assim: “hoje eu estou aqui, agradeço a você pelo seu trabalho!” É muito gratificante e eu fiquei muito feliz, e me deu mais um tapa a seguir na Educação de Jovens e Adultos. Então eu estou no EJA hoje por opção, graças a Deus. (Professor 11).

Desse modo, dos 25 docentes, 14 centraram a sua resposta na necessidade/ adequação da lotação no período escolar noturno, subentendendo-se a necessidade de ampliação salarial, mediante o aumento da jornada; quatro citaram o PBA como experiência inicial e fundamental para a inserção e continuidade na EJA; e sete optaram pela EJA, significativamente, em decorrência das possíveis possíveis similitudes advindas de outras experiências formativas, mediante convites e, também, com o intuito de “fazer a diferença” por meio da atuação nesta modalidade de ensino.

6.3 Afinal, para os docentes, o que é EJA?

“[...] se não fosse isso [a EJA], eu acho que o índice de analfabetos ia ser muito maior.” (Fala de uma Professora)

Questionamos aos docentes sobre o que pensam a respeito da EJA. Pedimos, posteriormente, que apontassem os pontos positivos e negativos da docência nesta modalidade de ensino e, ainda, que expusessem algumas sugestões em prol de melhorias nesta área.

Quando perguntávamos sobre a compreensão do que é EJA, para que tivéssemos uma resposta mais natural e espontânea possível, fazíamos as perguntas seguindo esta linha de questionamento: “Professor (a), quando o (a) senhor (a) pensa na EJA, o que vem à sua cabeça? O que pensa sobre essa modalidade de ensino?”

Para mais da metade dos entrevistados, 13 docentes, pensar em EJA é pensar, diretamente, no seu alunado. A preocupação com o corpo discente desta modalidade é explícita e os avanços no que tange ao aprendizado e à continuidade dos estudos são alegremente destacados:

Quando vem EJA à minha cabeça, a primeira coisa que me vem é uma sala cheia de aluno agindo, interagindo, discutindo, construindo, quebrando velhos paradigmas que eles tinham e construindo novos paradigmas, novos aprendizados, para a sua família, para os seus filhos, pra toda uma sociedade. (Professor 1).

É querer o melhor pra eles, que eles saiam do vermelho, porque estão lá embaixo [...] tem aluno meu que já terminou o 9º ano e disse que vai fazer o 1º ano, o 2º grau, disse que quer terminar e fazer faculdade, então pra gente é muito importante, é uma felicidade, aluno que começou no EJA e não sabia fazer nem o nome e hoje tá fazendo o 9º ano, então pra gente é muito bom, é muito gratificante, aquela alegria quando ele diz que aprendeu a ler e a escrever com a gente, né? (Professora 2).

[...] são alunos que faz gosto você preparar um plano de aula, são uns alunos silenciosos, uns alunos que participa de movimento, uns alunos que quer algo da vida, que tem um objetivo, então a EJA ela é necessária para a vida, principalmente de quem parou os estudos e não deram continuidade” (Professor 11).

Mulher, é uma turma muito boa de se trabalhar, eu gosto, apesar dessa dificuldade que eu falei pra você, mas são maravilhosos, **eu prefiro mil vezes a EJA, trabalhar com pessoas adultas, que sabem o querem, você trabalhar com pessoas assim é maravilhoso! Eu gosto muito de trabalhar com a EJA.** E o que eu penso assim da EJA, penso não, até já aconteceu, nós temos alunos que passou aqui nas nossas mãos e que hoje já estão formados, que concluíram o seu 2º grau, não sei se já estão na faculdade, mas que já concluíram o seu 2º grau, e eu penso num futuro muito bom, pra eles, teve aluno da gente que concluiu o 2º grau, e isso é um orgulho pra gente. E você sabe que tudo o que você vai fazer hoje é tudo através de concurso e eu já soube que teve até deles que fizeram concurso [...] (Professora 25).

Ao tratar da EJA, muitos se referiram a ela como uma educação “muito/extremamente importante”, “essencial” e relataram, mais uma vez, o perfil do seu alunado, explicando-nos os motivos pelos quais os educandos não conseguiram estudar na idade própria/ regular, as necessidades práticas que exigem a leitura e a escrita, dentre outros. Foram recorrentes os exemplos que simbolizavam o avanço da aprendizagem dos educandos.

Além de pensar no alunado e nos seus avanços cognoscitivos, dois docentes também ressaltaram que é preciso realizar um ensino crítico, em prol da defesa dos direitos, da formação da cidadania e do desenvolvimento de uma autonomia que extrapole os muros da escola. Os relatos sinalizam esses pontos:

Sobre a EJA. Eu acho que o professor de EJA e o aluno de EJA, ele é um aluno que ele precisa de uma dedicação, ele precisa de um tratamento diferente. Ele precisa que a gente faça com que eles conheçam os direitos e os valores deles, que eles se sintam cidadão, que se sintam importantes. (Professora 7).

[...] Mas eles têm que vir com esse objetivo, acima de tudo, de aprender, de ser uma pessoa que saiba exigir seus direitos. Tem uma aluna aqui que converso muito, no geral, assim, eu me dou muito bem, porque a gente conversa numa linguagem deles. Assim, ela tinha mania de tudo que o povo chegava na porta, ela comprar. Não importava quanto, por exemplo, chegar um rapaz com um lençol do Vintão, chegava lá, vendia por R\$ 150 e ela, inocente, comprava. Desde o início do ano, um dos meus conselhos é esse: 'não compre, dê valor ao seu dinheiro'. Sabe? Ensinando ela a dizer um não. Eu tenho que tornar aquele meu aluno, esse saber dele aqui, tem que ir além. Ele não pode ser só um saber de muro de sala de aula não, tem que se tornar uma pessoa que defende os seus direitos. Entendeu? Que luta por aquilo que ele quer, que não é todo mundo que vai enganar ele não, [ele] vai saber e vai justificar: 'eu não quero, porque isso aí eu posso comprar mais barato, você não pode fazer mais isso comigo.' Então, assim, essas coisas. (Professora 9).

Por meio de uma visão traduzida em frases como “é uma oportunidade ímpar que eles têm (Professora 13), ou “a gente tá dando oportunidades a pessoas que não tiveram oportunidade na época...” (Professor 14), a EJA ora figura como “a oportunidade”, ora é ressaltada como um meio através do qual serão galgadas outras oportunidades, tais como a aprendizagem, ainda que tardiamente. Como dizem alguns docentes:

Eu acho que a modalidade de ensino da EJA, **ela traz oportunidade para as pessoas que não tiveram oportunidade no tempo hábil o merecimento de freqüentar a sala de aula, de aprender. Então é um momento que a pessoa para correr atrás do prejuízo. Correr, buscar, sanar aquela ausência no tempo certo. A EJA trouxe muita oportunidade pra muitas pessoas [...].** (Professora 12).

Eu penso que **ela é importante**, porque ela veio exatamente pra essas pessoas que não tiveram oportunidade de estudar, até por, às vezes, situações econômicas, ou não sei, porque teve que trabalhar, **e hoje eles têm a oportunidade, né? de ter esse conhecimento. Eu acho que é muito importante.** (Professora 23).

Sendo a EJA uma “grande oportunidade”, consoante os entrevistados, o professor tem de exercer o papel de ajudar, instruir e motivar. O fato é que o vocábulo “oportunidade” foi repetido inúmeras vezes pelos docentes. Tanto é que dez professores assim se referiram ao pensar sobre essa modalidade de ensino. Percebemos, todavia, que a terminologia “direito” não foi utilizada como resposta a este questionamento. Isso ocorre, possivelmente, porque este direito ainda não foi introjetado pelos próprios docentes. Se perguntássemos aos professores o que pensam sobre outra etapa de ensino, a Educação Infantil ou o Ensino Fundamental, a título de exemplo, ficaríamos surpresa se os docentes afirmassem que se trata de

uma grande “oportunidade.” Soaria, no mínimo, estranho. A esse respeito, Jane Paiva faz lúcida reflexão:

Quando se pensa a educação de crianças, admitir o seu não atendimento causa perplexidade e não resta nenhuma dúvida de que esse direito tem de ser cumprido [...] Mas essa questão encerra a lógica do direito apenas para um conjunto etário- as crianças -, e deixa de problematizar o conjunto de jovens e adultos, cujo direito primeiro de acesso ao ensino fundamental sequer se fez prática. (PAIVA, 2009, p. 34 e 38).

À luz do exposto, a impressão sobranete é a de que os entrevistados valorizam a escola e o conhecimento, percebem a importância do retorno desses educandos, mas ainda não “incorporaram” plenamente o fato de que, mais do que uma oportunidade, é um direito conquistado e respaldado legalmente, embora precariamente efetivado.

Impõe-se exprimir, por oportuno, que nos emocionamos com os inúmeros relatos ouvidos. Os professores citaram vários exemplos de superação dos discentes, e a felicidade ao nos dizer tais histórias era explícita e comovente. Selecionamos duas falas. Vale dizer que a forma como eles incentivam os seus educandos também é louvável. Pela análise das entrevistas, observamos que os professores gostam de dar muitos exemplos em sala de aula. Para tanto, na maioria das vezes, se valem das próprias experiências de vida. Há uma grande preocupação, sentida pelos docentes, para que os alunos não desistam ou fraquejem ante os desafios escolares. Vejamos:

[...] Eu, um momento fiquei muito feliz quando um aluno meu disse que tinha conseguido a maior conquista da vida dele porque ele tinha um desgosto, o termo que ele usou foi esse, porque foi fazer um crediário numa loja, quando chegou na loja a menina disse pra ele: “Ó, o senhor assine aqui!” Ele disse: “Eu não assino.” Ela: “Ave Maria, o senhor desse tamanho não assina, já com essa idade!” Ele tinha setenta e poucos anos, aí ele disse bem assim: “Não, eu não assino não, mas eu garanto a senhora que esse é o ultimo cartão que eu levo!” Aí começou a freqüentar a sala de aula. O objetivo dele, ele só se prendia a aprender a escrever. Quer dizer aquele desgaste moral dele, público, deu pra ele uma reação que ele tinha que sanar aquela dívida que tinha criado pra ele. Quando ele aprendeu a escrever o nome se ausentou da sala de aula. Eu fui procurá-lo e disse: “E por que você não está mais vindo pra sala de aula?” Ele disse: “Eu tinha um grande objetivo que era aprender a escrever meu nome. Eu já aprendi!” Eu: “Não, mas volte que você vai aprender mais coisa!” Aí ele passou uns quinze dias sem freqüentar a sala de aula e aí um dia ele disse: “Sabe, que eu tenho que voltar, que eu tenho que aprender agora a calcular.” Aí voltou pra aprender matemática e ainda hoje ele está na sala de aula. Então, está com dois anos e ele sentiu outro desejo, outra necessidade [...]. (Professora 12).

Eu falo pra eles: “minha gente, tem que fazer de conta que não tá fazendo nada, se for esfriar, gelar, ter medo, você não vai conseguir! Então você na aprendizagem não tenha medo não, se há condição de fazer só um azinho [a], uma coisa, faça aquilo ali não se incomode, faça que a partir dali a gente vai orientando e você vai conseguindo! (Professor 6).

Para três professores, a EJA tem como função “diminuir ou amenizar” o analfabetismo no Brasil. Para um docente, mediante mudanças “na visão do ensino” - o que só será possível se houver intenso investimento em todos os níveis, etapas e modalidades da Educação brasileira, não apenas na EJA ou no Ensino Fundamental- a EJA será dispensável ou extinta, e tornar-se-á uma opção de poucos. Para ele, “quando a gente começar a educar as crianças não vai ter mais ninguém fora do tempo, fora de faixa [...] quando esse acesso for dado no tempo certo, então a EJA vai ser uma opção só de poucos.” (Professor 17). Outra professora assim se posiciona:

Eu acredito fortemente que **a EJA é um programa** que veio pra acabar, **pra acabar não, pra amenizar o nível de analfabetos no Brasil** e é uma oportunidade para as pessoas que não teve naquela época que já trabalhava com os pais, no meu caso na zona rural, estão tendo acesso ao ensino, um ensino, não vamos dizer assim de boa qualidade, **mas um ensino de qualidade dentro das possibilidades que o meio oferece, né?** Então eu vejo a EJA como uma porta que se abre para um novo caminho, novas possibilidades. (Professora 4).

Tomando como cerne esta fala, vale refletir acerca de dois pontos. O primeiro diz respeito à nomenclatura “programa.” Tal palavra, nesta acepção, foi proferida por apenas dois docentes no decorrer de nossas longas entrevistas. Ela ainda se mostra, porém, muito atual nos discursos de um modo geral. Em vários documentos e artigos científicos, não é raro encontrar este vocábulo. A EJA, no imaginário social, é apenas um programa e não uma modalidade. Isso acontece devido a predominância de investimento nos programas (de escolarização, profissionalização e, sobretudo, de alfabetização) em detrimento da oferta institucional da EJA na rede pública.

O fato de analisar a qualidade do ensino “dentro das possibilidades do meio” configura uma forma sutil de revelar as inúmeras precariedades e deficiências. Na retificação: “pra acabar não, pra **amenizar** o nível de analfabetos no Brasil [...]”, a docente deixa transparecer a sua descrença da possibilidade de superação do analfabetismo brasileiro diante de um quadro educacional tão deficitário. A respeito desse ponto, apenas uma professora foi bastante explícita na sua crítica. Ela

sublinha as lacunas e o descaso vividos neste campo de atuação. Eis seu desabafo quando lhe questionamos sobre a sua compreensão de EJA:

Eu acho que é, professora, sinceramente, na minha visão, que está fadada ao fracasso. Primeiro, eu estou aqui e nunca tive o suporte de um coordenador pedagógico, então eu faço um trabalho só, tá aí o meu caderno de plano, ninguém nunca veio, eu tenho uma proposta pedagógica, porque eu fui atrás, então é muito assim, Meu Deus, como é que pode? Meu Deus, eu fico assim olhando, como é que eu estou ganhando, eles estão aqui em busca de um conhecimento e ninguém tá apurando isso, eu estou cumprindo o meu horário? Os conteúdos que devem ser trabalhados, eu estou trabalhando? Então há um descaso, essa coisa louca! Não é porque não queira, é uma coisa tão louca...pelo conhecimento que eu tenho, a direção, o núcleo gestor mesmo, eles saem de lá [da escola] 8h, 7h e meia da noite, extrapolam o seu horário, é uma loucura, muita coisa [...] então nem que eu me mate, me esfole, mas procuro fazer o melhor, fazer o melhor que eu posso. (Professora 24).

A fala desta docente é clara: falta acompanhamento, e existe um ressentimento em decorrência desta lacuna, embora haja, também, compreensão: ela observa que o Núcleo Gestor ultrapassa a carga horária de trabalho e está assoberbado ante tantas tarefas a cumprir. Relativamente à prática como professora, ela assinala tentar conceder o seu melhor. Assim, mesmo diante de tantos desafios, existem compromissos e inquietações transpostos à sala de aula. Existe preocupação com a qualidade deste ensino. Daí a cobrança de orientação e suporte.

A seguir, discorreremos sobre os limites e as possibilidades apontadas pelos docentes, bem como as sugestões proferidas.

6.4 Os limites da docência na EJA

Ao perguntarmos quais são os pontos desfavoráveis da docência na EJA, os professores apontaram várias questões, mas, *a priori*, destacamos apenas três (as mais citadas), a saber: (1) a falta de recursos materiais para o exercício da docência (mais da metade dos docentes apontaram esta questão como fator negativo); (2) a evasão escolar, citada por 8 docentes; e (3) o pouco (ou nenhum) envolvimento/ apoio do núcleo gestor da escola para com a EJA, questão mencionada por 7 docentes.

6.4.1 A falta de recursos materiais: “o material que a gente tem é pouco...”

Consoante 13 docentes, a falta de recursos materiais para um condigno exercício da docência é o maior limite. Desses, cinco falaram que a precariedade no que tange aos recursos é tão grande, que eles mesmos já tiveram, em algum momento, de comprar cadernos para suprir esta necessidade e incentivar a permanência dos educandos em sala de aula. Vejamos:

[...] a questão do material didático, porque sinceramente não existe, minhas alunas tão lá, elas têm caderno porque eu levo, e se disser: “você vai comprar um caderno, ela preferem não ir porque muita gente sobrevive ali de uma Bolsa Família, de uma horta, de um canteiro, de tudo isso, então não tem recurso e não existe também um kit de material pedagógico, pelo menos esse ano esse material não chegou na escola, então também é um agravante que nós temos na EJA(...) (Professor 1).

Tem umas colegas minhas do EJA que elas falam que é difícil segurar os alunos em sala, **mas eu digo que o difícil não é segurar eles, o difícil é manter eles na sala de aula sem eles terem, vamos supor, um caderno, um lápis** [...] Caderno não tem, a gente é que pega, às vezes, o diretor facilita, mas quando não tem na escola, eu mesmo eu compro, eu canso de comprar caderno pra eles, tem uns que tem a bolsa-família, mas já é dos filhos, e tem outros que nem bolsa-família tem, vive da roça, eu tenho muita dó deles e eu mesmo eu que compro. [...] (Professora 2).

Observemos, pelas falas desses dois docentes, que a ajuda recebida pelo Governo Federal, mediante o Programa Bolsa Família¹⁰⁵, é oportuna, mas insuficiente para que os educandos da EJA comprem o próprio material escolar. É essencial que este alunado tenha todas as condições necessárias para o seu processo de escolarização e, com isso, receba todos os recursos materiais para que possa estudar com tranquilidade e dignidade. Sabemos que este quadro de deficiências e lacunas não é exclusivo à EJA ou ao Crato, visto tratar-se de uma realidade perversa que ainda permanece viva nas escolas públicas do País, mas, em relação a qual não podemos naturalizar ou nos acomodar. Ante esse cenário de adversidades e descaso, o educador não pode (nem deve) se responsabilizar pela falta de condições materiais mínimas necessárias à docência.

6.4.2 Evasão escolar: “Muitas vezes você tem que passar na casa duas, três vezes, pra chamar, explicar qual é a importância...”

¹⁰⁵ “O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. O Bolsa Família integra o Plano Brasil Sem Miséria, que tem como foco de atuação os milhões de brasileiros com renda familiar per capita inferior a R\$ 77 mensais e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos.” Fonte: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>

A evasão escolar, grande e antigo problema da EJA, foi o segundo ponto nevrálgico mais destacado pelos docentes entrevistados. É preciso “se rebolar muito dentro da sala pra segurar esses alunos”, nos diz uma professora. E, assim, desabafam:

O que não é tão bom é a frequência deles, é preciso que a gente esteja indo na casa pra ver o que é que está acontecendo, se é a novela ou é alguma coisa que tá prendendo mais em casa do que a sala de aula, e também a gente se reavaliar, será que eu fui bem nesse mês, por que alguns alunos não freqüentaram muito? Então é você se reavaliar e também buscar os meninos, que são muito faltosos. (Professora 10).

Para combatê-la, os docentes fazem uso da “visita domiciliar”, ou seja, fazem visitas às residências dos educandos para saber por quais motivos eles se ausentaram da escola, incentivando-os para que retornem. Pelas falas dos entrevistados, trata-se de uma prática bastante comum e necessária no campo da EJA.

É preciso pensar a respeito deste fenômeno da evasão na EJA com um olhar acurado e vasto. É uma problemática desta modalidade (mas não só dela) que se espraia por todo o País. Assim, de um modo lato, este processo de ausência e “abandono” pode ser ensejado por uma pluralidade de fatores, nem sempre explícitos e perceptivos para todos os profissionais que atuam nesta modalidade, quais sejam: pela falta de perspectiva de vida e de trabalho, visto que estamos inseridos numa sociedade que exclui e oprime, na qual o subemprego e o desemprego estão na linha de chegada para os estudantes provenientes da classe trabalhadora; ou, ainda, em razão das atividades laborais que, muitas vezes, coincidem com o turno de estudo, prejudicando-os na permanência na escola; pela inadequada infraestrutura escolar; pela precariedade dos recursos; por problemas familiares e de saúde; pelo cansaço físico e mental e pela baixa autoestima, dentre tantas outras questões.

Em vista disso, Freire (2011), retomando a discussão acerca da *politicidade* da educação, nos alerta para a noção de que,

Uma vez que se aceite a natureza política da educação, torna-se difícil aceitar a conclusão da classe dominante: de que os que “abandonam” a escola são só culpados. Quanto mais se nega a natureza política da educação, mais se assume o potencial moral de culpar as vítimas. Isso é algo paradoxal. (FREIRE, 2011, p.142-143).

Não se deve direcionar a culpa da evasão apenas aos alunos, como se o “abandono” fosse uma questão estritamente subjetiva, de escolhas meramente pessoais, tampouco havemos de transferir para o professor a responsabilidade deste fenômeno, inculcando-o, ou reproduzindo a ideia de que, para manter, “segurar”, os educandos em sala, é preciso somente que o professor tenha um bom relacionamento com eles e uma boa didática. Embora saibamos que a didática, o modelo pedagógico e a relação professor-aluno sejam muito relevantes para estimular a permanência do alunado, não devemos polarizar e absolutizar este conjunto de fatores em detrimento de outros. Se assim o fizermos, evocaremos a visão de que o professor é o redentor das mazelas sociais da EJA, dentre as quais se encontra a evasão.

6.4.2 Falta de envolvimento do Núcleo Gestor da escola: “É o apoio que a gente não tem...”

Perante tantos outros problemas apontados, a falta de envolvimento do Núcleo Gestor da Escola foi o terceiro ponto mais comentado pelos professores. Vejamos uma fala significativa:

Um deles é a não valorização por parte, eu não digo da Secretaria de educação, mas eu diria de quê? De alguns gestores de escola, não valorizam muito esse nível de ensino de EJA, alguns não têm muito interesse em implantar EJA na sua escola. Por quê? Em se tratando em hora de trabalho, é um horário a mais que a escola tem que estar aberta, que é à noite, o horário de EJA, por ser um público que a maior parte trabalha durante o dia, então só pode estudar à noite, então a escola tem que estar aberta, né? Então não há esse interesse tão grande de alguns gestores de escola, mas havendo esse interesse, há uma participação e há uma contribuição no caso da Secretaria de Educação, por quê? Porque lá tem o Departamento voltado somente para a EJA. Então um dos pontos negativos é esse: a não valorização de alguns gestores, e, de certa forma, ainda está sendo visto como um nível de ensino que não é tão importante. E eu discordo disso, eu discordo [...] a gente tem que motivar esse aluno, mostrar pra ele que não é o fato de hoje eles estarem com 30, 40, 50 anos que eles não vão ter o direito de aprender, de se alfabetizar e de se escolarizar. (Professora 22).

Com referência aos demais limites e dificuldades que encontram no exercício da docência na EJA, os professores, no decorrer das entrevistas, abordaram, além das três pautas já problematizadas, mais oito problemáticas, quais

sejam: (i) o desinteresse e a baixa autoestima dos alunos [2]¹⁰⁶; (ii) a falta de qualidade da merenda escolar [2]; (iii) o livro didático que não é adequado ao nível dos educandos [2]; (iv) a falta de transporte e o difícil acesso para chegar à escola [3]; (v) a falta de acompanhamento para os alunos da EJA [4]; (vi) a falta de acompanhamento e apoio para os professores da EJA [4]; (vii) a falta de formação contínua para os docentes [1]; e (viii) o cansaço dos docentes da EJA [1].

Para que possamos elaborar um trabalho pautado nas especificidades e necessidades desta modalidade de ensino, é preciso, como sinaliza Leôncio Soares (2011), atentar para vários pontos, a saber:

a diversidade de sujeitos educandos com características peculiares; a preocupação com a existência de uma infraestrutura que acolha a realidade desse público; a elaboração de propostas curriculares que vá ao encontro das necessidades, das exigências e dos interesses desses sujeitos, incluindo a flexibilidade dos tempos e espaços; a disponibilidade de recursos didáticos que atendam e desenvolvam as potencialidades desses sujeitos; as iniciativas de formação inicial e continuada de educadores; políticas compensatórias de alimentação e transporte que favoreçam a permanência dos educandos. (SOARES, 2011, p.307-308).

À vista desse quadro, perguntamos quais são as sugestões para a oferta de melhorias na EJA. Os professores sugerem o aumento de recursos e de uma melhor infraestrutura para a docência nesta modalidade (sendo este o ponto de maior destaque, mencionado por nove docentes). Em seguida, o que não se despega da falta de infraestrutura e materiais, mas que talvez seja uma maneira mais sutil, mais “eufêmica” de tratar a mesma questão, seis professores disseram que era preciso haver maior organização e se ter “um outro olhar para a EJA”, pois, como em poucas (e enérgicas) palavras nos disse uma docente, “ela fosse levado a sério, [a EJA] é a última coisa, eu digo assim: ninguém enxerga a EJA, ninguém! É, assim, esquecido!” (Professora 24). Desse modo,

em primeiro plano deveria pensar a questão da política da EJA, a organização de quem está promovendo, como fazer melhor, como encarar com mais seriedade, mais dignidade. Pensar algumas maneiras, estratégias renovadas pra atrair mais, para dinamizar. **E também a questão de formar os formadores. Professores precisam ser qualificados para este trabalho. Não é qualquer professor que vai atender a EJA. É o**

¹⁰⁶ Doravante, destacaremos todas as sugestões e sinalizaremos a média de importância de cada ponto mencionado. Para tanto, utilizaremos números cardinais entre colchetes para representar a quantidade de vezes que uma temática foi mencionada no decorrer das entrevistas. Tal sinalização é utilizada por Laurence Bardin (2011) no seu clássico *Análise de Conteúdo* e nos serviu de inspiração para que assim o fizéssemos neste trabalho.

professor que vai entender o contexto, o público que ele vai trabalhar e ter amor a essa causa, mas só amor não basta, tem que ter formação (Professor 17).

A necessidade de formação contínua para o professor da EJA também foi mencionada por quatro docentes. E, com este mesmo número de menções, solicitou-se um curso de Informática para o alunado, “pois eles precisam ter acesso, também, à tecnologia.” (Professor 7).

Assim, as demais sugestões proferidas pelos docentes são: oferta de bolsa (ajuda financeira) para os educandos da EJA [3]; distribuição de óculos¹⁰⁷, pois é sabido que muitos alunos apresentam problemas de visão [3]; obtenção de um maior apoio da Secretaria de Educação [3] e do Núcleo Gestor da escola [2]; lograr um aumento da frequência e do interesse dos alunos [2], obter maior apoio para alunos da EJA [2]; oferta de uma merenda de qualidade [2]; ampliação do salário para os docentes [1]; melhorar a estrada/via de acesso até as escolas [1]; conseguir apoio/suporte da Universidade para a EJA (com estágios e projetos de extensão) [1]; excluir a “politicagem” da educação (os chamados “apadrinhamentos da gestão”) [1]; e, por fim, selecionar um livro didático adequado de acordo com o nível dos educandos da EJA[1]. Destarte,

Se a conquista de vagas para jovens e adultos é uma concretização do direito à educação, a permanência desses alunos na escola depende da qualidade dessa oferta. Uma política que venha ampliar os avanços já conquistados, considerando a dura realidade desses sujeitos, certamente contribuirá para a permanência dos educandos e a qualidade da educação. Constam dessa ampliação a alimentação e os meios de transporte que possibilitam o acesso até a escola. (SOARES, 2011, p.315).

