



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

REJANE MARY MOREIRA

**DA ALFABETIZAÇÃO À ESCOLARIZAÇÃO: BUSCA PELA CONTINUIDADE
DOS ESTUDOS DE EGRESSOS DO PROGRAMA BRASIL
ALFABETIZADO/FORTALEZA ALFABETIZADA**

FORTALEZA

2016

REJANE MARY MOREIRA

**DA ALFABETIZAÇÃO À ESCOLARIZAÇÃO: BUSCA PELA CONTINUIDADE
DOS ESTUDOS DE EGRESSOS DO PROGRAMA BRASIL
ALFABETIZADO/FORTALEZA ALFABETIZADA**

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.
Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado.

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M1a MOREIRA, REJANE MARY.
DA ALFABETIZAÇÃO À ESCOLARIZAÇÃO : BUSCA PELA CONTINUIDADE DOS ESTUDOS DE
EGRESSOS DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO/FORTALEZA ALFABETIZADA /
REJANE MARY MOREIRA. – 2016.
171 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação
em Educação, Fortaleza, 2016.
Orientação: Profa. Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado.
1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Escolarização. 3. Programa Brasil Alfabetizado / Fortaleza
Alfabetizada. 4. Políticas educacionais. I. Título.

CDD 370

REJANE MARY MOREIRA

**DA ALFABETIZAÇÃO À ESCOLARIZAÇÃO: BUSCA PELA CONTINUIDADE
DOS ESTUDOS DE EGRESSOS DO PROGRAMA BRASIL
ALFABETIZADO/FORTALEZA ALFABETIZADA**

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.
Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em ____ / ____ / ____ .

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Ercília Maria Braga de Olinda
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maria Jose Albuquerque
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Sandra Maria Gadelha de Carvalho
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profa. Dra. Elisângela André da Silva Costa
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

“O ENCONTRO DOS HOMENS ATRAVÉS DO DIÁLOGO

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Por isso o diálogo é uma exigência existencial.

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens.

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo.

Não há por outro lado, o diálogo, se não há humildade.

A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante.

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?

Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros "isto", em que não reconheço outros eu?

Como posso dialogar, se me sinto participante de um "gueto" de homens puros, donos da verdade e do saber.

Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?

Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho?

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo.

Os homens que não tem humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles.

Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos, há homens que, em comunhão, buscam saber mais”.

(Paulo Freire - Pedagogia do Oprimido 1987).

Dedico esta Tese aos educandos e educadores da EJA; aos gestores e profissionais das escolas pesquisadas pela acolhida e apoio para realização deste trabalho; e a todas as pessoas que acreditam e lutam pela efetivação dos direitos da EJA, buscando um mundo mais justo e mais humano.

“[...] juntar os cacos de humanidade de tantos milhões de brasileiros triturados pela injustiça, fome, provocadas pela brutalidade do capitalismo. Este é o desafio pedagógico: recuperar a humanidade roubada do Povo” (ARROYO, 2006, p.6)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por dar-me força e fé para superar as dificuldades e por sua luz intensa nos momentos de escuridão.

Aos educandos e educadores da EJA, aos gestores e profissionais das escolas pesquisadas pela acolhida, apoio e colaboração, porque sem eles não seria possível a realização deste trabalho.

À minha orientadora, Profa. Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado, por acreditar em mim e na temática desta tese. Pelo exemplo de luta e defesa dos direitos à educação de jovens e adultos, por me incentivar e enfrentar os desafios do caminho da ciência. Sua presença e orientação muito contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Às professoras Sandra Maria Gadelha de Carvalho, Maria José Albuquerque, Ercília Maria Braga de Olinda e Elisangela André da Silva Costa que gentilmente aceitaram participar da banca examinadora. Agradeço pela disponibilidade, por suas considerações e valiosas sugestões de aprimoramento desta Tese.

À minha família, que sempre me ajudou. Agradeço em nome da minha irmã Josefa Joselice Moreira, por seu exemplo profissional, de integridade, de honestidade e do cuidado com os irmãos e irmãs de quem muitas vezes assumiu o papel de pai e mãe.

À minha filha, Júlia, pelo incentivo e compreensão. Perdão pelos momentos de ausência exigidos durante o período dedicado aos estudos. Prometo suprir com momentos de alegria junto a você e aos netos com que você me presenteou, Miguel e Isabela.

A Inês Ângela Oliveira Monteiro, amiga sincera e de todas as horas, em nome de quem agradeço aos amigos e amigas que sempre me ajudaram e me incentivaram.

À Universidade Estadual do Ceará, representada pelo Pró-Reitor de Extensão Prof. Fernando Roberto Ferreira Silva, por sua compreensão e flexibilidade que muito contribuíram nos momentos de conclusão deste trabalho.

A todos os demais que compartilharam comigo esta caminhada.

RESUMO

A presente Tese se insere no campo da Educação de Jovens e Adultos e tem como objetivo analisar a partir da visão dos egressos do Programa Brasil Alfabetizado / Fortaleza Alfabetizada, como se dá a continuidade dos estudos pelos educandos da EJA no seu processo de escolarização, no município de Fortaleza. A investigação teve como foco central a seguinte questão: de que modo o Programa Brasil Alfabetizado / Fortaleza Alfabetizada motivou seus educandos para a continuidade dos estudos na EJA? O estudo apresentou como principais teóricos Paulo Freire, Hugo Lovisoló, Sérgio Haddad, Moacir Gaddotti, Maria Clara Di Pierro, Eliane Dayse Pontes Furtado, discutindo EJA; e contribuições do referencial marxista para a compreensão do fenômeno investigado, dentre os quais se destacam Gramsci e Konder. Metodologicamente, a pesquisa está fundamentada numa abordagem qualitativa, do tipo estudos multicase, lançando mão de procedimentos que permitiram apreender a dinâmica da realidade, recuperando o maior número de determinações possível, como a observação participante, entrevista semiestruturada e questionário. A perspectiva de utilização destas estratégias de aproximação com a realidade foi de recuperar tanto as razões que levaram os recém alfabetizados a darem continuidade aos estudos, quanto as representações que os mesmos possuem acerca da educação e do ensino. Assim, nessa busca, tiveram centralidade as trajetórias de vida desses sujeitos, identificando e analisando os elementos que os motivaram a continuarem estudando. A pesquisa constatou que os motivos que levaram os educandos a darem continuidade aos estudos na EJA superavam a perspectiva do aprimoramento dos saberes escolares, abrangendo outros aspectos, dentre os quais se destacam: interesse em aprender mais, de conversar e entender o que se lê, manter a mente ocupada, interesse de melhorar na aprendizagem da leitura e na escrita, obter uma profissão e ter acesso a um trabalho, interesse em aprender a usar o computador, a internet e de ser feliz.

Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos. Escolarização. Programa Brasil Alfabetizado / Fortaleza Alfabetizada. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

The present thesis is inserted in the field of Youth and Adult Education and aims to analyze from the perspective of the graduates of the Programa Brasil Alfabetizado / Fortaleza Alfabetizada, as the continuation of studies by the students of the EJA in their schooling process, in Fortaleza. The research focused on the following question: how did the Programa Brasil Alfabetizado / Fortaleza Alfabetizada motivate its students to continue their studies in the EJA? The study presented as main theorists Paulo Freire, Hugo Lovisoló, Sérgio Haddad, Moacir Gaddotti, Maria Clara Di Pierro, Eliane Dayse Pontes Furtado, discussing EJA; And contributions of the Marxist referential to the understanding of the investigated phenomenon, among which are Gramsci and Konder. Methodologically, the research is based on a qualitative approach, such as multisite studies, using procedures that allow the apprehension of the dynamics of reality, recovering as many determinations as possible, such as participant observation, semi-structured interview and questionnaire. The perspective of using these strategies of approximation with reality was to recover both the reasons that led the newly literate to continue their studies, and the representations they have about education and teaching. Thus, in this search, the life trajectories of these subjects centered, identifying and analyzing the elements that motivated them to continue studying. The research found that the reasons that led the students to continue their studies in the EJA exceeded the perspective of improving the knowledge of school, covering other aspects, among which stand out: interest in learning more, to talk and understand what you read, Keep your mind occupied, improve reading and writing skills, get a job and have access to a job, interest in learning to use the computer, the internet and being happy.

Keywords: Youth and Adult Education. Schooling. Programa Brasil Alfabetizado / Fortaleza Alfabetizada. Educational Policies.

RESUMEN

La presente tesis está inserida en el campo de la educación de jóvenes y adultos (EJA) y tiene por objeto el análisis, a partir de la visión de los egresos del Programa Brasil Alfabetizado / Fortaleza Alfabetizada, de cómo ocurre la continuidad de los estudios de los educandos de la EJA en su proceso de escolaridad en la ciudad de Fortaleza. La investigación tuvo como eje central el cuestionamiento sobre de qué manera el Programa Brasil Alfabetizado / Fortaleza Afabetizada ha motivado sus educandos a continuar los estudios en EJA. El estudio ha presentado como principales teóricos a Paulo Freire, Hugo Lovisolo, Sérgio Haddad, Moacir Gaddotti, Maria Clara Di Pierro, Eliane Dayse Pontes Furtado, discutiendo la EJA y contribuciones del referencial marxista para la comprensión del fenómeno investigado, entre los cuales se destacan Gramsci y Konder. Metodologicamente, la investigación está fundamentada en un planteamiento cualitativo, del tipo estudios multicases, utilizando procedimientos que han permitido apreender la dinámica de la realidad y recuperar el mayor número de determinaciones posibles, como la observación participante, entrevista semiestructurada y cuestionario. La perspectiva de utilización de estas estrategias de acercamiento con la realidad fue la de recuperar tanto las razones que llevaron a los recién alfabetizados a dar continuidad a los estudios como las representaciones que ellos tienen sobre la educación y la enseñanza. De este modo, en esta búsqueda, tuvieron centralidad las trayectorias de vida de esos sujetos, identificando y haciendo el análisis de los elementos que les han llevado a los educandos a dar continuidad a los estudios en la EJA superaban la perspectiva de perfeccionamiento de los saberes escolares y englobaba otros aspectos, entre los cuales se destacan: interés en aprender más, conversar y comprender lo que se lee, mantener la mente ocupada, mejorar el aprendizaje de la lectura y la escrita, obtener una profesión y tener acceso a un trabajo, interés por aprender a hacer uso del ordenador, de la internet y por ser feliz.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos. Escolarización. Programa Brasil Alfabetizado / Fortaleza Alfabetizada. Políticas Educativas.

LISTA DE SIGLAS

AEC	Associação de Educação Católica
CEB	Câmara de Educação Básica
CEJA	Centros de Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
DCNEJA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Para Todos
GPR	Gestão Penitenciária e Ressocialização
PFA	Fortaleza Alfabetizada
FEJA	Fórum de Educação de Jovens e adultos do Ceará
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IPLAC	Instituto Pedagógico Latino Americano e Caribeño
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização
NEJAHM	Núcleo de Referência da Educação de Jovens e Adultos História e Memória
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
PFVP	Plano de Formação e Valorização do Pescador
PNE	Plano Nacional de Educação

PLANFOR	Plano Nacional de Formação do Trabalhador
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
SEDUC	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SEJUS	Secretaria de Justiça e Cidadania
SEAP	Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca
SEES/MEC	Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UVA	Universidade Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 OS CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO.....	28
2.1 Teorias da investigação: principais teóricos	28
2.2 O caminho da pesquisa	30
2.2.1 O contexto: as escolas da pesquisa.....	34
2.2.2 Aproximação com os sujeitos da pesquisa.....	36
2.2.3 O Perfil dos educandos investigados.....	40
2.2.4 O educador dos sujeitos da pesquisa	47
3 A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	55
3.1 Elementos históricos das políticas de EJA	55
3.2 Desdobramentos na EJA, da ideologia do estado neoliberal.....	58
3.3 Abordagem marxista: um olhar crítico da educação no capitalismo	62
3.4 Breve olhar sobre o sistema de escrita e o processo de alfabetização.....	67
3.5 A contribuição das políticas públicas de EJA para a alfabetização e a continuidade nos estudos	74
4 ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MOTIVAÇÕES E DIFICULDADES NA CONTINUIDADE DOS ESTUDOS	91
4.1 Motivação para dar continuidade aos estudos na EJA.....	91
4.2 Estímulo do programa à continuidade	97
4.2.1 A continuidade nos ensinos fundamental e médio na EJA.....	100
4.3 Interesses que mobilizam a busca pela escolarização	104
4.4 Metodologia do educador	109
4.5 Incentivo da escola na continuidade aos estudos.....	117
4.6 Reclamação na escola.....	119
5.1 Satisfação de trabalhar com a EJA.....	131
5.2 Principais dificuldades enfrentadas na atuação como educador da EJA	139
5.3 Metodologia adotada na turma de EJA	141
5.4 Oferta da instituição para formação dos educadores	145
6 CONCLUSÃO	155
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS EDUCANDOS	167
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO: PERFIL DO EDUCANDO	168
APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS EDUCADORES	169

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa que deu origem a esta tese se insere no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e tem como objetivo analisar a partir da visão dos egressos do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) / Fortaleza Alfabetizada (PFA)¹, como se dá a continuidade dos estudos pelos educandos da EJA no seu processo de escolarização, no município de Fortaleza.

Meu interesse em pesquisar a continuidade dos estudos por parte dos egressos do PBA / PFA justifica-se pelo fato de ter atuado no mesmo como coordenadora pedagógica setorial e formadora de professores. Tal experiência me permitiu identificar a descontinuidade dos processos formativos dos egressos como uma das maiores críticas que se fazem ao citado Programa.

Concluí minha graduação no curso de Licenciatura em Letras, no ano de 1989, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Em 1990, iniciei o curso de Especialização em Educação Brasileira, nesta mesma universidade. Esta experiência despertou em mim o interesse pela Educação e teve como resultado a monografia intitulada “A evasão escolar no ensino noturno: fatores que influenciam a evasão de alunos do curso noturno do Colégio Estadual Justiniano de Serpa”. O motivo da escolha deste colégio residiu no fato de nele ter realizado estágio de prática do ensino da língua portuguesa e literatura e, posteriormente, ter atuado como professora de Inglês durante dois anos.

Concluída o curso de especialização, fiz inscrição para uma seleção de professores na UECE para atuar como monitora no Projeto de Alfabetização dos Servidores desta instituição. Ao ser selecionada, participei de um curso de formação que se baseou no método de Paulo Freire e que teve como objetivo nortear o meu trabalho como alfabetizadora. O projeto de alfabetização foi realizado no período de 1993 a 1994, sendo constituído por duas fases: a Fase I – com carga horária de 152 h/atividades e a Fase II com 172 h/atividades.

Após essa vivência na alfabetização de adultos, senti-me motivada e comprometida com a temática EJA, em especial pela proposta teórico-metodológica de alfabetização de Paulo Freire, com o desejo de aprofundar os estudos na área. Assim, ingressei no Núcleo de Estudos

¹ O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) recebeu o nome de Fortaleza Alfabetizada (PFA), dado localmente, pela Prefeitura Municipal de Fortaleza, no período de 2010 a 2012. Assim PBA e PFA não se constituíram em dois Programas distintos.

em Educação Popular do curso de Pedagogia da UECE e participei dos encontros mensais do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Ceará.

Nesse sentido, ressalto minha participação no Fórum de Educação de Jovens e adultos do Ceará (FEJA)², que possibilitou o exercício do diálogo, da reflexão e da decisão no coletivo, fortaleceu a militância e contribuiu para a minha formação política e pedagógica, bem como o interesse pelo estudo da EJA.

Em 2003, a UECE firmou parceria com o PBA e fui selecionada para a função de coordenadora de turmas, cujo papel consistia em participar da formação dos coordenadores e posteriormente ministrar a formação inicial e continuada dos alfabetizadores e das alfabetizadoras; além de realizar visitas mensais às salas de aula, para a produção de um relatório de acompanhamento pedagógico.

Para uma melhor compreensão sobre o PBA, é importante mencionar sua origem e objetivo. Em janeiro de 2003, o Ministério da Educação (MEC) anunciou que a alfabetização de adultos seria prioridade da administração do governo Luís Inácio Lula da Silva. Esse reconhecimento do Governo Federal, segundo o qual o acesso à educação básica se constitui direito de todos, concretizou-se ainda em janeiro de 2003, com a criação, pelo MEC, da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEES/MEC), responsável pela elaboração e execução das políticas públicas destinadas à abolição do analfabetismo. Assim, o governo federal, dando continuidade à oferta e à política EJA, ao lado do PBA, propôs alterações, mas manteve em linhas gerais, os demais programas gestados no governo anterior (HADDAD, 2008).

No âmbito das políticas educacionais, os primeiros anos da década de 1990, no governo Fernando Henrique Cardoso, não foram muito favoráveis. Ao longo da segunda metade dos anos 1990, foram concebidos e tiveram início três programas federais de formação de jovens e adultos de baixa renda e escolaridade: Programa Alfabetização Solidária (PAS); Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR).

² O FEJA foi criado em 2002 e constitui rico instrumento de formação política e pedagógica. O FEJA-CE é um movimento plural de reflexão e elaboração coletiva no campo da EJA, que luta por políticas públicas comprometidas com a formação emancipadora e política de seus agentes sociais: educandos, educadores e gestores. Sua dinâmica de atuação envolve a participação de segmentos da sociedade civil e de instituições públicas. Um dos eixos de atuação do FEJA é a formação política e pedagógica do educador (SOUZA, 2014, p.15).

Sobre esses três programas, Haddad (2008) esclarece que “[...] nenhum deles é coordenado pelo Ministério da Educação e são desenvolvidos em regime de parceria envolvendo diferentes instâncias governamentais, organizações da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa”.

O PBA foi ofertado no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 08 de setembro de 2003, com o objetivo de "abolir o analfabetismo" no País até o final de 2010. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2008, p. 75), esse programa foi lançado pelo Ministério da Educação, com o intuito de:

Coordenar, induzir e apoiar ações de alfabetização articuladas e outras políticas de assistência social, formação para o trabalho e geração de renda. Modelado e financiado pelo governo federal, o programa é executado de modo descentralizado por estados, municípios, instituições de ensino superior e organizações sociais, que têm autonomia didático-pedagógica e são responsáveis pelas instalações físicas, mobilização dos alfabetizandos e recrutamento e capacitações de alfabetizadores. Esse desenho não é original, assemelha-se a outros programas e campanhas similares que o Brasil conheceu na segunda metade do século XX.

A partir de 2004, houve nova e significativa alteração na estrutura técnico-administrativa do MEC, no que concerne à educação, incluindo a EJA, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Instituída pelo MEC como apoio à alfabetização e ensino fundamental de jovens e adultos, reuniu a gestão de programas e passou a centralizar as políticas educacionais da EJA, reconhecendo as especificidades de seu público, que exige estratégias diferenciadas daquelas geralmente implementadas nos sistemas regulares de ensino. Além dessa Secretaria, o MEC instituiu uma Comissão Nacional para consulta aos municípios, estados e organizações da sociedade civil³.

Conforme as resoluções nº 22 (BRASIL, 2006a) e nº 31 (BRASIL, 2006b), o funcionamento do PBA deveria ser realizado por meio de parcerias a serem estabelecidas com órgãos de governos estaduais, municipais ou Distrito Federal, e também entidades da sociedade civil e instituições de ensino superior (HADDAD, 2008).