6.5 As possibilidades da docência na EJA

O êxito da aprendizagem dos educandos é um dos pontos favoráveis da atuação nesta modalidade de ensino. Em forma de belos e emocionantes relatos, os entrevistados nos disseram que esse é o maior ponto positivo: ver os seus alunos lendo e escrevendo, concluindo a escolarização, prosseguindo nos estudos, enfim, alcançando algum êxito na aprendizagem, ampliando os seus conhecimentos. Dos

¹⁰⁷ No que tange aos problemas oftalmológicos do alunado da EJA, Furtado (2009, p.92) adverte para a noção de que “a falta de condições para obtenção de óculos e a inexistência de financiamento para tal - aliados ao já mencionado cansaço depois de todo um dia de trabalho no campo - são motivos que levam ao abandono dos estudos. Este problema, apesar de antigo e do conhecimento das autoridades, tem sido tratado com ações pontuais e não sistemáticas.”

25 professores, dez ressaltaram este ponto: o sucesso da aprendizagem do alunado. Em seguida, foram mencionadas: a afinidade com o público da EJA [8], a afetividade [5], o aprendizado mútuo e o crescimento do próprio docente mediante a atuação nesta modalidade de ensino [4] e, por fim, a inclusão e a formação de cidadãos críticos [3]. Vale registrar que, ao responderem esse questionamento, vários professores também citaram mais de um ponto.

6.5.1 O aprendizado: “o olho dele brilha!”

O sucesso do aprendizado dos alunos, especialmente, no respeitante à aquisição da leitura e da escrita, foi o ponto mais ressaltado. Segundo os professores, poder ensiná-los a ler e ampliar o seu nível de escolarização e, quiçá, ajudá-los a melhorar de vida, a ter um “emprego melhor”, a crescer na profissão e a exercer com maior facilidade os afazeres do dia a dia são alguns intentos e ações meritórias veementemente destacadas. Consoante os docentes, torna-se imprescindível “ajudar esses alunos a adquirir o conhecimento que eles vêm buscar.” (Professora 22). Não existe, portanto, satisfação maior do que “ver aquelas pessoas lendo, escrevendo e dizendo que vai futuramente arranjar um trabalho pra melhorar de vida [...] tem uns que diz que vem pra aprender só a assinar o nome e acaba ficando e concluindo até o 9º ano, pra gente é muito gratificante!” (Professora 2). A esse respeito, vejamos mais duas falas bastante significativas:

Bom porque tem aluno que chega pra você e diz: “professora, eu não sei ler, eu não conheço direito as letras, apesar de já ter tido uma bagagem e tudo, não consigo juntar as letras, professora!” **E quando você consegue atingir aquele objetivo junto com o aluno é muito prazeroso. O fator positivo é esse: da gente ver a alegria no rosto dos alunos que não sabiam ler**, que dão depoimentos como a coordenadora chegou na minha sala e ela ouviu o depoimento de uma aluna minha que disse que ela era como uma cega, que entrava nas mercearias, nos mercados e perguntava o preço, não conhecia os números, e as pessoas simplesmente diziam: “o preço está aí!” Mas ela não sabia, né? Ela não tinha o conhecimento. E agora ela deu esse depoimento, disse que entra em todo canto e sabe comprar as coisas. Então pra que um ponto mais positivo do que esse, né? (Professora 4).

É a satisfação de ver eles lendo, mesmo sem compreensão, como eu tenho aluno que ele lê: “leia essa frase”, eu digo é muito: “vai, leia o enunciado da primeira questão!”, aí ele lê, aí eu digo: “sim, tá dizendo o quê?” **E ele já tá lendo, aí eu: “leia de novo!” Mas o olho dele brilha, então só pelo fato de estar decodificando, pra mim não tem satisfação maior, num sabe? É muito prazeroso, muito prazeroso!** [...] Mas a grande satisfação é essa, eu tenho uma aluna, é a mais nova da turma, ela

não conhecia o alfabeto, ela fez a seleçãozinha pra Grendene, muito básico, o nome ela não sabia fazer, as continhas... **ela [hoje] até palavras complexas ela lê, ela consegue, ela é danada, sabe?** [...] (Professora 24).

Coletamos inúmeros depoimentos muito semelhantes aos ora exibidos: segundo os docentes, alunos que não sabiam ler e escrever, que não sabiam escrever o próprio nome, agora, após o ingresso na escola, apresentam autonomia e elevam o seu nível de escolarização. A alegria e o orgulho dos docentes se corporificam, quando eles tomam conhecimento de que os educandos, mediante o processo de ensino-aprendizagem que coordenam, desenvolvem muitas habilidades, a saber: aprendem o alfabeto, assinam o próprio nome, calculam, fazem compras, veem e analisam os preços, ensinam a tarefa de casa aos filhos, reconhecem o letreiro de lojas, dão continuidade aos estudos, trabalham para garantir o próprio sustento e almejam alcançar outros sonhos maiores, além da escola. Mesmo tendo consciência das limitações e do quanto ainda se há de fazer, de ensinar e aprender, os docentes comemoram as pequenas e grandes vitórias. Todo e qualquer resultado positivo advindo da aprendizagem do alunado, na maioria das vezes, foi visto e sentido pelos docentes entrevistados como se fosse uma conquista própria, sinônimo de realização pessoal e profissional:

É o que eles estão conseguindo atingir, porque eles não conseguiam de jeito nenhum. Não conheciam nem as letras e hoje eu passo o alfabeto de todo jeito e eles conseguem identificar. Por exemplo, o som de Y eles têm dificuldade, chamam 'chip', mas identificam a letra. Pra mim, é uma vitória, porque quando você pega uma turma que não conhece tudo isso e eles começam a conhecer [...] (Professor 9).

Percebemos nas falas e nos exemplos dados que o aprendizado da leitura e da escrita é muito ressaltado, possivelmente em virtude de sua importância e necessidade. O aumento da escolarização, de uma maneira geral, também o é, mas a alfabetização, sem dúvida alguma, ocupa lugar de destaque nas respostas dos docentes entrevistados.

6.5.2 O público da EJA: “eles já sabem o que querem”

Segundo os docentes, o aluno da EJA é diferente, vem “com aquela vontade de aprender.” (Professor 9). Os educandos dessa modalidade são mais disciplinados, participativos, pois “já sabem o que querem” (Professor 16), já têm um objetivo, diferentemente das crianças e dos “adolescentes do fundamental”

(Professor 19) e, mesmo com “muitas coisas contrárias para a aprendizagem, mas mesmo com tudo isso adverso, eles têm uma perseverança.” (Professor 17). A motivação e a vontade de aprender, a intensa participação nas aulas, mesmo após um dia de trabalho pesado, e a disciplina, são pontos ressaltados pelo professorado. A admiração pela persistência ante tantos desafios foi reconhecida e expressa várias vezes nas falas dos docentes.

Perante um público que já denota maturidade intelectual e pessoal, o alunado da EJA é um dos pontos positivos da docência nesta modalidade. A motivação é tamanha, que alguns afirmam que esquecem o cansaço e reabastecem as energias ao ministrar as suas aulas no turno da noite:

Então, o EJA pra mim é uma descoberta. Ao mesmo tempo em que fiquei muito angustiada por não ter essa formação, mas eu ralei, **eu digo é muito que à noite eu não trabalho [risos], reabasteço minhas energias.** (Professora 9).

Eu acredito que a EJA é a melhor aula! Eles vêm de casa um pouco assim e eles acabam motivando a gente, surge uma brincadeirinha no meio da aula, um comentário, inclusive se a gente tiver algum cansaço vai pro..., às vezes eles soltam uma brincadeirinha entre um e outro, então a gente começa a dar asa àquela brincadeira e começa a ser prazeroso, a aula não fica cansativa! (Professora 10).

É experiência, é uma troca, uma motivação interna pra mim, que já passei por todas as fases, e que pra mim não existe coisa melhor, **porque eu posso vim com todo o cansaço que eu estiver, eu botei o pé aqui dentro...**(Professora 13).

Assim, para muitos, atuar na EJA é uma realização pessoal e profissional, é uma experiência motivacional e prazerosa. E tal justificativa se ampara nas particularidades deste público.

6.5.3 Afetividade: “a gente tem um carinho imenso por eles também...”

Os professores relatam que a sensibilidade, a afetividade e o companheirismo são fundamentais na EJA. Assim, a afetividade é um ponto positivo ressaltado por cinco docentes. Eles acabam “se envolvendo muito com os alunos” (Professor 14) e tendo “um carinho imenso por eles também.” (Professora 13). A confiança é mútua e deveras forte. Segundo uma docente, na fala seguinte, essa confiabilidade é tão grande que, uma vez estabelecido esse vínculo, se torna até difícil para o alunado, em caso de mudança, se adaptar a outro professor:

O que eu vejo de positivo é esse laço, esse vínculo que a gente cria com o aluno, a confiança que ele tem, como eu falei, se trocar de professor, eles abandonam [...] (Professora 20).

Ave Maria, é encantador! Ave! Porque, assim, eles tem um carinho muito grande pelo professor e eles cativam a gente, como eu acabei de lhe dizer, trabalho 200 horas com educação infantil. É cansativo? É, mas quando eu chego no EJA esse cansaço não existe mais, porque eles são muito amorosos, atenciosos, chegam cansados, cochilando, mas estão presentes, acho que existe um respeito muito grande, então também tem que ter essa reciprocidade, né? (Professora 18).

A propósito dessa afetividade, Freire, na sua *Pedagogia da autonomia*, ao tratar, de forma densa, didática e enérgica, dos saberes basilares à prática educativa, apresenta, já nos enunciados dos três capítulos desse livro, três premissas fundantes de seu pensamento: “não há docência sem discência”; “ensinar não é transferir conhecimento”; “ensinar é uma especificidade humana.” No decorrer dessa obra, ele faz 27 exigências aos educadores, sejam eles progressistas ou não¹⁰⁸.

Além do respeito aos saberes dos educandos, criticidade, bom senso, humildade, curiosidade, competência, comprometimento, ética, e tantos outros saberes, o ato de ensinar exige “querer bem aos educandos.” É preciso, segundo ele, “estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo.” (FREIRE, 1996, p.141). E, para esclarecer ainda mais esse saber, exemplifica-nos:

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. **A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.** O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele. (FREIRE, 1996, p.141).

6.5.4 Aprendizado mútuo: “mas você aprende muito com eles...”

¹⁰⁸ “Devo deixar claro que, embora seja meu interesse central considerar neste texto saberes que me parecem indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores críticos, progressistas, alguns deles são igualmente necessários a educadores conservadores. São saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora. Na continuidade da leitura vai cabendo ao leitor ou leitora o exercício de perceber se este ou aquele saber referido corresponde à natureza da prática progressista ou conservadora ou se, pelo contrário, é exigência da prática educativa mesma independentemente de sua cor política ou ideológica” (FREIRE, 1996, p.21).

O aprendizado mútuo também é um dos pontos destacados pelos docentes. Mesmo identificando o fato de que a cultura de mundo deles difere da dos educandos, os professores revelam, denotando uma postura de humildade, coerência e respeito, que há um aprendizado mútuo, uma troca. O professorado ganha novos conhecimentos, conhece e adentra uma nova cultura: a dos discentes. Os entrevistados ressaltaram que aprendem muito com os educandos após essa “imersão” mundana e esse convívio diário. Assim nos explicam: “porque a gente tem a cultura de mundo da gente, como professor, mas você aprende muito com eles.” (Professora 3). Como um aspecto positivo da docência na EJA, destacam que: “[...] é esse intercâmbio que a gente tem com esse mundo que a gente às vezes não... não conhece direito, que assim... o mundo deles, certo, a gente interage, assim, viaja com eles, também aprende com eles, é muito positivo isso [...]! (Professora 15). São dois mundos distintos, mas que dialogam e se relacionam. Para esses docentes, “o professor de EJA aprende junto com o aluno.” (Professor 11).

Ainda sobre o mundo e a cultura deles, um sinaliza que

Os pontos positivos de ensinar na EJA é que você adquire mais conhecimento, mais aprendizagem. [...] A gente trabalhou com eles muito a cultura aqui da região, então pra mim, aprendi mais sobre a cultura do que ensinei, eles vão contando as experiências, então pra mim é muito bom. (Professora 9).

Em *Professora sim, tia não*, na sua Primeira Carta, intitulada: *Ensinar – aprender. Leitura do mundo – leitura da palavra*, Freire (2006, p.27, grifo do autor), logo no primeiro parágrafo, assevera que “não existe *ensinar sem aprender*.” Todavia, como o professor aprende ao ensinar? Ele, nesta carta, diz que: (i) ao ensinar, o professor (denominado por ele de o “ensinante”) reconhece o seu conhecimento; (ii) mediante a observação da curiosidade aguçada dos educandos, respondendo perguntas e acatando sugestões recebidas, o educador identifica seus acertos, seus erros e incertezas. Em consequência disto, busca ampliar os seus fundamentos científicos e, assim, aprende. Ademais,

O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, reverse em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer [...] ao ensinar, não como um *burocrata da mente*, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – **razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e**

à sua criticidade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. (FREIRE, 2006, p.27, grifo nosso).

À luz do exposto, é preciso ainda frisar que o princípio da impossibilidade de ensinar sem aprender não significa que o professor “se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe.” (FREIRE, 2006, p.28). Neste caso,

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 2006, p.28).

6.5.5 Cidadania, valorização e inclusão: “fazer com que eles aprendam a ler e a escrever, se tornem cidadãos atuantes na sociedade...”

Há uma preocupação para que os educandos se achem e se tornem, efetivamente, cidadãos. A formação com o objetivo de incluí-los, de “torná-los cidadãos”, foi ressaltada por três docentes, pois é preciso “incluir esses alunos na sociedade.” (Professora 22). Defendendo a crença de que urge “fazer eles acreditarem que são capazes, que são cidadãos, que são valorizados, e que são iguais a qualquer outro cidadão, a qualquer outro aluno da escola”(Professora 7), a formação para o exercício da cidadania e a inclusão mediante a alfabetização é assim ressaltada. Observemos, na fala da Professora 7, que a valorização deve ser vivida dentro da própria escola. O que esse curto discurso sinaliza? Que os alunos da EJA não são vistos da mesma forma que os outros da Educação Infantil e do Ensino Fundamental? Que não existe uma relação igualitária entre todos dentro da própria instituição escolar? Aqui, deixaremos essas interrogações.

Ainda sobre a cidadania, uma professora deixou claro que “de positivo é o nosso trabalho de fazer com que eles aprendam a ler e a escrever, se tornem cidadãos atuantes na sociedade, que não fiquem à margem da sociedade, eu vejo isso como positivo.” (Professora 23). Estando a cidadania no cerne dessa discussão, lembramo-nos das colocações lúcidas de Freire a propósito da ligação entre alfabetização e cidadania. Em *Pedagogia dos sonhos possíveis*, falando “na natureza política da educação como uma totalidade, e da alfabetização como um

capítulo”, Freire (2001, p.131) nos adverte de que a alfabetização, *per se*, não produz cidadania, e que proclamar o contrário seria cair numa ingenuidade, além de fortalecer certa “demagogia brasileira.” A título de exemplo, ele nos diz que seria como se o governo, lançando um trabalho de alfabetização para este público, “viesse a dizer de si mesmo, batendo no peito: eu dei também a cidadania. Não é isso. [...] A alfabetização em si não é sequer o começo da cidadania, mas a experiência cidadã requer a alfabetização. (FREIRE, 2001, p.131).

O fenômeno do analfabetismo denota exatamente a “falta de cidadania”, haja vista que a educação, como sublinhamos no capítulo 4¹⁰⁹, consta no rol dos direitos dos cidadãos. Não obstante, a cidadania plena e efetiva, além “do papel”, não é uma realidade concreta nesta sociedade de mercado, tampouco está ao alcance de todos. Portanto, não basta ser alfabetizado para exercer a cidadania, pois o fato de aprender a ler e escrever não significa se haver galgado a cidadania- o que, vale ressaltar, seria uma acepção muito limitada, restrita e “funesta”, sobretudo, para os trabalhadores. Por isso, Freire nos esclarece que a alfabetização, sozinha, não tem o poder “de dar”, de “criar, de produzir” a cidadania. Se, no entanto,

[...] a alfabetização não é fazedora da cidadania, a alfabetização, e **sobretudo uma certa forma de trabalhar a alfabetização, pode constituir-se num fator, numa espécie de empurrão necessário na busca da cidadania. É preciso ficar claro que o fato de ler hoje o que não lia ontem, em termos de palavras, não significa que ninguém virou cidadão.** É preciso saber também que até o fato de poder votar (se bem que no Brasil hoje se pode votar sem ler a palavra) tem a ver com a dimensão formal, periférica, da cidadania. O ato formal de votar pode começar a apontar determinadas insatisfações de uma cidadania castrada, como no caso do Brasil hoje. (FREIRE, 2001, p.132, grifo nosso).

Por conseguinte, perguntamo-nos: os professores de EJA do Crato, especificamente aqueles que lidam com a alfabetização juvenil e adulta, trabalham de forma favorável para que os seus educandos compreendam que a vivência da cidadania está, sobremaneira, vinculada à posição de classe? E que, portanto, é necessário lutar a favor do exercício de uma genuína cidadania coletiva? Há, no *locus* escolar formal, espaço para a prática crítico-dialética da leitura do mundo e da palavra? Como? Por quê? São perguntas que tentaremos responder no capítulo subsequente.

¹⁰⁹ Na pesquisa documental realizada, na qual examinamos os dispositivos legais e os preceitos curriculares voltados para a EJA.

7 “LEITURA DO MUNDO, LEITURA DA PALAVRA”: ESCOLA, ALFABETIZAÇÃO E ELEVÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA

“E, me diga, quem é quem na cidade sem um saberzinho de estudo? Se bem que a gente fica pensando: ‘O que é que a escola ensina, meu Deus?’. Sabe? Tem vez que eu penso que pros pobres a escola ensina o mundo como ele não é.

[...]

Agora, o senhor chega e diz: ‘Ciço, e uma educação dum outro jeito? Um saber pro povo do mundo como ele é?’ Esse eu queria ver explicado.

O senhor fala: ‘Eu tô falando duma educação pro povo mesmo, um tipo duma educação dele, assim, assim.’ Essa eu queria saber como é. Tem? Aí o senhor diz que isso bem que podia ser feito; tudo junto: gente daqui, de lá, professor, peão, tudo.

Daí eu pergunto. ‘Pode? Pode ser dum jeito assim? Pra quê? Pra quem?’

(Antônio Cícero de Sousa. Lavrador de sítio na estrada entre Andradas e Caldas, no sul de Minas Gerais. Também dito Antônio Ciço, Tonho Ciço e, ainda, Ciço.)

Antonio Gramsci, nos seus escritos do início do século XX, proclama que a escola elementar deve, mediante o ensino das noções científicas e das ideias de direitos e deveres, lutar contra concepções mundanas mágicas, arrastando o ambiente impregnado de folclore e enfrentando as tendências pautadas no individualismo e no localismo. A escola precisa lutar ainda “contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna [...]” (GRAMSCI, 1968, p.129). Ao circunscrever o trabalho como o princípio educativo da escola elementar, Gramsci acentua que, dessa forma, é possível os educandos desenvolverem a noção de historicidade, bem como uma visão histórico-dialética do mundo, e percebam as contribuições das gerações passadas às novas gerações. Ele assim nos explicita o fundamento da escola elementar:

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito de equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do *devenir*, para a valorização da soma de esforços e de

sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. (GRAMSCI, 1968, p.130-131).

Paulo Freire, no final do século XX, assevera que a educação escolar, não sendo neutra, “tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável.” (FREIRE, 2000, p. 58). Então, é preciso ter clareza política e fazer uma opção. Freire garante ainda que o sistema educacional reproduz a ideologia dominante, todavia, é possível, mesmo com muitos limites, reconhecer a sua força e executar outra tarefa dentro deste sistema; uma tarefa que, vale sublinhar, “só pode ser levada a cabo pelo educador que, de fato, se recuse a manter a desigualdade inerente ao *status quo*.” (FREIRE, MACEDO, 2011, p.147). Ou seja: um educador progressista, crítico, revolucionário e radicalmente democrático.

Segundo Freire (1978), não é possível que a educação cumpra o papel de “alavanca da transformação social”, todavia, essa afirmação não deve levar à crença de que nada se pode fazer dentro do sistema escolar. Desse modo,

O problema que se põe àqueles que, mesmo em diferentes níveis, se comprometem com o processo de libertação, enquanto educadores, dentro do sistema escolar ou fora dele, de qualquer maneira dentro da sociedade (estrategicamente fora do sistema; taticamente dentro dele) é saber o que fazer, como, quando, com quem, para que, contra que e em favor de que. (FREIRE, 1978, p.69).

Somos pela premissa freireana de que a escola pode configurar um espaço de elevação da consciência crítica dos educandos. Sem idealizar ou realçar uma força que essa instituição não tem, pretendemos, aqui, corroborar uma concepção crítico-política e, sobretudo, dialética da educação.

Mesmo ante o poder relativo desse complexo educacional, acreditamos que a EJA, por ter, na maioria de seu corpo discente, trabalhadores que vivenciam cotidianamente os efeitos da lógica opressora do capital, conduz em si um caráter de contestação e desvelamento, visto que seu público pertence à classe trabalhadora.

Lisete Arelaro e Sônia Kruppa, ao dialogarem sobre a importância da Educação de Jovens e Adultos para a transformação societária, asseveram-nos que a efetivação da EJA no Brasil “transforma-se numa política social que ameaça o *status quo* das elites privilegiadas, com possibilidade de produzir ‘desobediência

civil' ao não aceitar os limites impostos pela sociedade de classes.” (ARELARO; KRUPPA, 2002, p.89).

Com uma pergunta provocadora: “A alfabetização de adultos: é ela um *quefazer* neutro?” Freire (1978) rechaça a pretensa neutralidade das práticas educativas, afirmando que não é possível negar o caráter político da educação, a não ser por “angelitude ou astúcia.” Consoante esse autor, a “educação no mundo todo é política por natureza.” (FREIRE, 2011, p.224), visto que,

Em termos metafísicos, a política é a alma da educação, seu próprio ser, quer no Primeiro Mundo, quer no Terceiro. Quando um professor estuda determinado assunto (quando Giroux, por exemplo, analisa o currículo oculto), todas as instâncias da educação se tornam atos políticos. Não há modo algum pelo qual eu, ou quem quer que seja, possa contradizê-lo. **A natureza política da educação, pois, não é um exotismo de Paulo Freire vindo do Terceiro Mundo.** (FREIRE, 2011, p.224, grifo nosso).

Freire (1978) explicita detalhadamente a necessidade da tomada de posição do educador, quando acentua que

[...] se a opção do educador ou da educadora é pela modernização capitalista, a alfabetização de adultos não pode ir, de um lado, além da capacitação dos alfabetizandos para que leiam textos sem referência ao contexto; de outro, da capacitação profissional com que melhor vendam sua força de trabalho. (FREIRE, 1978, p. 69).

Caso, contudo, seja revolucionária “[...] o fundamental na alfabetização de adultos é que os alfabetizandos descubram que o importante mesmo não é ler estórias alienadas e alienantes, mas fazer história e por ela serem feitos.” (FREIRE, 1978, p.69-70). Os alfabetizandos, numa prática reacionária, não são chamados a pensar criticamente sobre a sua realidade, a fazer a sua leitura de mundo concomitantemente à leitura da palavra; já numa prática voltada para a emancipação humana, os educandos são convidados a refletir sobre as pautas mais urgentes de seu contexto e a intervir politicamente em práticas sociais que auxiliem na feitura de uma sociedade justa e igualitária. Como disse Freire, são chamados a “refazer o mundo.”

Em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, Paulo Freire (1982) faz uma sucinta descrição das concepções de alfabetização de adultos, denominadas de ingênua, astuta e crítica.

Na intelecção de Freire (1982), o analfabetismo, numa percepção ingênua, é encarado ora como uma enfermidade, ora como uma chaga ou erva

daninha. Consoante tal ideia, a alfabetização seria definida como a prática depositante de palavras, sílabas e letras na cabeça dos alfabetizandos, traduzindo-se, portanto, numa autêntica educação bancária.¹¹⁰ Nesta forma de conduzir a aquisição da leitura e da escrita, não haveria, por pura ingenuidade do educador¹¹¹, nenhuma discussão acerca da realidade social na qual os alfabetizandos estão inseridos. Não se reconhecendo como um ser histórico, político e crítico, o educador não fomenta a leitura do mundo aliada à leitura da palavra.

Numa “alfabetização astuta”, o educador, consoante os pressupostos freireanos, também não vai desvelar a realidade socioeconômica vigente junto com os seus educandos, porém não o fará por escolha, por ter feito uma opção a favor de uma prática reacionária, pautada na domesticação. A *politicidade* da alfabetização que realiza corrobora a reprodução do *status quo*. A realidade das relações capitalistas de trabalho, por exemplo, não será problematizada de uma maneira analítica por opção política do educador, que, se sabendo político, opta pela permanência do atual estado de coisas. O educador, nesse caso, optará pelo silêncio, pelo não exercício do diálogo em suas aulas, ou dialogará sob a óptica dos “dominantes”, negando, por exemplo, as discussões a propósito das condições e interesses históricos dos trabalhadores sob essa lógica capitalista excludente.

Tais práticas, ingênua e astuta¹¹², denotam muitas similitudes, pois ambas reforçam nos educandos a acriticidade e o conformismo em face dos condicionantes econômicos, políticos, sociais e culturais. Elas, mediante a omissão ou/e a distorção crítica, auxiliam o alunado a legitimar, internalizar, naturalizar e reproduzir as relações sociais capitalistas pautadas na opressão, na submissão, no individualismo, na violência, no consumismo exacerbado e no preconceito de variados matizes (classista, sexual, racial, lingüístico, religioso etc.). Exibindo essas semelhanças,

¹¹⁰ Na educação bancária, “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem.” (FREIRE, 1987, p.58).

¹¹¹ “Me parece importante chamar a atenção para a diferença entre o ingênuo não malicioso e o ingênuo astuto ou tácito. É que, na medida mesmo em que a ingenuidade daquele não é maliciosa, ele pode, aprendendo diretamente de sua prática, perceber a inoperância de sua ação e, assim, renunciando à ingenuidade mas rejeitando a astúcia ou a malícia, assumir uma nova posição. Agora, uma posição crítica. Se antes, na etapa da ingenuidade não tática, a sua adesão aos chamados pobres era lírica, idealista, agora o seu compromisso se estabelece em novas bases.” (FREIRE, 2003, p.30).