No Ceará, o Projeto foi implementado pelo Governo do Estado em 2003, por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEDUC), que tinha como meta erradicar 100%

³ Criada pelo Decreto Presidencial nº 4.834/2003 para tratar exclusivamente da alfabetização de jovens e adultos, a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) teve seu âmbito e composição ampliados pelo Decreto nº 5.475, de junho 2004, reafirmados pelo decreto nº 6.093, de abril de 2007. Sua composição recente foi estabelecida pela Portaria nº 602, de março de 2006.

do analfabetismo neste Estado até o ano de 2010. Na primeira etapa do Projeto, de 2003 a 2006, a previsão era de alfabetizar 150 mil alunos a cada ano, correspondendo a 12,5% do total de analfabetos de todo o Estado.

Em convênio UECE, o PBA foi coordenado pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), no período de 2003 a 2007/2008, executando, assim, cinco módulos. Nesse período, o Programa beneficiou os seguintes segmentos sociais: população indígena, pescadores, população carcerária, trabalhadores rurais assentados e pessoas do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI).

Segundo Soares (2006, p. 59):

O projeto abriu inscrições para alfabetizadores, em julho de 2003, ficando a cargo do alfabetizador o cadastro de vinte e cinco alunos e o local onde seriam ministradas as aulas. Não foi adotado pela coordenação do projeto nenhum requisito para ser alfabetizador, sendo necessário só ter os vinte e cinco alunos e um local para ministrar as aulas. A única exigência que se tinha, era de ter o ensino médio completo.

A primeira metade da “década da alfabetização” testemunhou muita inovação nas abordagens pedagógicas de adultos. Hoje, múltiplas abordagens pedagógicas são usadas em programas e campanhas de alfabetização de adultos. Segundo a UNESCO (2008, p.31) “todos têm seus méritos bem como seus desafios. Nenhum método pode ser considerado o mais apropriado a ser adotado por todos”.

Nesse contexto, a proposta pedagógica do PBA, a qual será apresentada adiante, está, então, aberta à utilização de várias possibilidades pedagógicas e metodológicas. A Coordenação do PBA na UECE buscou, como concepção político social, atuar como agente de mudanças, como formadora de atitudes, ideias e uma nova forma de perceber o mundo e os homens, contribuindo assim para resgatar uma dívida social com os jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudar na idade “apropriada”. A Coordenação do PBA estruturou os procedimentos teórico-metodológicos, agregando a estes referenciais a concepção de letramento, considerando essencial investigar as práticas de uso da leitura e da escrita no local de trabalho, no bairro, no lar, reconhecendo a relevância social destas práticas e da produção de textos em interação com o cotidiano do aluno.

É possível observar, de modo geral, que a ação alfabetizadora, em qualquer instância, caracteriza-se pelo uso de um ou mais métodos para ensinar a ler e escrever e noções

de Matemática. A alfabetização se articula ao letramento, com o intuito de promover a aprendizagem da leitura e da escrita com vistas ao uso social da língua.

A concepção teórico-metodológica do PBA executada pela UECE buscou pautar-se em uma proposta libertadora de Paulo Freire⁴, que tem como meio/fim a formação humana das pessoas e transformação da sociedade. Vale ressaltar a importância de conceber a alfabetização como um processo que tem início muito antes do acesso à escola, tendo em vista que os conhecimentos acumulados nas interações com os diversos grupos sociais dos quais os alunos fazem parte devem ser o referencial a nortear tal processo. Desta compreensão, emerge o constante esforço em promover a alfabetização como um elemento essencial à cidadania, à leitura de textos, da sociedade e da cultura, conforme nos aponta Paulo Freire ao afirmar que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (1987, p. 11).

O PBA na UECE desenvolveu-se metodologicamente em cinco módulos, cada qual com a duração de oito meses, com o objetivo de beneficiar, em média, 40.000 alunos por módulo, incluindo Fortaleza e outros municípios do Ceará. O processo de formação voltado para coordenadores e alfabetizadores que atuariam no Programa dividiu-se em duas etapas: a primeira voltada à formação inicial, com 60h/a; e a segunda direcionada para a formação continuada, com 80h/a.

No âmbito do PBA, as parcerias com outros órgãos do próprio Governo Federal, prefeituras municipais e universidades visavam atender grupos populacionais, como é o caso do Projeto “Saberes das Águas”, desenvolvido em conjunto com o Ministério da Educação, Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca e a Agência Espanhola de Cooperação e o Pescando Letras, programas dirigidos aos pescadores artesanais e trabalhadores da pesca.

⁴ Paulo Reglus Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921, em Recife. Era filho de uma família de classe média. A crise financeira de 1929 teve uma repercussão muito forte na vida de Freire. Durante esse período vivenciou situações de pobreza e fome, fatos que o levaram a se preocupar com os pobres e o ajudaram a construir sua metodologia e ensino. Destacou-se por trabalhar na área de educação popular e um de seus objetivos centrais era a formação da consciência crítica. É considerado um dos educadores mais notáveis da história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. Freire cursou Direito na Universidade de Recife, mas não exerceu a profissão, preferiu trabalhar como professor numa escola do então segundo grau ensinando língua portuguesa. Nessa escola, conheceu a professora Elza Maria Costa de Oliveira, com quem casou em 1944 e teve cinco filhos. Em 1960, cria-se em Recife o MCP – Movimento de Cultura Popular -, e é no âmbito desse movimento que Freire desenvolve a sua metodologia de alfabetização de adultos - o “Método Paulo Freire - que se tornou famoso em diversos países sendo utilizado inicialmente no Rio grande do norte com o apoio do então governador Aluísio Alves. Com o sucesso alcançado foi convidado pelo ministro da Educação de João Goulart para implantar um Programa Nacional de Alfabetização. Com o golpe de 1964, o método foi proibido e Paulo Freire foi exilado para a Bolívia, Chile e depois para os Estados Unidos e para a Europa. Com a anistia, retornou ao Brasil, estabelecendo-se em São Paulo. Dedicou sua vida a atividades pedagógicas como escritor e professor da UNICAMP. Foi conferencista em diversas universidades e eventos educacionais.

De acordo com a UNESCO (2008, p. 108), este programa se constitui em

Uma proposta pedagógica para implementação de cursos de Alfabetização voltados às especificidades dos trabalhadores da pesca. O documento faz parte do programa Pescando letras, uma vertente do Brasil Alfabetizado desenvolvida pela Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca - Seap da presidência da República, com o objetivo de reduzir em 50% o analfabetismo entre pescadores costeiros e ribeirinhos e aquicultores familiares.

Do mesmo modo, foi desenvolvido o projeto “Educando para a Liberdade”, apoiado pelo governo do Japão e desenvolvido com a UNESCO no Brasil, MEC e Ministério da Justiça, com o objetivo de oferecer alfabetização para as pessoas encarceradas, além de criar diretrizes nacionais para a educação do sistema penitenciário.

Na sua origem, o objetivo do PBA era efetivar a alfabetização de jovens e adultos que não tiveram acesso à leitura, à escrita e a noções básicas de matemática, incorporando esses hábitos no cotidiano, além de incentivá-los à continuidade dos estudos. Assim, os parceiros responsáveis pela implementação do Programa precisavam ser criteriosos ao avaliar os resultados, de tal modo que os alunos fossem, no final do processo de alfabetização, capazes de produzir, ler, compreender e realizar as operações básicas de matemática.

Ao longo de meia década de existência, o Brasil Alfabetizado passou por aperfeiçoamentos e reformulações. O período de alfabetização foi ampliado de seis para oito meses; foram previstos repasses financeiros para merenda, transporte, aquisição de livros didáticos e óculos; a prioridade na destinação das verbas foi direcionada das organizações sociais para as redes públicas de ensino; a avaliação do programa tornou-se sistemática e rotineira; foram desenvolvidos subprogramas destinados a quilombolas e pescadores; entre outras medidas (UNESCO, 2008).

No Ceará, o período de execução do PBA, pela UECE, foi de 2003 a 2008. A partir desta data, a Universidade não renovou convênio com o Programa, ficando a administração do mesmo, no ano de 2009, a cargo da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC).

Nesse contexto, a partir do ano de 2010, com o objetivo de garantir os direitos educativos à toda população, a SME de Fortaleza realizou adesão ao PBA, promovendo, numa ação compartilhada o Programa Fortaleza Alfabetizada (PFA), tendo como um dos seus objetivos prioritários contribuir para a continuidade e terminalidade da escolarização na EJA, através de uma política de acolhimento nas unidades da rede municipal de ensino de Fortaleza.

Essa experiência fundamentou-se no lastro legal que concebe a educação como direito de todos e dever do estado e da família, em colaboração com a sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania, tal como prevê o artigo 208 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Com base nesse direito constitucional, confirmado e reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394 (BRASIL, 1996) que transformou a EJA em modalidade da educação básica, no Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº. 10.172 (BRASIL, 2001) e demais resoluções e dispositivos legais, a SME de Fortaleza, cumprindo seu papel constitucional, estruturou o Programa com características próprias. Seu objetivo era garantir os direitos educativos à população jovem e adulta desescolarizada, contribuindo para superar a histórica descontinuidade entre a alfabetização e a escolarização na EJA.

Na perspectiva de garantir uma educação acessível a toda população jovem e adulta desescolarizada, o PFA concebeu a alfabetização como início de uma trajetória educacional, ao mesmo tempo em que anunciou a intenção de proporcionar continuidade de estudos aos egressos da alfabetização, garantindo uma educação continuada a um público que, historicamente, vinha sendo excluído do direito à educação, bem como acolhimento igual às diferentes pessoas que a ela têm direito.

O PFA desenvolveu-se sob a coordenação da SME, em seis meses, tendo início em fevereiro de 2011 e finalizando em agosto deste mesmo ano. Essa proposta apoiou-se em duas referências metodológicas: no método de alfabetização “Yo, si puedo” (Sim eu Posso), do Instituto Pedagógico Latino Americano e Caribeño (IPLAC); e no Círculo de Cultura, inspirado na proposta pedagógica de Paulo Freire.

O Método “Sim eu Posso”, com abordagem analítico-sintética, foi criado em Cuba, no final da década de 1990. O processo de ensino e de aprendizagem é desencadeado com base no conhecimento lógico matemático prévio dos alunos e segue os seguintes passos: as aulas são ministradas em vídeo, em que se ensina uma letra por dia; o método parte do princípio que analfabetos têm familiaridades com os números, dessa forma, cada letra é associada a um número. Ao final do curso, é sugerido ao aluno que escreva uma carta, que pode ser direcionada a um dos gestores do programa, parentes ou amigos.

De acordo com o guia de orientações metodológicas gerais - módulo I - do Programa Fortaleza Alfabetizada:

As rotinas das salas de aula têm como suporte a utilização de aparelho de TV e DVD e como âncoras didáticas uma coleção multimídia formada por 65 roteiros de vídeo aulas com o formato de uma telenovela, um caderno de leitura e escrita para os alunos e a série Cadernos Pedagógicos como suporte à Agenda de Formação Permanente (PFA, 2011, p.23).

A proposta pedagógica do círculo de cultura, seguindo a concepção libertadora, foi inaugurada nas experiências inovadoras da alfabetização de jovens e adultos realizadas por Paulo Freire na década de 1960 e continuada pelas vivências de educação popular. Com abordagem analítica desencadeada por palavras-chave, na perspectiva de consolidar a capacidade de ler e escrever a realidade a partir da leitura e escrita das palavras, a proposta de alfabetização tinha como propósito a conscientização das pessoas e transformação da sociedade. De acordo com o guia de orientações gerais do PFA (2011, p. 23):

O Círculo de Cultura visa a promover o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e se realiza no interior do debate sobre questões centrais do cotidiano dos educandos. Essas questões são ligadas a trabalho, cidadania, alimentação, saúde, organização das pessoas, liberdade, felicidade, valores éticos, política, opressão, economia, direitos sociais, religiosidade, cultura, entre outras.

As reflexões presentes no exercício de minha prática profissional têm mostrado que a despeito de várias campanhas de alfabetização, ao longo da história do Brasil, o País continua com elevado índice de analfabetismo absoluto e funcional.

Segundo a UNESCO (2008, p. 11), “Mundialmente são 774 milhões de jovens e adultos (a maioria mulheres) que não sabem ler e escrever e, no Brasil, ainda representam mais de 10^o/o da população”. E ainda acrescenta, dizendo que é “considerada alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usá-las para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida” (UNESCO, 2008, p. 57). Isso significa que, além da preocupação com o analfabetismo, problema que persiste no Brasil, emerge o cuidado com aquele de caráter funcional, que se refere à falta de capacidades para fazer uso efetivo das habilidades da leitura e da escrita nas mais diferentes esferas da vida social, após alguns anos de escolarização. Essa realidade, certamente, resulta do fato de que as campanhas de alfabetização ocorrem sempre com o cunho de políticas compensatórias e não de políticas públicas estruturantes.

A reflexão sobre esse problema, aliada às vivências com as formações e visitas às salas de aula, me impulsionou ao desejo de construir mais conhecimentos acerca da realidade

do PBA. Desse contexto emergiu o seguinte questionamento: o programa estaria atingindo o seu objetivo que era o de ensinar a ler, a escrever, as noções de cálculo e assim proporcionar a esses alunos, marcados pela exclusão escolar, a inclusão social pela alfabetização? Essa preocupação motivou a continuidade aos estudos nessa temática.

Desse modo, em 2008, ingressei no Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior que, por se tratar de um curso de área multidisciplinar, oportunizou-me refletir sobre a indagação acima, da qual resultou em minha dissertação que se intitulou: *Programa Brasil Alfabetizado na UECE: a alfabetização como mediação de inclusão social*, que teve como objetivo analisar a contribuição do PBA desenvolvido pela UECE, quanto à inclusão social dos seus alfabetizados. Esta temática estava ligada à minha inserção profissional na área, como educadora e coordenadora pedagógica dos Programas Brasil Alfabetizado e Fortaleza Alfabetizada.

Durante o período do curso de Mestrado foi intensa a participação em experiências no campo da EJA, as quais contribuíram para a minha construção como pesquisadora, formadora e educadora, dentre as quais destaco a participação no Plano de Formação e Valorização do Pescador (PFVP), uma parceria entre a Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca (SEAP) e a UECE.

O Plano de Formação e Valorização do Pescador contemplou a oferta de cursos de Alfabetização para os pescadores analfabetos e que não completaram a 4ª série do Ensino Fundamental e qualificação profissional para os que possuíam instrução igual ou superior à 4ª série do ensino fundamental completo. O plano foi realizado em duas etapas.

A primeira etapa foi realizada no primeiro semestre de 2008. Nela, desempenhei a função de formadora de alfabetizadores para atuarem na alfabetização de jovens e adultos pescadores, subsidiando-os de compreensão teórico-prática da proposta de alfabetização de Paulo Freire e dos enfoques linguísticos e sociolinguísticos do processo de construção da leitura e da escrita. Concluída a formação, continuei no projeto como coordenadora pedagógica, visitando as salas de aulas para acompanhar o trabalho desenvolvido.

Na segunda etapa, realizada no segundo semestre de 2008, participei como moderadora do Programa de Formação e valorização do Pescador, ministrando oficinas de Planejamento participativo “Encontrando Alternativas de Renda e de Formação Profissional para o Pescador da lagosta”, nas localidades de Pecém - em São Gonçalo do Amarante; Flexeiras - em Trairi; Lagoinha - em Paraipaba; Moitas - em Amontada e Baleia - em Itapipoca.

Em 2010, fui convidada a ministrar a disciplina Educação de Jovens e Adultos do I Curso de Aperfeiçoamento em EJA para Agentes e Gestores do Sistema Prisional do Ceará.

Em continuidade à temática acima citada, em 2011, a Universidade Federal do Ceará (UFC) - em Parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação e a Escola de Gestão Penitenciária e Ressocialização (GPR) da Secretaria de Justiça e Cidadania (SEJUS) - realizou o Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos (EJA) para professores do Sistema Prisional, no qual ministrei a disciplina de Políticas Públicas e legislação da Educação de Jovens e Adultos e, ainda, como orientadora nos trabalhos de Monografia de sete orientandos deste curso.

A atuação nos cursos mencionados, assim como o contato com os agentes e gestores do sistema penitenciário, contribuiu para uma maior compreensão das dificuldades e desafios da EJA enfrentados por estes profissionais no sistema prisional, bem como da realidade dos educandos presidiários.

Outra experiência importante foi a participação como professora das disciplinas de Educação de Jovens e Adultos, Métodos e Técnicas de Alfabetização, dentre outras pertencentes ao currículo do curso de Pedagogia do Instituto Dom José de Educação e Cultura, conveniado com a Universidade Vale do Acaraú (UVA).

Essas experiências vivenciadas durante o curso de mestrado suscitaram o desejo de aprofundamento teórico nesta temática, o que me motivou, em 2012, submeter-me à seleção para o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, para o qual fui aprovada.

Durante a realização do curso de doutorado tive a oportunidades de participar, também, de experiências significativas no campo da EJA, dentre as quais merecem destaque a participação no Núcleo de Referência da Educação de Jovens e Adultos História e Memória (NEJAHM)⁵, que oportunizou a participação na pesquisa Diagnóstico da Educação de Jovens e adultos no Estado do Ceará e no curso Formação de Jovens Rurais para o Fortalecimento da Agricultura Camponesa do Semiárido Cearense. Além das vivências no NEJAHM, se constituíram como oportunidades ímpares de aprendizagem as participações em disciplinas do

⁵ O Núcleo de Referência em Educação de Jovens e Adultos História e Memória (NEJAHM) caracteriza-se pela constituição de uma rede interinstitucional em EJA, coordenada pela Universidade Federal do Ceará (UFC), sob a liderança da professora Eliane Dayse Furtado, com o objetivo de desenvolver pesquisas e atividades de extensão, contribuindo com a formação dos profissionais que atuam na EJA.

curso de Pedagogia noturno da UFC, decorrentes do Estágio de Docência – componente curricular do curso de Doutorado em Educação.

A pesquisa Diagnóstico da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Ceará teve como objetivo geral diagnosticar as ações de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos desenvolvidas nas redes públicas de ensino e nas iniciativas da sociedade civil, no Estado do Ceará, na série histórica de 2000 a 2011. Foi desenvolvida em 36 municípios do Estado do Ceará, agrupados em 06 (seis) macrorregiões numa parceria da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará e Comissão Estadual para Agenda Territorial de EJA. Para realização do estudo, as informações foram obtidas por intermédio de questionários, com alunos, professores, supervisores de EJA e PBA, observações da escola e sala de aula, grupos focais, entrevistas com secretários de educação dos municípios pesquisados e entrevistas de aprofundamento que se fizeram necessárias ao longo do trabalho de campo, para compor seis estudos de caso nas macrorregiões do estado do Ceará.

Esta experiência proporcionou-me o privilégio de ampliar o conhecimento da oferta pública de Educação de Jovens e Adultos (EJA), dos Programas de Alfabetização, das iniciativas da sociedade civil, da situação da EJA nas escolas municipais, nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) e de uma maior aproximação com os sujeitos desta modalidade de ensino, o que contribuiu com a minha formação como pesquisadora.