¹¹² Consoante Freire e Gadotti (2008), a Pedagogia Tradicional defende a “pseudoneutralidade”, enquanto a Pedagogia Liberal invoca a “astúcia” da prática educativa.

ambas, nos adverte Freire (2003), são idênticas sob o prisma objetivo, todavia, se diferenciam pela subjetividade dos que coordenam o ato educativo: os professores. E explicita-nos:

Na verdade, objetivamente uns e outros obstaculizam a emancipação das classes e dos grupos sociais oprimidos. Ambos se acham marcados pela ideologia dominante, elitista, mas só os “astutos”, conscientemente, assumem esta ideologia como própria. Neste sentido, estes últimos são conscientemente reacionários. Por isso é que, neles, a ingenuidade é pura tática. Assim, a única diferença que há entre mim e um educador astutamente ingênuo, com relação à compreensão de um dos aspectos centrais do processo educativo está em que, sabendo ambos, ele e eu, que a educação não é neutra, somente eu o afirmo. (FREIRE, 2003, p.29-30).

Ainda no diapasão freireano, o analfabetismo, numa visão crítica, é compreendido como uma das expressões das desigualdades socioeconômicas, produto das injustiças do sistema capitalista. Assim, numa alfabetização libertadora, as palavras e os temas geradores devem vir do universo vocabular¹¹³ dos próprios educandos, que são sujeitos, e não objetos, desse processo. E mais: nesta prática educativa é preciso problematizar o próprio analfabetismo.

Nessa alfabetização crítica postulada por Freire, há o desenvolvimento de uma visão lúcida e totalizante da realidade. A alfabetização é um fenômeno abrangente, que vai muito além do aprendizado da leitura e da escrita. Há a assunção de que não há absolutização do saber ou da ignorância. Os alfabetizandos começam a ter consciência do mundo do trabalho e da cultura, compreendendo, portanto, que são detentores de muitos saberes advindos destes complexos. A alfabetização crítica, dialógica e política, é traduzida como uma ação cultural para a liberdade.

¹¹³ Freire, no início da década de 1960, criou o que ficou conhecido como “Método Paulo Freire” de alfabetização. Fazemos nossas as palavras de Araújo Freire (2006, p.346, grifo da autora) quando sublinha que “a possibilidade de alfabetização do povo brasileiro por meio do ‘Método Paulo Freire’ era, e continua sendo, uma tática educativa para atingir a estratégia necessária: a politização no sentido da verdadeira democratização da sociedade. Isso quer dizer que a sua proposta é da *leitura da palavra* que implica a *leitura do mundo*, ou da *leitura do mundo* que exige a transformação da sociedade injusta. Por isso, propõe dentro do Método a Educação problematizadora.” Nesta tese, não discutiremos sobre os seus pressupostos técnico-metodológicos. Isso, ainda que de maneira muito inicial, foi realizado no 3º capítulo do nosso trabalho monográfico, intitulado: *A alfabetização libertadora no contexto escolar formal: limites e possibilidades* (SABOYA, 2005). Ademais, outros já se ocuparam com notória maestria acerca dessa temática. A título de exemplo, ver: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é método Paulo Freire. 26ª reimpressão de 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2005; e MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa. Alfabetização: método sociolinguístico- consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

A alfabetização sobredita tem como função substancial corroborar a emancipação humana. Esta é “percebida como processo histórico em que subjetividade e objetividade se prendem dialeticamente. Já não há como absolutizar nem uma nem outra.” (FREIRE, 2003, p.30). Assim, Freire, que tem Karl Marx¹¹⁴ como um de seus grandes referenciais, quando pensa na transformação societária, jamais defendeu uma posição simplista, idealista, ingênua ou anistórica, na qual primeiro devêssemos mudar a consciência, para depois lutarmos em prol da transformação das condições objetivas. Defendendo a práxis (a ação conjunta entre ação e reflexão), Freire nunca proclamou que as ideias, sozinhas, tivessem a capacidade de transformar a realidade.

No livro *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, num diálogo com o educador Donaldo Macedo, Freire (2011) trata das diversas características e pressupostos de uma alfabetização crítica. Em razão da riqueza conceitual delineada e expressa nesta obra, sintetizamos alguns pontos. Consoante as formulações teóricas de Freire e Macedo (2011), podemos afirmar que, para a realização de uma alfabetização crítica no espaço escolar formal, cabe ao educador progressista: (1) problematizar, no processo de aquisição da leitura e da escrita, as relações entre o econômico, o cultural, o político e o pedagógico; (2) explicar a legitimidade da diversidade musical, poética, linguística e de visões de mundo; (3) respeitar, democraticamente, a pluralidade de vozes e de discursos; (4) estimular a criatividade, o risco e a dúvida; (5) auxiliar os educandos, pertencentes, na sua maioria, à classe trabalhadora, a se apropriar de sua história, de sua cultura e de sua linguagem.

Como toda ação educacional, a alfabetização é imanentemente política. Destarte, “proclamar sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua *politicidade* intrínseca.” (FREIRE, 1982, p. 15-16). Consoante as premissas freireanas, não havendo neutralidade no processo de alfabetização e em nenhuma prática educativa, tanto a elucidação da realidade como a ocultação de suas problemáticas são atos políticos. Portanto, no que tange à alfabetização, é imprescindível que o alfabetizador de adultos tenha consciência dessa *politicidade*,

¹¹⁴ Como adverte Sandra Cordeiro Felismino (2011, p.74), “Marx operou uma crítica às concepções que isolam o plano gnosiológico do plano ontológico e vice-versa - as de base idealista, para as quais as ideias, o pensamento, constitui força motriz do desenvolvimento histórico, e a perspectiva mecanicista, segundo a qual o pensamento é uma mera cópia do real-, pondo em evidência o caráter contraditório da relação entre existência e consciência.”

pois, com base nessa escolha, selecionará os textos, os métodos e as técnicas para alfabetizar. Assim, Freire nos adverte de que

[...] o problema da alfabetização de adultos, jamais a reduzi a um conjunto de técnicas e de métodos. Não os subestimando, também não os superestimo. Os métodos e as técnicas, naturalmente indispensáveis, se fazem e se refazem na práxis. O que se me afigura como fundamental é a clareza com relação à opção política do educador ou da educadora, que envolve princípios e valores que ele ou ela devem assumir. Clareza com relação ao “sonho possível a ser concretizado. (FREIRE, 1978, p. 69).

No que concerne ainda às questões técnico-metodológicas, Freire (1982) afirma que “o analista crítico” (pode ser um professor ou um pesquisador) ao observar o processo de alfabetizar jovens e adultos “descobrirá nos métodos e nos textos usados pelos educadores opções valorativas que revelam uma filosofia do ser humano, bem ou mal esboçada, coerente ou incoerente, assim como uma opção política, explícita ou disfarçada.” (FREIRE, 1982, p. 43). A esse respeito, Henry A. Giroux, ao tratar da alfabetização e da pedagogia do *empowerment* político, ressalta que os

professores devem propiciar aos alunos a oportunidade de examinar diversas linguagens ou discursos ideológicos, como se encontram desenvolvidos numa variedade de textos e de materiais curriculares. Isso é importante por diversas razões. Uma pedagogia crítica precisa primeiro validar e investigar a produção de leituras diferenciais. Ao fazê-lo, os alunos são estimulados a engajar-se na tarefa teórica e prática de examinar suas próprias posições teóricas e políticas. A seguir, uma pedagogia desse tipo deve criar as condições de sala de aula necessárias para a identificação e a problematização das maneiras contraditórias e múltiplas de ver o mundo que os alunos usem para a construção de sua própria visão do mundo. A questão aqui é, pois, desenvolver e examinar a fundo o modo como os alunos executem determinadas operações ideológicas para desafiar ou para adotar certas posições apresentadas nos textos e contextos de que dispõem, tanto na escola quanto na sociedade mais ampla. (GIROUX, 2011, p.68-69).

Aqui, nos permitam, outrossim, a reprodução de um longo e esclarecedor trecho de um diálogo entre Freire e Macedo (2011) que se reporta a “como fazer”, ao “como alfabetizar”, problematizando a necessidade que muitos educadores têm de receber receitas, de se guiar pelos pragmáticos e limitantes “manuais.” Macedo fala para Freire que muitos professores estadunidenses tentam pôr em prática a sua teoria de alfabetização libertadora, todavia:

Muitas vezes eles se queixam de que você não oferece nenhuma informação de “como fazer” para pôr em prática suas ideias teóricas e suas experiências em outras regiões do mundo, particularmente na África e na América Latina. Em primeiro lugar, você considera válidas essas críticas?

Se não considera, poderia atender às ansiedades de muitos educadores bem-intencionados que, talvez, sintam-se ainda escravos de uma cultura educacional de manuais de “como fazer”? (MACEDO, 2011, p.156).

Com paciência, humildade e coerência, Freire lhe responde:

FREIRE: Essa pergunta tem duas partes. A primeira, refere-se a minha reserva em dizer aos educadores o que fazer. A segunda ocupa-se de minha falta de direção nas teorias que tenho proposto. [...] Voltemos a sua pergunta sobre por que me recuso a dar as chamadas receitas de “como fazer.” Quando um educador norte-americano lê minha obra e não concorda necessariamente com tudo que digo (afinal, pode até não concordar comigo em nada), mas sente-se tocado pelo que escrevi, em vez de simplesmente me imitar, poderá começar a praticar tentando compreender criticamente as condições contextuais de onde atuei.[...] Uma coisa é ler minha obra a fim de identificar-se com minhas posições e decidir se elas são válidas. Mas não se devem fazer as mesmas coisas que fiz em minha prática. [...] Não é que eu não saiba como dizer o que devem fazer. Ao contrário, não sei é o que dizer precisamente, porque minhas próprias opiniões foram moldadas pelos meus próprios contextos.[...] Não posso, porém, escrever um texto composto de conselhos e sugestões universais. Quando alguns educadores me criticam quanto a isso, revelam o quão influenciados estão pela ideologia dominante contra a qual lutam e como não conseguiram ainda compreender as maneiras como as reproduzem.[...] Recuso-me a escrever esse gênero de texto, porque minhas convicções políticas são contrárias à ideologia que alimenta esse tipo de domesticação da mente. (FREIRE, 2011, p.157 a 161).

É preciso atentar para o nosso próprio contexto histórico, político e cultural, a fim de escolhermos as melhores técnicas, os melhores métodos. Freire, ao primar pela liberdade e pela autonomia, demonstrou-nos coerência ao não ter deixado um legado permeado de “conselhos e sugestões universais” para alfabetizar jovens e adultos. Assim, sem rejeitar a curiosidade do “como fazer”, ele reafirma a necessidade de atentarmos para o nosso contexto, os nossos desafios, sem nenhuma necessidade de imitar práticas educativas de outrem ou de outros contextos. A “reserva” e a “falta de direcionamento” de suas teorias, longe de serem lacunas, se configuram como um chamado à criatividade e à liberdade.

Outro ponto que merece destaque é o ensino dos conteúdos e, no caso da alfabetização, o trabalho com a leitura e a escrita. Ao frisar a importância do desvelamento do mundo, da realidade, Freire não relegou a segundo plano o ensino dos conteúdos e, explicitamente, afirmou o fato de que “a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização [...]” (FREIRE, 2007, p. 16). Ele nos faz uma diferenciação, entretanto:

A inviabilidade da dicotomia entre conteúdos, métodos e objetivos, por exemplo, quer dizer, o meu sonho tem que ver com o conteúdo e os

métodos de tratar estes conteúdos: eu não posso tratar o mesmo conteúdo da mesma forma que um professor reacionário trata. (FREIRE, 2001, p.96).

Assim, com opções políticas distintas, o professor reacionário e o docente revolucionário lidam com a metodologia e com o conteúdo também de maneiras diferentes. O primeiro expõe e transmite linearmente os seus saberes aos educandos. Os conteúdos são prontos e acabados. O segundo dialoga, problematiza, socializa os seus conhecimentos. Dialogando verdadeiramente, ou seja: falando “com” os educandos, e não “aos” ou “sobre” eles (FREIRE, 2003), os educadores ampliam o próprio conhecimento. Ao ensinar os conteúdos, o educador também aprende com o seu alunado; e se torna, nesta perspectiva crítico-democrática, um “educador-educando” de seus “educandos-educadores.” (FREIRE, 1987).

O fundamental é termos essa consciência de que podemos atuar na educação assumindo uma atitude substantivamente democrática, seja nas salas de EJA ou nos demais espaços educativos, atuando com públicos diversos. Mediante a nossa ação em sala de aula, daremos uma pequena e significativa contribuição crítica. Como lembra Frigotto (2013, p.400):

[...] quer na escola básica, nas universidades, ou nos cursos para jovens e adultos pouco escolarizados e nos movimentos sociais e sindicatos, podemos atuar nessa direção, tanto no conteúdo quanto no método e forma de processos educativos que dilatam a autonomia de cada educando e os transformem em sujeitos ativos na construção de novas relações sociais.

O educador, na visão freireana, deve estar preparado cientificamente para a docência, há que ser competente¹¹⁵ e seguro ao lecionar a sua disciplina, buscando ensiná-la com rigor e seriedade, sem deixar, entretanto, de conhecer a realidade do educando e, concomitantemente, de desafiá-lo “a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença.” (FREIRE, 2000, p. 44). Nas palavras de Freire (2000, p.83),

Tenho enquanto educador de me ir tornando cada vez mais competente sem o que a luta perderá eficácia [...]. Como alfabetizar sem conhecimentos precisos sobre a aquisição da linguagem, sobre linguagem e ideologia, sobre técnicas e métodos de ensino da leitura e da escrita? Por outro lado, como trabalhar não importa em que campo da alfabetização, no da produção econômica em projetos cooperativos, no da evangelização ou no

¹¹⁵ “Aliás, num parêntese, eu diria que possivelmente só aí podem os dois coincidir, o professor reacionário e o professor progressista: ambos têm que ser competentes, têm que ensinar realmente.” (FREIRE, 2001, p.96).

da saúde sem ir conhecendo as manhas com que os grupos humanos produzem sua própria sobrevivência?

Sobre os materiais didáticos utilizados na alfabetização, vale ressaltar que Freire (1982) tece severas críticas às cartilhas que foram amplamente utilizadas nas décadas de 1960, 1970 e 1980, afirmando-nos que elas eram limitadas e que cumpriam a função de domesticar política e intelectualmente os alfabetizandos. A cartilha, segundo Freire (1982), não permitia a livre expressão nem o desenvolvimento do potencial crítico-criativo dos jovens e adultos, visto que os textos contidos nestes materiais raramente coincidiam com a realidade existencial dos estudantes.

Atualmente, os livros didáticos voltados para a alfabetização juvenil e adulta são potencialmente ricos e trazem uma diversidade de gêneros textuais. Cabe ao professor, entretanto, fazer um uso analítico do conteúdo ideológico dos materiais que estão a sua disposição. Ele não deve infantilizar este processo, já que se trata de um público composto por homens e mulheres (jovens, adultos e idosos) dotados de significativas experiências de vida, tampouco, deve, em nome de uma “didática” simplista e “facilitarista”, empobrecer os conteúdos que serão trabalhados. O livro didático é o material que mais contribui no exercício profissional do educador da EJA. Este, na maioria das vezes, está no seu terceiro turno de trabalho e, assim, não dispõe de tempo livre semanal para planejar, pesquisar e criar atividades coletivas e individualizadas.

Ainda sobre o livro didático, vale sublinhar que, se a prática educativa não é neutra, o livro didático tampouco o é¹¹⁶. É preciso analisar e ter ciência de seu caráter contraditório e dual, sobretudo por possuir, no imaginário da maioria das pessoas, uma cientificidade “neutra” e absoluta. Para muitos, existe, no decorrer de suas páginas, uma verdade incontestável, completamente isenta de *politicidade*. Trata-se, portanto, de um meio eficiente na disseminação de ideologias. Assim, é basilar que os professores e os educandos, conjuntamente, avaliem se as ideias

¹¹⁶ Em nossa dissertação de mestrado, *Ideologia, trabalho e Educação: uma análise dos livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)*, analisamos, de uma maneira séria e rigorosa, a relação entre ideologia e livro didático. Nosso objetivo principal foi examinar criticamente a ideologia que está sendo enfatizada nos livros didáticos da EJA mediante a relação trabalho e educação. Concordamos com Bittencourt (2004, s/p.), quando exprime que o livro didático é “um objeto cultural contraditório que gera intensas polêmicas e críticas de muitos setores, mas tem sido sempre considerado como um instrumento fundamental no processo de escolarização.”

destes materiais didáticos objetivam, com maior ênfase, induzir a reprodução e aceitação da ordem social vigente ou se, pelo contrário, objetivam a elevação da consciência dos que estão inseridos no ensino-aprendizagem. É importante que o educador tenha essa clareza ante o livro didático, problematizando-o. Assim,

Se antes [nas concepções ingênua e astuta] a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doado pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra.(FREIRE, 2003, p.30).

Ao lume do exposto, reiteramos a ideia de que a alfabetização não é uma ação estritamente técnica. Ademais, “a técnica, em si mesma, como instrumento de que se servem os seres humanos em sua orientação no mundo, não é neutra.” (FREIRE, 1982, p. 43).

7.1 “Pode? Pode ser dum jeito assim? Pra quê? Pra quem?”

Partindo, então, dessas formulações teóricas de Paulo Freire, investigamos de que forma e em que medida a práxis docente dos professores de EJA, que atuam com a alfabetização de jovens e adultos no sistema escolar formal, pode auxiliar na formação de subjetividades críticas, capazes de constituir uma visão analítica, problematizadora e dialética da realidade circundante.

Neste capítulo, discutiremos acerca de três questões fulcrais de nossa investigação. A primeira alude à relação entre escola e elevação da consciência crítica. Vale ressaltar que “criticidade, para Freire, é a capacidade do educando e do educador refletirem criticamente a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la.” (MOREIRA, 2010, p.97).

Sobre essa correlação, no decurso de nossa pesquisa de campo, formulávamos os questionamentos da seguinte forma: “Professor(a), o(a) senhor(a) acredita que a escola, através da sua prática docente, pode auxiliar na elevação da consciência crítica dos seus alunos? Por quê? Como?” E frisávamos que o centro deste quefazer no espaço escolar era a sua prática, para que o conceito de “escola” não ficasse tão abstrato. Os 25 professores entrevistados sinalizaram positivamente:

sim, a escola pode auxiliar neste processo revolucionário. Este fato nos remeteu à análise de Freire, quando nos diz que

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, **de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido.** (FREIRE, 1996, p.127, grifo nosso).

Não obstante, dos 25 docentes, três, mesmo concordando com tal proposição, teceram algumas ressalvas e limitações para esta ação. Sobre estas, dialogaremos *a posteriori*.

Como respostas aos questionamentos supracitados, os professores nos assinalam que essa instituição dá a sua contribuição quando: (i) há discussão e palestras sobre temas transversais e geradores, tais como: trabalho, sexualidade, saúde, dentre outros [8]; (ii) se discute sobre a importância do voto e da política partidária [5]; (iii) há esclarecimentos e alertas a respeito dos direitos e dos deveres de todos os cidadãos brasileiros [5]; (iv) o professor assume uma postura democrática em sala de aula: dialoga e respeita genuinamente os questionamentos dos educandos [3]; (v) o educador levanta pontos e fomenta indagações críticas aos educandos [2]; (vi) a leitura da palavra é intensificada, tendo em vista que os educandos já apresentam uma sólida consciência crítica [2]; e, ainda, (vii) quando existe uma busca pela clareza política dos educandos e dos educadores [1].

A segunda questão cuida do contributo que a alfabetização pode ofertar em prol da transformação societária¹¹⁷. Dos entrevistados, 88% acreditam nessa possibilidade. Assim, vale perguntar: segundo esses 22 professores, como essa contribuição pode ser ofertada via alfabetização? Este professorado nos respondeu ser: mediante a sociabilidade e a autonomia que este processo engendra [4]; por via do desvelamento da realidade que é realizado, coletivamente, em sala de aula [4]; por meio do esforço e da busca pessoal dos próprios educandos em prol de sua transformação [4]; devido à possibilidade de auxiliar no processo de inserção laboral (empregabilidade) [3]; por possibilitar o desenvolvimento da oralidade dos

¹¹⁷ Nas entrevistas, perguntávamos: Professor(a), o(a) senhor(a) acredita que a alfabetização de jovens e adultos pode auxiliar, de alguma forma, na transformação da realidade? Por quê? Em caso positivo, como?

educandos [3]; e, ainda, por se caracterizar também como uma medida protetiva, fazendo com que os educandos, ao adquirir o aprendizado da leitura e da escrita, não sejam lesados por pessoas de “má-fé”[2]. Para tanto, é preciso que o educador ocupe papel central nesta ação e assuma, democraticamente, a sua autoridade na condução deste processo [5], sem ser licenciado ou autoritário¹¹⁸.

Três professores, entretanto, não acreditam que seja possível dar essa contribuição via alfabetização de jovens e adultos, e apontam-nos alguns impedimentos e ressalvas para justificar esta descrença. A esse respeito, discorreremos no final deste capítulo.

Para finalizar, procedemos à pergunta: “Qual a importância de saber ler e escrever na sociedade vigente?” A relevância deste aprendizado foi adjetivada pelos entrevistados como “fundamental”, “muito importante”, “indispensável”, “primordial” e “essencial.” Não restaram dúvidas de que todos sublinham o valor desta cognição. A tradução desta aprendizagem, todavia, foi justificada pelos professores de maneiras diferentes, a saber: (i) para que os jovens, adultos e idosos tenham autonomia plena [11]; (ii) para que não sejam discriminados perante à sociedade [6]; (iii) para que exerçam o senso crítico e conheçam os seus direitos e deveres [6]; em prol da empregabilidade [6]; para “ser gente” e desenvolver as suas potencialidades [4]; para se adequar à sociedade tecnológica [4] e, ainda, para se proteger e não ser lesado [3].

Sobre a significância da leitura e da escrita, Saviani nos lembra que

Aprender a ler, escrever e contar, e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade. (SAVIANI, 2007, p.160).

Essas três perguntas tratam da contribuição da escola, da alfabetização e da importância de saber ler e escrever, estando, portanto, intensivamente vinculadas. Nas leituras e releituras do nosso *corpus*, bem como nos momentos de categorização, observamos que as respostas a essas três questões denotaram muitas semelhanças. Assim, a análise se tornaria ainda mais rica se fizéssemos uma

¹¹⁸ “De fato, porém, porque recuso o autoritarismo não posso cair na licenciabilidade da mesma forma como, rejeitando a licenciabilidade, não posso me entregar ao autoritarismo. Certa vez afirmei: um não é o contrário positivo do outro. O contrário positivo quer do autoritarismo manipulador quer do espontaneísmo licenciado é a radicalidade democrática.” (FREIRE, 2006, p.86-87).

junção e analisássemos, sem prejuízo algum, as respostas de maneira condensada e agrupada.

De agora em diante, tentaremos responder às seguintes perguntas: se todos os professores acreditam que a escola, tomando como cerne a sua ação docente, pode auxiliar os educandos no processo de elevação da consciência crítica, como o fazem? De que forma a alfabetização pode auxiliar na transformação social? E mais: por que é importante saber ler e escrever na sociedade vigente?

7.1.1 Clareza política: “então você tem que ter esse objetivo bem claro pra que é que você está ali.”

A clareza política é algo primordial no pensamento de Freire. Segundo ele, “uma das questões fundamentais é a clareza em torno de *a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação.*” (FREIRE, 2003, p.23). Esse ponto é bastante sinalizado em seu pensamento. O professor deve se questionar e refletir sobre as suas ações e escolhas, e deve motivar os seus alunos a fazerem o mesmo.

Nesse caminho, uma docente entrevistada nos assegurou que o educando e o educador devem ser conscientes, para tanto, é preciso examinar e questionar as escolhas pessoais, acadêmicas e profissionais. Para ela, a elevação da consciência crítica “é a grande função da escola.” E, numa fala leve e espontânea, além de exemplificar esta função, fez uso de uma anedota:

É trabalhar o sentimento crítico do exercício da cidadania, as orientações pra que as pessoas possam tomar decisões com liberdade, consciente, conhecendo porque está fazendo isso ou aquilo o que é que é melhor pra sua qualidade de vida e o que é que vai mudar no seu dia a dia. É aquela história do pra que é? É igual a piada que o cara contou: - diz que tem um cara... você tem que saber pra que é. E às vezes eu digo “pra que é que você está fazendo isso?”, o por quê. Eles usam mais o “pra que é”? Então o termo “pra que é” eles usam muito. Então tem uma piada que o cara namorava com a moça pra mais de ano e o pai da moça muito preocupado disse: “eu vou perguntar aquele cidadão o que é que ele quer com a minha filha.” Aí quando o cara foi chegando ele disse: “você está namorando com a minha filha há quanto tempo?” “Eu já estou namorando com ela há um ano! Aí o pai perguntou: “você tá namorando com ela é pra casar ou pra que é? E ele disse: “é pra que é!” [risos!] Então, normalmente, você tem que descobrir pra que é que você está ali, as pessoas tem que andar e mudar se é pra casar ou pra que é. Se é pra ter um resultado positivo ou pra manter o clima. **Então você tem sempre essa pergunta pra que é que você está ali, qual é o seu objetivo e o seu compromisso se é algo sério ou se é pra ficar nessa manutenção do tempo, então você tem**

que ter esse objetivo bem claro pra que é que você está ali. (Professora 12).

Como foi citado, é preciso ter clareza do compromisso, dos objetivos e das escolhas. A expressão “pra que é”, usada amplamente pelos alunos deve configurar uma interrogação necessária para a vivência da verdadeira práxis; e se estende aos educadores também. Sim, é preciso (se) questionar.

Por meio desta fala, pudemos inferir que existe um diálogo autêntico em sala de aula. Trata-se de uma piada que já foi contada aos alunos. E não foi narrada para passar o tempo ou simplesmente para produzir um clima de descontração, mas, sobretudo, para questionar as ações dos próprios alunos e, dizemos mais, da própria professora. Esse exemplo tem uma importância singular para a docente, visto que ela, além de utilizá-lo em sala de aula, o reproduziu no momento de nossa entrevista. Esta clareza dos porquês, do “pra que é”, não é neutra, é política. E, além de ser uma ação individual e subjetiva, ela também é coletiva, pois somos seres sociais, *no mundo e com o mundo*, como disse Freire.

7.1.2 O papel central do educador: “só acontece se o educador se interessar e amar a profissão.”

Para que a alfabetização possa dar alguma contribuição em prol da transformação social, o professor, consoante cinco entrevistados, deve ocupar papel de destaque como organizador deste processo de aquisição da leitura e da escrita. Nesta percepção, como nos diz o Professor11, o aluno também participa ativamente, mas o educador cumpre um papel diferente, maior. Segundo os docentes, a alfabetização só se torna um instrumento a favor da mudança mediante a condução genuína do professor. Para tanto, é preciso, segundo eles, que o docente tenha interesse e amor pelo seu trabalho; que verbalize exemplos motivacionais em sala de aula, incentivando os educandos no prosseguimento dos estudos; que haja uma boa interação do educador com o educando, bem como a vivência do diálogo. Como nos adverte Freire (2006, p.78-79): “a questão fundamental diante de que devemos estar, educadoras e educadores, bastante lúcidos e cada vez mais competentes, é que nossas relações com os educandos são um dos caminhos de que dispomos para exercer nossa intervenção na realidade a curto e a longo prazo.” Desse modo,

Essa transformação ela só acontece se o educador se interessar e amar a profissão, porque se você amar a profissão e se interessar...nós professores somos espelho, referência, se nós passarmos para eles os pontos positivos, do que realmente eles podem crescer futuramente, que eles podem concluir o ensino médio, vão para uma faculdade, é fazer com que o aluno tenha essa visão de mundo, acontece a transformação, **mas só parte do educador, parte do aluno [também], mas que o educador tem que fazer a diferença maior.** (Professor 11).

Pode sim, da realidade local e sempre que eu trabalho com eles, na primeira aula, eu costumo levar para sala de aula aquele pequeno texto, uma lição de vida que fala do vestido azul, **que o professor deu o vestido azul de presente pra sua aluna e com aquela ação do professor, mudou a casa, transformou o lar, a rua e, conseqüentemente, todo o bairro [...]** então existe realmente na EJA essa mudança, essa transformação social, essa mudança, a função da educação é realmente formar opinião, transformar a realidade, a gente percebe isso, até na família eles costumam dizer, com base naquela aula, ou naquele conteúdo, que hoje tem uma preocupação maior com o seu filho, hoje tem o diálogo que antes não existia, **então a função da educação, independente de ser na EJA ou não, é de transformar o mundo e a realidade, a gente sente muito isso sempre presente em nossas salas de aula.** (Professor 1).

O conto popular “O Vestido Azul” (ou “A menina do vestido azul”) traz a mensagem de que a mudança parte do professor, afinal, foi ele quem presenteou a aluna com um vestido azul e, com o seu gesto, proporcionou, mesmo sem saber, toda uma mudança de mentalidades (dos pais da aluna, dos vizinhos, do prefeito...) que resultaram em melhorias para todo o bairro da garota. Aqui, ressaltaremos dois aspectos. O primeiro é a reafirmação de que o professor cumpre um papel primordial num processo de mudança. Freire, em seus livros, ressalta a relevância da ação docente e isso fica explícito quando pensamos na atuação deste profissional no âmbito escolar. É preciso que o professor progressista intervenha e não assuma uma posição “neutra” ou apassivada.

Coincidentemente, em *Professora sim, tia não*, Freire cita uma história que exprime semelhanças com o enredo do conto sobredito. Nesse livro, ele ressalta que, nas relações entre professores e alunos, é preciso haver, por parte dos docentes, o exercício permanente da disposição

em favor da justiça, da liberdade, do direito de ser. A nossa entrega à defesa dos mais fracos, submetidos à exploração dos mais fortes. É importante, também, neste empenho de todos os dias, mostrar aos alunos como há boniteza na luta ética. Ética e estética se dão as mãos. (FREIRE, 2006, p.77).

Tratando da ética, da estética e da (necessária) intervenção docente, ele nos fala a respeito de uma ação protagonizada por sua filha, Madalena Freire

Weffort, que, ao atuar numa escola localizada numa favela paulista, interveio na vida de Carlinha e de sua avó:

“Rondando a escola, perambulando pelas ruas da vila, semi-nua, sujo na cara, que escondia sua beleza, alvo de zombaria das outras crianças e dos adultos também, vagava perdida e, o pior, perdida de si mesma, uma espécie de menina de ninguém.” Um dia, disse-me Madalena, a avó da menina a procurou pedindo que recebesse a neta na escola, dizendo também que não poderia pagar a quota quase simbólica estabelecida pela direção popular da escola. “Não creio que haja problema com relação ao pagamento. Tenho, porém, uma exigência para poder aceitar Carlinha: que me chegue aqui limpa, banho tomado, com um mínimo de roupa. E que venha assim todos os dias e não só amanhã”, disse Madalena. A avó aceitou e prometeu que cumpriria. No dia seguinte Carlinha chegou à sala completamente mudada. Limpa, cara bonita, feições descobertas, confiante. A limpeza, a cara livre das marcas do sujo, sublinhavam sua presença na sala. Carlinha começou a confiar nela mesma. A avó começou a acreditar também não só em Carlinha, mas nela igualmente. Carlinha se descobriu; a avó se redescobriu. Uma apreciação ingênua diria que a intervenção da educadora teria sido pequeno-burguesa, elitista, alienada – afinal, como exigir de uma criança favelada que venha à escola de banho tomado? Madalena, na verdade, cumpriu o seu dever de educadora progressista. Sua intervenção possibilitou à criança e à sua avó a conquista de um espaço – o de sua dignidade, no respeito dos outros. Amanhã será mais fácil a Carlinha se reconhecer também como membro de uma classe toda, a trabalhadora, em busca de melhores dias. Sem intervenção democrática do educador ou da educadora, não há educação progressista. Assim como foi possível à professora intervir nas questões ligadas à higiene do corpo que, por sua vez, se estendem à boniteza do corpo e à boniteza do mundo, de que resultou a *descoberta* de Carlinha e a *redescoberta* da avó, não há por que não se possa intervir nos problemas a que antes me referia. (FREIRE, 2006, p.78).

O segundo aspecto, que não invalida o primeiro, mas que serve como um adendo, diz respeito ao caráter heróico concedido, muitas vezes, à figura do professor. Em filmes, crônicas e contos, é muito comum vermos a imagem do professor como “o salvador”, aquele que bravamente luta, sozinho, contra todas as problemáticas que habitam à volta da educação escolar e consegue fazer uma grande mudança após uma exaustiva (mas “recompensadora”) jornada. Esta visão, porém, solicita cautela. É preciso olhar para o professor como um ser humano que tem coragens e medos e que, portanto, não sendo “o culpado” pelas atuais mazelas educacionais, configurando-se hoje muito mais como “uma vítima”, igualmente não será o herói que “salvará” a educação com base em suas mudanças comportamentais e subjetivas. Esse discurso, inclusive, pode ser perigoso e vir a fortalecer uma ideologia que favoreça a classe dominante. Pode se veicular, com origem nele, a falsa ideia de que não é necessário mexer na estrutura e no

financiamento, que seria preciso mudar apenas a postura professoral em sala de aula. Nesta, cada educador faz a “sua parte” e isenta o Estado da dele.

Pensando com Freire, analisamos da seguinte forma: é preciso, sim, que haja uma “intervenção democrática” do professor: cobrando, por exemplo, maiores cuidados na higiene e na vestimenta das crianças, como o fez sua filha. Nem devemos superdimensionar esta ação nem ampliar em demasia o papel individual do docente nesta mudança social. A esse respeito, Freire já esclareceu que se trata de um trabalho individual e coletivo, visto que o professor que opta pela mudança do mundo precisa ter mais força e coragem para lutar, residindo aí a necessidade de uma atuação coletiva, não apenas de âmbito individual, e restrita a sua sala de aula.

7.1.3 Questionamentos fomentados pelo professor: “quando a gente começa a levantar pontos, de questionar a realidade...”

Pelos depoimentos de dois professores, a escola pode auxiliar na elevação da consciência crítica mediante os questionamentos que os docentes fazem aos educandos sobre questões intimamente vinculadas aos problemas do dia a dia, às injustiças sofridas e às dificuldades pelas quais enfrentam. A esse respeito, assim se posicionam:

Só pode! Só quem pode. A escola, como uma instituição, professor como formador de opinião [...] quando a gente começa a levantar pontos, de questionar a realidade, de questionar a origem, de questionar o porquê das coisas, de questionar a própria seca. Por que existe seca? **“Ai, porque Deus quer.” Será que Deus realmente quer isso? Será que o homem não tinha o poder? Então você começa realmente a despertar esse senso crítico, esse lado, essa reflexão[...].** (Professor 1).

[...] A questão da água, a qualidade da água, porque aqui falta água e não se vê a hora de colocar esse hidrômetro, que não faltaria água, aí eu: por que o hidrômetro? Será que não faltaria água? Qual é a necessidade dele? Será que o custo da água aumentaria ou diminuiria? Será que eu poderia estar gastando água ou menos água? Havia necessidade de hidrômetro? Vocês já foram na nascente? Quantos litros de água é desperdiçado ali? (Professora 24).

Neste evento, ambos utilizaram como exemplo duas problemáticas diretamente relacionadas ao contexto nordestino: a seca e a falta de água, esta última, recentemente, estendendo-se também para outras regiões do País. Vejamos que, na primeira fala, há uma tentativa de desconstituir a ideologia que veicula os problemas de toda ordem à vontade de Deus. Se acreditarmos que a falta de água

ou a seca se deu por uma vontade divina, não haveria o que fazer, por que brigar ou contra quem rebelar-se. Só nos restaria a resignação. Tal ideia fortalece a ideologia da classe dominante, visto que a classe oprimida se conformaria e acreditaria que, de fato, é preciso sofrer e se conformar. E, se é veiculada a ideia de que a culpa é de Deus, quando na verdade é dos homens, não estaria nas mãos dos próprios homens a solução. A seca e a falta de água se configurariam numa expiação divina. Sobre isso, Freire (1996) nos diz ser preciso que o professor problematize a experiência da miséria, fazendo com que os educandos percebam que esta não é fruto da preguiça do povo ou em decorrência da vontade punitiva de Deus, mas, sim, de uma violência contra a qual é preciso lutar. Ademais,

Não se trata obviamente de impor à população expoliada e sofrida que se rebele, que se mobilize, que se organize para defender-se, vale dizer, para mudar o mundo. Trata-se, na verdade - não importa se trabalhamos com alfabetização, com saúde, com evangelização ou com todas elas - , de, simultaneamente com o trabalho específico de cada um desses campos, desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. Mais ainda, que sua situação concreta não é *destino certo ou vontade de Deus*, algo que não pode *ser mudado*. (FREIRE, 1996, p.88-89, grifo do autor).

Este quadro de violência e injustiça, que oprime, maltrata e desumaniza, é próprio da lógica capitalista, uma lógica na qual o homem está subjugado pelo homem; e na qual um recurso tão básico para a vida humana, como a água, é mercantilizado para todos e negado para tantos.

7.1.4 Autonomia plena e sociabilidade: “Hoje quem não consegue ler e escrever tá cego nessa sociedade...”

A conquista da autonomia é, sem dúvida, o ponto mais mencionado pelos entrevistados no que concerne à importância de saber ler e escrever na sociedade vigente. Segundo eles, é preciso que os alunos dominem o código do sistema escrito para que possam entrar e sair dos lugares (bancos, lojas etc.) com a devida confiança; para que manejem as máquinas com toda a sua tecnologia: caixa eletrônico, computadores etc; para que assinem o nome no período das eleições - e em todas as outras situações nas quais essa ação é requerida; para que tirem os documentos pessoais, possam se aposentar com maior facilidade; para que não se percam; para fazer uma lista de compras; para ler uma bula de remédio; para pegar

ônibus com segurança, lendo o letreiro e não mediante associações (como pela cor, por exemplo), para que saibam lidar melhor com o manejo do dinheiro; para que vivam de maneira plena e autônoma, visto que, alfabetizados, “eles já podem fazer sozinhos sem precisarem pedir ajuda a outras pessoas, no caso a neto ou a um filho, eles mesmos fazerem suas coisas sozinhos em geral.” (Professora 3). Ou, ainda, como diz este professor, para “descobrir as coisas”:

Para o desenvolvimento do entrar, sair, dos conhecimentos, né? Entrar e sair em qualquer lugar, porque chega em um lugar que às vezes[...] aquele exemplo que fala do ursinho que ele não queria estudar e eu conto essa historinha para os alunos e ele chegou na casa do colega e [...] tava o papel: “sente e espere, chego já!” E ele viu e não sentou, quando o colega chegou, disse: “ô homem, tava lá, sente e espere, eu chego já!” [...] Quando é da outra vez, ele tinha pintado a cadeira, ele viu o papel e pensou: “é pra mim sentar e esperar” e na cadeira tinha: “não sente, tinta fresca”, a cadeira estava pintada! Ele sentou e melou, então aí é uma descoberta. **A gente estuda pra gente descobrir as coisas.** É a história do ursinho que não queria estudar. Sempre se ferrava nas trapalhadas dele. É as coisas que a gente faz pra não bater a testa na parede [...] (Professor 6).

Sobre a importância de saber ler e escrever, 17 dos 25 professores ilustraram a sua fala utilizando um exemplo, ora da vida pessoal, ora das experiências dos alunos ou, ainda, por meio de uma estória que veiculasse uma mensagem reflexiva, como a que vimos na primeira fala, a do “ursinho que não queria estudar.” Os docentes fazem questão de ser didáticos nas suas falas e reproduzem, nas entrevistas, muitas histórias (e estórias) que contam aos seus alunos em sala de aula. Vale ressaltar que, embora o Professor 6 tenha utilizado ursinhos como personagens principais, o que *a priori* denotaria uma certa infantilização, o enredo, e algumas expressões e frases (“ô homem”; “ele tinha pintado a cadeira”) se vinculam e estão voltadas para o público adulto.

Se a autonomia foi o ponto mais citado neste bloco de três questões, a analogia mais mencionada no decorrer das entrevistas é a que compara os alunos analfabetos a cegos. Esta “cegueira”, resultante da falta de leitura e escrita, foi bastante ressaltada pelos professores: algumas vezes, o próprio docente fazia esta comparação e, em outras, ele contava que o educando se via dessa forma e extrojetava essa analogia: “como eles dizem mesmo: ‘eu sou cego!’, eles sempre dizem isso: ‘eu sou cego, porque não sei ler e escrever!’, e a partir daí, sabendo ler e escrever [...]” (Professora 25).

[...]eu vejo a pessoa que hoje não lê na nossa sociedade como um cego que a todo momento ele tá necessitando de alguém pra lhe

conduzir, lhe direcionar, meus alunos dizem que hoje ele é mais autônomo, porque hoje ele vai ao banco, faz as coisas, não pede favor a ninguém [...] (Professor 1).

Hoje quem não consegue ler e escrever tá cego nessa sociedade. Porque os empregos exigem, não precisa nem ser empregado, mas você precisa conhecer os produtos que você vai consumir, a validade dos produtos, **é praticamente cego, eu acho que é muito difícil** [...]. (Professora 19).

Esta analogia com a cegueira é muito recorrente no campo da EJA. Nas entrevistas que realizamos, não foi diferente; todavia, por que a comparação com quem não enxerga? Tentando refletir sobre essa questão, o que logo nos veio à mente foi tentar comparar a visão com a fala e a audição. Uma pessoa que não sabe ler e escrever sua língua materna, embora muitas vezes se ache tímida e insegura diante de algumas situações, pode se expressar plenamente por meio da fala, pode ouvir segura e atentamente, mas a sua “visão” é prejudicada, sim. Embora fisiologicamente possa enxergar, alega que, por não saber o que está escrito, não compreender o código, vivencia uma limitação no “olhar.” Então, a alfabetização cumpre a função de ativar este sentido, esta visão. Aqui, vale ressaltar a importância da leitura de mundo, para que não caiamos na ingenuidade de crer no “poder da leitura da palavra”, nem que a transformemos num ato redentor e messiânico. Como nos adverte Freire (2003, p.28-29),

Há um sem-número de outras características da visão ingênua a que me estou referindo e que o tempo desta exposição não me permite analisar. Sublinhei apenas algumas das mais gritantes de suas marcas, para, em seguida, me fixar em outras ao nível da alfabetização de adultos. O caráter mágico emprestado à palavra escrita, vista ou concebida quase como uma palavra salvadora, é uma delas. **O analfabeto, porque não a tem, é um “homem perdido”, cego, quase fora da realidade.** É preciso, pois, salvá-lo, e sua salvação está em passivamente receber a palavra - uma espécie de amuleto - que a “parte melhor” do mundo lhe oferece benevolmente. Daí que o papel da analfabeto não seja o de sujeito de sua própria alfabetização, mas o de paciente que se submete docilmente a um processo em que não tem ingerência. (FREIRE, 2003, p.28-29, grifo nosso).

Assim, mediante as leituras do mundo e da palavra, é possível transcender essa acepção condicionada à cegueira. Desse modo, os alfabetizando “enxergarão” o que está escrito (nos jornais, nas propagandas e nos livros, por exemplo) e interpretarão, literal e criticamente, o que está explícito e subentendido nas entrelinhas.

A escola fortalece também as relações interpessoais, a prática do diálogo, a tolerância com o diferente, o desenvolvimento da autonomia, dentre outras questões necessárias à sociabilidade humana. Como explica um professor:

[...] quando ele passa pela sala de aula, mesmo que ele não aprenda muitas coisas, mas pelo menos a convivência na sociedade ele consegue, porque se ele não for, ele não vai saber. Eu tava num local uma vez, aí um rapaz me viu e perguntou: “Ainda trabalha na escola?” “Trabalho.” “Já faz muito tempo, né?” Eu disse “já”, e ele: “eu estudei 11 anos e não aprendi nem o meu nome!” Aí tinha outro assim encostado e foi e disse, “mas você anda por São Paulo, por todo canto, conhece dinheiro, compra, vende, passa troco e se você não tivesse ido, você não saía nem de dentro de casa!”, aí eu fui e falei pra ele: “com certeza!” Ele quer dizer, que mesmo como ele diz assim, “não aprendi nem meu nome...”, isso é o que ele fala, ele aprendeu, é porque eles querem fazer bem bonito, né? Mas se você não tivesse ido, é igual como ele tá dizendo mesmo, você não saía nem de casa, porque você ia ter medo até das pessoas [...] (Professor 6).

Tomando como cerne esse discurso, tecemos algumas considerações que, doravante, vão além do desenvolvimento da autonomia e da sociabilidade: a produção de analfabetos na própria escola. Vejamos um trecho da fala do rapaz que conversava com o professor acima: “eu estudei 11 anos e não aprendi nem o meu nome!” Ao que o professor defende, dizendo tratar-se da falta de caligrafia. O fato é: mesmo que se trate de um exagero do rapaz, mesmo que ele tenha aprendido a escrever o próprio nome, ainda que com uma letra ruim, a sua fala denota que não aprendera muito - ou quase nada – nesse ínterim de sua escolarização. E foram 11 anos! Nesta fala, lembramos das considerações, de 2003 mas ainda atuais, acerca da constatação de que muitos analfabetos jovens e adultos já passaram pela escola. Consoante o *Mapa do Analfabetismo*,

As razões para o fracasso do País na alfabetização de seus jovens são várias: escola de baixa qualidade, em especial nas regiões mais pobres do País e nos bairros mais pobres das grandes cidades; trabalho precoce; baixa escolarização dos pais; despreparo da rede de ensino para lidar com essa população. O mais preocupante é que, a despeito dos avanços conquistados, ainda observamos o baixo desempenho dos sistemas de ensino, caracterizado pelas baixas taxas de sucesso escolar, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade [...]. (BRASIL/ INEP, 2003, p.10).

A escola, *grosso modo*, cumpre precariamente seus objetivos mais elementares: ensinar a ler, escrever e contar. É preciso, portanto, voltar a visão para as suas urgências e necessidades.

Definida por Costa, Álvares e Barreto (2006) como um espaço de sociabilidade e de interação social, a escola possibilita o desenvolvimento individual e coletivo de seus educandos. Afinal,

Conhecer outras pessoas, apropriar-se de elementos culturais diferentes dos seus, relacionar-e, são ações importantes para o crescimento pessoal de todos nós. É no contato com o outro e na vivência de relações e

experiências diversas que enriquecemos nosso modo de ver e agir no mundo. Nesse sentido, a escola desempenha um papel importante: o de proporcionar esse encontro do(a) aluno(a) com as outras possibilidades de relação e de realização pessoal. Quanto mais cientes estivermos desse nosso papel, melhor poderemos favorecer a construção de redes de sociabilidade entre alunos que, muitas vezes, vivem a mesma realidade, partilham das vantagens e dificuldades dessa comunidade, percorrem as mesmas ruas, freqüentam os mesmos ambientes e muitas vezes, sequer se cumprimentam. (COSTA; ÁLVARES; BARRETO, 2006, p.24).

7.1.5 Desenvolvimento do senso crítico e reivindicação de direitos: “é como se uma máscara caísse dos olhos dele e ele pudesse enxergar...”

Por que é importante que jovens, adultos e idosos saibam ler e escrever? Para que desenvolvam ainda mais o senso crítico, para que possam “ver o mundo melhor, diferente” (Professora 25), afinal, o estudo “abre os horizontes, a visão deles[...]”(Professora 16). Além da afirmação de que a leitura e a escrita modificam e/ ou ampliam a visão de mundo, abrem horizontes, esse processo pode se configurar como uma “arma pra lutar contra essa cultura de alienação” (Professora 9). Ele pode, sim, configurar-se em um instrumento contra toda a cultura “alienadora” que nos é, diuturnamente, imposta pelos meios tradicionais de comunicação e pelas mídias digitais/sociais, por exemplo. Assim, “a importância de saber ler e escrever nessa sociedade é porque você não vai ser uma pessoa alienada, você vai ficar ativa na sociedade, você vai poder participar dos problemas que acontecem [...]” (Professora 23). Sobre essa ruptura com a alienação e a prática do desvelamento mediante a alfabetização escolar, metaforicamente, uma professora explica:

Com certeza. Porque meu aluno vai a partir do momento que ele aprende a ler e a escrever, ele vai descobrir outro universo, é como se uma máscara caísse dos olhos dele e ele pudesse enxergar não só a árvore, mas o que se encontra após a árvore, o que forma aquela árvore, o que dá vida aquela árvore, é uma direção que ele não vai só até o ponto, mas ele consegue ultrapassar aquele ponto. E a EJA ela vem trazer isso, a oportunidade que ela dá ao aluno de ir além desse ponto. (Professora 4).

O cerne dessa discussão diz respeito ao fato de a alfabetização auxiliar os educandos para que conheçam e saibam “reivindicar seus direitos e seus deveres[...]”(Professor 11). Para muitos docentes, o fato de não saber ler e escrever se faz impedimento em prol da luta e da busca pela efetivação dos direitos, visto que

[...] o ser humano, cidadão que hoje não lê na nossa sociedade ele sofre muito por falta do conhecimento, por falta do questionamento, por falta de ir em busca dos seus direitos [...] (Professor 1).

[...] uma pessoa que não sabe ler não sabe, eu acredito que é um cidadão, mas é um cidadão que não vai atrás dos seus direitos, né? [...] (Professora 2).

Assim, além de “ler a palavra”, é preciso dialogar sobre esses direitos, bem como

[...] vamos supor, que surja alguma situação na sala que você perceba que o aluno foi lesado ou alguma coisa, **é o momento de você dar uma aula sobre o direito daquela situação, que ele tem aquele direito e também ensiná-lo a como ele recorrer esse direito, porque à medida da forma que eu for procurar o meu direito, eu posso perdê-lo se eu não for da forma correta.** (Professora 10).

Paulo Freire, ao discutir sobre a temática “Educação e Direitos Humanos”, ensina que a *politicidade* da Educação aufere destaque em suas proposições. Neste diálogo¹¹⁹, ele reitera a necessidade de direitos básicos a todo e qualquer ser humano:

o direito de comer, o direito de vestir, o direito de dormir, o direito de ter um travesseiro e à noite colocar a cabeça nele, pois este é um dos direitos centrais do chamado bicho gente, é o direito de repousar, pensar, se perguntar, caminhar; o direito da solidão, o direito da comunhão, o direito de estar com, o direito de estar contra; o direito de brigar, falar, ler, escrever; o direito de sonhar, o direito de amar. Eu acho que estes são direitos fundamentais, por isso mesmo comecei pelo direito de comer, de vestir, de estar vivo, o direito de decidir, o direito ao trabalho, de ser respeitado [...] (FREIRE, 2001, p.94-95).

Com efeito, urge que a cidadania seja plena. Consoante os professores, o educando precisa ser um cidadão que conhece, busca, participa e briga pelos seus direitos, ao tempo em que cumpre os seus deveres; uma cidadania que, como sublinha Gonh (2005), não seja “mercadológica”, pautada na lógica do consumo e do mercado, na qual ser cidadão equivale a ser cliente. Considerando como ponto de partida as políticas neoliberais da década de 1990,

com suas reestruturações na base produtiva e no papel do Estado (encolhendo-o), ao mesmo tempo que expandiu o mercado, tem levado a uma diminuição da esfera social **onde se desenvolve a cidadania que defendemos- a cidadania plena**, com suas reestruturações na base produtiva, **que pressupõe o conhecimento e a consciência ética dos processos políticos da pólis e do mundo em que se vive. O neoliberalismo tem resignificado a cidadania e criado um novo tipo: a cidadania voltada para o mercado ou adquirida via mercado.** Trata-se de um processo de desvirtuamento no qual o cidadão transforma-se em

¹¹⁹ “Conferência realizada em 2 de junho de 1988, no Ciclo de Palestras Direitos Humanos, a convite da Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo, na Faculdade de Direito da USP, no Largo de São Francisco” (FREIRE, 2001, p.93).

cliente, consumidor de bens e serviços, e não mais detentor de direitos, direitos esses que deveriam ser alcançados pelo acesso aos serviços públicos estatais. Exemplos de tais serviços, tratados pela lógica mercadológica, são a Educação e a saúde. (GONH, 2005, p.29).

À luz do exposto, para os docentes, é possível elevar a consciência crítica dos educandos mediante a discussão acerca da cidadania plena e do exercício cidadão de ter direitos e deveres efetivados. Sabemos que a alfabetização, por si, não é capaz de politizar, que o ato de aprender a ler e a escrever não é, de forma simples e direta, sinônimo de conscientização.

Será pela mediação conduzida pelo professor, do diálogo autêntico entre educandos e educador, que essa discussão sobre a ausência e exequibilidade dos direitos, bem como o desvelamento crítico das formas de exclusão na estrutura desse sistema econômico podem ser realizados. Desse modo, cabe, no espaço escolar formal,

[...] disputar a perspectiva das lutas populares no desenvolvimento de seus interesses, valores e direitos. Processos que desenvolvam a capacidade de perceber o que está velado ou daquilo que impede o que lhes é direito: desenvolver-se como ser humano com outros humanos, sem os grilhões da dominação de classe, fundamento de todas as formas de dominação. (FRIGOTTO, 2013, p. 398-399, grifo nosso).

7.1.6 Empregabilidade: “olhe, pra ser gari, você tem que ser concursado [...]”

Os alunos da EJA são trabalhadores. Fazem parte do que Antunes (2003) denomina de *classe-que-vive-do-trabalho*. E a maioria atua profissionalmente no sistema informal, sem acesso e fruição aos direitos trabalhistas. Outra grande parte se encontra no desemprego, excluída do sistema produtivo. Apenas a minoria está inserida no mundo do trabalho, sobretudo via terceirizações. Essa situação dos educandos da EJA se assemelha a de milhões de outros brasileiros jovens e adultos que estão “excluídos e espoliados de sua condição de cidadãos produtivos dentro da própria ótica de reprodução do capital.” (TRASPADINI, 2006, p.14). Como é sabido, este modo de produção

exclui, na atualidade, uma grande parte da classe trabalhadora do próprio sistema formal da produção, ao mesmo tempo em que amplia cada vez mais o número de sujeitos relegados à informalidade do mundo do trabalho. Tanto na informalidade do trabalho que dá vida ao setor formal (terceirização, contratação sem carteira assinada, prestação de serviços), quanto na informalidade do tráfico de drogas, de armas, de corpos, de vidas. Um sistema que gera as suas mazelas e que encontra em seus discursos mentirosos a forma de nos culpar pela violência ora vivida,

quando em realidade a violência é algo constitutivo desse modo de produção, baseado na exploração e exclusão de grande parte da população do mundo do trabalho. (TRASPADINI, 2006, p.14).