No ano de 2014, tive a oportunidade e privilégio de participar como facilitadora, responsável por duas turmas de jovens rurais, do curso “Formação de Jovens Rurais para o Fortalecimento da Agricultura Camponesa do Semiárido Cearense”⁶. O curso⁷ foi promovido pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) com o apoio da Secretaria Nacional da Juventude Rural, objetivando a Formação Agroecológica e Cidadã para fortalecer a Inclusão Produtiva na Juventude Rural. A abordagem pedagógica se baseou na educação popular, que se apoia nas ideias de Paulo Freire, bem como da Pedagogia

⁶ Esta pesquisa teve como objetivo estudar jovens rurais do semiárido cearense no sentido de conhecer suas características, sua identidade, necessidades, aspirações, expectativas, a partir do curso: Formação de jovens rurais para o fortalecimento da agricultura camponesa do semiárido cearense, no sentido de colaborar com a elaboração de políticas públicas voltadas para a juventude rural do semiárido cearense. Seus objetivos específicos foram: levantar as características marcantes dos jovens rurais do semiárido cearense; identificar elementos da identidade desses jovens rurais; levantar suas necessidades, nas dimensões educacional, econômica, social e cultural; e, conhecer as aspirações e expectativas dos jovens rurais do semiárido cearense. Os sujeitos da pesquisa foram jovens rurais participantes de movimentos sociais dos territórios dos Sertões de Canindé e do sertão dos Inhamuns de Crateús.

⁷ O curso teve como coordenador o Professor José Ribamar Furtado de Souza e como coordenadora pedagógica a Professora Eliane Dayse Pontes Furtado.

da Alternância, que respeita e valoriza o conhecimento que o jovem aprende no seu dia a dia, com sua família, colegas e comunidade. É importante dizer que as aulas não só eram realizadas em sala, mas também no campo, onde o conhecimento teórico se juntava com a prática.

Essa significativa experiência com jovens do campo me oportunizou como professora, exercitar, orientar e facilitar a aprendizagem, valorizar o debate, o diálogo crítico com os jovens para que pudessem crescer e aprender mais (Ser Mais)⁸, além de serem multiplicadores desse conhecimento junto às suas famílias e comunidades para construir novas formas de viver e de trabalhar com cidadania e dignidade. Essa relação também me ajudou a Ser Mais, na mesma perspectiva de viver e trabalhar construída pelos jovens.

No segundo semestre de 2012, realizei estágio de docência na disciplina de Alfabetização e letramento⁹ do curso noturno de Licenciatura em Pedagogia da UFC. O objetivo dessa disciplina girou em torno da apropriação do conceito da alfabetização e do letramento e da importância da leitura e da escrita de gêneros textuais diversos e do uso de portadores sociais de texto da Língua. Nessa perspectiva, destaco o significado político da Alfabetização, como afirma Freire (2005, p.19) “Sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador”.

Em síntese, a experiência no estágio de docência foi um período de muito aprendizado não só no campo teórico, mas no campo da prática. Me proporcionou uma contínua reflexão sobre o meu fazer e a prática do alfabetizar letrando, ou seja, trabalhar simultaneamente os processos de alfabetização e letramento. Esta experiência reforçou minha compreensão de que o educador deve estudar e se qualificar de forma contínua, criar e recriar novos conhecimentos para que os educandos não sejam meros repetidores e sim sujeitos capazes de transformar a realidade, “ e busca do Ser Mais” (FREIRE, 1987, p.58). A boa acolhida, a troca de experiência e o aprendizado adquirido durante a realização da disciplina de estágio de

⁸ Ser Mais, para o educador Paulo Freire, significa uma valorização do indivíduo como homem que procura permanentemente pela liberdade, porém não como uma doação de alguém, e sim como uma conquista pessoal. É importante esclarecer que o próprio Freire insiste que, ao falar do ‘ser mais’ ou da humanização como vocação ontológica do ser humano, não está caindo em nenhuma posição fundamentalista, mas como “algo que se vem constituindo, sempre processo, sempre devir” (FREIRE, 2006).

⁹ Disciplina ministrada pela Professora Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado.

docência me fizeram continuar por mais um semestre letivo acompanhando, aprendendo e colaborando com a disciplina.

De forma paralela a essas experiências, seguia com os estudos no curso de doutorado, durante o qual procurei dar continuidade às investigações no campo da EJA, enfocando desta feita, os egressos dos Programas Brasil Alfabetizado e Fortaleza Alfabetizada, que se constituem como objeto de estudo desta Tese. Na reflexão sobre o citado objeto, parti da necessidade de identificação da natureza do PBA e PFA: seriam estes programas mais uma campanha ou uma ação política que contribuiu para a continuidade e terminalidade da escolarização do estudo por seus egressos?

Nesse sentido, entendo ser necessária uma investigação que permita compreender a contribuição desse programa quanto ao incentivo à continuidade dos estudos na EJA, além de recuperar a trajetória de vida desses alunos, localizando a pertinência ou centralidade da escolarização em suas vidas.

Em face do exposto, a investigação tem como foco a questão: de que modo o Programa Brasil Alfabetizado/Fortaleza Alfabetizada motivou seus educandos para a continuidade dos estudos na EJA? Esse problema teve como desdobramento outras questões norteadoras:

- a) quais motivos levaram os egressos do Programa Brasil Alfabetizado / Fortaleza Alfabetizada a darem continuidade ao processo de escolarização no ensino fundamental em turmas de EJA?
- b) o que fez o Programa para estimular a continuidade?
- c) qual o perfil dos jovens e adultos que continuam estudando após a conclusão da alfabetização?
- d) que interesses mobilizam os alfabetizados na busca pela escolarização?

Na ambiência social e histórica do Programa Brasil Alfabetizado / Fortaleza Alfabetizada, como uma política pública de educação com compromisso de contribuir para a continuidade e terminalidade da escolarização de jovens e adultos não escolarizados, justifico a relevância social e política deste estudo.

Assim, esta investigação tem como objetivo geral analisar a partir da visão dos egressos do Programa Brasil Alfabetizado / Fortaleza Alfabetizada como se dá a continuidade

dos estudos pelos educandos da EJA no seu processo de escolarização, no município de Fortaleza.

Constituem objetivos específicos:

- Identificar os egressos do Programa Brasil Alfabetizado / Fortaleza Alfabetizada matriculados e/ou que concluíram o ensino fundamental na EJA;
- Identificar os motivos que levaram os alfabetizados a darem continuidade aos estudos na EJA;
- Discutir a EJA no cenário das atuais políticas públicas, considerando as tensões e contradições geradas pela perspectiva neoliberal que se faz presente no contexto social contemporâneo;
- Evidenciar as concepções políticas pedagógicas e metodológicas que permeiam as ações de EJA no ensino fundamental, a fim de constatar que estímulo os alunos recebem para dar continuidade aos estudos;
- Levantar o perfil dos professores das turmas de EJA dos egressos dos Programas Brasil Alfabetizado / Fortaleza Alfabetizada que deram continuidade aos estudos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando suas experiências formativas e profissionais.

A pesquisa está fundamentada na abordagem qualitativa e orientada pela estratégia dos estudos multicase, tendo sido dividida em três fases: o trabalho exploratório; o trabalho de campo e, por fim, a sistematização e análises dos dados. A Tese, por sua vez, está estruturada em quatro capítulos, além da introdução e da conclusão.

Na introdução, apresento percurso acadêmico e de inserção com a Educação de Jovens e Adultos; destaco algumas experiências nessa trajetória, como alfabetizadora e coordenadora de programas de alfabetização de jovens e adultos, além de participações no Fórum de Educação de Jovens e Adultos (FEJA) e no Núcleo de Referência da Educação de Jovens e Adultos História e Memória (NEJAHM). Por fim, discorro sobre o Programa Brasil Alfabetizado / Fortaleza Alfabetizada, apresentando questões e objetivos da pesquisa.

No capítulo intitulado “Os caminhos teóricos e metodológicos da investigação” apresento os principais teóricos da pesquisa, o caminho percorrido e o perfil dos sujeitos pesquisados. Discorro sobre questões epistemológicas relacionadas à abordagem qualitativa, privilegiando os significados, experiências, sentimentos, atitudes e valores dos atores (sujeitos)

envolvidos com o fenômeno. Encerro, apresentando os instrumentos utilizados para obter as informações: a observação e a entrevista semiestruturada.

No capítulo denominado “Alfabetização de jovens e adultos no contexto das políticas públicas”, abordo as políticas públicas de EJA, sua origem, importância, definição e reflexões sobre a legislação e as políticas de EJA no cenário nacional e internacional. Destaco as abordagens neoliberal e marxista, as políticas públicas de EJA e a contribuição da alfabetização para a continuidade nos estudos.

No capítulo intitulado “Escolarização de jovens e adultos: motivações e dificuldades na continuidade dos estudos”, analiso a trajetória dos educandos da EJA egressos do Programa Brasil Alfabetizado / Fortaleza Alfabetizada que deram continuidade aos estudos na EJA.

No capítulo cujo título é “O educador de jovens e adultos: compromissos e desafios” analiso o perfil dos professores das turmas de EJA dos egressos do Programa Brasil Alfabetizado / Fortaleza Alfabetizada que deram continuidade aos estudos na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Por fim, apresento as conclusões e comento as contribuições desta pesquisa.

2 OS CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

O humanista científico revolucionário não pode, em nome da revolução, ter nos oprimidos objetos passivos de sua análise, da qual decorram prescrições que eles devam seguir.

(FREIRE, 1987, p.131).

O presente capítulo apresenta os elementos teóricos e metodológicos que fundamentam o desenvolvimento do processo investigativo. Apresento os principais teóricos consultados, dentre os quais se destacam Freire, Lovisolo, Haddad, Gadotti e Romão, Di Pierro, Furtado, discutindo a Educação de Jovens e Adultos; e contribuições do referencial marxista para a compreensão do fenômeno investigado, dentre os quais destaco Gramsci e Konder.

Aponto elementos relacionados à abordagem qualitativa, que envolve desde a construção do objeto de pesquisa, passando pela definição dos sujeitos pesquisados, instrumentos utilizados para obter as informações e perspectiva de análise dos dados.

2.1 Teorias da investigação: principais teóricos

Os conhecimentos que foram construídos cientificamente sobre determinado assunto, por outros estudiosos que o abordaram antes de nós e lançam luz sobre nossa pesquisa, são chamados de teorias (MINAYO, 2008, p.19).

Este estudo se fundamenta teoricamente em conceitos como: EJA, Programa Brasil Alfabetizado / Programa Fortaleza Alfabetizada, escolarização e continuidade aos estudos. Foram eleitos como referência central os estudos de autores como: Paulo Freire, Hugo Lovisolo, Sérgio Haddad, Moacir Gadotti, Maria Clara Di Pierro, Eliane Dayse Pontes Furtado, discutindo a EJA; e contribuições do referencial marxista para a compreensão do fenômeno investigado dentre os quais destaco Gramsci e Konder.

A aproximação com Paulo Freire se deu da concepção de alfabetização. Para o autor (FREIRE, 1990, p. 12) Alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para

escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escreve o que se entende.

As contribuições de Sérgio Haddad (2001) se relacionam à discussão sobre a luta do direito à escolarização de Jovens e Adultos. Para o estudioso:

Avançar numa nova concepção significa reconhecer o direito a uma escolarização para todas as pessoas independente de sua idade. Significa reconhecer que a garantia do direito humano à educação passa pela elevação da escolaridade média de toda a população e pela eliminação do analfabetismo (HADAD, 2001, p.43).

Hugo Lovisolo (1988) colabora na compreensão da EJA a partir da reflexão sobre dois modelos que, a partir dos anos 1984-1985, se confrontam – um modelo chamado de ‘escolar’ ou ‘sistematizador’ e outro de ‘modelo popular’ ou ‘conscientizador’. Segundo o autor:

Ambos os modelos contaram e contam com porta-vozes que em nenhum sentido podem ser classificados como reacionários; pelo contrário, suas opções a favor da justiça social, da democracia, dos mecanismos de participação e contra as formas de dominação são claras e distintas (LOVISOLO, 1988, p. 25).

Moacir Gadotti e Romão (2006, p.102), a partir de suas discussões, colabora com a compreensão de que “o analfabetismo é a expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta. Seria ingênuo combatê-lo sem combater suas causas”.

Corroborando com Freire, Gadotti e Romão (2006, p. 32) acrescentam que:

[...] o analfabetismo não é uma doença ou “erva daninha”, como se costumava dizer entre nós. É a negação de um direito ao lado da negação de outros direitos. O analfabetismo não é uma questão pedagógica, mas uma questão essencialmente política.

A aproximação com as reflexões de Maria Clara Di Pierro se deu pela concepção política de EJA. Na sua visão, é necessário que as políticas voltadas para a EJA:

Não se restrinjam à compensação da educação básica, não adquirida no passado mas visem responder às múltiplas necessidades dos indivíduos. Sendo tais necessidades múltiplas, diversas e cambiantes as políticas de formação de pessoas adultas deverão ser necessariamente abrangentes, diversificadas e flexíveis (DI PIERRO, 2001, p. 10).

As contribuições de Eliane Dayse Pontes Furtado se dão pela defesa do direito, da oferta e continuidade da educação de jovens e adultos que respeite e atenda às necessidades desse público. Para Furtado (2008, p.83):

A EJA considerada como modalidade de educação, foi historicamente marcada pela ausência de políticas públicas definidoras de ações sistemáticas e contínuas, cujas práticas, no Brasil, desde os seus primórdios têm sido caracterizadas por experiências pontuais e descontínuas e pelo descaso governamental.

Contribuições do referencial marxista para a compreensão do fenômeno investigado dentre os quais destaco Gramsci (1978) e Konder (2011).

As ideias de Karl Marx colaboraram com o processo investigativo por sua crítica a educação na estrutura capitalista, de caráter unilateralizante, isto é, nela os seres não se formam na sua plenitude, não desenvolvem suas potencialidades plenamente, não são seres livres. “Um grande aspecto para se considerar é que não se pode pensar em educação baseada em Marx fora do contexto da totalidade” (KONDER, 2011, p.39).

Para o autor citado na visão de Marx era fundamental que todos os indivíduos combinassem educação intelectual, educação profissional e educação física, na sua formação. Só assim, todos se formariam integralmente, sendo capazes de desenvolver diferentes tarefas e atividades sociais. Ele considerava injusto que alguns indivíduos trabalhassem apenas com a mente, desenvolvendo seu intelecto, enquanto outros passassem toda a vida presos a atividades manuais repetitivas e embrutecedoras, pois nessa condição o trabalhador é alienado e impedido de desempenhar seu pleno desenvolvimento. Defende, portanto, uma formação politécnica, capaz de vincular trabalho intelectual com trabalho manual.

2.2 O caminho da pesquisa

A motivação em investigar a continuidade dos egressos dos Programas Brasil Alfabetizado / Fortaleza Alfabetizada nos segmentos da EJA em escolas de ensino fundamental do município de Fortaleza partiu da experiência com esta temática e com os Programas. Tal fato, permite compreender a reflexão feita por Minayo (1993, p.19), quando diz que “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas”. Triviños (1987, p. 83) corrobora com esta compreensão, apontando que “o assunto de uma pesquisa deve surgir da prática cotidiana que o pesquisador realiza como profissional”.

A aproximação com o campo foi realizada em duas diferentes etapas, buscando a identificação gradual de elementos que colaborassem para o entendimento do fenômeno investigado. Para tanto, consideramos a reflexão expressa por Minayo (2008, p. 51) ao apontar que o trabalho de campo

[...] permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os atores que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social.

Na primeira etapa da pesquisa de campo, em agosto de 2015, foram realizadas duas visitas à Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Fortaleza - Ceará.

Na primeira visita, marcada por contato telefônico com a Coordenadora do Ensino Fundamental, foi realizada a apresentação da pesquisadora e do objetivo da pesquisa. A coordenadora acolheu a proposta de forma atenciosa, mostrando-se disposta a colaborar. Este processo de aproximações e negociações é ressaltado por Chizzotti (1995, p.103), quando aponta que:

O trabalho de campo visa reunir e organizar um conjunto comprobatório de informações. A coleta de campo pode exigir negociações prévias para se aceder a dados que dependem da anuência de hierarquias rígidas ou da cooperação das pessoas informantes.

Na segunda visita, já acordada no encontro anterior, foram solicitados alguns dados, como: lista das escolas que ofertavam a EJA no município de Fortaleza; levantamento de alunos egressos de Programas de Alfabetização que estavam dando continuidade aos estudos na EJA

(matriculados), e sobre a estrutura da modalidade da EJA. Destes, apenas a segunda solicitação não foi atendida, pois a coordenadora tinha assumido a função havia poucos dias e este levantamento não tinha sido realizado pela coordenação anterior. Assim, não houve tempo hábil para atendimento da demanda.

Após o fornecimento dos dados, foi realizada uma conversa informal sobre a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Nessa conversa, a coordenadora mostrou interesse e disse estar aprendendo, uma vez que tinha pouco conhecimento e experiência com essa modalidade de ensino. Por fim, agradei sua atenção e me despedi com um abraço fraterno.

Na segunda etapa da pesquisa, realizada entre os meses de agosto e dezembro de 2015, busquei identificar em visitas às escolas da rede municipal do município de Fortaleza os alunos matriculados na EJA egressos do Programa Brasil Alfabetizado/Fortaleza Alfabetizada. Para definir as escolas da pesquisa, realizei visitas a 10 escolas de diferentes regionais, utilizando como critério de inclusão, as escolas que tivessem funcionado como Polos de EJA - do Programa Brasil Alfabetizado/Fortaleza Alfabetizada.

O procedimento realizado durante as visitas foi o mesmo em todas as escolas: ao chegar à escola procurava falar com a diretoria ou coordenação. Em alguns casos tive que voltar mais de uma vez por não encontrar o (a) diretor (a) ou o (a) coordenador (a) na escola. Na oportunidade, fazia a apresentação da pesquisa e explicava o motivo da visita. Para melhor entendimento, falava sobre a minha experiência e trajetória na EJA, para chegar ao objetivo principal da visita à escola, que era identificar alunos egressos dos Programas Brasil Alfabetizado/Fortaleza Alfabetizada e que estavam dando continuidade na EJA do ensino fundamental.

Nas visitas, os representantes da gestão das escolas foram bastante acolhedores, colocaram-se a disposição para contribuição com a pesquisa. Após esse contato, foram iniciadas as visitas às salas de aula de EJA, com uma apresentação da pesquisadora através de um diálogo com os alunos na tentativa de identificar quais eram egressos do PBA / PFA. A escolha dos sujeitos para prestar ajuda à pesquisa não foi fácil. Talvez o pesquisador tenha de se ver obrigado a processos de ensaio e erro reiteradas vezes antes de encontrar as pessoas adequadas para atingir os objetivos pensados (TRIVIÑOS, 1993).

Em alguns momentos era visível a dificuldade dos alunos para identificar os Programas dos quais fizeram parte, principalmente os jovens. No intuito de ajudá-los a relembrar, falava de minha trajetória como professora e coordenadora pedagógica, como era

realizado o cadastro dos alunos, sobre os materiais didáticos que recebiam, da forma como funcionava o Programa. Ao concluir a apresentação, indagava aos alunos sobre a participação no PBA/PFA. Ao identificar a existência de egressos dos Programas, perguntava a possibilidade destes em colaborar com a pesquisa, ao que concordavam com alegria. Assim, registrava seus nomes no diário de campo.