A inserção no sistema produtivo - a necessidade de trabalhar - foi o motivo central que levou grande parte deste corpo discente da EJA a não estudar na chamada “idade certa.” Por uma questão de sobrevivência, o acesso à renda ocupou papel de destaque em detrimento do estudo. Muitos, porém, retornam à escola, já na idade adulta, por uma necessidade laboral: seja para permanecer em seus postos; ou para que, se qualificando e ampliando os próprios conhecimentos, possam conseguir o primeiro emprego ou, ainda, um “emprego melhor.” Desse modo, a empregabilidade, o fato de ter, manter, ou buscar uma inserção trabalhista, foi motivo de preocupação e um dos pontos sinalizados pelos docentes.

Para os entrevistados, é preciso saber ler e escrever na sociedade vigente “pra conseguir ser alguém na vida” ou “pra ter um futuro melhor.” Os educandos, ainda segundo as falas dos professores, querem ter uma condição financeira mais ampla e adequada, almejam, muitas vezes, ter outro vínculo de trabalho. Sem saber ler e escrever, a pessoa não consegue “acompanhar ou até mesmo manter uma profissão” [...] (Professor 14). Desse modo, no decorrer dessa questão, alguns mencionaram a empregabilidade:

[...] e você rever hoje, nós temos muitas conquistas hoje com o governo que a gente tem que tá dando oportunidade para as pessoas que queiram estudar e arrumar seu emprego, seus próprios recursos para você viver melhor, eu acredito que saber ler e escrever e a pessoa querendo e buscar, consegue, né? **Ser alguém na vida**, manter uma família e não ser só da roça, a pessoa em busca de um trabalho, né? (Professora 2).

[...] e eu mostro sempre pra eles: “olhe, pra ser gari, você tem que ser concursado, pra ser coveiro, você tem que saber a largura de uma cova, a profundidade de uma cova, então a gente tem que saber!” E o que eu acho interessante é que muitos têm essa noção, mas não sabem juntar as letras, as sílabas e formar uma palavra. Mas têm quantos mestres de obras que nós temos, mas que não sabem ler e que têm noções que um engenheiro não tem? Então é a leitura da vida, né? Da experiência. (Professora 21).

Na verdade, mesmo tendo clareza de que estamos inseridos numa relação burguesa de produção, e concebendo a educação escolar de forma dialética, mediante a qual também podemos pensar e discutir sobre o trabalho alienado e explorado, não é possível desconsiderar, no discurso e na prática, a necessidade de inserção desses educandos no mercado de trabalho. Afinal, esta qualificação é exigida deles. “Como é possível, *antes* de transformar a sociedade,

sonegar aos estudantes o conhecimento de que precisam para sobreviver? Seria um absurdo!” (FREIRE, 1986, p.86). Assim, na concepção progressista, “o professor libertador não mistifica os empregos, as carreiras ou o trabalho, mas coloca questões críticas à medida que as ensina.” (SHOR, 1986, p.86). De tal maneira,

Tanto o educador tradicional como o libertador não têm direito de desconhecer as metas dos estudantes de receber formação profissional e adquirir credenciamento para o trabalho. Nem podem negar os aspectos técnicos da educação. Há uma necessidade real de especialização técnica, de que a educação, de uma perspectiva tradicional, ou libertadora, deve tratar. Além disso, a necessidade de formação profissional dos estudantes a fim de se qualificar para o trabalho é uma exigência real sobre o educador. Não obstante, qual é a *única* diferença que um educador libertador tem quanto a esta questão? O educador tradicional e o educador democrático têm ambos de ser competentes na habilidade de educar os estudantes quanto às qualificações que os empregos exigem. **Mas o tradicional faz isso com uma ideologia que se preocupa com a preservação d’a ordem estabelecida. O educador libertador procurará ser eficiente na formação dos educandos científica e tecnicamente, mas tentará desvendar a ideologia envolvida nas *próprias* expectativas dos estudantes.** (FREIRE, 1986, p.86).

É pertinente ressaltar que grande parte dos docentes que citaram a empregabilidade como algo importante e necessário não estão defendendo a (falsa) ideia de que basta ser alfabetizado para que os educandos consigam um novo emprego; todavia, na fala de alguns poucos, percebemos algumas noções “ingênuas” no que concerne ao esforço pessoal, diante das quais, para a resolução do problema do (des)emprego, a saída é individual, subjetiva e desapegada do nosso contexto histórico-social.

A maioria, contudo, reconhece que, tendo maior escolarização (o que não se caracteriza apenas no término da alfabetização), o aluno tem melhor possibilidade de inserção no mercado de trabalho. Um professor, ao ser questionado se a alfabetização pode auxiliar na transformação social, nos diz:

Com certeza, porque, olhe, vou só lhe dar um exemplo: essa semana eu disse para meu aluno que ele tinha capacidade de já ir preencher uma ficha para o primeiro emprego e ele disse: “não, mais eu não sou capaz”, “Vá até o SINE e se inscreva!” Então ele já foi, ele já se inscreveu. E é possível, sim, transformar. (Professora 7).

Analisemos a fala anterior com um pouco mais de minúcia. Muitos educandos da EJA, especialmente os que ainda estão em caminho de aquisição da leitura e da escrita, não se acham capazes, preparados, para preencher uma ficha

de inscrição em busca de um emprego. Eles são “os excluídos dos excluídos”, e aqui não estamos fazendo uso de um mero clichê hiperbólico. O desemprego ou o trabalho informal são, para a maioria, a linha de chegada. E muitos, especialmente os jovens, querem e necessitam ingressar neste mercado, precisam adquirir os meios de subsistência e galgar o primeiro emprego. O fato é que os educandos da EJA precisam ter uma ocupação trabalhista, necessitam ter uma renda e, os educadores, como nos diz Shor (1986, p.87), não podem desconhecer ou “menosprezar esta sua expectativa educacional. Ao mesmo tempo, o problema pedagógico é de que maneira intervir no treinamento, no sentido de despertar a consciência crítica sobre o trabalho e também sobre a formação profissional.” Uma possibilidade é desenvolver nos educados, “pela mediação do conhecimento, de valores, atitudes e práticas antagônicas ao utilitarismo, consumismo, individualismo e competição e o desenvolvimento de autonomia e de práticas solidárias.” (FRIGOTTO, 2013, p. 398).

Por conseguinte, é preciso, auxiliando-os no processo de alfabetização, provocar-lhes a consciência de que saber ler e escrever é um aprendizado favorável e basilar para a inserção na nossa sociedade letrada. É a primeira etapa de um longo processo de escolarização. Em razão do desemprego estrutural, porém, próprio da lógica capitalista, não há vagas para todos os trabalhadores, tenham eles, ou não, escolarização e qualificação. A relação entre alfabetização e empregabilidade não é direta, tampouco garantida. Como nos lembra Freire (1987), textos como “João já sabe ler. Vejam a alegria em sua face. João agora vai conseguir um emprego!”, são falsos e veiculam uma ideologia a favor da manutenção do *status quo*. Não obstante,

[...] na medida em que, em si mesma, esta alfabetização não tem a força necessária para concretizar pelo menos algumas das ilusões que veicula, como por exemplo a de que o "analfabeto que aprende a ler consegue um emprego", cedo ou tarde termina por funcionar contra os objetivos amaciadores do próprio sistema, cuja ideologia ela reproduz. Na proporção em que os ex-analfabetos, que foram "treinados" na leitura de textos sem a análise de sua vinculação com o contexto social, já agora lendo, mesmo mecanicamente, procuram o emprego ou o melhor emprego e não os encontram, percebem a falácia daquela afirmação irresponsável. O feitiço, então, mais uma vez, cai sobre o feiticeiro... (FREIRE, 1987, p.15).

7.1.7 Para se proteger e não ser lesado: “nunca assinem documento se vocês não entenderem o que tá escrito ali. Peçam pra uma pessoa que entende, ler.”

É preciso saber ler e escrever para se proteger. Uma professora assim aconselha em sala de aula: [...] “olhe, a gente tem que aprender a ler e a escrever porque as pessoas usam de má fé [...]”(Professora 18). A esse respeito, outro docente lembra que “[...] até outro dia eles estavam dando um exemplo, que alguém pode mandar uma carta dizendo que vai matá-lo e a pessoa espera, então é uma coisa muito boa, pra quem consegue aprender a ler e escrever [...]” (Professor 5). Assim, é preciso alertá-los “[...] para que não caiam em alguma coisa, ser lesionado por algum espertinho também, sempre a gente orienta, código secreto no caso do cartão, os aposentados, tem gente espertinha que quer ajudar [...].” (Professor 6).

Consoante as falas dos docentes, ao aprender a ler e escrever, os educandos saberão se proteger melhor de parentes que almejam solicitar empréstimos utilizando o “nome” deles, ou planejam transferir bens e heranças, excluindo-os desse processo. Também não serão enganados por desconhecidos que querem auxiliá-los na fila do banco. E mais: mediante a “leitura de mundo” feita em sala, adquirirão maior consciência a respeito dos gastos desnecessários, do consumo exacerbado. A alfabetização coordenada pelos docentes entrevistados cumpre, desse modo, a tarefa de fomentar “uma atitude analítica em relação à autoridade em sua vida pessoal cotidiana” (FREIRE, MACEDO, 2011, p.120), estando, nesse caso, a favor da plena autonomia, do discernimento e da reflexão contínua, auxiliando, de alguma forma, na transformação pessoal e social. As duas falas seguintes sinalizam o modo como a alfabetização pode auxiliar na transformação mediante a autoproteção, a problematização do consumismo acentuado e “exasperado”, e o discernimento da exploração a que são acometidos:

Sim, porque assim, eu digo sempre a eles que quando a gente tem conhecimento é muito bom, olha, teve uma aluna que chegou lá um dia com um documento: “professora, leia aqui pra mim, logo no início do ano, exatamente essa que eu tava alfabetizando, era um documento, e ela tinha problemas de herança e a família, por ela não ter escolaridade queriam se aproveitar dessa situação e ela disse: “professora, lê aqui pra mim!” Me chamou num cantinho. E eu disse: “mulher, eu vou ler aqui pra ti, vamos ver se tu entende...”, que era passando a parte dela pra um dos irmãos. Quer dizer, ela disse: “foi meu irmão que levou pra eu assinar”, aí eu disse: “vou levar pra minha professora ler” E ele: “não, deixe de besteira!” Ela tinha até

dificuldade de assinar o nome, sabe? Aí ela disse: “mas eu vou levar”, e eu disse: “pois não assine, isso aí você tá passando a herança que foi deixada pra você pra ele”, pra você ver como as pessoas..., tem pessoas boas e tem as pessoas que usam de má fé, então você tendo conhecimento, você não vai passar por isso, porque você vai ler primeiro, aí sempre digo: “nunca assinem documento, se vocês não entenderem o que tá escrito ali, peçam pra um pessoa que entende, ler.” **Por isso que eu acho assim que no EJA eles vão aprender a ler, vão ter conhecimento, então eu acho que aí já é uma transformação.**(Professora 18).

[...] **Por exemplo, tem uma aluna que é aposentada e tem um filho que quer fazer empréstimo no nome dela. Assim, é o que eu digo, não deixe, porque o dinheiro é seu, ao longo do tempo todo mundo se serviu do seu suor.** Isso, quando eles vêm me falar, eu vejo que já está tendo essa mudança. Entendeu? E é isso que eu acredito. Acontece vagarosamente, mas acontece. **Eu vejo isso dentro da sala de aula, quando tem essa mentalidade de mudança, de não comprar tudo o que vê; de dar valor ao seu trabalho.** Por exemplo, essa mesma menina que compra tudo, na exposição, quando foi no mês de agosto, ela chegou: “professora, tu não sabe o que eu fiz!” Digo: “o que foi, mulher, pelo amor de Jesus?” “Tu num sabe, eu comprei um monte de roupa. Professora, eu comprei uma calça tão cara! Fui pra exposição um dia e cheguei com a calça toda encardida, que era branca.” Digo: “mulher, e esse dinheiro?” Se eu não me engano, a calça foi 150 reais. Eu digo: “mulher, eu fui na rua e comprei três calças por 150!” [risos]. Aí ela disse: “e tem mais, a mulher chegou com um short absurdo e eu comprei pra minha menina!” Tudo na porta. “Eu não acredito que só basta passar um mês e você já esquece o que eu digo!” “Professora, comprei, mas quando cheguei em casa, deu uma vontade de chorar, e quando eu pensava na senhora dizendo que eu não comprasse... Mas já tinha feito!” Quer dizer, ela fez, mas ela tinha consciência de que não podia, mesmo que na hora da compra, porque vejo que é mais a questão de compulsão mesmo, entendeu? Mas pelo menos ela sabe que tem de dar valor ao dinheiro dela [...] (Professor 9).

7.1.8 Desenvolvimento da oralidade dos educandos: “e quando a gente começou aqui, tinha gente que não abria a boca...”

O público desta modalidade possui larga experiência de vida e de mundo que lhes permite falar e questionar muito mais do que as crianças e os adolescentes, por exemplo. Não obstante, sabemos que muitos educandos da EJA, em razão de sua baixa autoestima e da insegurança que a falta do conhecimento lhes acomete, se calam em sala de aula. Pensam que não sabem o que e como falar. Julgam irrelevante o conteúdo de sua fala e inadequada a maneira como se expressam. Acreditam que “não sabem falar.” Vítimas de vários preconceitos, dentre eles o linguístico, expressar-se oralmente em sala de aula é uma ação muito difícil para este alunado.

O desenvolvimento da oralidade do educando foi apontando como um dos pontos relacionados ao contributo que a alfabetização pode ofertar no processo de

transformação. O retorno à escola propicia a prática da oralidade: o diálogo e a expressão do pensamento são atos que, se forem trabalhados em sala, podem surtir efeito além do ambiente escolar. Como garantiu uma docente, trata-se “da libertação dessas pessoas quer **no campo da comunicação** quer no campo da profissionalização.”(Professora 12). A esse respeito, vejamos mais duas falas:

Primeiramente por uma questão de autoestima, de motivação e aí nós percebemos que quando o aluno da EJA ele começa a ter aquela assiduidade, aquele desenvolvimento, **eles se sentem mais encorajados pra expressar sua opinião, mais firmes** [...] nós vivemos muito numa sociedade machista, então mulheres que não tinham coragem de expressar sua opinião, de dizer um “não”, então como na Educação de Jovens e Adultos nós temos esse perfil de mulheres com esse histórico, então nós começamos a ouvir mulheres dando mais opinião, participando mais ativamente dentro do seu lar [...] (Professor 14).

[...] deles falarem, recentemente eles passaram por um problema sério de água, mas não se calaram, não tô falando que foi por conta disso, mas eles sabem verbalizar de forma diferente, né? E quando a gente começou aqui tinha gente que não abria a boca, e aí eu tenho acesso a novas palavras, eu tenho acesso a um novo conhecimento, eu sei que eu posso falar isso aqui porque eu vi a Professora usando essa palavra, achou bonito, gravou, então, assim, é sutil, mas faz, sim, a diferença [...]. (Professora 13).

Sobre isto, Freire (1987) assinala que a autodesvalia, introjetada mediante a visão dos opressores, é uma das características dos oprimidos. E, assim, explica:

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade.” Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. [...] Dentro dos marcos concretos em que se fazem duais é natural que descreiam de si mesmos. **Não são poucos os camponeses que conhecemos em nossa experiência educativa que, após alguns momentos de discussão viva em torno de um tema que lhes é problemático, param de repente e dizem ao educador: “Desculpe, nós devíamos estar calados e o senhor falando. O senhor é o que sabe; nós, as que não sabemos.** (FREIRE, 1987, p.50, grifo nosso).

A autodesvalia transforma-se em silêncio, em descrença na própria sabedoria e na incapacidade de expressão mediante a fala. Destarte, ao começar a estudar, ao ampliar os próprios conhecimentos, os alunos se sentem mais seguros, mais confiantes da própria palavra. O Professor 14 fez referência a uma questão de gênero, citando o comportamento e a participação das mulheres no seio de uma sociedade tão arraigada pelo machismo. Com o ingresso na escola, elas começaram a participar mais, a expressar a sua opinião, e a se impor (a de “dizer um não”)

dentro e fora de sala de aula: é uma aprendizagem que perpassa os muros escolares, que vai muito além.

Vale sublinhar igualmente a fala da Professora 13. Realçando a ampliação do vocabulário dos educandos, ela assinala que, hoje, além da coragem de abrir a boca, “eles verbalizam de forma distinta.” Vejamos que a professora não tem a pretensão de dizer que a ação questionadora- o falar acerca dos problemas pelos quais passam- foi resultante apenas do trabalho pedagógico realizado em sala de aula, mas que, certamente, a inserção na escola contribuiu para este processo.

7.1.9 Transformação e busca pessoal: “eu acredito que vai depender de cada um, de cada pessoa.”

Sobre o nexos entre alfabetização e transformação, quatro docentes canalizaram a sua justificativa a uma questão mais subjetiva: na “transformação pessoal”, na busca que cada um tem de fazer, individualmente, para (se) transformar. Uma das limitações desta análise se dá pela crença evocada no poder absoluto do esforço pessoal. Aqui, não iremos desconsiderar o esforço e a dedicação de cada ser humano. Tais ações, em qualquer âmbito, são importantes para que o ser humano possa tentar realizar sonhos e objetivos, para que conduza a própria existência com plenitude. Não defenderemos, contudo, a ideia de que basta “ser esforçado” para que tudo se consiga atingir e realizar. Não podemos nem devemos desconsiderar as condições e os limites objetivos, históricos e materiais a que as pessoas são submetidas.

Quando o filho de um trabalhador da construção civil, a título de exemplo, consegue ser aprovado em Medicina numa universidade pública, ele se esforçou, estudou e galgou essa árdua vitória. Um caso como esse, entretanto, no atual sistema produtivo, é uma raríssima exceção e não a regra. A regra é que grande parte dos médicos pertença às classes médias e altas do País. Será, então, que os filhos dos demais trabalhadores, que não foram aprovados, não estudaram o bastante? A questão seria apenas pessoal? Sob pena de difundirmos uma ideologia que só servirá à classe dominante, as condições objetivas precisam ser sopesadas.

Desse modo, é preciso ter cuidado com essa transferência irrestrita de responsabilidade aos educandos da EJA pela continuidade dos estudos e pela

busca de uma profissão. Aqui, não queremos dizer que o professor não deva incentivar o seu alunado a prosseguir e a “correr atrás” de seus sonhos, ou que lhes tire toda a esperança num futuro melhor para si. Ao contrário, o professor deve, sim, semear a esperança, a confiança e a autoestima dos alunos, entretanto, deve ter o cuidado de não transferir para eles toda a responsabilidade de seu sucesso ou fracasso, pois, assim, estará contribuindo para fortalecer uma ideologia dominante já tão amplamente difundida na nossa sociedade. Tais ideias postulam a necessidade de que, na contemporaneidade, as pessoas precisam ser “flexíveis, adaptáveis, capazes de resolver de forma criativa, com seus recursos pessoais, os problemas atuais e futuros que a precarização da existência lhes impõe cotidianamente na nova *sociedade do conhecimento*.”(RUMMERT; ALVES, 2010, p. 525). Sobre esse ponto, vejamos algumas falas:

Acredito. Assim, na **transformação da realidade, eu acho que cada um puder, assim, eu acredito que vai depender de cada um, né? De cada pessoa. Na transformação dele, o que eles quiserem eles vir buscar longe**, eles vão e aquele que quer ficar parado e diz assim: eu vou só concluir mesmo, não vou atrás de mais...(Professora 2).

Com certeza, **porque hoje existe bastante facilidade para que as pessoas tenham a educação, mas muitos não buscam essa facilidade, às vezes por alguma ocasião que impossibilita**, então a EJA é muito boa, porque é uma oportunidade pra você correr atrás do prejuízo, além da formação que ela dá, você tem essa oportunidade. (Professor 5).

Com certeza, porque se esse aluno do EJA tem toda essa vontade de aprender a ler, de descobrir o mundo da leitura, isso é importante demais. Porque eles podem ser um médico, eles podem ser um doutor em educação...**até porque eles já estão numa idade em que eles já decidem a vida deles, não vai ter mais nenhum empecilho, o que vai ter é o querer ou não querer, mas eles já se definiram por querer, então se eles já se definiram por querer, se ele tá aqui, então só tem também que contribuir para a mudança na sociedade, no mundo, na própria vida dele, só tem que contribuir.** (Professora 19).

Não podemos enaltecer estritamente a ideologia do esforço próprio, mediante a qual, como adendo, se defende a (falsa) ideia de que há oportunidades iguais para todos, desconsiderando-se as questões de ordem objetivas, pois, assim, mais do que acolher, excluiríamos as camadas populares, os menos abastados. Esta ideologia transforma

a compreensão da desigualdade existente na realidade social, que é fruto de relações de poder e de classe no modo de produção capitalista, resultado de meras opções e/ou esforço pessoal e individual. Neste sentido, passa-se a falsa idéia de que se alguém acumula bens é rico, o é por mérito individual, pelo seu trabalho e esforço; ou se é pobre, é por falta de

dedicação e esforço. A denominada teoria do capital humano e, mais recentemente, da qualidade total das competências e da empregabilidade constituem-se por excelência no credo ideológico que afirma a visão individualista e falseadora da efetiva realidade. Desmontar essa ideologia é um ato educativo e ético-político fundamental. (FRIGOTTO, 2005, p.19).

A autoestima, a confiança, o esforço e a persistência são virtudes que devem ser estimuladas pelo professorado, todavia, não devem estar descoladas de uma análise aprofundada das relações sociais em que o aluno trabalhador está inserido.

7.1.10 Diálogo e vivência de uma prática democrática: “Professora, não vi você trabalhar esse conteúdo...”

Pelas falas de alguns docentes, notamos que existe uma vivência democrática em sala de aula. Os professores são autoridades, mas não são autoritários. O diálogo é autêntico, é “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” (FREIRE, 1987, p.78, grifo do autor). Eles respeitam os educandos: seus questionamentos, suas reclamações, suas ponderações, e a sua “pronúncia do mundo”, como diria Freire (1987). Aqui, não há espaço para a vivência de duas dimensões da educação bancária, nas quais: i) “o educador é o que pensa; os educandos, os pensados”; ii) “O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente.” (FREIRE, 1987, p.59). Ambos pensam, falam e escutam.

Os docentes destacaram a importância que a escola ocupa ao se configurar em um espaço de verdadeiro diálogo, no qual exista o estímulo ao pensar e ao questionar. Ressaltemos que as “reclamações”, indagações e questionamentos circulam ao redor da escolha do conteúdo e da metodologia que está sendo trabalhada em sala de aula; do lanche que é ofertado na escola, das condições das carteiras escolares; do horário de término das aulas; a validade das atividades extraescolares que são planejadas, além de ações que extrapolam o âmbito escolar, como a tentativa de falar com o prefeito do Município sobre a falta de água.

A escola fortalece a prática democrática. O professor, ao ouvir, ao dialogar sobre tais questões, ao acatar, ponderar, refletir sobre tais questionamentos de uma maneira horizontal, fortalece essa democracia que está sendo vivida dentro da sala de aula e que, talvez, se estenderá para a vivência fora dos muros

escolares, no bairro, no Município, no País. Ao aprender que tem voz na escola, que é respeitado no seu falar e pensar, o educando ganha confiança para problematizar outras questões que vão além e que lhes dizem respeito muito intimamente. Daí a importância deste outro ponto: o autêntico diálogo sobre a mudança da escola e do Município, a respeito, como disse Freire, da mudança do mundo:

Com certeza, com certeza, e a minha turma é impressionante, eles não se calam: [...] “isso não tá correto, não, tu acha Professora? Faltou água e o prefeito nem recebeu a gente, não, não pode e tal...”, então, assim, de participar efetivamente da sua comunidade, de dar idéias, de dar opinião, opinar na sala: “Professora, não vi você trabalhar esse conteúdo...”, por coincidência você citou isso, mas a aula de hoje foi pensando em duas alunas que disseram: “eu ainda não vi você fazer isso, isso e isso.” Eles já falam, às vezes a gente tá fazendo alguma coisa: “e vai ser isso hoje?” E eu digo: “o que é que vocês querem então?” “Vamos fazer o seguinte, eu preparei isso, amanhã eu penso nisso.” A escolha do lanche, eles não optavam, a gente chegava e já tinha o lanche aí e acabou, fizeram opção pelo lanche, já reivindicaram cadeiras diferentes, “Professora, isso aqui pra quem vem cansado, não podia ter uma pelo menos que fosse durinha, são moles demais, a gente mexe e é um nhen, nhen, nhen...” Sabe? Esse tipo de coisa que é bem pequenininho, mas que é muita coisa [...] mas eles falam, eles falam mesmo, agora mesmo, no 7 de setembro, ninguém vai. “Comemorar o que, professora? A gente que trabalha, sair desfilando pelas ruas, pra que isso?” Não tem muita fundamentação, mas tem lógica [...] **a gente não deixa eles ficarem calados, a gente apóia eles quando eles estão com um pensamento, a gente leva as sugestões deles**, o horário era pra ser até 9 e meia, “mas, professora, pensa, como é que a gente vai chegar em casa? meu esposo não vai mais deixar eu vim, tal, tal tal...”, **e a gente leva e deixa eles se expressarem.** (Professora 13).

[...] eles lutam por seus direitos, eles cobram de você, porque se eles forem umas pessoas que não tem conhecimento de novo, eu faço o que eu quiser, eu chego lá e faço do jeito que eu quero, mas ele tendo conhecimento: “não, professora, eu não quero assim não.” Como têm muitas assim que dizem: “eu queria professora que hoje a aula fosse assim.” Aí eu digo: “eu não me programei pra dar essa aula assim, mas amanhã eu trago isso aí que você quer saber” [...] eu acho que o conhecimento transforma, eles vão se tornar indivíduos críticos, conscientes, e sabendo assim, como é que a gente diz? Se defender de tudo. (Professora 18).

7.1.11 Discussão sobre outros temas “geradores” e “transversais”: “sobre as drogas, sobre sexualidade na infância, na adolescência e na velhice também [...]”

Para oito docentes, o fomento de discussões acerca de temas, que doravante chamaremos de “transversais” e “geradores”, é uma das formas de a escola contribuir na elevação da consciência crítica. Os temas propostos reportam-se ao trabalho, à sexualidade, à saúde, à deficiência, às datas comemorativas, bem como a temáticas que envolvem questões de cunho mais psicológico, tais como a

autoestima e a autonomia do ser humano. Para cinco desses oito professores, a promoção de palestras é primordial. Ao proferir essas palestras, eles direcionam a fala e conduzem a discussão de forma “que mexa realmente com eles” (Professor 11) ou, ainda, convidam outros profissionais, como médicos, enfermeiros, agentes de saúde, psicólogos e assistentes sociais para corroborar esta ação formativa. A esse respeito, vejamos dois depoimentos:

[...] Mas deixa eu dizer, nesses dias a gente trabalhou sobre a **deficiência**, e eu falei sempre que a pessoa tem que ser bem crítica, que a gente não deve aceitar certas coisas que acontecem [...] então a gente debateu muito sobre esse assunto, era um texto, uma reportagem que tinha no livro e a gente trabalhou muito em relação a isso e em relação também ao **trabalho** também, né? Muitas vezes como eles dizem que trabalham, porque hoje nós temos lavadeira, faxineira, e não é reconhecido, e aí vocês têm que ver os direitos de vocês, então a gente bate muito na tecla e é tema da realidade deles, né? (Professora 25).

Pode, pode sim, porque assim **é na escola onde eles têm...é a segunda família**. Hoje em dia, por exemplo, quando a gente tá dando aula, eu tenho assim um certo receio porque tem dia que eu quero dar uma aula diferente, de não partir do princípio de letras, mas eles têm uma sede que se você for pra uma palestra eles já acham que aquilo ali não é aula, então eles têm uma sede tão grande de aprender que no dia que eu vi, senti a necessidade, porque a gente tem dois **casos de gravidez**, inclusive uma aluna minha tava grávida e fui dar uma aula sobre **orientação sexual**, eles gostaram tanto que na hora do intervalo eles não quiseram nem lanchar, mas o por quê? Porque faz parte da realidade deles, das necessidades deles, então você tem que buscar o que é que eles estão necessitando, né? Então se a escola busca essa necessidade deles que tá dentro da realidade deles, então acho que isso faz a diferença. (Professora 21).

Para o debate desses temas, como nos disse a Professora 21, é preciso estabelecer a ideia de que as palestras também são formativas, também se configuram como aulas. Tal resistência ocorre porque muitos alunos trazem, em seu imaginário, o ideal de uma escola tradicional, pautada na educação bancária. Nesta, palestras e encontros dialógicos não teriam espaço. A esse respeito, Costa, Álvares e Barreto (2006, p.8) alertam para o fato de que, nesses casos, os educandos

[...] esperam encontrar o modelo tradicional de escola, ou seja, um lugar onde predominam aulas expositivas, com pontos copiados da lousa, onde o(a) professor(a) é o único detentor do saber e transmite conteúdos que são recebidos passivamente pelo(a) aluno(a). Esperam muita lição de casa porque acreditam que a quantidade de treino leva a boa aprendizagem. Especialmente, os alunos mais velhos se mostram resistentes à nova concepção de escola que os coloca como sujeitos do processo educativo, que espera deles práticas ativas de aprendizagem. Muitos, ao se depararem com uma aula na qual são convidados a pensar juntos, em grupo; a resolver desafios diferentes dos exercícios mais convencionais; a ler textos literários; a aprender com a música, a poesia, o jornal; a fazer matemática com jogos

e cálculos diversos, construir projetos; estranham, resistem e acreditam não ser esse o caminho para aprender o que a escola ensina.

Mediante, porém, o diálogo a respeito do próprio ideal de escola e de ações voltadas para a discussão acerca da realidade pessoal, social e histórica desses educandos, “este cenário poderá ser transformado na medida em que a escola investir no acolhimento desse(a) aluno(a), que é alguém especialmente receptivo à aprendizagem, repleto de curiosidade e que vai para a sala de aula desejoso de novas experiências.” (COSTA; ÁLVARES; BARRETO, 2006, p.9).

Para finalizar essa análise, algo que nos chamou a atenção foi o fato de dois docentes terem se referido à ideia de que, na escola, na sala de aula, os alunos estão inseridos numa segunda família, ou vivenciam a extensão da primeira. Além da Professora 21 afirmar que “é na escola onde eles têm...é a segunda família”, outra docente afirmou que, além de trabalhar todas as datas comemorativas, quando eles trazem algum problema de casa, ela tenta dar algum conselho “útil e bom”, ter uma conversa aberta e avalia, junto com eles os prós e os contras daquela situação que está sendo exposta. Assim, nas suas palavras “é como se fosse família, você fica tão interagindo, que você trata... na sala você vai observar, ali é como se fosse uma extensão da família. (Professora 15).

Por que a alusão à família? Família é sinônimo de acolhimento? Numa concepção “ideal”, sim. Desse modo, sendo uma família, os educadores, mediante a exposição dos problemas que atingem os seus alunos, se sentem à vontade para dar conselhos, acolher e discutir, tomando como cerne a realidade desse alunado.

Tais discussões sobre variadas temáticas só surtirão efeito se forem respeitadas as vinculações com a realidade dos educandos, se tiverem intimamente vinculadas aos seus temas geradores. Como alerta uma professora: “Mas esses trabalhos que a gente vê que tenta transmitir para os alunos, se eles não participarem, se eles não tiverem pra vida deles, mostrando, atuando, como alunos em sociedade, não vai ter resultado [...]” (Professora 19).

7.1.12 Intensificação da leitura da palavra: “já são tudo críticos, eu tenho que alertar eles pra questão do ler e do escrever...”

Acerca da relação entre escola e elevação crítica, duas docentes acentuaram, de imediato, que os seus educandos já são críticos, que eles já

compreendem a necessidade da luta, dentro e fora da escola, e que o que lhes falta atualmente é o acesso à leitura da palavra, à aquisição da leitura e da escrita.

Vejam os:

Com certeza, meus alunos já são supercríticos, professora! Porque já vem de uma luta, eles já passaram dias no Caldeirão da Santa Cruz do Deserto, já sofreram com a opressão dos opressores, já foram muito oprimidos, meus alunos, é tudo isso que Paulo Freire diz. E eles são supercríticos e conhecedores de seus direitos e seus deveres, e vão ocupar, já ocuparam o INCRA, já ocuparam a prefeitura e estão constantemente provando isso que Paulo Freire diz, eles são mais que críticos já, eles já construíram a sua história, já dá o quê? Um livro, a história deles. **Já são tudo críticos, eu tenho que alertar eles pra questão do ler e do escrever.** E discutir eles discutem muito bem, já tem o conhecimento de discutir, de falar em todo canto. De pegar o microfone, de querer, sabe? Isso já foi construído. (Professora 4).

[...] **Hoje, eles só não sabem ler**, mas eles escutam jornal, eles já têm conhecimento, eles já têm o conhecimento, **tem aluno que sabe todas as leis do trabalho, tem aluno que sabe tudo mesmo, é!** Tem uma aluna que diz: “eu sei tudo a respeito do, do... do...” como é? Daquelas, “das leis das empregadas domésticas, eu escuto tudo!” E eu vejo assim, **têm pessoas que escuta o jornal e sabe mesmo das coisas, e com a leitura eles vão cada vez aprendendo mais.** (Professora 16).

Vale registrar que a noção de elaboração crítica já foi construída fora da escola, dentro dos movimentos sociais ou mediante a transmissão de informes via meios de comunicação. Nesse caso, a escola tem o poder e a tarefa de reforçar essa criticidade possibilitando-lhes o acesso aos meios que os atos de ler e escrever ensejam. É necessário estimular a reflexão contínua sobre as urgências históricas que surgem dia após dia. Apesar, porém, desta “relevância ética e política do esforço conscientizador que acabo de sublinhar não se pode parar nele, deixando-se relegado para um plano secundário o ensino da escrita e da leitura da palavra.” (FREIRE, 2000, p. 85). Para isto, é necessário que o educador seja comprometido e competente, conheça os fundamentos teóricos e escolha os métodos e as técnicas necessários à execução da leitura da palavra. Assim,

[...] tenho, enquanto educador, de me ir tornando cada vez mais competente sem o que a luta perderá eficácia. É que o saber de que falei - mudar é difícil mas é possível -, que me empurra esperançoso à ação, não é suficiente para a eficácia necessária a que me referi. Movendo-me enquanto nele fundado preciso ter e renovar saberes específicos em cujo campo minha curiosidade se inquieta e minha prática se baseia. **Como alfabetizar sem conhecimentos precisos sobre a aquisição da linguagem, sobre linguagem e ideologia, sobre técnicas e métodos do ensino da leitura e da escrita?** Por outro lado, como trabalhar, não importar em que campo, no da alfabetização, no da produção econômica em projetos cooperativos, no da evangelização ou no da saúde sem ir conhecendo as manhas com que

os grupos humanos produzem sua própria sobrevivência? (FREIRE, 1996, p.89-90).

Paulo Freire, num diálogo travado com Dermeval Saviani e Adriano Nogueira, em 1996, nos lembra que as duas leituras - a de mundo e a da palavra - são necessárias e devem caminhar juntas. Ademais,

[...] educar é bem mais do que simplesmente capacitar técnica e cientificamente. Capacitar, nesses termos, significa adestrar. Penso que isso é reacionário. Assim como foram reacionários aqueles que, no passado, pensavam que educar era apenas politizar sem se preocupar com a formação técnica, instrumental. Penso, meus amigos, que dialetizar, hoje em dia, é aprofundar ambas: a formação técnico-científica e a leitura do mundo. São duas leituras necessárias. (FREIRE, 2010, p.15).

7.1.13 O voto e a política partidária: “eles têm que saber na realidade quem são as pessoas que ele vai colocar lá dentro...”

Para cinco professores, a contribuição da escola se dará mediante a discussão e a promoção da reflexão sobre o voto, o papel dos políticos, os critérios de escolha para decidir em quem votar nas eleições, a cobrança dos direitos, o conhecimento das funções dos políticos (qual a função primordial de um vereador, de um prefeito ou senador...), enfim, de um modo geral, sobre os aspectos teórico-práticos da política partidária. Ressalte-se que, desses cinco professores, dois advogam a ideia de que a ação de elevar a consciência crítica do alunado é condição *sine qua non* para permanecer no exercício da docência. Com esses termos, se justificam: “Se eu não acreditasse, eu não seria professora. Porque eu não estaria fazendo nada dentro de uma sala de aula.” (Professora 20). E mais: “se a gente não acreditar nisso, a gente tem que parar agora.” (Professor 17). Assim, é preciso “contribuir fazendo com que o aluno pense criticamente com relação ao acontecimento, da política, da educação.” (Professora 20). A esse respeito, vejamos duas análises:

Com certeza. É o papel fundamental da escola é a transformação social. [...] Então, a escola tem esse papel que na verdade os políticos querem esconder, camuflar esse papel transformador, **de ser um cidadão crítico, de cobrar os seus direitos, de exigir o que é verdadeiramente um vereador, qual é a função.** Então a escola não é só pra formar pessoas, pra aprender fórmulas e escrever certo colocando acento, mas colocando cada coisa no seu devido lugar. (Professor 17).

A escola? **É a partir do momento que você trabalha o crítico, sim.** Em relação, por exemplo, na parte mesmo política, eles têm que saber na

realidade quem são as pessoas que ele vai colocar lá dentro, a parte crítica **que eu falo é justamente essa, a escola pode orientar, e assim, ajudá-los não a escolher, mas a conhecer o perfil daquela pessoa** [...] eu sempre deixei muito a critério..., eu sempre dizia a eles “olha, tenha cuidado com quem você vai escolher, então analise bem, faça uma autoanálise naquela pessoa que você vai colocar lá dentro! [...]”. (Professora 25).

É impossível, decerto, discutir criticamente em sala de aula sem nos referirmos, em algum momento, aos partidos, às ideologias partidárias e às gestões (passadas ou atuais) dos dirigentes políticos. Como vimos no capítulo 2, segundo os pressupostos freireanos, é preciso, sim, discutir sobre política partidária. Freire, inclusive, postula o argumento de que o professor atuante no espaço escolar formal deva se engajar em partidos e movimentos sociais. Ele argumenta a favor da direcionalidade, já que não existe neutralidade, nem na Política nem na Educação. Estando a favor deste direcionamento, Freire rechaça a licenciabilidade e o autoritarismo. Assim, explica:

Não posso aceitar como tática do bom combate a política do quanto pior melhor, mas não posso também aceitar, impassível, a política assistencialista que, anestesiando a consciência oprimida, prorroga, "sine die", a necessária mudança da sociedade. **Não posso proibir que os oprimidos com quem trabalho numa favela votem em candidatos reacionários, mas tenho o dever de adverti-los do erro que cometem, da contradição em que se emaranham. Votar no político reacionário é ajudar a preservação do "status quo."** Como posso votar, se sou progressista e coerente com minha opção, num candidato em cujo discurso, faiscante de desamor, anuncia seus projetos racistas? (FREIRE, 1996, p.89).

Desse modo, como conduzir essa questão na sala de aula? É importante que façamos uma análise mais detalhada dessas falas:

Eu acredito. Por exemplo, pra futuramente eles, assim, principalmente em partido político, que a gente não pode também falar em sala de aula sobre eleição, mas a gente também pode tá fazendo uma fala em cima do que tá dando certo, né? É por isso que eu digo pra eles ter a consciência, e só adquire essa consciência se eles souber fazer a diferença, a realidade de cada um. Aí é que chama “crítico”, né?

Porque a senhora acha que a gente não pode falar de eleição em sala de aula?

Até mesmo por causa da escola, né? Até mesmo porque a escola não permite, as normas não permite você tá falando, discutindo...que deverial, **porque onde tá o partido político envolve no dia a dia, não é isso?** Mas aí infelizmente... (Professora 2).

Até na hora de **votar**, quando foi na **época das eleições**, eu conversei muito com eles. Claro, neutro não existe. [...] Se você é de um lado ou de outro, você está assim. Claro, dizendo que não sou neutra, **mas como a gente fala na questão religiosa, sem nenhum proselitismo, na política, sem exercer nenhum partidarismo, eu pedi muito que eles tivessem consciência do voto deles.** No início, eles ‘ah, eu não vou, já passei da

idade'. "Mas se você não for, vai estar deixando de fazer o seu papel, você tem que exercer o seu papel independente do seu candidato ganhar ou não, mas ter a consciência de que você foi lá" [ela diz aos alunos]. Entendeu? É tanto que quando a gente faz greve, [e fala:] "eu não vou mais votar em ninguém!", mas como professora eu não posso dizer isso. Porque, ao mesmo tempo, disse pra o meu aluno que ele fosse votar. Eu não posso dizer nem pra eles ouvirem isso, entendeu? [risos]. Porque a minha arma é a minha arma. Então, assim, eu vejo que a escola tem essa função. (Professora 9).

Os momentos de descrença em relação à política partidária, sinalizada pela Professora 9, na fala/pensamento "eu não vou mais votar em ninguém!", são decorrentes do nosso atual contexto, no qual, a maioria dos partidos políticos adotou, como nos diz Gohn (2005), a política neoliberal, um elevado grau de pragmatismo, a (in)sensatez do "presentismo" e da governabilidade. Neste panorama, a lógica financeira do capital é sobreposta aos anseios e carências populares. Nesta forma de fazer política,

A dialética das relações sociais não é considerada, não há políticas desenvolvimentistas, políticas de mudança ou políticas emancipatórias. Não há projeto de metas a longo prazo. O sonho, a utopia, a busca de alternativas sumiram do universo referencial dos dirigentes. Dá-se continuidade a uma diretriz que é a de criar soluções básicas para o país se inserir no mundo da economia globalizada. O Estado deixa de ter o papel de formulador de políticas e projetos e passa a ser o implementador de acordos, internacionais ou de grupos de interesses. Segue-se a lógica da globalização de desconstruir esferas públicas e misturar ações do Estado com ações privadas onde o Estado atua claramente ao lado do capital, do mercado, sem compromisso com o território- local da memória, da língua, da cultura, da religião etc. Os direitos dos cidadãos só são lembrados nos discursos; na ação concreta, a política de interesses de grupos particulares prevalece, não a política de direitos porque essa teria de visar a universalidade. A ação cotidiana revela a busca do controle do processo político, a meta de permanecer no poder fala mais alto que o processo de transformação social. Daí a grande preocupação com os processos eleitorais. (GOHN, 2005, p.12).

Outro aspecto relevante foi sinalizada pela Professora 2, ao transparecer que não possa, nem deva ser certo ou permitido falar sobre eleições na sala de aula. A nosso ver, não devemos fazer uma campanha política em prol de candidato A ou B, impondo aos educandos a adesão "forçada" a um determinado partido ou candidato. Como nos adverte Freire,

Não podemos, numa perspectiva democrática, transformar uma classe de alfabetização num espaço em que se proíbe toda reflexão em torno da razão de ser dos fatos **nem tampouco num "comício libertador."** (FREIRE, 2000, p. 85, grifo nosso).

Na trilha de Paulo Freire, todavia, podemos e devemos falar em quem votaremos, nos nossos sonhos que vão muito além do exercício democrático do voto. Afinal, como também nos lembra essa docente “onde está o partido político envolve o nosso dia a dia.”

O professor deve, segundo Freire, falar a respeito de suas opções políticas e ideológicas, mas, sobretudo, respeitar o pensamento de seu alunado. Assim, nem será licenciado, advogando uma postura neutral, nem deve lhes impor o pensamento, descambando para o autoritarismo (seja ele de esquerda ou de direita). E, ainda, deve ter um legítimo respeito aos que pensam exatamente o oposto de sua posição. Desse modo, o fato de se posicionar político-partidariamente não prejudicará os educandos, não lhes retirará a autonomia de escolha. Por essas razões,

Não pode haver caminho mais ético, mais verdadeiramente democrático do que testemunhar aos educandos como pensamos, as razões por que pensamos desta ou daquela forma, os nossos sonhos, os sonhos por que brigamos, mas, ao mesmo tempo, dando-lhes provas concretas, irrefutáveis, de que respeitamos suas opções em oposição às nossas. (FREIRE, 2014, p.44-45).

7.1.14 Para se adequar à sociedade tecnológica: “hoje tudo é no computador!”

A atual sociedade tecnológica cobra conhecimentos específicos. Os educandos da EJA se veem “obrigados” a: utilizar caixas eletrônicas dos bancos e de outras instituições; manejar um computador e demais aparelhos eletrônicos; acompanhar as informações rápidas e aligeiradas que esta sociedade nos impõe, em suma: acompanhar as mudanças tecnológicas realizadas no contexto da vida privada e laboral. Nesse âmbito tecnológico, ler e escrever é um imperativo. Aliás, é “tudo”, pois “se não você não sabe se virar nesse mundo de hoje. Hoje é, tudo é... até pra nós, assim, eu que já sou... que não tenho muita facilidade com o computador, hoje tudo é no computador [...]” (Professora 16). Se esta inserção tecnológica, portanto, é difícil até para os próprios professores, hoje, “ler e escrever não é o bastante.” (Professor 17). Como assinalou uma docente, porém, é “fundamental.” Por quê? A título de exemplo, ela assim nos explicita:

Eu fui na Coelce tirar uma 2ª via da minha conta e lá tem assim: “autoatendimento”, eu poderia chegar, sentar e ficar esperando a minha hora na fila, da ficha, e lá tinha o autoatendimento e eu me dirigi até o autoatendimento e tirei a minha 2ª via, ou seja, é a sociedade cobrando de

“você já, pra tirar um dinheiro no banco, você precisa saber ler, a casa lotérica fica ali de esquina a esquina cheia de gente porque não sabe tirar um dinheiro na caixa econômica. E a maioria dos meus alunos já tiram na Caixa! [risos] Então é fundamental, é essencial, é primordial, não é professora? Indispensável! (Professora 4).

Apesar desta necessidade, um docente, de forma crítica e paradoxal, assim desabafa: “Eu vejo a questão que temos analfabetos digitais **porque a informática vem colocando essas pessoas à margem**, tem o lado positivo e negativo [...]” (Professor 17). Atualmente, além dos analfabetos absolutos e funcionais, encontramos os chamados “analfabetos digitais.” Esses últimos podem até ter participado de um amplo processo de escolarização e não terem ingressado no “mundo tecnológico”, todavia, uma pessoa que não tem acesso à leitura e à escrita é duplamente apenada: não se insere em práticas sociais que exigem o primeiro conhecimento e sequer ousam manejar um computador ou algo que o valha. A informática deixa milhões de brasileiros a margem porque a tecnologia está sob a lógica excludente do capitalismo. É preciso ter, como já advogava Freire em meados de 1990, uma compreensão crítica da tecnologia¹²⁰. Sem jamais negá-la ou mitificá-la, Freire nos convida a apreender corretamente o seu uso:

A compreensão crítica da tecnologia, da qual a educação de que precisamos deve estar infundida, e a que vê nela uma intervenção crescentemente sofisticada no mundo a ser necessariamente submetida a crivo político e ético. Quanto maior vem sendo a importância da tecnologia hoje tanto mais se afirma a necessidade de rigorosa vigilância ética sobre ela. De uma ética a serviço das Gentes, de sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado. (FREIRE, 2000, p. 101).

7.1.15 Para não haver constrangimento e discriminação perante a sociedade:

“a primeira coisa quando a gente quer dizer que alguém não tem valor, a gente diz: “fulano é analfabeto”, “aquilo é um analfabeto!”

Seis docentes ressaltaram ser importante que os alunos saibam ler e escrever para que não sejam discriminados e constrangidos pela própria sociedade. Ademais, o constrangimento, muitas vezes, é sentido (e sofrido) pelo próprio aluno que vivencia diversas limitações por não saber ler. Como define uma professora, “[...] a pessoa hoje que não lê e que não escreve ela tá, assim, fica meio de

¹²⁰ “É tão urgente quanto necessária a compreensão correta da tecnologia, a que recusa entendê-la como obra diabólica ameaçando sempre os seres humanos ou a que a perfila como constantemente a serviço de seu bem-estar.” (FREIRE, 2000, p.101).

escanteio, porque numa sociedade como hoje, a pessoa que não tem um conhecimento, uma coisa, você fica a mercê mesmo, eu acho.” (Professora 15). Assim, a relevância de saber ler e escrever “é muito grande, né? Você tem que saber ler e escrever, por quê? Por conta da questão dos rótulos: ‘fulano é analfabeto’, apesar de que a gente sabe que ninguém é analfabeto, mas a questão que eu falei no início, porque eles mesmos têm vergonha de dizer que não sabem ler nem escrever, **e isso pra eles, eles serão diminuídos pela sociedade [...].**” (Professora 21). Afinal,

A nossa sociedade é muito cruel, porque ela é muito ingrata com quem não domina a leitura e a escrita. Ela anula nas pessoas todas as sabedorias que você construiu com toda uma vivência. Se você não consegue materializar isso num papel é como se você fosse nulo. As pessoas não respeitam quem não sabe ler e escrever. Quando você quer debochar de alguém ou quando você quer menosprezar alguém as pessoas dizem logo assim: “Fulano é analfa de pai e beta de mãe!” Pra dizer que é analfabeta de pai e mãe. Então a sociedade é muito ingrata. Porque você tem outros saberes que não necessariamente você precisa colocar no papel, mas que ele não deixa de ser um saber, mas a nossa sociedade, o mundo capitalista, ele exclui totalmente quem não sabe ler, escrever e contar. É como se aquela pessoa não existisse na estatística do nosso mundo. É algo que tira da pessoa toda a cidadania, porque tira da pessoa os saberes sem com isso ser necessário saber escrever, mas a nossa sociedade não perdoa, o mercado de trabalho, a família, a sociedade, os filhos, a gente não perdoa. A primeira coisa quando a gente quer dizer que alguém não tem valor a gente diz: “fulano é analfabeto”, “aquilo é um analfabeto” quando a gente quer debochar de alguém. Então a sociedade é muito desumana, muito cruel com quem não sabe ler. (Professora 12).

Ainda sobre este ponto, os docentes afirmaram ser preciso auxiliar os educandos a superar a vergonha e a frustração deles próprios pelo fato de não saberem ler e escrever. Neste rol, embora os entrevistados não a tenham sinalizado, acrescentamos um sentimento, a culpa: por não haver estudado na “idade certa”, por não saber ler e escrever, culpa por não ter sido “alguém na vida.” Há muita culpa internalizada. Sobre isso, Freire (2000, p.85) nos diz que a alfabetização

só ganha sentido na dimensão humana se, com ela, se realiza uma espécie de psico-análise histórico-político-social de que vá resultando a extrojeção da culpa indevida.” A isto corresponde a “expulsão” do opressor de “dentro” do oprimido, enquanto sombra invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa de ser substituída por sua autonomia e sua responsabilidade. (FREIRE, 2000, p.85).

Um aspecto sublinhado pelos professores foi a escrita do próprio nome. Este aprendizado é comemorado pelos discentes e pelos docentes. Há, nos

primeiros, um misto de gratidão pelos segundos e de vitória pelas próprias conquistas no campo da escrita.

A assinatura tem uma representação simbólica muito forte. Configura-se, portanto, como uma ação que auxilia no exercício da autonomia e da autoestima. Embora seja um aprendizado “aparentemente” pequeno, para os educandos que estão em processo de alfabetização, é uma grande conquista, visto que, por seu intermédio, não precisarão mais “botar o dedo” (utilizar a impressão digital do polegar) para representar a assinatura e saberão fazer uso deste conhecimento vida afora, dando fim a algumas situações de constrangimento. Vejamos:

[...] um depoimento lindo que me fez chorar em sala de aula, foi minha aluna que disse: **“eu fui votar, e quando eu cheguei lá, a menina pegou o negócio e disse bote o dedo!”** e ela disse: **“eu não boto mais o dedo, eu sou aluna do Professor [nome dele] e hoje eu assino o meu nome!”**, então foi muito emocionante essa frase, realmente esse avanço e esse testemunho [...]. (Professor 1).

A gente escuta os depoimentos aí na EJA de aluno que se sente frustrado por não saber ler e escrever, tem vergonha porque chega num local e não sabe preencher uma ficha, e **muitos não sabem escrever o nome**. Deve ter uns 5 e eu fiz a tarjetazinha e até conquistar o aluno..., **porque ele tem até vergonha de dizer que não sabe escrever o nome**, eu fiz antes de iniciar todo o conteúdo, foi feito um teste com eles, uma sondagem com eles e muitos até não queriam, porque tinha vergonha, porque não sabia, não conhecia as letras [...]. (Professora 20).

[...] e a maioria sente essa necessidade de querer vir para a escola para **assinar o nome**, o primeiro, eu acredito, nesse tempo eu tenho feito umas observações com a outra professora, **o primeiro desejo desses alunos de EJA é aprender a assinar o nome**, especialmente, lógico, desses que eu conheço, né? É aprender a assinar o nome, é tanto que todos sabem, todos sabem e eu creio que seja por isso, **pra não se sentir constrangido diante de algumas situações que é solicitado dele assinar o nome**. (Professora 22).

Estamos tratando do aprendizado do próprio nome. Trata-se de uma ação inicial e significativa. Sem nutrirmos nenhuma idealização, acreditamos na contribuição que este processo de alfabetização de jovens e adultos – que, como vimos e advogamos, vai muito além do aprendizado do próprio nome - pode ofertar para a construção de uma nova sociedade; no entanto,

Mesmo nesse sentido global, a alfabetização jamais deve ser compreendida como sendo, por si só, a deflagradora da emancipação social das classes subalternas. A alfabetização conduz a uma série de mecanismos deflagradores, dos quais participa, os quais devem ser ativados para a transformação indispensável de uma sociedade cuja realidade injusta destrói a maior parte do povo. (FREIRE, 2011, p.120).