Nesse momento, foram identificados alguns alunos procedentes do Programa BB Educar¹⁰, bem como de outros cursados no interior do estado. Alguns não lembravam o nome do Programa, mas tinham a certeza que não era o PBA. Importante registrar que na tentativa de lembrar muitos alunos perguntavam se era o MOBREAL¹¹.

Durante as visitas, identifiquei presença de um considerável número de jovens cursando a EJA. Vários deles se encontravam na faixa etária entre 15 e 20 anos e não vinham de programas de alfabetização, mas do ensino regular. Algumas salas eram compostas somente de jovens, outras, mescladas com a presença de adultos e idosos.

Após realizar visita às 10 escolas, foram definidas duas destas como aquelas que participariam das próximas etapas da investigação, uma vez que reuniram o maior número de jovens e adultos egressos do PBA / PFA. Os alunos encontravam-se distribuídos nos seguintes segmentos: EJA I, II, III, IV e EJA V.

De acordo com documento da Coordenadoria do Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos da (EJA) da Secretaria Municipal de Fortaleza (SME, 2015), no Sistema Municipal de Ensino, o atendimento na EJA é destinado aos jovens, adultos e idosos que não

¹⁰ BB Educar - Programa de alfabetização de jovens e adultos que prioriza a participação de comunidades quilombolas, indígenas, de catadores de matérias recicláveis, pescadores e agroextrativistas, visando o fortalecimento da cidadania e de processos produtivos empreendidos por esses atores sociais. Fundação Banco do Brasil em: www.fbb.org.br

¹¹ O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), apesar do volume de recursos investidos, não chegou a render os resultados esperados” (UNESCO, 2008, p. 24). Muitos dos seus alfabetizadores não possuíam formação adequada para lidar com a educação de jovens e adultos. O método utilizado para a alfabetização, apesar de se dizer inspirado em Paulo Freire e de fazer uso de palavras geradoras, ditas extraídas da realidade do aluno, se reduzia a uma aplicação tecnicista do método de silabação. O MOBREAL foi criado e operacionalizou sua ação durante o chamado Estado autoritário. Com o restabelecimento da democracia, ou seja, da transição democrática, iniciou-se a transformação do MOBREAL em Fundação Educar, com a intenção de continuar a educação de adultos em novos modelos e paradigmas. Na transformação da Fundação Mobral em Educar, as disputas entre os defensores dos modelos sistematizador e popular foram uma constante. Ambos modelos contavam com defensores e críticos. Ante esses conflitos se optou por uma conciliação, ou seja, no plano “conceitual”, se escolheu o modelo sistematizador e, no “operacional,” os argumentos do modelo popular. Com a extinção do MOBREAL em 1985, a Fundação Educar abriu mão de executar diretamente os programas, passando a apoiar financeira e tecnicamente iniciativas do Governo e de entidades civis e empresas a ela conveniadas, bem como passou a desenvolver programas de Educação Pré-Escolar para os filhos de alunos matriculados na alfabetização funcional e na Educação Integrada (Fundação Educar, s.1, sn, 1985).

tiveram acesso ou não puderam dar continuidade ao processo de escolarização. Tal atendimento é organizado em escolas – polos considerando os seguintes elementos:

1º segmento – contempla do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, nas seguintes etapas:

- EJA I – corresponde ao 1º ano do ensino fundamental;
- EJA II – corresponde ao 2º e 3º ano do ensino fundamental;
- EJA III – corresponde ao 4º e 5º ano do ensino fundamental.

2º Segmento – contempla do 6º ao 9º nono do ensino fundamental, nas seguintes etapas:

- EJA IV – corresponde ao 6º e 7º anos do ensino fundamental;
- EJA V – corresponde ao 8º e 9º anos do ensino fundamental.

Para a composição de turmas de EJA e lotação de professores (as) a SME define o seguinte padrão quantitativo: EJA I - até 25 educandos (as); EJA II e III – até 30 educandos (as); EJA IV e V- até 35 educandos (as).

2.2.1 O contexto: as escolas da pesquisa

As escolas da pesquisa estão situadas em regionais¹² diferentes, uma pertence a regional III - a qual denominaremos de escola A; a outra está situada na a regional V de escola B.

¹² Secretarias Executivas Regionais, também conhecidas como "SER", são termos que se referem a subprefeituras localizadas na cidade de Fortaleza, capital do estado do Ceará. São sete SER dentro da capital cearense (Regionais I, II, III, IV, V, VI e Centro), cada uma subdivida em várias AP (Áreas Particulares), onde trabalham superintendentes, líderes comunitários, secretários e outros, com a função de trazer desenvolvimento para os bairros próximos a cada uma destas áreas. As Secretarias Executivas Regionais têm como objetivo realizar as seguintes atividades: executar, gerenciar e assessorar as políticas públicas; desenvolver estudos socioeconômicos; elaborar projetos técnicos para as secretarias temáticas e demais órgãos públicos municipais; promover a análise crítica das ações propostas; desenvolver iniciativas voltadas à qualificação do atendimento ao público; e promover estudos e ações que visem à revitalização e à preservação do patrimônio público, além de executar todas as atividades afins que sejam determinadas pela Prefeitura Municipal de Fortaleza. Fortaleza costumava também ser dividida em cinco distritos: Fortaleza (sede), Antônio Bezerra, Parangaba, Messejana e Mondubim, com cada um desses contando com vários bairros. Tal divisão, portanto, difere da atual em Secretarias Executivas Regionais, feita pela primeira vez em 1997 (<http://pordentrodoseubairro.com.br/2016/08/18/as-secretarias-regionais-de-fortaleza-e-a-descentralizacao>).

Esta pesquisa não objetiva comparar as duas escolas, uma vez que “[...] o pesquisador pode ter a possibilidade de estudar dois ou mais sujeitos, organizações etc.” (TRIVIÑOS, 1987, 65).

As escolas pesquisadas pertencem à rede Pública Municipal de Fortaleza e atendem às etapas de educação infantil e ensino Fundamental; além da modalidade EJA. Funcionam nos três turnos, sendo manhã e tarde voltados para o ensino regular e o turno da noite para EJA. As escolas estão localizadas na regional III, no bairro Presidente Kennedy, e na regional V, no bairro Parque São José (Canidezinho).

De acordo com a SME de Fortaleza para o efetivo cumprimento da carga horária anual, o horário de funcionamento deverá ser observado em todas as escolas, ao longo do ano letivo, conforme quadro 1.

Quadro 1 – Horários de funcionamento da EJA

HORÁRIO EJA			
Nível	Turno		
Ensino Fundamental / Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Manhã	Tarde	Noite
	-	-	18:30 às 21:30

Fonte: Elaboração da autora, a partir de informações da SME de Fortaleza, 2016

Desse modo, entendo que o horário de funcionamento, considerando início e término das aulas, é inviável para os alunos da EJA. O horário de início da aula é demasiado cedo para os que são empregados, pois coincide com a hora de saída do trabalho. O horário de término é desafiador, porque os educandos já estão cansados e também porque é perigoso o retorno para casa. Dadas essas condições, as escolas e alunos entraram em consenso estabelecendo o horário de início das aulas para 19 horas e o término para às 21 horas, sem intervalo.

Quanto ao aspecto físico, foi possível observar que a Escola A possui uma pequena estrutura, mas bem organizada. Com relação às suas dependências físicas, ela está assim constituída: 10 salas de aulas; sala de diretoria; sala de professores; laboratório de informática; sala de alimentação escolar para os educandos; cozinha; biblioteca; sala de secretaria; banheiro com chuveiro; despensa; almoxarifado; pátio coberto. A referida escola possui os seguintes

equipamentos: computadores administrativos; computadores para alunos; TV; copiadora; equipamento de som; impressora; equipamentos de multimídia; videocassete / DVD; aparelho de som; projetor multimídia (data show); fax e câmera fotográfica / filmadora. Todos estão em bom estado de conservação e usados frequentemente.

Quanto ao aspecto físico da escola B, foi possível observar que é uma escola de estrutura grande e muito organizada. Suas salas de aula são identificadas não por um número, mas por placas contendo palavras que representam as virtudes, como; amor, respeito, solidariedade, etc. Com relação às suas dependências físicas, ela está assim constituída: 23 salas de aulas; sala de diretoria; sala de professores; laboratório de informática; sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE); refeitório; cozinha; despensa; biblioteca; banheiros com chuveiro; banheiro adequado à educação infantil; banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; sala de secretaria; almoxarifado; auditório e pátio coberto. Com relação aos equipamentos, a escola B possui os mesmos já citados na Escola A, estando em condições de uso e funcionamento.

2.2.2 Aproximação com os sujeitos da pesquisa

A aproximação com os sujeitos da pesquisa se deu inicialmente com os educadores dos segmentos da EJA, de forma individual, no intuito de apresentar e explicar o objetivo da pesquisa para, por fim, solicitar a permissão para a realização da visita em sala de aula. Tal estratégia de aproximação é apontada por Minayo (1993, p. 54), quando diz que:

Devemos buscar uma aproximação com mais pessoas da área selecionada para o estudo. Essa aproximação pode ser facilitada através do conhecimento de moradores ou daqueles que mantêm sólidos laços de intercâmbio com os sujeitos a serem estudados. É fundamental consolidarmos uma relação de respeito efetivo pelas pessoas e pelas suas manifestações no interior da comunidade pesquisada.

Após entenderem, concordarem e se colocarem a disposição para colaboração com a investigação foi iniciada a pesquisa em sala de aula.

A fase de aproximação com os educandos iniciou-se com observações em sala de aula. Triviños (1987, p. 153) ressalta sobre o ato de observar:

“Observar” naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho etc). Observar um fenômeno social significa em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc.

Desse modo, a observação objetivou estreitar laços de interação com os sujeitos, bem como verificar como estes se manifestam em relação ao interesse e motivação, buscando identificar seu compromisso, como egressos do PBA/PFA com a escolarização, uma vez que este tinha como objetivo o incentivo à continuidade dos estudos na EJA.

Assim, tive preocupação em me fazer aceita pelo grupo desde os contatos iniciais com os participantes, envolvendo-me nas atividades, acompanhando *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, uma vez que esta aproximação permitiria apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que atribuem à realidade que os cerca. Esses cuidados foram fundamentais para que obtenção das informações desejadas.

Convém evidenciar que o foco da observação em sala eram os educandos, principais sujeitos desta pesquisa, e não a observação da prática do professor, embora tal mesma influencie no comportamento dos alunos quanto à permanência e a continuidade nos estudos. Nesse sentido, os educadores das turmas destes educandos também foram ouvidos. Dessa forma, foi possível constituir um olhar mais amplo sobre a realidade investigada.

Durante as observações, foi possível verificar que as salas eram limpas, as carteiras organizadas em filas. Em apenas uma sala, foram encontrados alunos sentados em círculo. Normalmente, as participações dos estudantes na aula se limitavam a responder perguntas ao professor. Somente na turma organizada em forma de círculo, foi percebida a participação, ou seja, o diálogo de forma horizontal entre professor e aluno.

A observação realizada em sala se fundamentou e corroborou com conceito da observação participante, apresentado por Albano Estrela (2015, p.34):

A observação participada corresponde a uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na atividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respectivo estatuto. Convirá, ainda acrescentar que a observação participada

se orienta para a observação de fenômenos, tarefas ou situações específicas, nas quais o observado se encontra centrado.

A título de exemplo sobre o comportamento dos sujeitos, bem como sua relação com o educador em sala de aula, destaco três observações: a primeira, na EJA I; a segunda, na EJA II e terceira, na EJA III.

Na observação de uma sala de EJA I, a educadora iniciou distribuindo cópia de uma atividade a ser realizada durante a aula. Por curiosidade, perguntei se o exercício era do livro da EJA adotado pela prefeitura municipal. A mesma informou que a atividade foi retirada de um livro do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), intitulado “Livro de atividades - Lendo você fica sabendo”, de Daniela Macambira. Ressalto a importância de registrar a realização dessa atividade que será comentada no capítulo das análises.

Por curiosidade, perguntei sobre o livro adotado na sala de aula e a educadora cedeu um para que pudesse conhecê-lo. Tratava-se de um livro da Editora Moderna, intitulado EJA Moderna, conforme apresenta a Figura 1.

Figura 1 – Livro Didático adotado pela EJA



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015)

Na sala da EJA II, o educador, ao iniciar a aula, distribuiu cópia de uma atividade de interpretação de texto, que tinha como título “Televisão”. Em seguida, explicou que a atividade seria realizada em dupla. Os educandos passaram a realizá-la com interesse e atenção. Aproveitei esse momento para me aproximar das duplas, observar, ouvir e perguntar sobre suas dúvidas. Essa aproximação permitiu um maior conhecimento sobre suas dificuldades na realização das atividades.

De acordo com Ludke (1986, p.26):

A observação permite também que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Um terceiro momento de contato em sala ocorreu na EJA III. Nesta, a aula se desenvolvia através de diálogo entre educadores educandos, evidenciando uma diferença no comportamento em relação aos alunos da EJA I e II. A sala estava organizada em forma de círculo e a aula teve como tema a “identidade”, que possibilitou o envolvimento interativo e participativo em torno de um diálogo amplo. A partir dessa temática, discutiram preconceito, cultura, diversidade, dentre outros.

Concluídas as observações em sala de aula, o próximo momento seria aplicação do questionário. Este instrumento, de acordo com Matos (2001) se constitui hoje uma das mais importantes técnicas disponíveis para a obtenção de dados nas pesquisas sociais, configurando-se como:

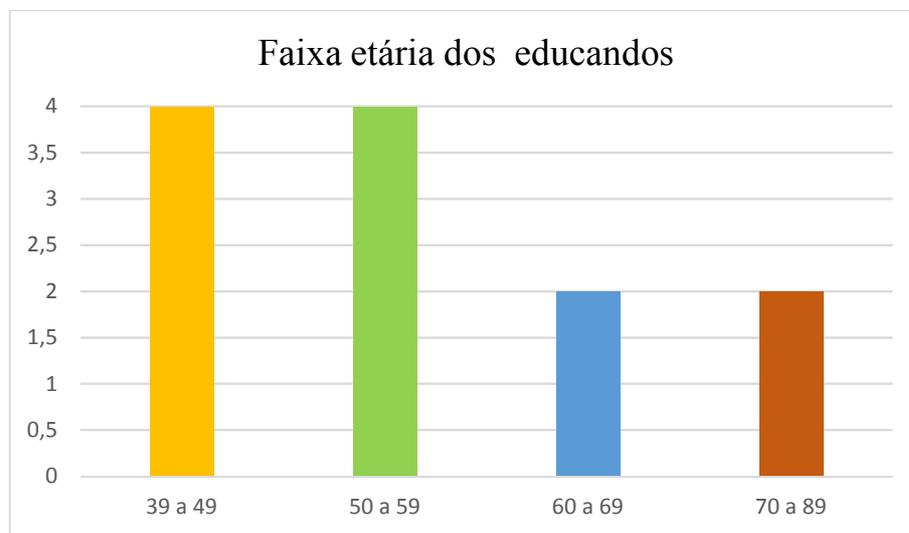
Um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa com o objetivo de suscitar, dos informantes, respostas por escrito ou verbalmente sobre assunto que os informantes saibam opinar ou informar. É uma interlocução planejada (CHIZZOTTI,1995, p. 55).

O questionário permitiu levantar dados relevantes para a compreensão do perfil dos educandos e sua situação em relação a leitura e escrita.

2.2.3 O Perfil dos educandos investigados

No que diz respeito à idade, os educandos encontravam-se na faixa etária de 39 a 80 anos, sendo que a maior expressividade se encontrava no intervalo entre as idades de 39 a 49 e de 50 a 59 anos, ambos com 04 (quatro) educandos; seguidos dos recortes etários entre 60 e 69 anos e 70 e 89 anos, ambos com 02 (dois) estudantes, conforme demonstra o gráfico 1.

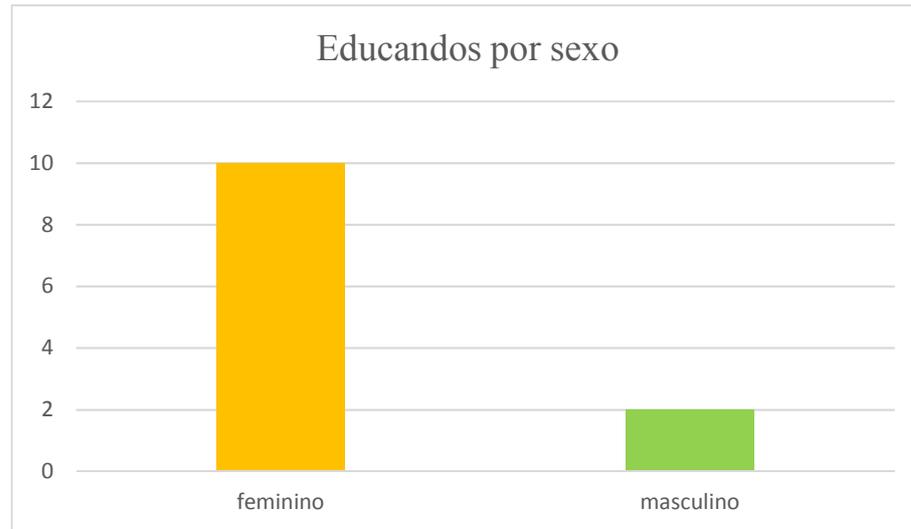
Gráfico 1 – Faixa etária dos educandos



Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados junto aos educandos (2016).

Em relação ao sexo, 10 (dez) são do sexo feminino e 02 (dois) do masculino, como é possível verificar no gráfico 2.

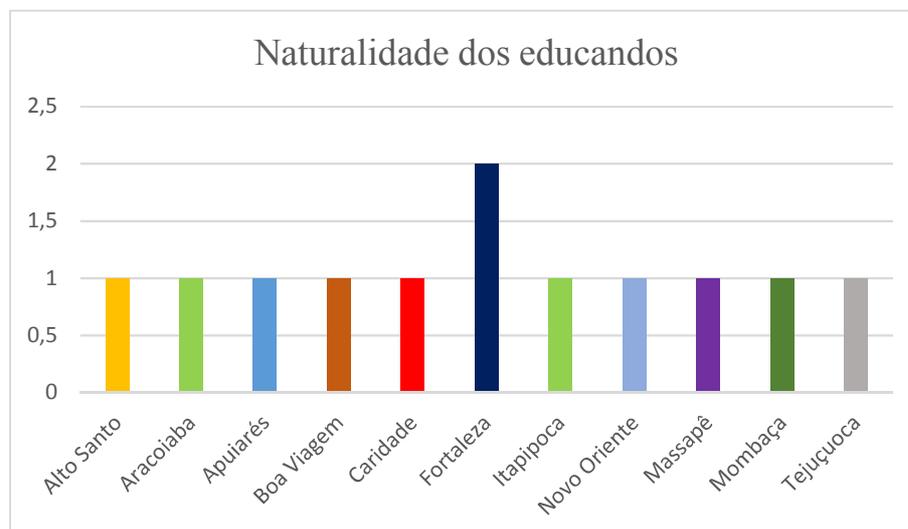
Gráfico 2 – Educandos por sexo



Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados junto aos educandos (2016).

Da população pesquisada, apenas um é natural de Fortaleza e os outros nascidos em municípios do interior do estado do Ceará, conforme mostra o gráfico 3.

Gráfico 3 – Naturalidade dos educandos



Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados junto aos educandos (2016).

Com relação ao bairro em que residem, dos seis educandos pesquisados da escola A, 05 (cinco) moram no Bairro Presidente Kennedy, mesmo bairro onde está situada a escola e 01 (um) reside no bairro Ellery, vizinho ao da escola. Quanto aos educandos da escola da regional B, 04 (quatro) residem no bairro do Canindezinho, o mesmo da escola, 01 (um) no Bom Jardim e 01 (um) no Parque São Vicente. Estes dois bairros vizinhos ao da escola. Dos 12 (doze)

entrevistados 10 (dez) possuem residência própria e 02 (dois) declararam morar em casa de parentes ou amigos.

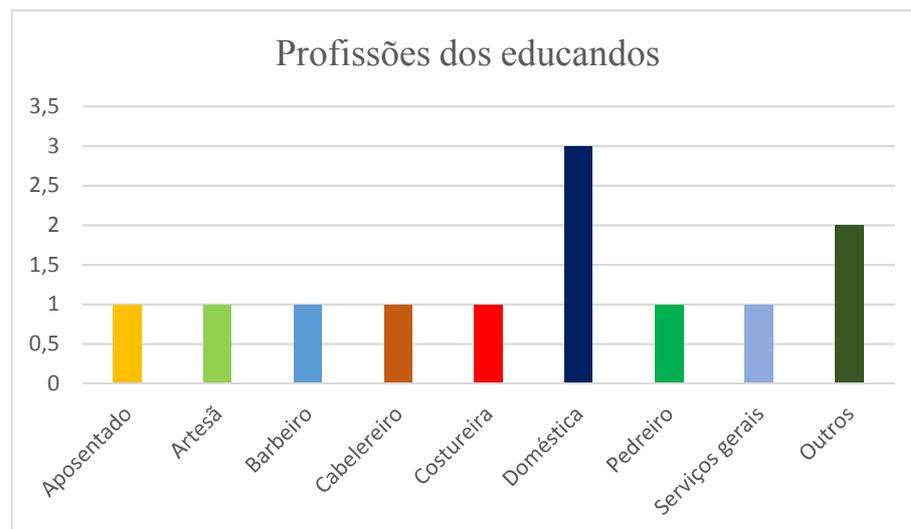
Nesse contexto, os dados revelam que os educandos pesquisados são provenientes da zona rural e fixaram residência em Fortaleza, com baixo nível ou nenhuma instrução escolar. A procura por escolarização varia muito nas faixas etárias e no sexo, no entanto esses têm em comum a situação socioeconômica.

A procura pela escola não acontece de forma simples. Ao contrário, em muitos casos trata-se de uma decisão que envolve as famílias, os patrões, as condições de acesso, a distância entre casa e escola e, muitas vezes, trata-se de um processo contínuo de idas e vindas, de ingressos e desistências.

Sobre os indicadores de inserção no mundo do trabalho, a maioria exerce atividade remunerada, enquanto apenas três não trabalham. No que diz respeito à profissão, os 12 (doze) entrevistados exercem profissões variadas, atividades pouco remuneradas e outros sem remuneração como é o caso das trabalhadoras domésticas que trabalham em casa e cuidam da família.

A variedade de profissões pode ser visualizada no gráfico 4.

Gráfico 4 – Profissões dos educandos



Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados junto aos educandos (2016).

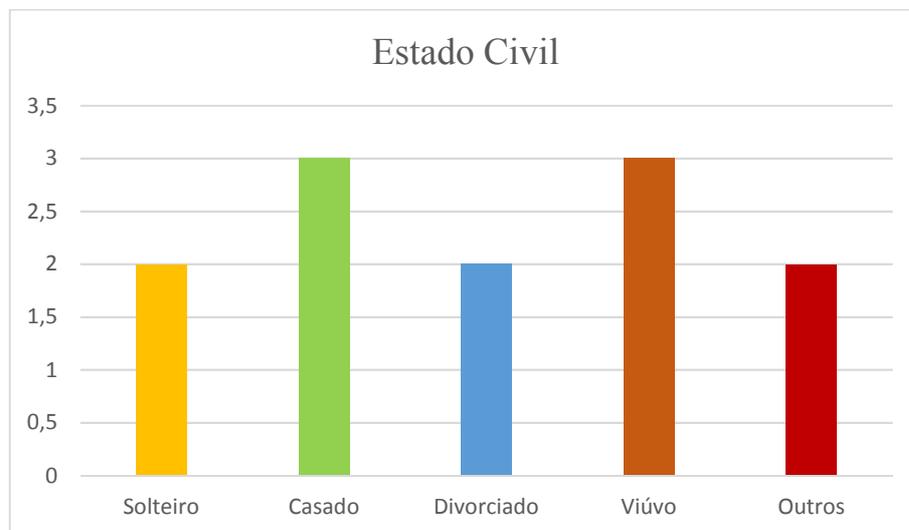
Por não terem tido acesso ao saber escolar, os educandos de EJA se veem impossibilitados de desempenhar atividades profissionais que demandem maior referencial de

conteúdo. Este fato, muitas vezes, os torna quase sempre dependentes de auxílio governamental, apesar de trabalharem em funções assalariadas, conforme pesquisa anterior realizada pela UECE aponta:

[...] eles trabalham em múltiplas ocupações, em prestações de serviços, no setor informal, nas cidades ou zona rural. São agricultores assentados e trabalhadores da pesca, recicladores e lavadeiras, donas de casa e porteiros, população carcerária e profissionais do sexo. São, enfim, pessoas, frequentemente com muitas demandas, com muitas preocupações e problemas para resolver (UECE, 2007, p. 37).

Quanto ao estado civil percebemos uma diversidade de situações. Apesar deste fato, visualizamos certo equilíbrio em relação à quantidade de alunos investigados em relação às cinco categorias que expressam esse dado, conforme é possível visualizar no gráfico 5.

Gráfico 5 – Estado Civil



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários aplicados junto aos educandos.

Em relação à quantidade de pessoas da família que residem na mesma casa, a média identificada corresponde a aproximadamente 04 pessoas, que guardam os seguintes graus de parentesco: pai, mãe, filho, genro e netos, conforme apresenta a tabela 1.

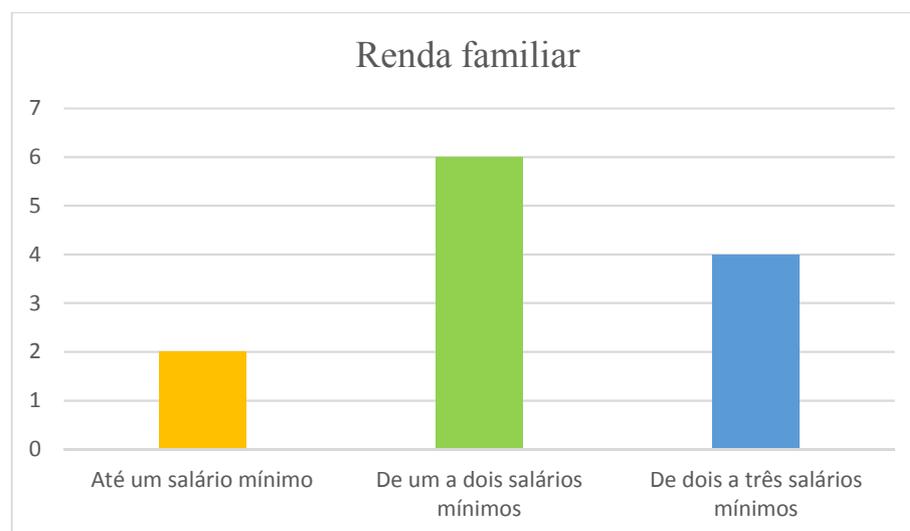
Tabela 1 – Composição familiar

COMPOSIÇÃO FAMILIAR		
ALUNOS	Nº DE PESSOAS NA FAMÍLIA	GRAU DE PARENTESCO
Aluno 1	03	Pai, filha e genro
Aluno 2	05	Casal, dois filhos e um neto
Aluno 3	03	Casal e uma filha
Aluno 4	03	Casal e uma filha
Aluno 5	03	Casal e um filho
Aluno 6	04	Casal e dois filhos
Aluno 7	03	Casal e um neto
Aluno 8	04	Casal filha e genro
Aluno 9	03	Casal e um filho
Aluno 10	05	Casal, dois filhos e um neto
Aluno 11	06	Casal, duas filhas, um genro e dois netos
Aluno 12	05	Mãe, dois filhos e dois netos

Fonte: Elaboração da autora a partir dos questionários aplicados junto aos educandos.

É importante destacar que nem todas as pessoas que residem na mesma casa contribuem financeiramente para o sustento da família. Dos alunos pesquisados, 05 (cinco) alunos declararam que apenas 01 (uma) pessoa contribui; 02 (dois) declararam que 02 (duas) pessoas contribuem e 05 (cinco) informaram que 03 (três) pessoas ajudam financeiramente em casa. Quanto à renda familiar, os valores informados variam de até 01 (um) salário até 03 (três) salários, como é possível verificar no gráfico 6.

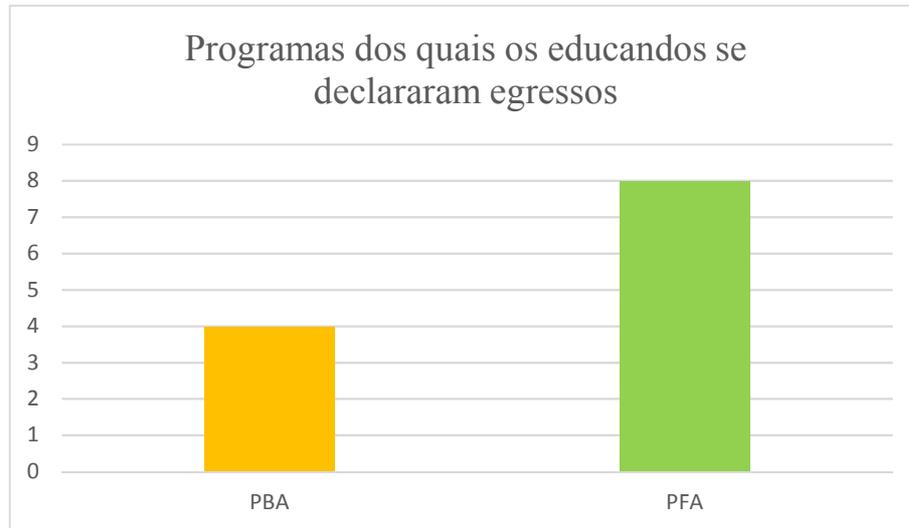
Gráfico 6 – Renda familiar



Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados junto aos educandos (2016).

Considerando os programas dos quais são egressos, a maioria dos educandos informou ter participado do PFA. Do total, 08 (oito) se identificaram como egressos do PFA e 04 (quatro) se como egressos do PBA.

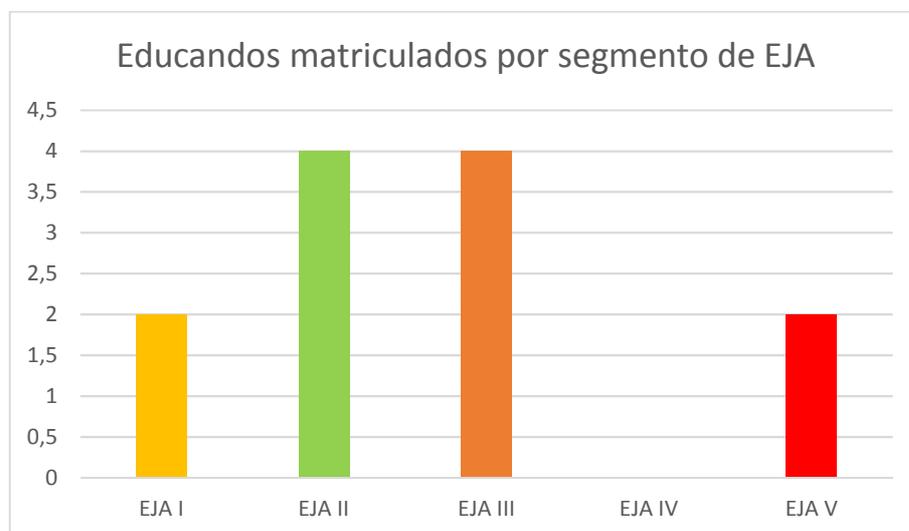
Gráfico 7 – Programas dos quais os alunos se declararam egressos



Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados junto aos educandos (2016).

Ao concluírem a alfabetização e com o desejo de darem continuidade aos estudos, os educandos buscaram matrículas na EJA. Estes se encontram distribuídos nos 05 (cinco) diferentes segmentos desta modalidade de ensino no município de Fortaleza.

Gráfico 8 – Alunos matriculados por segmento de EJA



Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados junto aos educandos (2016).

Entre os sujeitos investigados, havia uma aluna matriculada na EJA IV. Foram feitas várias tentativas para entrevistá-la, mas não obtive sucesso. O educador da turma justificava suas faltas às aulas por encontrar-se doente. Por fim, informou que a mesma tinha desistido, embora não tenha explicado o motivo da evasão escolar.

Os educandos de EJA, na sua maioria, carregam trajetórias excludentes, fragmentadas, descontínuas, mas também de incansável resistência, exigindo o direito à aprendizagem ao longo da vida. Usualmente, as pesquisas se limitam a apontar estes sujeitos como invisibilizados, oprimidos e na maioria das vezes, ‘coitados’ e ‘desvalidos’ (JEFFREY, 2015).

É necessário destacar que ir à escola, para os jovens e adultos, é, antes de tudo, um desafio, um receio íntimo de fracassar. Por outro lado, é a crença de que a escola pode imprimir uma marca importante em suas identidades e por isso apostam nela. Na escola, são receptivos à aprendizagem, repletos de curiosidades e abertos a novas experiências. Grande parte desses educandos espera, encontrar na sala de aula, um espaço que atenda às suas necessidades como pessoas e não apenas como alunos que ignoram o conhecimento escolar e o buscam para se integrar à sociedade letrada da qual fazem parte por direito, mas da qual não podem participar plenamente, pois não dominam a leitura e a escrita.

Refletindo sobre essa temática, escreve Haddad (2008, p. 30):

É nesse contexto que a educação de pessoas jovens e adultas deve ser tomada; não simplesmente como o processo de ensino e aprendizagem de habilidades técnicas – leitura, escrita, operações matemáticas e outros conhecimentos acumulados pela humanidade - , que deveriam ter sido apropriadas no passado, mas como parte de um processo, que se dá ao longo da vida, que visa garantir possibilidades de desenvolvimento - pessoal e coletivo - para pessoas que chegaram à juventude ou à idade adulta sem algumas ferramentas, como a educação escolar.

É determinante, com efeito, o papel do educador da EJA, quanto à permanência deste educando na escola. Nesse sentido, embora não sendo o foco desta pesquisa, mas por entender a importância deste profissional junto ao aluno, foi aplicada uma entrevista semiestruturada com quatro educadores das turmas investigadas, 02 (dois) da escola A, e 02

(dois) da escola B. A entrevista foi composta por questões voltadas para identificar o perfil do educador da EJA, bem como questões ligadas às atividades docentes.

2.2.4 O educador dos sujeitos da pesquisa

Analisando o perfil dos educadores que atuam nas turmas de EJA investigadas, foi possível observar que quanto a faixa etária, os mesmos encontram-se entre as idades de 36 a 52 anos, distribuídas da seguinte forma: educador 1, com 36 anos; educador 2, com 52 anos; educador 3, com 49 anos e educador 4, com 43 anos.

De acordo com a SME de Fortaleza, a lotação dos educadores nas turmas de EJA deve ser feita, observando as seguintes recomendações:

- No 1º Segmento do ensino fundamental (EJA I, II, III – 1º ao 5º ano), os educadores deverão, necessariamente, ter formação em Pedagogia e experiência com EJA;
- No 2º Segmento do ensino fundamental (EJA IV e V – 6º ao 9º ano), os educadores deverão ser habilitados (as) nas áreas específicas do conhecimento: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, também sendo importante a experiência docente na EJA.

Nesse sentido, dos quatro educadores entrevistados, três possuem graduação em Pedagogia e um é licenciado em Matemática. Três concluíram curso de especialização, em áreas diversificadas da educação e apenas um educador está cursando Especialização em EJA (Mestrado em políticas públicas e sociedade – UECE).

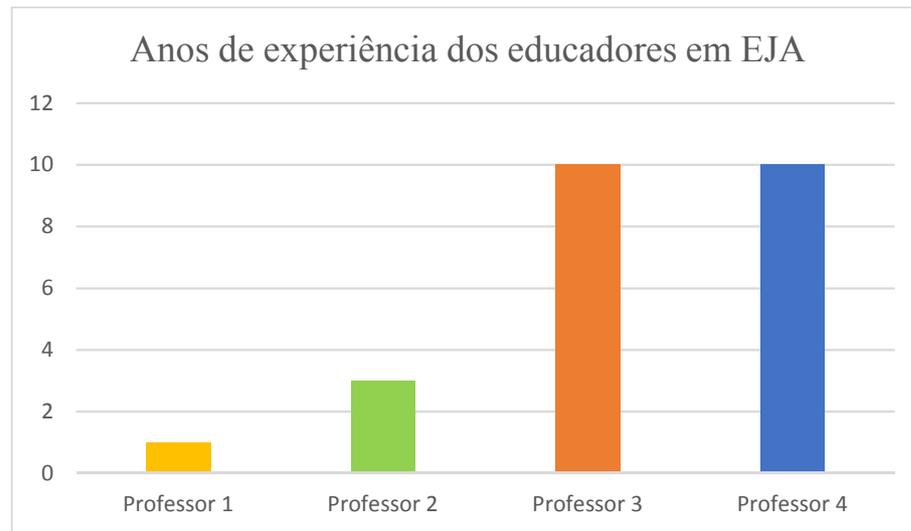
Quadro 2 – Formação dos educadores.

GRADUAÇÃO / ANO	FORMAÇÃO DOS EDUCADORES		
	CURSO	INSTITUIÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO
2005	Lic. Matemática	UFC	Ensino da Matemática
1988	Pedagogia	UNIFOR	Cursando especialização em EJA
1988	Pedagogia	UECE	Planejamento educacional
1988	Pedagogia	UECE	Psicopedagogia (Mestrado em políticas públicas e sociedade – UECE)

Fonte: Elaboração da autora a partir das entrevistas realizadas junto aos educadores, 2016.

Em relação ao tempo de atuação dos educadores pesquisados na EJA, as informações permitem visualizar que o mesmo varia entre 01 (um) e 10 (dez) anos.

Gráfico 9 – Anos de experiência dos educadores em EJA



Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados junto aos educandos (2016).

O quadro 3 mostra que os educadores lotados na EJA no turno da noite também atuam no ensino regular, no período diurno. Destes, três acumulam carga horária de 300h e um carga horária de 200h.