7.1.16 Desenvolvimento das potencialidades do ser humano: “pra ele se sentir gente!”

Dermeval Saviani, em seu artigo *Percorrendo caminhos na Educação*¹²¹, discursa sobre a sua trajetória acadêmico-intelectual e destaca a “importância da escola como elemento estratégico para o desenvolvimento dos talentos representados pelas crianças e jovens, sem o que o próprio futuro do país fica comprometido.” (SAVIANI, 2002, p.273). A respeito da importância da inserção neste espaço de educação formal, igualmente nos adverte de que a sua ausência é “um verdadeiro crime de lesa- pátria.” Destarte, para esse autor, a repetência e a falta de escolas são, “objetivamente”, situações dramáticas:

Utilizei o advérbio “objetivamente” porque, ainda que do ponto de vista subjetivo, se encontrem maneiras de conviver com essa situação racionalizando-a, por assim dizer, por meio de uma concepção traduzida em frases como “não dá para o estudo”, “não tem cabeça boa” etc., os reflexos na situação dessas famílias são muito sérios porque lhes retiram a expectativa de melhoria de vida o que significa, na prática, a cassação do seu futuro. Entretanto, para lá dos aspectos subjetivos e objetivos das famílias individualmente consideradas, **os reflexos são da maior gravidade para o próprio país, tendo em vista a quantidade de talentos promissores que deixam de ser desenvolvidos.** De fato, o país que não desenvolve as novas gerações, isto é, que não propicia à sua população de crianças e jovens uma formação adequada, está cassando o próprio futuro.” (SAVIANI, 2002, p.285-286, grifo nosso).

Ao esclarecimento do exposto, lembramo-nos de que, nas entrevistas, uma professora, com bastante ênfase, nos asseverou que é preciso que o educando saiba ler e escrever para “Ser gente, ser gente!!” E, aqui, nos cabe refletir sobre o desenvolvimento das potencialidades do ser humano. A ausência de leitura e da escrita, consoante quatro docentes, retira da pessoa a possibilidade de escrever poemas, de preparar um livro autobiográfico, de ir e vir, de se sentir capaz e importante, de saber que o conhecimento é ilimitado: que, quanto mais se sabe, mais se tem conhecimento de que ainda se tem muito a aprender, dentre outros pontos:

Ser gente, ser gente! Como é que se concebe ainda tantas pessoas sem acesso à escrita e à leitura? Você vê um senhor já de uma idade já avançada, que não consegue entender o que tá no quadro e de repente, com pouco tempo, já transcreve aquilo ali, aí vai em casa e deitado na rede

¹²¹ Este artigo é uma transcrição de seu discurso proferido em meados de 2002, na ocasião de sua outorga do título de Professor Emérito da UNICAMP.

faz um poema que ele nunca teve acesso, que ele chega...sem leitura e sem escrita você não vai a lugar nenhum, eu já tenho um que tá sonhando em escrever um livro! Sonhando em escrever um livro e eu digo: “muito bem, escreve da tua vida!” e esses dias ele fez um poema, mas disse: “mas eu não escrevi”, que ele acha que não sabe escrever, é outro trabalho que eu tô fazendo com ele, de dizer que ele sabe, colocar e projetar isso nele, que internalize isso nele, mas de tanto ele achar que não sabe, o poema ele fez, mas o outro escreveu, aí eu disse: “isso aqui tu não sabia escrever? Vamos lá pra tu ver!” e lá na sala de informática ele digitou, então ele sabe também. (Professora 13).

[...] então eu acho que é mais essa parte aí, **pra ele se sentir gente**, pra se sentir uma pessoa capaz de atuar, sei lá, na vida; é muito crítico a pessoa não saber ler e escrever hoje em dia. (Professora 20).

Parafrazeando Marx (2008) em seus *Manuscritos Econômico-Filosóficos*¹²², acreditamos ser preciso constituir uma sociedade na qual todos, homens e mulheres, possam comer, beber, comprar livros, ir ao teatro, ao baile e ao restaurante, pensar, amar, teorizar, cantar, pintar, esgrimir e ser, viver com plenitude. Uma sociedade na qual eles possam, constituindo, ininterruptamente, uma essência genuinamente humana, desenvolver todo o seu potencial crítico e criativo.

Para esta elaboração, torna-se imprescindível, como nos diz Mészáros (2005), universalizar o trabalho e a educação. Esta universalização “pressupõe necessariamente a *igualdade substancial* de todos os seres humanos [...]” Assim, “apenas dentro da perspectiva de ir *para além do capital*, o desafio de universalizar o trabalho e a educação, em sua indissolubilidade, surgirá na agenda histórica.” (MÉSZÁROS, 2005, p.68, grifo do autor).

7.2 “Tem vez que eu penso que pros pobres a escola ensina o mundo como ele não é. (...)”: limitações e desafios apontados

Embora todos os professores entrevistados tenham afirmado ser possível ofertar uma contribuição via escola, tomando como cerne a própria prática docente, três deles, em suas falas, ponderaram alguns pontos bastante pertinentes. Os

¹²² Em seus *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, Marx critica os pressupostos da Economia Política, própria da lógica capitalista. Segundo ele, a tese desta economia advoga a “auto-renúncia, a renúncia à vida, a todas as carências humanas [...]” Assim: “Quanto menos comeres, beberes, comprares livros, fores ao teatro, ao baile, ao restaurante, pensares, amares, teorizares, cantares, pintares, esgrimires etc., tanto mais tu *poupas*, tanto *maior* se tornará o teu tesouro, que nem as traças nem o roubo corroem, *teu* capital. Quanto menos tu *fores*, quanto menos externares tua vida, tanto mais *tens*, tanto maior é a tua vida *exteriorizada*, tanto mais acumulas da tua essência estranhada” (MARX, 2008, p.141- 142).

limites apontados giram em torno de três questões: 1) a intensa desconstrução em voga em torno da imagem do professor como autoridade, como uma figura de referência; 2) as limitações de se fazer uma educação crítica na escola privada; e 3) a excessiva jornada de trabalho do professor, que impede ou atrapalha o planejamento e a realização de atividades que possam auxiliar os educandos a “desvelar o mundo.” Ademais, esses docentes, também, fizeram duas advertências: a primeira nos diz que o sucesso dessa ação do professor vai depender também da parceria com outros profissionais: dos outros professores, dos coordenadores e diretores, visto que ele não pode atuar sozinho; e a segunda é o alerta de que os trabalhos em prol da elevação da criticidade precisam estar vinculados à realidade do alunado, para que eles, de fato, possam levar esses conhecimentos para a sua vida fora da escola:

Tem que ser [risos]. A escola tem a sua função.

Como o professor pode fazer isso, com que o aluno se torne um ser mais crítico, mais atuante na sociedade?

Eu acho que é difícil pra gente, hoje, como professora, vejo que enquanto via meu professor como ídolo, como aquele que só falava a verdade, como aquele que fazia de tudo pra coisa acontecer, infelizmente a gente sabe que o aluno de hoje não tem mais esse olhar que a gente tinha antes, do nosso professor. Assim, muitas vezes, o professor faz tudo isso, com que o aluno pense e reflita, mas então ele está no mundo das ideias. Quando é um público mais adulto, que realmente internaliza aquilo que você está dizendo, você consegue isso com mais facilidade, entendeu? (Professora 9).

Outro ponto mencionado diz respeito às limitações da escola privada em detrimento da escola pública. O professor que fala a seguir faz excelente análise, ao comparar essas duas instituições e garante, sem em nenhum momento generalizar, que o desenvolvimento da criticidade é mais trabalhado na escola pública. Outro ponto que este docente menciona é o de que o professor não pode estar sozinho, é preciso contar com a colaboração de outros profissionais da escola: diretor, coordenador etc., para que, de fato, possa dar esta contribuição. Ao perguntarmos se ele acredita que a escola, mediante a ação docente, pode auxiliar na elevação da consciência crítica, ele nos respondeu de forma dialética:

Sim e não. Por que sim e por que não? **Porque eu acredito que vai depender muito da atuação, da postura e do papel dos profissionais da Educação. Não apenas o professor, mas postura do núcleo pedagógico, coordenação e direção.** Então nós vamos ter algumas realidades, onde realmente alguns alunos conseguem, vamos dar um exemplo, no Município a gente teve greve dos professores, aí nessa greve,

estávamos vendo em algumas manifestações, alunos e pais de alunos participando da greve dos professores, então para um pai de família tá deixando seus afazeres, seu dia a dia pra tá nos dando apoio, é porque já tinha desenvolvido essa consciência crítica e os alunos também não estavam lá por estar. Diferente de politiquinhos, digamos assim, eles não pagam uma D-20, um micro ônibus pra passar naquela rua e prometendo algum bem pessoal, de repente uma cesta básica, e vamos juntar um monte de gente pra fazer barulho, bandeira, apitar, não é nesse sentido. **Realmente, pra participar de uma manifestação como essa, ele tem que ter uma consciência crítica o que eu não posso afirmar a você que existe em todas as realidades, nós vamos ter realidades que realmente os alunos não são instigados, não são trabalhados dessa forma. Eu vejo essa diferença não como regra, mas, em linhas gerais, na maioria onde é desenvolvida essa consciência crítica, política, é mais no meio público, por incrível que pareça, do que no meio privado. O meio privado ele não tem, eu digo por que já tive experiência educacional na rede privada, ele não tem tanto essa preocupação de desenvolvimento de consciência crítica, política, social de tá intervindo em movimento, eu vejo muito isso, realmente é preparar você pra absorver o máximo de conteúdos formados pra você passar no vestibular, ter sua formação e ganhar dinheiro. É uma coisa muito técnica, muito fria. Também não estou generalizando, têm as exceções, mas eu vejo mais a diferença nessas realidades no público ou no privado, onde no privado pouco se trabalha, se instiga essa consciência crítica e no público acaba que percebendo mais, apesar das contradições de estrutura e de apoio. (Professor 14).**

Por fim, uma professora ressalta a excessiva carga horária de trabalho (uma jornada desumana de três expedientes!) e os baixos salários como fatores que dificultam esta ação crítica. Ela assim desabafa:

[...] Sempre tento fazer esse trabalho aí, né? De uma maneira simples, até por conta da gente mesmo, que a gente trabalha os três expedientes, que eu acho que é errado. Se eu fosse alguma coisa nesse país, algum político, professor não trabalharia mais de 200 horas e com um salário muito bom, viu? **Porque ele não tem condições, se quiser desenvolver um trabalho bem feito, ele não tem condições [...].** (Professora 19).

No que concerne especificamente à alfabetização, três professores apontaram que não acreditam que esta ação na EJA possa auxiliar na transformação societária. Um deles chegou até a apontar alguns pontos positivos, mas “não espera” que a alfabetização, de alguma forma, dê a sua contribuição neste processo. E, como justificativa, apontaram-nos seis razões: (1) pela falta de investimento na EJA e pela precariedade nessa oferta; (2) por analisarem que a EJA existe apenas para cumprir uma “determinação legal”; (3) pela falta de compromisso e vontade política dos que estão coordenando as políticas educacionais vigentes; (4) pela valorização circunscrita na quantidade de alunos, e não na qualidade do ensino; (5) devido à problemática da evasão; e (6) pela ausência de expectativa de vida e de trabalho, sobretudo dos jovens, que estão inseridos nessa modalidade, decorrente

do próprio contexto de desemprego estrutural. Vejamos o que nos dizem os três docentes:

Pode auxiliar, mas, assim, a parte que tem que partir não vai partir da EJA, ao meu ver. Mas a EJA é um degrau, mas a grande mudança acho que é da educação formal, básica. Mas a EJA pode trazer o quê? A qualidade de vida, pra você se situar no mundo, saber que você é cidadão, tem seus direitos e deveres. Não só por escrever o seu nome, mas saber que você tem o seu valor, **mas assim, pra partir uma grande mudança, não!** Porque eu penso que não acontece como deveria, assim, a seriedade. A gente percebe que a EJA é mais tida como um... algo que tem que ter. Não tem porque é importante. **Eu acho que ela não é percebida assim, no seu real valor e importância.** Então é como se fosse pra cumprir algo... uma determinação. Então eu vejo que as pessoas que estão à frente elas não percebem a grandeza que é a EJA. **Então é por isso que eu não espero.** (Professor 17).

Eu vou ser bem franca e bem sincera: eu acho muito difícil, porque a gente sabe que o Brasil ele investe, eu não sei como é esse investimento na Educação no Brasil, não...eu acho que eles estão valorizando mais a questão de quantidade, de números dentro de sala de aula, então fica muito difícil para um professor. Eu sou professora e às vezes eu fico angustiada, você entra numa sala com 35, 38, 40 alunos, fica difícil o professor fazer um trabalho com uma turma numerosa, “ai, mas tem projeto!”, eu vejo um projeto lindo, mas quando você vai olhar é uma turma de doze, de quinze, a maioria dos projetos que eu leio em revistas é 10, 15 alunos e a nossa realidade do professor em sala de aula é outra, é uma sala com 39, 40 alunos, então fica muito difícil o trabalho do professor. (Professora 20).

Muito pouco, **por ser tão esquecido, pela evasão ser muito grande e não oferecer nada, o sistema não oferece nada pra quem tá saindo da escola...**, tá aí o ensino médio, se você visse no começo do ano, as salas estavam cheias, agora você conta nos dedos, não tem expectativa de vida. (Professora 24).

Essas considerações denotam que, como resposta a esse bloco de perguntas, os docentes fizeram uma análise crítica de caráter macro, conjuntural. Se é preciso pensar para além do fazer docente, em igual nível, afirmamos não ser possível desconsiderá-lo. Aqui, lembramos da visão dialética freireana e dos limites e possibilidades, tão discutidos e alertados por Freire em seus livros, em torno dos *trabalhos educativos* progressistas desenvolvidos no concerto do sistema escolar.

É preciso que os educadores comprometidos com a superação do *status quo* (re)conheçam os limites de sua ação docente “e não se sintam perplexos diante do sem número de obstáculos com que se defrontam ao tentarem um tipo de educação que, não sendo espontaneísta, não seja autoritária.” (FREIRE, 1978, p.67). Nem a educação - nem a alfabetização de jovens e adultos, de modo *stricto*- é

advogada por Freire como o complexo que literalmente viabilizará a mudança radical da sociedade; contudo,

Se, de um lado, a educação não é a alavanca das transformações sociais, de outro, estas não se fazem sem ela. Se de meu projeto de ação política, por exemplo, excluo a ação educativa porque só depois da transformação é que posso me preocupar com educação, inviabilizo o projeto. Se, por outro lado, enfatizo apenas a educação com programas de natureza técnica e/ou espiritual e moral não mobilizo e organizo forças políticas indispensáveis à mudança, o projeto se perde em bla-bla-blá ou vira puro assistencialismo. Vale dizer: não importa se o projeto é de alfabetização de adultos, se de educação sanitária, se de cooperativismo, se de evangelização, a prática educativa será tão mais eficaz quanto, possibilitando aos educandos o acesso a conhecimentos fundamentais ao campo em que se formam os desafios a construir uma compreensão crítica de sua presença no mundo. (FREIRE, 2000, p.91-92).

Para tanto, é mister fortalecer a educação escolar e priorizar a formação docente, visto que, embora imensamente limitada, a escola pode (e deve!) ofertar uma contribuição significativa aos que dela fazem parte. Ademais, “é urgente que engossemos as fileiras da luta pela escola pública neste país. Escola pública e popular, eficaz, democrática e alegre com suas professoras e professores bem pagos, bem formados e permanentemente formando-se.” (FREIRE, 2006, p.49).

8 CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, tomamos como campo investigativo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade da Educação Básica. Ante o cenário dramático do analfabetismo no Brasil, figurado nas estatísticas oficiais e amplamente divulgado pela mídia nacional, urge priorizar ações alfabetizadoras voltadas para as pessoas jovens, adultas e idosas que não tiveram acesso aos instrumentos de leitura e escrita. Essas ações, além de se configurarem como um direito legalmente respaldado, podem auxiliar o processo de inserção crítico-política dos educandos nesta sociedade letrada, afinal, a educação escolar formal denota um caráter dual e contraditório: de reprodução/legitimação da ideologia dominante; e de libertação, contribuindo para a ascensão da consciência de seu alunado. Desse modo, direcionamos nossa investigação para a docência na rede escolar formal e para a primeira etapa da EJA: a alfabetização.

Ressalte-se ainda que esta tese é, outrossim, um expediente a serviço da institucionalização nacional da alfabetização de jovens e adultos na escola pública, haja vista a necessidade de caminharmos para além dos programas governamentais voltados para esta ação.

Na esteira freireana, educar é um ato político, jamais neutro. A *politicidade* é inerente a toda e qualquer prática educativa. Destarte, o educador é um ser político, que ou está a favor da reprodução do sistema vigente ou atua em prol da transformação social, tenha ele esta clareza ou não. Analisando a relação entre docência e *politicidade*, buscamos, nesta tese, responder à seguinte pergunta: os professores de jovens e adultos da rede pública municipal do Crato contribuem para a elevação da consciência crítica de seus educandos via alfabetização escolar? Em caso positivo, como? De que forma?

Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo e, nesta última, empregamos a técnica da entrevista semiestruturada. O cerne de nossa investigação foi o exame minucioso, mediante o método da Análise de Conteúdo (AC), das significações pessoais e coletivas de 25 professores que atuam no 1º segmento da EJA da rede pública municipal do Crato-CE.

Vale sublinhar que, devido às nossas escolhas metodológicas, não foi possível conhecer, com efeito, o que o professorado da EJA faz na prática, no chão

da sala de aula, mas, sobremaneira, o que falam acerca de suas ações educativas. Isto não se configura, evidentemente, como um limite da entrevista, mas como uma “questão ontológica” referente a essa técnica, ou seja, é da natureza e essência da entrevista que conheçamos as narrativas, que analisemos, antes de tudo, o olhar do entrevistado a respeito de sua práxis. Com base em suas representações, opiniões e sentimentos, podemos inferir e elucidar quais são as possibilidades práticas.

Nesta incursão, cumprimos os objetivos à frente delineados:

(1) **Demarcamos as características e os pressupostos da *politicidade* da educação à luz das formulações teóricas de Paulo Freire** mediante o estudo e a análise das seguintes obras: *Educação e mudança* (1979); *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (1980); *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1982); *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (1986), com Ira Shor; *Pedagogia do Oprimido* (1987); *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1997); *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000); *Pedagogia dos sonhos possíveis* (2001); *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (2003); *Professora sim; tia não - cartas a quem ousa ensinar* (2006); *Pedagogia do compromisso: América Latina e Educação popular* (2008); *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra* (2011), com Donaldo Macedo; *Que fazer: teoria e prática em Educação Popular* (2013), com Adriano Nogueira; e *Política e Educação* (2014).

Neste debate teórico-conceitual acerca dos nexos ontológicos entre educação e política, destacamos que a categoria *politicidade*, amplamente debatida no pensamento de Paulo Freire, está relacionada a uma direcionalidade inerente da prática educativa, ocorrendo em todos os níveis da educação escolar e, ainda, na educação não-escolar. Nessa esteira, urge ressaltar que a *politicidade* tanto pode exercer um papel a serviço da opressão como pode servir à emancipação. E mais: é preciso distinguir “opção partidária” de “politicidade da educação”, embora haja um vínculo entre ambas.

Consoante as premissas freireanas, a inexistência da neutralidade no âmbito educativo faz com que o professor e a professora se tornem seres políticos, jamais neutros. Desse modo, sabendo que a educação é política e que a política tem uma educabilidade, os docentes são chamados a assumir uma opção, definindo-se a favor ou contra o *status quo*. Caso optem pela transformação social, é preciso que

lutem coletivamente, tenham coerência entre o discurso e a prática, e somem forças com as diversas ações coletivas, tais como: movimentos sociais, sindicatos, partidos políticos - assumindo, de preferência, uma posição político-partidária. Os educadores críticos devem problematizar o contexto vigente em prol de uma libertação coletiva, expressando um genuíno respeito às diferentes ideologias e visões de mundo.

(2) Identificamos quais são os significados atribuídos às categorias alfabetização e docência pelos principais dispositivos que norteiam e normatizam a EJA no Brasil, quais sejam: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96), a Proposta Curricular da EJA -1º segmento (Ação Educativa/ MEC, lançada em 1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Parecer CNE/ CEB Nº 11/2000), o atual Plano Nacional de Educação (Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014), os documentos resultantes das duas últimas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA V e VI): a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro (UNESCO, 1999); o Marco de Ação de Belém e a Declaração de Evidência (UNESCO, 2010) e, ainda, a Resolução Nº438/2012 do Conselho Estadual de Educação do Ceará. Para compreendermos o atual contexto histórico, foi necessário analisarmos o discurso que é veiculado, estadual, nacional e internacionalmente.

Nos dispositivos supracitados, a alfabetização é caracterizada de diferentes formas, a saber: um direito basilar; um meio para lograr o exercício de outros direitos; um requisito básico; um pilar; uma habilidade primordial para desenvolver outras habilidades; um meio de autonomia e cidadania participativa; um instrumento de melhoria das condições de inserção profissional dos educandos; um processo de autotransformação cultural e social das coletividades, e, ainda, um instrumento de *empoderamento*, ocupando, como se pode ver, um lugar de destaque.

Os preceitos contidos nesses documentos sinalizam ainda que, além da formação inicial para o exercício do magistério, o professor da EJA precisa ter uma formação específica para que saiba dominar e adequar os conteúdos, as metodologias e os tempos de acordo com os anseios e as vivências deste público, respeitando os conhecimentos prévios e as especificidades desses educandos. Ademais, o educador, consoante os documentos em tela, deve auxiliar no processo

de promoção e qualificação de jovens e adultos, promovendo, outrossim, a restauração de um direito negado. Para tanto, é preciso que esse profissional socialize os conhecimentos que possui e desenvolva capacidades e valores em prol do exercício da cidadania desse alunado. Ante o exposto, é necessário sublinhar o papel fulcral das universidades no processo formativo dos docentes da EJA.

(3) **Caracterizamos o perfil do professorado participante desta pesquisa**, tomando para análise os seguintes pontos: vínculo empregatício e jornada de trabalho; formação inicial, continuada e específica para atuar na EJA; tempo e experiência profissional; inserção em ações coletivas; e os referenciais teórico-metodológicos que embasam a sua ação pedagógica.

Os entrevistados pertencem predominantemente ao universo feminino: são 19 mulheres e seis homens, 14 da zona urbana e 11 da zona rural. Desses 25 docentes, 18 são concursados e sete trabalham na educação mediante contrato temporário, estando a maioria dos efetivos nas escolas da Cidade. No que concerne à jornada laboral, quase 70% dos docentes trabalham os três turnos, todos os dias da semana. Concluimos que esta jornada de trabalho extenuante é consequência dos baixos salários que recebem, embora - vale ressaltar - apenas uma docente tenha realizado uma crítica explícita à questão salarial. A nosso ver, no que tange à docência, ainda persiste a ideia de que amor e dinheiro precisam estar apartados.

Dos 25, 16 são pedagogos, graduados, principalmente, em universidades estaduais cearenses, com destaque para a Universidade Regional do Cariri (URCA), responsável pela formação inicial de dez docentes. Os demais estão cursando Pedagogia- Licenciatura Plena em instituições particulares ou mediante Educação a Distância (EaD). Os 16 pedagogos buscaram aprimoramento profissional, fazendo cursos de pós-graduação *lato sensu*. No decurso das entrevistas, onze especializações distintas foram citadas, a saber: Língua Portuguesa e Arte-Educação; Gestão Escolar/ Educacional; Psicopedagogia; Metodologia/ Docência no Ensino Superior; Educação Infantil; Planejamento Educacional; Educação Ambiental; Geografia e Meio Ambiente; LIBRAS; Psicomotricidade Relacional; e História e Sociologia. Todavia, mesmo ante uma pluralidade tão grande de cursos, nenhum docente entrevistado é especialista em EJA. Dos 25, apenas um professor é Mestre. Concluimos que esta lacuna ocorre em decorrência da ausência de cursos de

Especialização em EJA e mestrados voltados para a área da Educação na Região do Cariri.

Concernente ao tempo de atuação profissional, computamos o tempo mínimo de um ano e meio, e o máximo de 33 anos, sendo que 11 professores têm de 11 a 20 anos de magistério. Em relação ao tempo de docência na EJA, o período de atuação é muito mais restrito: 72% dos docentes têm de um a cinco anos de experiência e 28% de seis a dez anos.

Dos 25 docentes, 17 participam de algum movimento social, associação, sindicato, partido, ou alguma outra organização ou ação coletiva. Entre os campos de atuação política, com oito menções, o Sindicato foi o mais citado. Além deste *locus*, os professores citaram outros espaços de luta e atuação, tais como: a Associação de Bairro ou Comunidade; a Igreja; o Movimento de Mulheres; o Conselho Municipal de Educação e o Conselho Escolar; o Partido Político; o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Fórum; Rede; e um Projeto Cultural voluntário. Desse modo, podemos afirmar que os professores da EJA são politicamente engajados em variadas ações coletivas, sobretudo os educadores da zona rural, haja vista que dos 11 professores que atuam no campo, nove estão engajados em alguma atividade política.

O pensamento político-pedagógico de Paulo Freire ocupou um papel dominante no que concerne aos referenciais teórico-metodológicos que embasam a ação pedagógica dos entrevistados. Dos 25 professores, 21 citaram o nome de Freire como seu referencial. Desses 21, nove o referenciaram de forma exclusiva. Como podemos depreender, embora outros referenciais tenham sido mencionados - Piaget, Vygotsky, Saviani, dentre outros - as formulações teóricas da Pedagogia Libertadora ocupam um papel de destaque no discurso do corpo docente e, consoante o professorado, influenciam o trabalho político pedagógico realizado nas turmas de EJA, nas escolas.

(4) Assinalamos, mediante as falas dos docentes, as especificidades da docência na EJA. Para atingirmos esse propósito, dialogamos sobre a opção pelo magistério; a inserção profissional na Educação de Jovens e Adultos; a compreensão do que é EJA, e, ainda, sobre as possibilidades e os limites da docência nesta modalidade de ensino.

A justificativa mais mencionada pelos docentes para o ingresso no magistério foi o “amor à profissão”. No que é pertinente, em específico, à inserção na EJA, mais da metade dos entrevistados relatou haver ingressado nesta área por adequação de horário e/ou por uma necessidade de lotação. Assim, *a priori*, não se tratou de uma escolha, mas de uma necessidade laboral. Todavia, a maioria ressaltou, explicitamente, a sua identificação para com esta modalidade. Compreender e conceituar a EJA, para mais da metade dos entrevistados, equivale a pensar e se remeter ao alunado jovem, adulto e idoso, às suas características e especificidades, bem como aos seus avanços cognoscitivos. Todavia, para alguns, a EJA se configura como uma grande “oportunidade.” Precisamente dez docentes conceituaram essa modalidade de ensino fazendo uso desse vocábulo e não utilizaram, como resposta a esse questionamento, a terminologia “direito.” Podemos inferir que muitos docentes ainda não incorporaram integralmente a lógica jurídica, afinal, mais do que uma “oportunidade”, trata-se de um direito conquistado e respaldado legalmente, embora efetivado de forma precária.