Quadro 3 – Jornada de trabalho dos docentes de EJA

JORNADA DE TRABALHO DOS EDUCADORES		
PROFESSORES	MODALIDADE (ENSINO REGULAR)	TURNO / CARGA HORÁRIA
Professor 1	Ensino fundamental (Prefeitura e escola privada)	Manhã e tarde – 200h
Professor 2	Ensino fundamental	Manhã e tarde – 200h
Professor 3	Ensino fundamental	Tarde 100h
Professor 4	Ensino fundamental	Manhã e tarde 200h

Fonte: Elaboração da autora a partir das entrevistas realizadas junto aos educadores, 2016.

2.3 Procedimentos metodológicos

A Resolução do PBA no ciclo 2012 prevê estratégias para a incorporação gradativa do

atendimento de jovens e adultos nas redes públicas de ensino com vistas à continuidade de estudos. Destaca-se nessa resolução: previsão do atendimento dos egressos em turmas de EJA, nas redes públicas de ensino (Nota técnica nº 118/2012/DPAEJA/SECADI).

Esta pesquisa se fundamenta na abordagem qualitativa, uma vez que privilegia os significados, experiências, sentimentos, atitudes e valores dos sujeitos envolvidos com o fenômeno investigado.

Dentre os diferentes tipos de estudos qualitativos optei pelos estudos multicasos, com análise dos dados pautada na concepção dialética, uma vez que analisamos dados fornecidos pelos sujeitos inseridos em uma realidade ampla e complexa, relacionada a dois espaços distintos. Triviños (1987, p. 130) afirma que esse tipo de pesquisa “parte da base, do real, que é analisado em sua aparência e em sua profundidade, para estabelecer a “coisa em si”, o número, que se definem e se justificam existencialmente na prática social”.

Dada a temática investigada, foram utilizados procedimentos que permitissem apreender a dinâmica da realidade, que envolveu desde a pesquisa documental explorando documentos diversos acerca da EJA, bem como de resoluções do Programa Brasil Alfabetizado e Fortaleza Alfabetizada, passando pela observação participante, aplicação de questionário para levantamento do perfil socioeconômico dos sujeitos da pesquisa e entrevistas semiestruturadas, possibilitando aos alunos entrevistados a livre expressão. Segundo Triviños (1987, p. 146) “a entrevista semiestruturada valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Nesse sentido, procurei cercar o objeto de investigação de diversas formas, com vistas a compreender o comportamento e experiências dos sujeitos, bem como, o processo mediante o qual os mesmos constroem seus significados. Para isso foi importante recorrer à observação da realidade concreta para refletir com clareza, aprofundamento e examinar como e até que ponto o PBA/PFA contribuiu para a redução da descontinuidade histórica da escolarização em nível de ensino fundamental dos jovens e adultos egressos deste Programa no município de Fortaleza.

A partir dessa compreensão, isto é, de recorrer à observação da realidade concreta desses sujeitos, Chizzotti (1995, p.79) chama atenção para a relação de interdependência entre o mundo real e o sujeito.

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

Diante dessa reflexão, a interpretação dos sujeitos da pesquisa em relação ao fenômeno investigado assume um importante papel. Triviños (1987, p. 120) ao se reportar a esta questão aponta que:

Alguns autores entendem a pesquisa qualitativa como uma expressão genérica. Isto significa, por um lado, que ela compreende atividades de investigação que podem ser denominadas específicas. E, por outro, que todas elas podem ser caracterizadas por traços comuns. Esta é uma ideia fundamental que pode ajudar a ter uma visão mais clara do que pode chegar a realizar um pesquisador que tem por objetivo atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo.

Tal abordagem é apropriada aos estudos situados no campo dos fenômenos humanos e sociais, visto que o interesse maior é com a interpretação dos fatos. Nessa direção, busquei compreender o desempenho do PBA/PFA no que se refere ao engajamento de seus ex-alunos em outras turmas de EJA, em continuidade aos estudos no seu processo de escolarização. Assim, encontrei apoio na reflexão de Chizzotti (1993, p. 80), quando afirma que “É necessário ir além das manifestações imediatas para captá-los e desvelar o sentido oculto das impressões imediatas. O sujeito precisa ultrapassar as aparências para alcançar a essência dos fenômenos”.

Na busca de captar esse sentido oculto das impressões imediatas, vale lembrar Paulo Neto (2015, p.49) ao citar que Marx parte do próprio real, do concreto, isto é, do homem real. Aqui, os sujeitos reais são os alunos egressos do PBA / PFA que deram continuidade aos estudos no seu processo de escolarização na EJA¹³.

Para melhor compreender essa realidade faz-se necessário situar esse sujeito da EJA no contexto da educação no sistema capitalista, através do qual é possível observar, ao longo

¹³ Os educandos da EJA são pessoas que não frequentaram a escola quando crianças, e quando frequentaram abandonaram por vários motivos. Segundo pesquisas o trabalho tem sido o principal motivo, apontado por estas pessoas, que as levaram ao abandono da escola.

dos tempos, os privilégios da classe burguesa. Esta constatação pode ser traduzida nas oportunidades de estudos para poucos, fato que tem contribuído para elevar o número de pessoas analfabetas, oriundas da classe trabalhadora.

Nessa reflexão, um dos pontos de partida é o entendimento dos sujeitos da EJA como membros de um conjunto social que se encontram interligados por meio de relações complexas. “Marx não analisa a realidade de forma fragmentada, não vê o indivíduo como um ser independente, isolado fragmentado, livre de seus laços sociais, de sua unidade, mas na sua totalidade” (OLIVEIRA, 2015, p.3).

Considerando o exposto, os educandos de EJA investigados precisam ser reconhecidos e compreendidos como pessoas que tiveram suas vidas marcadas pelas dificuldades socioeconômicas, condições essas que os conduziram para o mundo do trabalho, afastando-os da oportunidade de aprender a ler e escrever. A falta de visão dessa totalidade tem conduzido, muitas vezes, a sociedade ao equívoco de responsabilizá-los por essa condição de fracasso e de pobreza.

Sobre o assunto acrescenta Triviños (1987, p.129):

A pesquisa qualitativa de tipo histórico-estrutural, dialética, parte também da descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as conseqüências que terão para a vida humana.

Bogdan e Bicklen (1994, p.48) corroboram com esta ideia ao citar que:

A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos na investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem a muitas páginas contendo narrativas e outro dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos.

Bogdan e Bicklen (1994, p.49) acrescentam, ainda que:

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma

pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Partindo dessa compreensão, resalto a importância de investigar quem são esses jovens e adultos e por que continuam estudando após conclusão da alfabetização, considerando que a importância dada pelos investigadores qualitativos aos processos é maior que seu interesse pelos produtos, conforme apontam Bogdan e Bicklen (1994).

Saliento a importância de compreender a realidade de vida dos sujeitos que migraram do PBA/PFA para a EJA, como um todo, sua condição econômica e social, bem como compreender os motivos que os levaram a dar continuidade aos estudos na EJA, para poder atingir uma interpretação mais próxima da realidade pesquisada.

Dada a importância dessa temática, no atual contexto, busquei analisar o PBA / PFA quanto ao seu objetivo prioritário que é de contribuir para a continuidade e terminalidade da escolarização do estudo de seus educandos.

Além da análise documento, da observação e da aplicação dos questionários, estratégias de aproximação com a realidade já fundamentadas anteriormente e das quais já foram retirados alguns dados considerados fundamentais à apresentação da pesquisa, foram utilizadas também entrevistas.

A entrevista foi definida como uma das estratégias de aproximação com a realidade, por ser “uma das técnicas mais simples, conhecidas e utilizadas na pesquisa educacional” (MATOS, 2001, p.61).

Para Minayo (2008) a entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador.

Sobre essa técnica acrescenta a autora

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser individual ou coletiva (MINAYO, 1994, p.576).

Dada a importância dessa técnica optei pela entrevista semiestruturada, pois permite à pessoa entrevistada se expressar livremente sem as limitações de um questionário.

Triviños (1987, p.146) entende a entrevista semiestruturada, em geral, como:

Aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiado em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, frutos de hipótese que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Desse modo, a entrevista semiestruturada possibilitou o levantamento de categorias a partir das quais os próprios alunos revelam as realidades em que estão inseridos. Estas foram gravadas e realizadas individualmente, apoiadas em um roteiro no qual constavam perguntas gerais direcionadas aos alunos.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas. Através das mesmas foi possível reviver os momentos com os entrevistados, identificando percepções, sentimentos, comportamentos e atitudes dos participantes a respeito do assunto em questão. Os sujeitos entrevistados são identificados por nomes fictícios.

Antes de dar início as entrevistas, procurava me apresentar, fornecendo dados sobre mim mesma e sobre a instituição de origem a qual estava vinculada - Universidade Federal do Ceará - e sobre o tema da nossa pesquisa. Em seguida solicitava a permissão dos entrevistados para a gravação, assegurando o seu direito ao anonimato.

Para Szymanski (2002, p.19) nesse contato inicial

[...] o entrevistador se apresentará ao entrevistado, fornecendo dados sobre sua própria pessoa, sua instituição de origem e qual o tema de sua pesquisa. Deverá ser solicitada sua permissão para a gravação da entrevista e assegurado seu direito não só ao anonimato, acesso às gravações e análises, como ainda ser aberta a possibilidade de ele também fazer as perguntas que desejar.

Em face da riqueza linguística dos entrevistados, as entrevistas foram transcritas tentando manter na íntegra as falas e a proximidade ao modo como foram pronunciadas pelos estudantes de EJA, o que os caracteriza e preserva o seu modo de expressar, escrito e oral do cotidiano, revelando assim as marcas de suas origens culturais.

Freire (1992, p. 16), destaca a importância desta atitude epistemológica ao apontar:

O que venho propondo com base em minhas convicções políticas em convicções filosóficas é um profundo respeito pela identidade cultural dos alunos, uma identidade cultural que implica respeito pela língua do outro, cor do outro, gênero do outro, classe do outro, orientação sexual do outro, capacidade intelectual do outro. Mas essas coisas ocorrem em um contexto social e histórico, e não no ar puro e simples. Essas coisas ocorrem na história e eu Paulo Freire, não sou dono da história.

Nesse sentido Bogdan e Bicklen (1994, p. 136) nos chama a atenção sobre a realização de uma boa entrevista:

As boas entrevistas caracterizam-se pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista [...]. As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos.

A entrevista semiestruturada possibilitou levantar categorias e subcategorias dentre as quais destaco: os motivos que os levaram a dar continuidade aos estudos na EJA; os interesses que os mobilizam na busca pela escolarização pela conclusão do ensino fundamental e continuidade no Ensino médio; a satisfação em estudar na EJA; o modo como o educador está ensinando; sua relação com o educando; suas percepções sobre a sala de aula e a escola; sobre o incentivo da escola na continuidade dos estudos na EJA.

Ao longo deste capítulo, apresentei as escolhas teóricas e metodológicas realizadas para o desenvolvimento desta investigação. Apresentei, ainda, elementos relacionados aos lócus e sujeitos, com especial atenção para os elementos socioeconômicos presentes nas instituições e nos perfis dos educandos e educadores. Busquei realizar, ainda, ao longo do capítulo, a apresentação das estratégias de aproximação com a realidade eleitas para este estudo, que envolveram pesquisa documental, de campo, aplicação de questionários e entrevistas.

No próximo capítulo, serão explorados elementos bibliográficos e documentais referentes à alfabetização de jovens e adultos no contexto das políticas públicas.

3 A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Este capítulo trata da alfabetização de adultos, no contexto das políticas públicas de EJA, considerando sua origem, importância, definição e reflexões sobre a legislação e as políticas de EJA no cenário nacional e internacional.

Ao longo das discussões, são destacadas as abordagens neoliberal e marxista, as políticas públicas de EJA e a contribuição da alfabetização para a continuidade nos estudos. Situado, no decorrer das reflexões apresentadas, a EJA na constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Base da Educação nacional de 1996 (BRASIL, 1996), o Parecer CNE/CEB 11/2000 (BRASIL, 2000), a Rede de apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB) e as Conferências Internacionais realizadas pela UNESCO.

3.1 Elementos históricos das políticas de EJA

No ano de 1980, foi registrado o ressurgimento da importância do campo de conhecimento denominado políticas públicas, assim como das instituições, regras e modelos que regem sua decisão, elaboração, implementação e avaliação.

Não existe uma só, nem a melhor definição sobre o que são políticas públicas. Para sustentar esta afirmativa, Souza (2006, pp. 20-46), nos apresenta alguns exemplos:

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980) a define como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo: Política Pública é a soma das atividades dos governos que agem diretamente ou através da delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição como o que o governo “escolhe fazer e não fazer”. No entanto, a definição mais conhecida é a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. Outras definições enfatizam o papel da política pública na solução dos problemas. O papel dos governos nos debates sobre políticas públicas implica responder a questões sobre o espaço que cabe aos governos em defini-las e implementá-las.

Apesar do reconhecimento de que outros segmentos além dos governos se envolvem na formulação de políticas públicas, tais como os grupos de interesse e os

movimentos sociais, e apesar de certa literatura argumentar que o papel dos governos é encolhido por fenômenos como a globalização, a diminuição da capacidade dos governos de intervir, formular políticas e de governar, está em debate há tempos.

Na Europa, a Política Pública surge como desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de instituições sociais. Nelas, o Governo é apontado como produtor, por excelência, de políticas públicas.

No Brasil, os estudos sobre as políticas públicas passaram a ter centralidade no início da década de 1980, possibilitando a afirmação de um campo investigativo a respeito da temática, terreno este vinculado, sobretudo à Ciência Política e à Sociologia. A realização dessas pesquisas ocorria em concomitância com o processo de abertura que instaurou a democracia no País.

Segundo Azevedo (1997, p. 59):

[...] naquele momento, tinha o espaço político que permitia desvelar publicamente o quanto as políticas econômicas empreendidas pelo regime autoritário contribuíram para aprofundar a negação dos direitos sociais à maioria, malgrado o alongamento formal das políticas sociais.

Considera-se que a área de políticas contou com quatro grandes “pais” fundadores: Harold Laswell, Simon, C. Lindblom e D. Easton. Sobre eles Santos (2001, pp. 170-198) sintetiza:

Laswell (1936) introduziu a expressão “policy analysis” (análises de política pública, como forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico. Simon (1957) introduziu o conceito de racionalidade limitada das decisões públicas (policy markers), argumentando que a limitação é minimizada pelo conhecimento racional. Lindblom (1959; 1979) questionou a ênfase do racionalismo de Laswell e Simon e propôs, incorporar na análise de políticas públicas outras variáveis, como: as relações de poder, o papel das eleições, das burocracias, dos partidos e dos grupos de interesse. Easton (1965) contribuiu para a área ao definir a política pública como um sistema, ou seja, como uma relação entre formulação, resultados e ambiente.

Do ponto de vista teórico e conceitual, a política pública em geral e a política social em particular são campos multidisciplinares. Uma teoria geral de políticas implica a busca de sintetizar teorias elaboradas nas áreas da Sociologia, Ciência Política e Economia. Elas

repercutem na economia e nas sociedades e explicam as inter-relações do Estado com política, economia e sociedade.

Segundo Souza (2006, p. 35), pode-se resumir Política Pública como

[...] o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações. A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Para este estudo são tomadas como referência as políticas públicas de educação adotadas para o setor pelos sucessivos governos brasileiros desde 1940 até os dias atuais, priorizando as ações de oferta de ensino público referente à EJA quanto a continuidade dos estudos.

Os sujeitos da EJA têm um recorte de classe, pois na divisão das classes sociais tanto as oportunidades como o acesso à escola, por exemplo, são diferenciadas; bem como as suas relações com o trabalho também o são, uma vez que os jovens e adultos pouco ou não escolarizados são aqueles que vendem sua força de trabalho. No contexto das classes sociais, uma minoria tem condição financeira para frequentar e ter uma educação de qualidade e dar continuidade aos estudos ao longo da infância, na adolescência e idade adulta. A maioria das pessoas, ao contrário, não tem essa mesma oportunidade. Pertencentes à classe menos favorecida economicamente, mesmo com acesso à escola, muitos não dão continuidade ao processo de escolarização, enquadrando-se nos percentuais de analfabetismo absolutos e funcionais.

Nesse sentido, entendo ser necessário situar os sujeitos da EJA no contexto do sistema capitalista, que não vê esses indivíduos inseridos em sua totalidade, mas de forma isolada. É necessário superar a visão fragmentada, para compreender os jovens e adultos matriculados nas salas de EJA como pessoas que tiveram suas vidas marcadas pelas dificuldades socioeconômicas, condições essas que os conduziram para o mundo do trabalho, impedindo-os da oportunidade de aprender a ler e escrever.

Nesse contexto faz-se necessário uma breve reflexão sobre o papel do Estado, afinal como o mesmo intervém nesse quadro?

3.2 Desdobramentos na EJA, da ideologia do estado neoliberal

O conceito de Estado é amplo e abrangente. Segundo Vieira e Albuquerque (2002, p. 21):

De uma maneira geral, pode-se dizer que há duas grandes vertentes de pensamento em torno do papel do Estado – uma de base liberal (a qual, por sua vez, deu origem ao enfoque neoliberal) onde ele atua como guardião de interesses públicos, e uma de suporte marxista, neste ele não atua como instância neutra, mas a serviço de todas as classes sociais. Para Marx, o Estado serve aos interesses das classes burguesas.

A abordagem neoliberal tem raízes na teoria do Estado formulada no século XVII, expressando o ideário do liberalismo clássico então emergente. As correntes neoliberais apoiam-se nas formulações de Hayek, tomado como expoente desta tradição de pensamento. Esta corrente questiona e põe em xeque o próprio modo de organização social e política gestado pela intervenção estatal. “Menos estado e mais mercado” é a máxima que sintetiza suas postulações e tem como princípio-chave a noção de liberdade individual, tal como concebida pelo liberalismo clássico.

Azevedo (1997, p. 12) expõe:

[...] defensores do Estado mínimo, os neoliberais creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades. A intervenção estatal estaria afetando o equilíbrio, a ordem, tanto no plano econômico como no social e moral na medida em que tende a desrespeitar os princípios da liberdade e da individualidade, valores básicos do ethos capitalista.

Em sua Tese de Doutorado Carvalho (2006, p. 143) escreve que:

A ideologia neoliberal encontra terreno fértil nas elites nacionais, pois ao propugnar o estado de Bem-Estar Social como principal causa da crise do capital e, portanto, defender as privatizações e cortes orçamentários nas políticas públicas, engendrando o “estado mínimo” socialmente e “Máximo” economicamente.

Percebemos, por este excerto, que “o neoliberalismo atribui os males - como o desemprego e a inchação da máquina governamental – ao caráter não lucrativo das atividades

públicas e que estas estimulam a expansão dos programas sociais que hipertrofiaram a máquina governamental em decorrência dos aumentos dos gastos sociais” (BEINSTEIN citado por SANTOS, 2001, pp. 170-198).

Com isso, têm-se o desequilíbrio orçamentário e o aumento do déficit público, como afirma Nobre (2015, pp. 207):

A abordagem liberal entende que as oportunidades existem para ‘todos’, se uma pessoa não consegue estudar ou trabalhar é justificada pela falta de interesse, pela preguiça, é comum ouvir sobre alguém que não estuda ou que participa de movimentos sociais que reivindicam melhores condições de vida são desocupados, não querem trabalhar, pois oportunidade não falta. “É preciso ter cuidado com essa transferência irrestrita de responsabilidade aos educandos da EJA pela continuidade dos estudos e pela busca de uma profissão”.

Para justificar esse discurso de que as oportunidades existem para “todos”, Machado (1991, p.99), escreve que:

[...] se utilizam de alguns resultados pontuais de pessoas “bem-sucedidas” de origem da classe trabalhadora, que frequentaram a escola pública e que com muito sacrifício e persistência conseguiram concluir os estudos, ou receber “prêmios” de honra ao mérito. Estes servem de exemplo para justificar que aqueles de boa vontade, que se esforçam e persistem vencem.

Nesta mesma direção reflete Nobre (2015, p. 207) afirma:

Quando um 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.

Ainda sobre o assunto, acrescenta a autora:

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. (NOBRE, 2015, p.208)

Nesse sentido, Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1987) nos chama a atenção para os “mitos” os quais são indispensáveis à manutenção do *status quo*, ou seja, da introjeção dessa ideologia do “esforço próprio”:

O mito, por exemplo, de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o patrão, podem então deixa-lo e procurar outro emprego. O mito de que esta “ordem” respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo apreço. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários. O mito do direito de todos à educação, quando o número de brasileiros que chegam às escolas primárias do país e do que nelas conseguem permanecer é chocantemente irrisório (FREIRE, 1987, p.137)

Outro ponto a considerar é que esses sujeitos são vistos como pessoas incapazes, inferiores e que não aprendem. “A autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que eles têm de opressor”, complementa Freire (1987, p.50).

Ainda sobre esta questão ressalta o autor:

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 (FREIRE, 1987, P.50)

Nesse sentido, entendemos que os ideias neoliberais não questionam as responsabilidades do Governo em garantir o acesso de todos ao nível básico de ensino. Apregoam a necessidade de dar outro tratamento ao sistema educacional. Segundo as categorias analíticas próprias à tradição deste pensamento, a política educacional como política pública de responsabilidade do Estado é sempre levada à berlinda.

Com efeito, os problemas que se intensificam como causadores da crise dos sistemas educacionais na atualidade são vistos como integrantes da própria crise que perpassa a forma de regulação assumida pelo Estado neste século. Concebem-se a política educacional e outras políticas sociais como bem-sucedidas, à medida em que tenham por orientação principal os ditames e as leis que regem os mercados.

Nesse contexto, o neoliberalismo - raiz do ideário do liberalismo - atribui os males - como o analfabetismo, o desemprego e a pobreza ao indivíduo, responsável pela situação em que se encontra. As ideias neoliberais não questionam as responsabilidades do Governo em garantir as necessidades básicas para as pessoas.

Para a abordagem marxista, ocorre o contrário, há uma preocupação particular com as análises das políticas sociais no capitalismo. Segundo Azevedo (1997, p. 39):

Nela há, sim, a intenção de encontrar os meios para a realização mais ampla da condição de igualdade e bem-estar dos seres humanos. Afinal, uma das maiores contribuições de Marx foi mostrar as raízes das desigualdades e da exploração inerentes às sociedades de classe. Foi por esta ótica, pois, que abordou as políticas sociais, quase inexistentes no seu tempo.

A sociedade, de acordo com esta perspectiva, se organiza a “partir de relações de produção as quais constituem a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social” (MARX, citado por VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2002, p. 21).

A partir do século XIX, multiplicam-se as teorias marxistas. Para Azevedo (1997, p.41):

Mesmo considerando múltiplos autores, pode-se dizer que a preocupação básica dessa corrente era demonstrar que a evolução das formas e funções do estado, seus limites e possibilidades de atuação, não tinham vinculação direta com os interesses gerais da acumulação e que, portanto, só seriam passíveis de entendimento quando relacionadas às contradições próprias inerentes à própria acumulação do capital.

A obra de Karl Marx influenciou de modo significativo o pensamento ocidental, tanto no século XIX quanto no século XX. Ainda hoje, seu pensamento exerce forte influência sobre as obras de muitos autores.

Nessa reflexão e por entendermos que na abordagem marxista há a preocupação com as análises das políticas sociais no capitalismo, procedemos com uma breve reflexão, à luz dessa abordagem, como contribuição a um olhar crítico da educação no capitalismo.

3.3 Abordagem marxista: um olhar crítico da educação no capitalismo

“A Crítica ao Programa de Gotha” (1979), texto em que Marx questiona os postulados socialdemocratas, traz alguns comentários sobre a importância da escola básica. A educação é aí entendida como um dos instrumentos de apoio na organização e na luta do proletariado contra a burguesia, muito embora se questione o papel do Estado burguês como responsável pela educação (AZEVEDO, 1997).

Apesar de Karl Marx não centrar suas análises na área de educação, bem como não dispôs de uma obra específica sobre o tema, deixou algumas reflexões importantes sobre essa temática. De acordo com Machado (1991, p.91) “Marx e Engels acabaram provocando, também, uma revolução no âmbito da pedagogia, embora essa não fosse a área de concentração dos seus estudos.

Sobre o assunto acrescenta Oliveira (2015, p.2):

Nas obras de Karl Marx não se encontra formulada uma teoria da educação, nem diretrizes metodológicas para a educação. Sua principal preocupação foi o estudo das relações socioeconômico e políticas no processo histórico. No entanto encontra-se em suas obras princípios educacionais bastante claros, que propiciam importantes contribuições para a educação.

Machado (1991, p. 91) ressalta o valor dessas contribuições se referindo:

[...] as condições históricas vividas pelos dois pensadores, pois suas idéias e práticas foram produzidas, à luz do conhecimento já acumulado, correspondentes ao nível de desenvolvimento alcançado pelas sociedades àquela época e às possibilidades concretas que tinham para agir e refletir.

Ainda sobre o assunto, Machado (1991, p. 91) frisa sua importância ao apontar que “Esta contribuição tem grande importância, não apenas pela crítica às concepções pedagógicas anteriores e àquelas que contribuirão as bases do pensamento educacional burguês e que servirão de suporte às correntes que se desenvolveram no século seguinte”.

Nesse contexto, é fundamental deslocar o pensamento para o século XIX e tentar imaginar como viviam as pessoas nas cidades industriais naquele momento, para poder entender o raciocínio de Marx, bem sua crítica a educacional no capitalismo. Para Konder (2011) Marx e Engels percebiam as práticas de educação escolar como uma importante ferramenta que poderia ser utilizada tanto para perpetuar o processo de alienação e de dominação existente na

sociedade capitalista quanto para emancipar os trabalhadores desta realidade, e assim poderem desempenhar seu pleno desenvolvimento.

Ante o exposto, ressaltamos o princípio de omnilateral como (OLIVEIRA, 2015, p. 02) “um outro princípio articulador que se pode apontar para uma filosofia educacional inspirada em Marx”. O autor prossegue:

O princípio omnilateral, talvez o grande pilar para a educação que não deve ser alterado historicamente, pois a educação só tem sentido se apontar para emancipação enquanto omnilateral que visa a formação integral do homem e o desenvolvimento pleno de as potencialidades do ser humano (OLIVEIRA, 2015, p.02).

Bittar e Ferreira (2008, p. 642-643) também corroboram esse pensamento e escrevem sobre a ideia de um homem omnilateral:

As perspectivas de desenvolvimento do homem omnilateral efetivam-se, precisamente, sobre a base do trabalho, isto é, na possibilidade da abolição da exploração do trabalho, da divisão do trabalho e da sociedade de classes e do fim da divisão do homem, dado que isso acontece unicamente quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, já que o último necessita de tempo livre para o seu pleno desenvolvimento, ou seja, de “ócio produtivo”, como diriam os gregos da Antiguidade Clássica. Pois as duas imagens do homem dividido, cada uma delas unilateral, são socialmente a do trabalhador manual e a do intelectual, tais como gerados pela divisão do trabalho no âmbito da Sociedade capitalista.

Assim, entendemos que a educação omnilateral visa o desenvolvimento da plenitude do ser humano, bem como de todas as suas lateralidades, como: aprimoramento intelectual, formação politécnica, moral, física e produtiva. O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total (MARX, 2004, p.108).

Nessa reflexão, vale ressaltar Antônio Gramsci, importante pensador marxista que sofreu muita influência de Karl Marx, mobilizando-o a pensar e atualizar a teoria de Marx sobre a análise das sociedades capitalistas da Europa na primeira metade do século XX.

Antônio Gramsci (1978) também deu grande contribuição para a educação, criou o ideal de escola unitária a qual centrou no conceito da igualdade social, da relação escola / trabalho dá sentido à ideia de liberdade. Trata-se, portanto, de uma “Escola única inicial de

cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 1978, p. 118).

Porém, para Gramsci (1991) esse tipo de educação só faz sentido se for uma escola pública e gratuita, financiada pelo Estado e com autonomia pedagógica. "A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca a manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional" (GRAMSCI, 1991, p. 121).

Nesse sentido, é possível compreender que a escola proposta por Gramsci buscava valorizar o ser humano, sua inteligência, a sua consciência em formação, sua liberdade e não uma escola de escravidão, de mecanicidade, de exploração centrada na questão do trabalho, do lucro.

Para Machado (1991, p. 31):

A escola no capitalismo constitui um acessório indispensável à produção, por preencher necessidades técnicas e políticas e sua diferenciação interna não é uma excrescência a ser superada no futuro, mas uma necessidade inerente ao capital em concorrência com o trabalho, pois lhe permite manipular os requisitos e exigências de forma a lhe possibilitar maior lucro.

Essa educação, na estrutura capitalista, é unilateralizante, isto é, nela o ser não se forma na sua plenitude, não desenvolve sua potencialidade plenamente não são seres livres. As relações de produção de qualquer sociedade constituem um todo (MARX, 2009, p.126)

Em algumas citações de "O Capital", obra mais importante de Marx, segundo Konder (2011), Marx relata algumas visitas a escolas localizadas em cidades na Inglaterra, cujas condições de ensino eram tão precárias que só poderiam servir como espécie de engodo para a nova legislação inglesa de 1844, que determinava que as crianças ao serem contratadas pelas fábricas deveriam estar devidamente matriculadas em algum estabelecimento de ensino.

Sugerido para solucionar o problema educacional, o projeto de Marx certamente seria alvo de certa estranheza nos dias atuais. Para ele, as escolas deveriam formar indivíduos integralmente desenvolvidos, isto é, que ao longo da sua formação dividissem seu tempo entre o trabalho manual, as atividades intelectuais e o lazer; as crianças de até 12 anos deveriam passar ao menos 2 horas por dia trabalhando, de modo a combinar o trabalho braçal com prática

intelectual. Esta jornada de trabalho associada à educação deveria ser elevada até um período de 6 horas por dia, quando a criança completasse 16 anos.

Nesse sentido, Konder (2011) reflete que para Marx era fundamental que todos os indivíduos combinassem educação intelectual, educação profissional e educação física na sua formação. Só assim, todos se tornariam indivíduos integralmente desenvolvidos, capazes de realizar diferentes tarefas e atividades sociais. Ele considerava injusto que alguns indivíduos trabalhassem apenas com a mente, desenvolvendo seu intelecto, enquanto outros passassem toda a vida presos a atividades manuais repetitivas e embrutecedoras. Nessa condição, o trabalhador é alienado e impedido de desempenhar seu pleno desenvolvimento.

Seguindo essa reflexão, Konder (2011) relata que Marx valorizava a combinação da formação intelectual e física com o trabalho produtivo. Sua ideia era de que todos pudessem, ao longo de seu dia, compartilhar todas as funções existentes na sociedade, tanto as mais enaltecidas, quanto as mais laboriosas. Esta alternativa se apresentava, em sua compreensão, como a mais justa.

É importante ressaltar que este projeto de educação sugerido pela teoria marxista se apresentava para a realidade europeia no século XIX, período em que o acesso à escola, mesmo num sentido tradicional, era restrito a um pequeno número de crianças originárias das classes mais favorecidas.

Nesse contexto, é necessário esclarecer que não é intenção desta pesquisa aprofundar o conceito de estado e nem das abordagens neoliberal e marxistas, mas nortear o pensamento para a compreensão da contribuição de Marx para a educação, a qual possibilita uma reflexão crítica sobre os caminhos de uma vida mais digna para os sujeitos da EJA. Nessa busca, é importante considerar as condições reais e concretas de vida dessas pessoas, como a pobreza, ou seja, as condições socioeconômicas, motivo expressivo da causa de abandono dos estudos pelos alunos da EJA. Nessa reflexão, Costa (2014, p.30) escreve que:

A Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade de ensino ligada à Educação em seu sentido restrito, de caráter formal, precisa ser compreendida à luz da construção histórica da Educação, em seu sentido amplo, na humanidade.

Enfim, não se pode compreender os processos que engendram a política educacional no Brasil sem se considerar o contexto socioeconômico, cultural e político que a rege e como esta é formulada e implementada.

Nessa perspectiva, as condições socioeconômicas de alunos jovens e adultos que, muitas vezes, impossibilitaram esses sujeitos a darem continuidade aos estudos ou mesmo ingressarem na escola quando crianças, uma vez que precisavam trabalhar e ajudar no sustento da família. Hoje, poucos destes conseguem retornar à sala de aula e o motivo principal continua sendo o trabalho, seja ele formal ou informal. A ideia de trabalho, como trabalho em geral, é também das mais antigas. No entanto, concebido do ponto de vista econômico, o trabalho é uma categoria tão moderna como as relações que esta abstração simples engendra (MARX, 1977, p.232).

Moreira (2010, p.65), ao analisar os motivos que causam o abandono escolar, escreve:

Apesar das amostras expressarem fatores diversificados que os levaram à evasão, observamos como causa expressiva o motivo trabalho, pois suas vidas foram marcadas pelas dificuldades socioeconômicas, condições que o conduziram para o mundo do trabalho, impedindo-os da oportunidade de aprender a ler e escrever.

Na busca de considerar as reais condições de vida, bem como um ensino de qualidade para os sujeitos da EJA, Santos (2001, p. 171) ressalta o compromisso real dos estados:

[...] diante de uma tendência intrínseca do sistema à concentração da riqueza, de um lado, e a expansão da pobreza do outro, o Estado se apresenta a única salvaguarda real dos interesses vitais dos excluídos em cada país. No entanto, é necessário lembrar que estes interesses somente serão levados em consideração na medida em que os estados represente um compromisso real com um projeto popular de inserção econômica, política e cultural de todos os seus cidadãos.

Nesse contexto, entendo que o Estado, sob influência neoliberal, não tem se responsabilizado em ofertar uma educação pública de qualidade para todos. Esse descaso tem fortalecido a existência das desigualdades econômicas e sociais entre os sujeitos, além da divisão de classes, o que tem contribuído para elevado índice de analfabetismo.

Desse modo, diante das características sociais e educacionais atuais, especificamente no que se refere à modalidade de ensino que trabalha com jovens e adultos, é possível dizer que preparar alunos para um mundo em transformação tem sido um grande desafio a ser enfrentado, pois esse preparo está diretamente relacionado à sua inserção no mercado de trabalho.

Além do desafio apresentado, há outro de grande proporção, que está relacionado à transgressão da percepção de que a educação de jovens e adultos se dá apenas em cunho de alfabetização.

Segundo Ireland (2013, p.13):

A alfabetização é uma parte fundamental quando se fala em EJA, mas não é a única e mais importante. Sabemos que tal questão associa-se ao fato de que no Brasil, a EJA tem sido, em geral, associada à escolaridade compensatória para pessoas que não conseguiram ir para a escola quando crianças, no entanto, tal perspectiva não se coloca coerente com o que se preconiza nas metas e princípios educacionais atuais.

Nessa compreensão, o marxismo tem uma dimensão da ação de transformação que as outras correntes não têm. Nessa dimensão reside a relevância e a contribuição para as pessoas que ainda se encontram na condição de analfabetos. Concretizar essa contribuição será um desafio para o Estado, a sociedade e para os comprometidos com a educação de jovens e adultos numa perspectiva que considere a alfabetização o alicerce do processo de educação, o portal pelo qual é necessário o ser humano passar pelo desenvolvimento pleno, como diz Paulo Freire para o Ser Mais e poder continuar aprendendo e se transformando ao longo da vida.

3.4 Breve olhar sobre o sistema de escrita e o processo de alfabetização

Falar sobre as políticas de EJA na atualidade requer uma reflexão sobre a alfabetização, tanto porque se constitui como primeiro passo no processo de escolarização, quanto deve proporcionar aos jovens, adultos e idosos o interesse pela progressiva continuidade dos estudos em níveis mais elevados.

Nesse sentido, é necessário compreender elementos relacionados à escrita e a leitura ao longo do seu processo de criação, pois a alfabetização está ligada a essas duas habilidades.

Conforme Cagliari (1998), a “A alfabetização é, pois, tão antiga quanto o sistema de escrita. De certo modo, é a atividade escolar mais antiga da humanidade”.

De acordo com fatos comprovados historicamente, a escrita surgiu do sistema de contagem feito com marcas em cajados ou ossos, e usado provavelmente para contar o gado, numa época em que o homem já possuía rebanhos e domesticava os animais. Esses registros passaram a ser usados nas trocas e vendas, representando a quantidade de animais ou de produtos negociados. Para isso, além dos números, era preciso inventar símbolos para os produtos e para os nomes dos proprietários (CAGLIARI, 1998, p.14).

Sendo a escrita parte importante da alfabetização observamos, consoante Barbosa (1994, p.37) que sua “evolução não se dá em linha reta, não é movida pela inevitabilidade, mas pela história”.

Estudos demonstram que, provavelmente, a necessidade de um sistema de escrita veio de situações vividas no cotidiano e que quem os inventou teve a preocupação de fornecer a chave da decifração. Nesse sentido, “a evolução da escrita sempre busca simplificação, economia e agilidade na representação. É sempre marcada por necessidades historicamente determinadas” (BARBOSA, 1994, p.37).

Desse modo, ao longo desse processo de invenção da escrita foram desenvolvidas regras de alfabetização, que permitiam ao leitor decifrar o que estava escrito, ou seja, entender como o funcionamento desse sistema para poder usá-lo de forma adequada. Para Barbosa (1994) a “escrita constitui-se num sistema de intercomunicação humana por meio de signos convencionais visíveis, visuais. Mas é evidente que os antigos não entendiam isso da mesma forma que nós, hoje, com nosso sistema alfabético”.

A escrita pelo que se sabe hoje começou de maneira autônoma e independente, na Suméria, por volta de 3300 a.C. É muito provável que no Egito, por volta de 3000 a.C., e na China, por volta de 1500 a.C., esse processo autônomo tenha se repetido. Os maias da América Central também inventaram um sistema de escrita independentemente de um conhecimento prévio de outro sistema de escrita, num tempo indeterminado ainda pela ciência, que talvez se situe por volta do início da era cristã. Todos os demais sistemas de escrita foram inventados por pessoas que tiveram, de uma maneira ou de outra, contato com algum sistema de escrita (CAGLIARI, 1998, p.15).

Neste sentido, é importante frisar que os sumérios deram o passo decisivo para o completo desenvolvimento da escrita, considerada o berço da escrita.

A Suméria é considerada o berço da escrita. O primeiro registro que se conhece é uma pequena lápide, encontrada nos alicerces de um templo em Ai Ubaid. O construtor do templo escreveu nela o nome do seu rei. Esse rei pertenceu a uma dinastia entre 3150 e 3000 a.C. (BARBOSA, 1994, p.35).