No que toca ao exercício da docência na EJA, os entrevistados destacaram os seguintes pontos favoráveis: o êxito/ o sucesso da aprendizagem dos educandos; a afinidade e a afetividade na relação professor-aluno; o aprendizado e o crescimento mútuo e, por fim, a inclusão e a formação de cidadãos críticos. Não obstante, os maiores limites são: a falta de recursos materiais para o exercício da docência; a evasão escolar; e o pouco (ou nenhum) apoio do núcleo gestor da escola para com a EJA.

(5) identificamos nos professores as significações atribuídas à escola, à alfabetização e à elevação da consciência crítica. Os 25 entrevistados acreditam que a escola, mediante a ação docente, pode auxiliar na elevação da consciência crítica do alunado da EJA. Para tanto, segundo eles, é preciso que o professor tenha clareza política, assuma atitude democrática e exerça autoridade em sala de aula. Para auxiliar os educandos no desvelamento da realidade onde se encontram, os docentes nos disseram que dialogam e respeitam genuinamente os questionamentos dos educandos; levantam pontos e problematizam indagações críticas; discutem e/ ou promovem o debate de temas transversais e geradores, como trabalho, sexualidade, saúde, dentre outros; dialogam sobre a importância do voto e da política partidária; esclarecem e alertam a respeito dos direitos e dos

deveres dos cidadãos brasileiros; e, ainda, intensificam a “leitura da palavra” quando os educandos já exprimem uma sólida consciência crítica, constituída fora da escola, sobretudo nos movimentos sociais.

A maioria (88% dos docentes), igualmente, crê na possibilidade de a alfabetização escolar contribuir, de alguma forma, na transformação social, e todos sublinharam a importância da leitura e da escrita para a vida em sociedade. Consoante este professorado, esta contribuição e relevância sucedem: mediante a sociabilidade e a autonomia que este processo de escolarização inicial possibilita; com origem no exercício coletivo do senso crítico em sala de aula e do (re) conhecimento de direitos e deveres; por meio do esforço e da busca pessoal dos próprios educandos em prol de sua transformação; em decorrência da possibilidade de auxiliar na inserção laboral (empregabilidade) e de adequação à sociedade tecnológica; por possibilitar o desenvolvimento da oralidade dos educandos e das demais potencialidades humanas; e, ainda, por se caracterizar, também, como medida protetiva, visto que os educandos, quando adquirirem o aprendizado da leitura e da escrita, não serão lesados e/ ou discriminados pela sociedade.

Desse modo, embora com vários limites - tais como a crença de alguns na ideologia do poder estrito do “esforço pessoal”, além dos próprios desafios enfrentados pelos docentes, como baixos salários, excessiva jornada de trabalho, precarização na oferta da EJA, dentre outros – concluímos, mediante análise dos discursos e significações, que a práxis dialógica e problematizadora dos professores da EJA, pautada na afetividade e na luta por melhores condições de trabalho, bem como na identificação e no respeito pelas especificidades do alunado, possibilita profícuos questionamentos e auxilia na formação de subjetividades críticas, capazes de estabelecer uma visão analítica e dialética da realidade circundante.

Expostas estas considerações, defendemos o argumento de que a instituição escolar pode configurar um espaço de elevação da consciência crítica da população jovem, adulta e idosa em processo de alfabetização escolar, ofertando, por meio da ação docente crítica e engajada, uma contribuição inegável à luta da classe trabalhadora pela sua emancipação humana.

Acreditamos que esta pesquisa dará bons frutos em nossa sala de aula, no ensino superior, na formação de novos professores da EJA e, decerto, sensibilizará os docentes e os gestores das escolas públicas, bem como os atuais

responsáveis pelas políticas educacionais do Crato, para que possamos lutar e fazer uma EJA verdadeiramente a serviço dos que foram interditados de ler e escrever, dos que não concluíram sua Educação Básica e almejam sua inclusão ou reinclusão no sistema educacional brasileiro.

Neste percurso investigativo, tivemos, outrossim, o objetivo de amplificar a voz dos educadores da EJA, porquanto há muito que se dialogar sobre as especificidades desta área tão complexa e carente de políticas públicas efetivas. Mediante análise das falas dos 25 docentes entrevistados, pudemos inferir que, não obstante todos os desafios encontrados, há um sentimento de esperança, traduzido pelos professores na possibilidade e vontade de contribuir legitimamente para o avanço deste campo. Vale ressaltar que, apesar das limitações e dificuldades encontradas no ambiente escolar formal, além do anseio de fomentar uma nova consciência sociopolítica, todos demonstraram identificação, compromisso e felicidade por poderem atuar nesta modalidade de ensino.

A reflexão sobre os aspectos político-pedagógicos da prática educativa foi retomada com a convicção de que é necessário revitalizar e ampliar essa discussão para o atual contexto histórico, fomentando um diálogo radical a respeito do contributo que a ação docente pode oferecer à classe trabalhadora da EJA no processo de construção de uma sociedade genuinamente fraterna e igualitária.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

AMORIM, Maria Luisa de Aguiar. Saber e formação humana em Paulo Freire *In*: OLINDA, Ercília Maria Braga de.; FIGUEIREDO, João Batista de A. (Org.). **Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire**. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

ANTUNES, Ricardo. “O governo Lula foi uma surpresa muito bem-sucedida para os grandes capitais”. **Instituto Humanitas Unisinos**. Sábado, 26 de abril de 2014. Disponível em: < <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/530668-o-governo-lula-foiuma-surpresa-muito-bem-sucedida-para-os-grandes-capitais-entrevista-especialcom-ricardo-antunes>>. Acesso em: 06.01.2015.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2003.

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

ARELARO, Lisete Regina Gomes; KRUPPA, Sônia Mara Portella. A Educação de Jovens e Adultos. *In*: OLIVEIRA, Romualdo; ADRIÃO, Theresa. **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino.(Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

ATLAS do Desenvolvimento Humano no Brasil - PNUD/IPEA/FJP, 2013. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>>. Acesso em: 20.01.2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BERTHOFF, Ann E. Prefácio. *In*: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: história, produção e memória do livro didático- Apresentação. **Educação e pesquisa**, set-dez, ano/vol.30, número 003. Universidade de São Paulo. SP, Brasil, 2004.

BOCK, Ana M. Bahia *et al.* **Psicologias**: uma introdução ao estudo de Psicologia. 13

ed. 4ª tiragem. Saraiva: São Paulo, 2001.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto Editora: Portugal, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire.** 26ª reimpressão de 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRASIL, CNE/CEB. **Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010.** Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL, Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

BRASIL, INEP. **Mapa do Analfabetismo no Brasil.** Brasília, DF: INEP/MEC, 2003 (Texto para discussão).

BRASIL, Ive Carina Rodrigues Lima; GALVÃO, Afonso Celso Tanus. Escolha profissional na perspectiva de professores de Educação Infantil. **Educação, Santa Maria**, v. 37, n. 2, p. 321-336, maio/ago. 2012.

BRASIL, LEI Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências.** 2014.

BRASIL, LEI nº 9.934, de 20/12/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 1996.**

BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, 2000.**

BRASIL, Programa Pescando Letras: **Proposta Pedagógica para a Alfabetização de Pescadores e Pescadoras Profissionais e Aqüicultores e Aqüicultoras Familiares**, Secretaria Especial de Aqüicultura e Pesca da Presidência da República – SEAP/PR, Agosto/2005.

BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, 2000.**

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável: Território Cidadania do Cariri** – MDA/SDT/AGROPOLOS. Fortaleza: Instituto Agropólos do Ceará, 2010.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE/MEC nº 24, de 28 de novembro de 2014.** Estabelece critérios para a descentralização de créditos orçamentários e recursos financeiros às Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito do Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem Urbano e Projovem Campo - Saberes da Terra a partir de 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BRASIL. **Resolução nº 52, de 11 de dezembro de 2013.** Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, e para o pagamento de bolsas aos voluntários que atuem no ciclo 2013 do Programa. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. 2013.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 32, de 1 de julho de 2011.** Estabelece orientações, critérios e procedimentos relativos à transferência automática a estados, municípios e ao Distrito Federal dos recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado no exercício de 2011, bem como ao pagamento de bolsas aos voluntários que atuam no Programa.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRZEZINSKI, Iria. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. *In:* Iria Brzezinski. (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente.** 1 ed. Brasília: Editora Plano, 2002, v. 1, p. 7-20.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet.** Tradução: Carlos Alberto Medeiros. 1ªed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CAVALCANTI, Elisama Bezerra. **A politicidade da educação no pensamento de Paulo Freire e nos saberes de concluintes do curso de Pedagogia.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

CEARÁ. IPECE. **Anuário Estatístico do Ceará,** 2010.

CEARÁ. IPECE. **Ceará em Mapas,** 2010.

CEARÁ. IPECE. **Ceará em números,** 2010.

CEARÁ. IPECE. **Mapeamento das Condições de Educação, Renda e Infraestrutura Domiciliar dos Municípios Cearenses,** divulgado em junho de 2011.

CEARÁ. IPECE. **Perfil Básico Municipal - Crato**. Ceará, 2013.

CEARÁ. Resolução Nº 438/2012- **Dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos**. Conselho Estadual de Educação, 2012.

COSTA, Daianny. POLITICIDADE. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (p.323-324)

COSTA, Elisabete; ÁLVARES, Sônia Carbonell; BARRETO, Vera. **Alunas e Alunos da EJA**. Trabalho com a educação de jovens e adultos. Brasília, 2006.

DESLANDES, Suely F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Cecília de S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. **A educação de jovens e adultos no Brasil**: Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe. Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação. São Paulo, Brasil - Junho de 2003.

DI PIERRO, Maria Clara; VÓVIO, Cláudia Lemos; ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008.

EITERER, Carmem L.; REIS, Sônia Maria A. O. Educação de Jovens e Adultos: entre regulação e emancipação. In: SOARES, Leônicio; Oliveira e SILVA, Isabel de. (Orgs.) **Sujeitos da Educação e processos de sociabilidade**: os sentidos da experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FARIAS FILHO, Waldemar Arraes de. **Crato**: evolução urbana e arquitetura (1740-1960). Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2007.

FARIAS, Isabel. M. Sabino. *et al.* **Didática e Docência**: aprendendo a profissão. Fortaleza: Líber Livro, 2008.

FELISMINO, Sandra Cordeiro. Radicação Ontológica do Pensamento: a distinção entre Marx e Weber. In: MENEZES, Ana Maria Dorta de. *et al.* (Orgs.). **Trabalho, Educação, Estado e a Crítica Marxista**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: é ela um quefazer neutro? **Educação & Sociedade**, nº 1. São Paulo: Cortez, 1978.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 44ªed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ªed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. Educação de adultos: algumas reflexões. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 9 ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2007.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 3ª reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e educação popular. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2008.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 37ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

_____. **Política e educação**. 1.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 17 ed. Olho d'água: São Paulo, 2006.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo [entrevista]. *In*: PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **Ensinar e aprender com Paulo Freire**: 40 horas 40 anos depois. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. Educação: preparação para o século XXI. (Diálogo com Paulo Freire e Adriano Nogueira). *In*: SAVIANI, Dermeval. **Interlocuções pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir. Prefácio à 4ª edição. Dez anos depois. *In*: GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que Fazer**: teoria e prática em educação popular. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. *In*: CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. (Orgs). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005 .

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e qualificação de jovens e adultos pouco escolarizados: promessa integradora num tempo histórico de produção destrutiva. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 31, n. 2, 389-404, maio/ago. 2013.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. Políticas Públicas de EJA no Campo: do direito na forma da lei à realização precária e descontinuidade. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional** (Curitiba. Impresso), v. 4, p. 83-96, 2009.

FUSARI, J. C. **Prefácio**. *In*: LIMA, M. Socorro Lucena; SALES, Josete de O. C. B. *Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 9 ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. 1. ed. — São Paulo : Moderna : Fundação Santillana, 2014.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. O papel dos municípios. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 9 ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2007.

GARCIA, Regina Leite, Para quem investigamos- para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. *In*: GARCIA, Regina Leite. *et. al.*(Org.) **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GASPAR, Lúcia. Movimento de Cultura Popular. **Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>, 2009. Acesso em: 24.02.2015.

GIANNELLA, Valéria. **Teorias em prática: o Território da Cidadania no Cariri Cearense e os desafios da implementação de um Novo Paradigma de Desenvolvimento Territorial**. *In*: Anais do IX Encontro Nacional da Associação Brasileira de Estudos Regionais e Urbanos - IX ENABER, Natal - Rio Grande do Norte, 19 a 21 de Outubro de 2011.

GIROUX, Henry A. Alfabetização e a pedagogia do *empowerment* político. *In*: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Cecília de S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GUARESCHI, Pedrinho. EMPODERAMENTO. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (p.147-148)

HADDAD, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, p. 355-397, n. 41, maio/ago. 2009.

HADDAD, Sérgio. **A situação atual da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil**. 1ª ed. México: CREFAL, 2008.

HADDAD, Sérgio. Prefácio. *In*: SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

IBGE. **Censo Demográfico – 2000/2010**.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD: síntese de indicadores 2012**. Rio de Janeiro: 2013.

IRELAND, Timothy D. Prefácio. *In*: SAMPAIO, Marisa Narcizo; ALMEIDA, Rosilene Souza. **Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas** (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LEMES, Conceição. Paes debocha, secretário de Cabral ameaça e mídia manipula. **Viomundo**. Disponível em: <www.viomundo.com.br/denuncias/greve-deprofessores-do-rj-paes-debocha-secretario-de-cabral-ameaca-e-jornal-mente.html>, Publicado em 17 de agosto de 2013. Acesso em: 10.01.2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Maria Socorro Lucena; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco. **Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Donaldo. *In*: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MAMEDE, Inês C. de M. **Professoras alfabetizadoras**: quem são, o que pensam e como alfabetizam. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2000.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã** (I – Feuerbach). 11 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico- Filosóficos**. 2ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital e Salário, preço e lucro**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MCLAREN, Peter. **Utopias provisórias**: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial. Trad. Helena Beatriz Mascarenhas de Souza. Petrópolis: Vozes, 1999.

MELLO, Thiago de. POESIA. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (p.319-321)

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa. **Alfabetização**: método sociolinguístico- consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI**: socialismo ou barbárie? São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

MINAYO, Cecília de S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Cecília de S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MINAYO, Cecília de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: MINAYO, Cecília de S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MONTEIRO, Márcia Helena Nunes. **A natureza política do processo educativo na alfabetização de jovens e adultos**: um estudo exploratório de professoras alfabetizadoras bem sucedidas. Belo Horizonte: PG em Educação, Faculdade de

Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2000. 138p. (Dissertação de Mestrado).

MOREIRA, Carlos Eduardo. CRITICIDADE. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.(p.97-98)

MOURA, Roberta Rocha. **Política de desenvolvimento econômico e formação profissional**: os egressos do curso de mecânica industrial do PROEJA-IFCE (2007-2009), *campus* Juazeiro do Norte/CE. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

NOBRE, Eliacy dos S. Saboya. **Ideologia, trabalho e educação**: uma análise dos livros didáticos da educação de jovens e adultos (EJA). 2009. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

NOGUEIRA, Adriano. *In*: FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que Fazer**: teoria e prática em educação popular. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Thiago Chagas. Luta de Classes e Educação: Gramsci e a formação de uma hegemonia de novo tipo. *In*: MENEZES, Ana Maria Dorta de. *et al.* (Orgs.). **Trabalho, Educação, Estado e a Crítica Marxista**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

PAIVA, Jane. Direito formal e realidade social da Educação de Jovens e Adultos. *In*: SAMPAIO, Marisa Narcizo; ALMEIDA, Rosilene Souza. **Práticas de Educação de Jovens e Adultos**: complexidades, desafios e propostas (organizadoras). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PEIXOTO, Leandro Antônio Gráss. **O engajamento ecológico como possibilidade de formação da politicidade dos jovens**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável)- Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: Pimenta, Selma (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6ª. Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

RIBEIRO, Marlene. Formação de educadores de jovens e adultos do campo: quase tudo por fazer. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 31, n. 2, 479-504, maio/ago. 2013.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. (coord); VÓVIO, Cláudia Lemos; SILVA, Dirceu da, *et al.* **Educação para jovens e adultos**: ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação e jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**, vol.20, n.68, Campinas, Dezembro de 1999.

RODRIGUES, Adriana Alves. Redes sociais e manifestações: mediação e reconfiguração na esfera pública. *In*: SOUSA, Cidoval Moraes de; SOUZA, Arão de Azevedo.(Orgs.). **Jornadas de junho**: repercussões e leituras. [Livro eletrônico]/ - Campina Grande: EDUEPB, 2013.

ROMÃO, José E. Compromissos do educador de jovens e adultos. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 9 ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2007.

RUMMERT, Sonia Maria; ALVES, Natália. Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n. 45 set./dez. 2010.

SABOYA, Eliacy dos Santos. **Alfabetização libertadora no contexto escolar formal**: limites e possibilidades. 2005. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Educação Socialista, Pedagogia Histórico – Crítica e os desafios da sociedade de classes. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (orgs.). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista com Dermeval Saviani (por Ana Maria Dorta de Menezes e Kátia Regina Rodrigues Lima). *In*: MENEZES, Ana Maria Dorta de. *et al.* (Orgs.). **Trabalho, Educação, Estado e a Crítica Marxista**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Interloquções pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETTI, Celso. J. *et al* (org.) **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis : Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. Percorrendo caminhos na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 273-290, dez. 2002.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, v.12, n.34, p. 152 – 165, jan/abr. 2007.

SCHLESENER, Anita Helena. Estado, Intelectuais e Atividade Educativa a partir de alguns escritos de Gramsci. *In*: MENEZES, Ana Maria Dorta de. *et al.* (Orgs.). **Trabalho, Educação, Estado e a Crítica Marxista**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Origens e prospectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 25-37, jul./dez. 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Analise da. *et al.* **Contribuições para a construção de uma Política Nacional de Alfabetização na EJA** (Texto para discussão). GT-CNAEJA-PBA. Setembro/2012.

SOARES, Leôncio. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.27, n.02, p.303-322, ago. 2011.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, n.47, p. 83-100, 2008.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI; Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. Apresentação. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI; Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino.(Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

SOARES, Leôncio; VIEIRA, Maria Clarisse. Trajetórias de formação: contribuições da Educação Popular à configuração das práticas de Educação de Jovens e Adultos. *In*: SOARES, Leôncio; OLIVEIRA E SILVA, Isabel de. (Orgs.). **Sujeitos da educação e processos de sociabilidade: os sentidos da experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, João F. de. Conversação com João Francisco de Souza. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Educação Popular hoje: variações sobre o tema**. Edições Loyola: São Paulo, 1998.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. *In*: SZYMANSKI, Heloisa (organizadora); ALMEIDA, Laurinda Ramalho

de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.**- Brasília: Plano Editora, 2002.

TERRIEN, J.; MAMEDE, M. A.; LOIOLA, A. F. Trabalho docente e transformação pedagógica da matéria: alguns elementos da gestão do conteúdo no contexto da sala de aula. *In*: SALES, José Álbio Moreira *et al.* (Org.). **Formação e práticas docentes.** 1 ed. Fortaleza: EDUECE, 2007, v. 1, p. 101-118.

TORRES, Carlos Alberto. A voz do biógrafo latino-americano: uma biografia intelectual. *In*: GADOTTI, Moacir.(Org). **Paulo Freire: uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996.

TRASPADINI, Roberta. Apresentação. *In*: MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital e Salário, preço e lucro.** 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (V:1997:Hamburgo, Alemanha): **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro.** Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

UNESCO. **Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos** (CONFINTEA VI): Marco de Ação de Belém: Declaração de Evidência. Brasília, 2010.

VALENTE, Ivan. PNE: a luta pela garantia dos 10% do PIB. **Educação em Revista,** Marília, v. 13, n. 1, p. 9-12, Jan.-Jun., 2012.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Alfabetização de pessoas jovens e adultas: outras miradas, novos focos de atenção. *In*: SAMPAIO, Marisa Narcizo; ALMEIDA, Rosilene Souza. **Práticas de Educação de Jovens e Adultos:** complexidades, desafios e propostas (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi; São Paulo: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - ROTEIRO DA PESQUISA DE CAMPO: ENTREVISTA

Perfil e formação dos docentes: formação inicial e continuada; tempo de atuação na área e especificamente na EJA; vínculo e jornada de trabalho; formação específica para o trabalho com jovens e adultos; participação em ações coletivas: organização, partido, movimento social etc.; e referenciais teórico-metodológicos que embasam a prática docente.

Docência na EJA: a escolha pelo magistério; a atuação na EJA; o que pensa sobre essa modalidade de ensino; a necessidade (ou não) de uma formação pedagógica específica para o professor que quer atuar (ou que atua) na EJA; e limites e possibilidades da docência na EJA.

Escola, alfabetização e elevação da consciência: a relação entre alfabetização e transformação da realidade; a possibilidade de a escola, mediante a ação docente, auxiliar na elevação da consciência crítica dos alunos; e a importância de saber ler e escrever na sociedade.

ANEXO A- TAXA DE ANALFABETISMO DA POPULAÇÃO BRASILEIRA (UNIDADES FEDERATIVAS E CAPITAIS- 2000-2010)

Tabelas de resultados



Tabela 28 - Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade, por grupos de idade, segundo as Unidades da Federação e os municípios das capitais 2000/2010

Unidades da Federação e municípios das capitais	Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade, por grupos de idade (%)							
	Total		Grupos de idade					
			15 a 24 anos		25 a 59 anos		60 anos ou mais	
	2000	2010	2000	2010	2000	2010	2000	2010
Brasil	13,6	9,6	5,8	2,5	13,0	8,5	35,2	26,5
Rondônia	13,0	8,7	3,2	1,3	13,8	7,5	46,9	37,0
Porto Velho	8,2	5,1	2,5	1,2	8,2	4,5	36,2	24,4
Acre	24,5	16,5	13,9	5,4	26,6	17,3	54,3	46,2
Rio Branco	14,0	9,0	5,2	2,2	15,0	8,6	43,5	33,6
Amazonas	15,5	9,9	8,4	4,2	16,3	9,5	42,4	31,6
Manaus	6,1	3,8	2,3	1,2	6,0	3,2	26,0	16,7
Roraima	13,5	10,3	4,2	3,9	15,1	9,7	48,6	39,0
Boa Vista	8,7	5,8	2,5	1,3	9,3	5,2	38,4	29,7
Pará	16,8	11,7	8,3	4,0	17,8	11,8	43,0	34,0
Belém	5,0	3,3	2,2	1,3	4,6	2,8	16,6	10,3
Amapá	12,1	8,4	4,8	2,4	13,0	8,4	44,8	33,9
Macapá	9,0	6,2	3,5	2,0	9,2	5,8	38,5	27,0
Tocantins	18,8	13,1	6,2	2,4	19,2	11,7	56,3	45,0
Palmas	6,3	3,8	2,3	0,8	6,8	3,4	35,7	22,6
Maranhão	28,4	20,9	14,2	5,9	30,5	21,4	62,6	53,9
São Luiz	7,3	4,7	3,0	1,3	7,3	4,1	26,0	17,3
Piauí	30,5	22,9	15,3	5,5	32,3	22,7	62,7	55,5
Teresina	14,1	9,1	5,7	1,9	14,5	8,2	43,3	31,4
Ceará	26,5	18,8	11,9	4,4	27,9	18,6	54,3	45,9
Fortaleza	11,2	6,9	4,7	2,1	11,5	6,5	28,1	19,2
Rio Grande do Norte	25,4	18,5	11,6	5,0	25,9	17,9	54,9	45,3
Natal	11,9	8,3	5,1	2,7	11,7	7,6	31,0	21,8
Paraíba	29,7	21,9	14,7	5,3	30,3	21,6	58,0	49,1
João Pessoa	12,3	8,1	5,8	2,1	12,4	7,7	29,0	20,8
Pernambuco	24,5	18,0	12,4	5,3	24,7	17,5	51,8	42,4
Recife	10,6	7,1	4,8	2,3	10,3	6,5	24,2	16,9
Alagoas	33,4	24,3	20,6	7,7	35,2	25,7	62,3	54,1
Maceió	16,9	11,9	10,0	3,9	17,2	11,9	37,2	28,8
Sergipe	25,2	18,4	13,1	4,9	26,3	18,7	54,4	46,1
Aracaju	10,0	6,6	4,6	2,0	10,0	6,3	26,7	18,1
Bahia	23,2	16,6	9,9	3,7	24,1	15,5	54,7	44,8
Salvador	6,3	4,0	3,0	1,4	6,0	3,4	19,1	12,3
Minas Gerais	12,0	8,3	3,2	1,4	11,0	6,4	35,8	26,5
Belo Horizonte	4,6	2,9	1,4	0,7	4,0	2,0	14,9	9,4
Espírito Santo	11,7	8,1	3,0	1,4	11,0	6,4	37,3	27,6
Vitória	4,6	3,0	1,3	0,7	4,0	2,1	15,7	9,8
Rio de Janeiro	6,6	4,3	2,4	1,2	5,8	3,3	17,3	11,7
Rio de Janeiro	4,4	2,9	1,9	1,1	3,8	2,4	9,9	6,5
São Paulo	6,6	4,3	1,8	1,1	5,6	3,2	22,3	14,1
São Paulo	4,9	3,2	1,6	1,0	4,5	2,5	13,9	8,9
Paraná	9,5	6,3	2,0	0,9	8,5	4,6	31,8	21,8
Curitiba	3,4	2,1	0,9	0,5	2,8	1,4	12,5	7,7
Santa Catarina	6,3	4,1	1,7	0,8	5,5	3,2	21,8	14,1
Florianópolis	3,6	2,1	1,1	0,6	3,1	1,6	12,4	6,7
Rio Grande do Sul	6,7	4,5	1,8	1,0	5,4	3,2	20,4	13,5
Porto Alegre	3,5	2,3	1,5	0,9	2,9	1,7	8,8	5,5
Mato Grosso do Sul	11,2	7,7	3,1	1,3	10,6	6,4	36,0	26,0
Campo Grande	6,0	3,9	1,4	0,7	5,3	2,9	23,5	15,0
Mato Grosso	12,4	8,5	3,4	1,6	12,7	7,3	42,5	32,3
Cuiabá	6,1	4,3	1,4	1,0	5,7	3,3	26,9	17,8
Goias	11,9	8,0	3,0	1,2	11,3	6,3	41,4	29,6
Goiania	5,2	3,3	1,2	0,7	4,3	2,3	23,3	13,6
Distrito Federal	5,7	3,5	1,8	0,8	5,8	2,9	21,3	13,3

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/2010.

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/2010.

ANEXO B- MAPA DO ANALFABETISMO NO CEARÁ (2010)