Sobre o assunto Barbosa (1994, p. 35) esclarece que:

A mais primitiva escrita sumeriana era ideográfica, isto é, composta de sinais que representavam idéias e não palavras. Assim o desenho de um pé humano significa “pé”, “caminhar”, “estar em pé”, ou se tiver algum sinal adicional passa a significar “apressar-se”, “carregar”, “alicerce”.

Diante desse longo processo de construção da escrita, este sistema tem funcionado de formas variadas, influenciando as formas de alfabetização ao longo dos tempos, desde a era primitiva aos dias de hoje, sendo ela considerada um marco de passagem da pré-história para a história. “É principalmente a partir do registro escrito que se recompõe a forma de vida de um povo em uma determinada época” (BARBOSA, 1994, p.35).

Assim, na época de escrita primitiva, ser alfabetizado significava:

[...] saber ler o que aqueles símbolos significavam e ser capaz de escrevê-los, repetindo um modelo mais ou menos padronizado, mesmo porque o que se escrevia era apenas um tipo de documento ou texto. Com a expansão do sistema de escrita, a quantidade de informações necessárias para que alguém soubesse ler e escrever aumentou, o que obrigou as pessoas a abandonar o sistema de símbolos para representar coisas e a usar cada vez mais símbolos que representassem sons da fala, como, por exemplo, as sílabas. Como há cerca de 60 tipos de sílabas diferentes por língua, em média, o sistema de símbolos necessários para representar as palavras através de sílabas ficou muito reduzido, fácil de ser memorizado e conveniente para a difusão da escrita na sociedade (BARBOSA, 1994, p.14-15).

De acordo com Barbosa (1994, p.34), na Antiguidade, os alunos alfabetizavam-se aprendendo algo já escrito e depois copiando. Na visão do autor,

A escrita, contudo, vai surgir pela primeira vez no mundo antigo, num momento histórico caracterizado pelo desenvolvimento simultâneo de uma

série de elementos diversos, a que chamamos de civilização. A escrita surge acompanhada de um notável desenvolvimento das artes, do governo, do comércio, da agricultura, da manufatura, dos transportes.

Isso significa que para se alfabetizar os alunos começavam pelas palavras, após os estudos destas passavam para os textos os quais o faziam de forma exaustiva e, por fim passavam a escrever seus próprios textos. Conforme Cagliari (1998, p.23), “o trabalho de leitura e cópia era o segredo da alfabetização. Note que essa atividade está diretamente ligada ao trabalho futuro que esses alunos irão desempenhar, escrevendo para a sociedade e a cultura da época”.

Vale ressaltar que, nesse período, muitas pessoas aprendiam a ler sem ir para a escola. Essa aprendizagem era motivada pela necessidade de lidar com negócios, comércio, por leituras de obras religiosas e obter informações culturais da época

Na idade média, a alfabetização acontecia fora da escola e do processo escolar, ou seja, a alfabetização nesse período, geralmente ocorria menos nas escolas do que na vida privada das pessoas. Para Cagliari (1988, p.29), “Quem sabia ler ensinava a quem não sabia, mostrando o valor fonético das letras do alfabeto em determinada língua, a forma ortográfica das palavras e a interpretação da forma gráfica das letras e suas variações”.

Aprender a ler e a escrever não era uma atividade escolar, como na suméria ou mesmo na Grécia antiga. Nessa época, como as crianças já não iam mais à escola, as que podiam eram educadas em casa pelos pais, por alguém da família ou até mesmo por um preceptor contratado para essa tarefa. Isso se estende desde a época clássica latina até o século XVI d.C. (CAGLIARI, 1998, p.18).

Ribeiro (2007, p.34), em sua Tese de doutorado, corrobora com essa afirmação ao afirmar que:

Alguns historiadores consideram a Revolução Francesa (1789) como o marco fundamental da associação entre a alfabetização e a escola, uma vez que antes disso o ensinar a ler competia aos pais e mais especificamente àquelas famílias privilegiadas e economicamente capazes de pagar aos chamados preceptores a realização da tarefa de alfabetizar crianças.

Ainda sobre o assunto Cagliari (1998, p.18), escreve que:

A alfabetização pode perfeitamente acontecer fora da escola e do processo escolar, podendo ser feita em casa se a isso as pessoas se dedicarem. Ainda hoje, muitas pessoas aprendem a ler em casa: algumas porque foram expulsas da escola e resolveram aprender fora da tradição escolar.

A preocupação com a alfabetização passou a ter maior importância nos séculos XV e XVI com o renascimento, com o uso da imprensa, que aumentou o número de leitores. Essa situação teve como consequência o aparecimento das cartilhas, bem como as primeiras gramáticas das línguas neolatinas, motivando os gramáticos a se dedicarem à alfabetização. De acordo com Cagliari (1998, p.18) “era preciso estabelecer uma ortografia e ensinar o povo a escrever nas línguas vernáculas, deixando de lado cada vez mais o latim”.

Assim, foi publicada, em 1540, a mais antiga gramática portuguesa, escrita por João de Barros, além da Cartinha “que é um outro diminutivo de carta, ao lado de “cartilha”.

A cartinha de João de Barros não era um livro para ser usado na escola, uma vez que a escola naquela época não alfabetizava. O livro servia igualmente para adultos e crianças. Para alfabetizar a pessoa decorava o alfabeto, tendo o nome das letras como guia para sua decifração, decorava as palavras-chave, para pôr em prática o princípio acrofônico, próprio do alfabeto, e depois punha-se a escrever e a ler, interpretando nas “táboas” (ou tabuadas), as sílabas da fala com a correspondente forma de escrita (CAGLIARI, 1998, p.22).

Nessa reflexão, é importante lembrar que os gregos tiveram grande influência com o processo de aprender a ler e escrever a partir do uso do alfabeto, o qual foi assimilado pelos romanos, assim como tudo o que puderam assimilar da cultura grega.

Práticos como sempre, acharam interessante o princípio acrofônico do alfabeto grego, mas perceberam que não precisavam ter nomes especiais para as letras: era mais simples ter como nome da letra apenas o próprio som dela. Dessa forma, mantinha-se o princípio acrofônico e ficava ainda mais fácil usar o alfabeto e se alfabetizar. Foi assim que alfa, beta, gama, delta, épsilon, etc. transformaram-se em a, bê, cê, dê, e, etc. (CAGLIARI, 1998, p.17).

No Brasil, no ano de 1870, surgiu a Cartilha maternal, de João de Deus. Sob a grande influência desta, apareceram inúmeras outras. Importante frisar que estas cartilhas surgiram com diferentes formas, ou seja, com métodos e estratégias diferentes de conduzir o processo de alfabetização. Para Cagliari (1988, p.25):

O mais antigo (até a cartilha maternal) foi chamado de Método sintético. Partia-se do alfabeto para a soletração e silabação, seguindo uma ordem hierárquica crescente de dificuldades, desde a letra até o texto, com a Cartilha maternal, começa o método analítico, que vai assumir importância maior na década de 30, quando a psicologia passa a fazer testes de maturidade psicológica e a condicionar o processo a resultados obtidos nesses estudos. Um exemplo típico desse caso é a cartilha do povo (1928), de Lourenço Filho, e o famoso Teste ABC (1934), do mesmo autor.

Vale salientar que a Cartilha de João de Deus serviu de modelo para muitas outras que vieram depois e que chegaram até nossos dias. Cagliari (1998, p.13) chama a atenção sobre o longo período de uso da Cartilha do ABC.

A cartilha do ABC, que há poucos anos se podia comprar até em alguns supermercados ou em certas lojas de estações de trem e rodoviárias, segue o mesmo esquema da Cartilha de João de Barros. Muitas pessoas que não podem ir à escola, ou que saíram dela porque foram consideradas “burras” demais para aprender, acabam aprendendo a ler através de livrinhos como esse.

Nesse contexto, ao refletir o processo de alfabetização, é possível observar que a prática escolar brasileira ainda se apoia na cartilha tradicional, ou seja, muitos professores continuam usando o método da cartilha, da repetição e memorização. Contudo, há professores que procuram conduzir de forma diferente este processo, buscando equilibrar o ensino com a aprendizagem, desenvolvendo nos alunos a capacidade de aprender a ler e a escrever. Essas práticas, embora distintas, têm influenciado uma parcela de alunos alfabetizados a darem continuidade nos estudos no processo de escolarização da EJA.

Diante dessa reflexão acerca das práticas distintas, ressalto que Freire (1987), tomando o educando como sujeito de sua aprendizagem, propunha uma ação educativa que não negasse sua cultura, mas que a fosse transformando por intermédio do diálogo. Assim, ele propôs a suspensão da “educação bancária”, que considerava o analfabeto ignorante, uma espécie de gaveta vazia onde os educadores deveriam depositar conhecimento, e em seu lugar defendeu uma convivência dialógica entre alunos e professores; firmou o saber como uma realidade presente - tanto no aluno, quanto no professor - “a ideia de que a educação é em toda a sua extensão um ato político; ou uma consciência ingênua ou intransitiva, herança de uma

sociedade fechada, agrária e oligárquica, que deveria ser transformada em consciência crítica” (FREIRE, 1987, p. 63).

Em suma, a proposta pedagógica de Paulo Freire se opõe às cartilhas, por estas se apoiarem na aprendizagem mecânica por repetição e memorização, as chamadas pedagogias tradicionais, cujo conteúdo se distanciava da realidade dos educandos.

Nesse contexto, ressaltar que refletir sobre as políticas de EJA na atualidade requer o enfoque, dentre outros autores, em Paulo Freire. Conforme Barreto (2004, p.70) Paulo Freire marcou definitivamente o pensamento relativo à alfabetização e introduziu ideias extremamente importantes, tais como:

Compreender que o aprendizado da leitura e da escrita não pode ser feito como algo paralelo à realidade concreta dos alfabetizandos. A linguagem está absolutamente conectada à realidade. Há um ir vir constante da leitura do mundo à da palavra e da leitura da palavra à releitura do mundo.

Segundo Freire (1987), a EJA deve acontecer numa perspectiva libertadora, como a definia:

A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica.

Nesse sentido, Fiori (2005, p.8) esclarece que “possivelmente seja este o sentido mais exato da alfabetização: Aprender a escrever sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se existenciar-se, historizar-se”.

Desde essa perspectiva da educação libertadora àquela que entende a educação de jovens e adultos como um direito conquistado na luta diária dos que atuam no campo da EJA, vale registrar a ferramenta metodológica vivenciada na prática freireana os temas geradores utilizados como recurso pedagógico para auxiliar nas políticas de EJA, cuja experiência era vivenciada por meio do Círculo de Cultura, que contribuiu com o avanço na elaboração coletiva da política de EJA.

O círculo de cultura é uma ideia que substitui a de “turma de alunos” ou a de “sala de aula”, “Círculo”, porque todos estão à volta de uma equipe de trabalho que não tem um professor ou um alfabetizador, mas um animador de debates que, como um companheiro alfabetizado, participa de uma atividade comum em que todos se ensinam e aprendem. O animador coordena um grupo que não dirige e, a todo momento, anima um trabalho orientando uma equipe cuja maior qualidade deve ser a participação ativa em todos os momentos do diálogo, que é o seu único método de estudo no círculo (FREIRE, 1987, p. 37).

Nessa reflexão, destaco o Movimento de Educação de Base (MEB)¹⁴, uma experiência de educação de adultos no Brasil, inspirada nas experiências elaboradas por Paulo Freire, que se destacou tanto em termos conceituais, quanto operacionais, e serviu de base para experiências realizadas em outras regiões da América e da África.

3.5 A contribuição das políticas públicas de EJA para a alfabetização e a continuidade nos estudos

A década de 1980 foi marcada por intensa mobilização da sociedade civil e do movimento social e trouxe um avanço legal ao campo da EJA. Esse avanço consubstanciou-se nos princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, que estende aos jovens e adultos o direito à educação fundamental. Com a promulgação da nova constituição brasileira, a educação de jovens e Adultos foi contemplada nos artigos 208 e 214. De acordo com o art. 208, da Constituição Federal (BRASIL, 1988) o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

No art. 214 (BRASIL,1988), fica estabelecido que deverá ser elaborado um Plano Nacional de Educação que deve conduzir a erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar.

¹⁴ O MEB nasceu como um movimento de identidade cristã que mobilizou os participantes na ocupação de espaços significativos nos processos de construção da sociedade brasileira, exemplificados pelas estruturas de oportunidades e restrições política. A missão do MEB ressalta aspectos que precisam ser apropriados e reapropriados permanentemente por todos os membros do Movimento, pois expressam o ‘mandato’ que este atribui a si mesmo: contribuir para a promoção humana integral e superação da desigualdade social por meio de programas de educação popular libertadora ao longo da vida (MEB, 2015, p.19).

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com objetivo de articular o sistema nacional de educação e regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I-Erradicação do analfabetismo. II-Universalização do atendimento escolar.

Apesar da consagração deste direito pela Constituição Federal de 1988, isto não foi suficiente para o desenvolvimento de políticas públicas consistentes voltadas à EJA. Desde os anos 1990, a União está desobrigada dos encargos desta modalidade de ensino, transferidos aos estados e municípios e também para as organizações não governamentais e sociedade civil.

Com a ausência da União Federal da indução destas políticas, a partir de 1990, a EJA caracteriza-se como um campo de “experiências”. É possível observar o predomínio de uma concepção produtivista nas atuais políticas educacionais, como o Banco Mundial, que confere à EJA um papel secundário nas reformas educacionais, priorizando custo-benefício na educação de crianças e jovens em idade apropriada em detrimento da educação de jovens e adultos. Para Vieira e Albuquerque (2002, p. 86), “a nova Lei de Diretrizes e Bases- LDB/1996 e a emenda 14/96, constituem-se em instrumentos dessa política, viabilizando descentralização, racionalização e focalização no ensino fundamental do atendimento a EJA”.

Nesse sentido, a “Década de Educação para Todos foi marcada por reformas educacionais redistributivas, baseadas na racionalização e eficiência dos sistemas que privilegiam o acesso de crianças e jovens ao ensino básico” (VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2002, p. 44). Essas políticas trouxeram várias implicações para esta educação e os problemas de ordem qualitativa, como os baixos índices de permanência e conclusão, não foram resolvidos. Como consequência destas políticas, destacam-se: a baixa escolaridade da população brasileira e o aumento do analfabetismo funcional.

Apesar de as análises da EJA durante os anos 1990 apontarem para um momento desanimador, nessa década, registra-se um movimento de reação: os encontros preparatórios à V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA), realizada em 1997, nos quais educadores, pesquisadores, instituições governamentais e não governamentais e movimentos sociais se articularam no sentido de debater, congregar e propor experiências de EJA, buscando chamar atenção para a importância desta modalidade de ensino junto ao Poder Público (BRASIL, 2008).

Segundo Di Pierro (2005, p. 119), “A V Conferência Internacional de Educação de Adultos realizada em Hamburgo proclamou o direito de todos à educação continuada ao longo da vida, ainda não havia, no Brasil, consenso em torno desse paradigma”.

A mobilização para a V CONFINTEA deu início, no Brasil, aos encontros nacionais de EJA (ENEJAs). Na ausência de uma política governamental consistente, foi forjado um espaço plural para uma articulação entre os vários agentes sociais envolvidos no campo da EJA, entre os quais merece destaque o movimento de criação dos fóruns Estaduais de EJA - trabalho encabeçado pela Rede de apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil¹⁵ (RAAAB), que já existia anteriormente e liderou a organização dos ENEJAs.

Em novembro de 2002, educadores e educadoras vinculados à RAAAB e aos fóruns estaduais e regionais de Educação de Jovens e adultos e, ainda, à Coordenação Nacional dos Movimentos (Movimento de Alfabetização – MOVAs) elaboraram um manifesto dirigido ao presidente eleito, Luís Inácio Lula da Silva, em que se comprometeram a apresentar uma proposta para o MOVA Brasil coerente com os princípios daquele pronunciamento (BRASIL, 2008).

A proposta para a implementação do MOVA Brasil constituiu-se em um documento produzido em reunião nacional da RAAAB em 11/2002, como resultado preliminar do trabalho realizado pelo grupo designado pelos proponentes daquele manifesto, composto por medidas para os 100 primeiros dias do governo Lula e dez sugestões. Dentre estas, resalto a proposta número três.

O MOVA Brasil, conceito incluído no Programa de Governo do Presidente eleito Luís Inácio Lula da Silva, representa a possibilidade da recriação do legado de Paulo Freire, pois, a partir do MOVA - São Paulo (1989/1992), demonstra-se que é possível romper “com as práticas das antigas campanhas com vieses assistencialistas, descomprometidas com a continuidade da escolarização e com a transformação da sociedade brasileira”. Nessa perspectiva, diversas administrações populares vêm implementando Movimentos de Alfabetização – MOVAs, a partir de parcerias entre a sociedade civil organizada e o poder público, para a garantia da alfabetização enquanto Ação Cultural. Apenas como exemplo, essa experiência foi testada e aprovada em municípios de São Paulo (FORUM EJA, 2009, p.56).

¹⁵ Rede que se dedica ao intercâmbio e a sistematização de experiências, à formação de educadores de jovens e adultos sob inspiração do paradigma da educação popular e à mobilização em torno de políticas públicas para a área. Tinha como objetivo a construção e disseminação de um conceito ampliado de educação de jovens e adultos, que considera os usos da leitura e escrita na sociedade da informação, a educação para a cidadania, a diversidade cultural e os diferentes espaços e tempos de aprendizagem (FURTADO, 2002).

A aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, também contemplou a educação de Jovens e adultos, garantindo, no seu artigo 4º, o acesso público e gratuito e a oferta desta modalidade de ensino.

Art. 4º O dever do estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IV- acesso público e gratuito aos estudos fundamental e médio para todos os que não 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 foram trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Ainda nesse mesmo ano, 1996, o MEC instituiu, sob a coordenação da Secretaria de Educação Fundamental, a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos, com a finalidade de fazer convergir a formulação e a implantação de políticas de EJA para os legítimos interesses e necessidades nacionais. A Secretaria de Educação Fundamental – SEF/MEC (1996) também contribuiu, de forma limitada, mas concreta, para a mobilização, organizando encontros regionais e nacional e preparação à V Confinteia (UNESCO, 2008, p. 99), com os fóruns de EJA.

O reconhecimento desses fóruns, cujo “papel é mobilizar, pressionar e acompanhar a expansão da EJA, como interlocutores privilegiados na constituição desta política representa uma vitória e um avanço no diálogo na formação da política de educação de jovens e adultos, na organização social e política e de intervenção no campo da política pública de educação (FORUM EJA, 2009, p. 2).

A relação interna dos fóruns tem como elo a educação popular e a luta política pela garantia do direito à Educação, a defesa das políticas públicas de EJA e o respeito que merece como modalidade que deve ser ofertada com qualidade. Essa relação contribui para o entendimento do papel transformador do educador, como produção de saberes práticos (UNESCO, 2008).

O incentivo às políticas de EJA no Brasil demanda a indução do Poder Público, pois a luta pelos direitos educacionais exige a continuidade da ação indutora da União nestas políticas. A consolidação desta modalidade de ensino como direito público subjetivo,

independentemente da idade, passa pela constituição de políticas inclusivas, que se insiram nas redes públicas, garantindo sua oferta, permanência e adequação à realidade dos grupos sociais destinatários deste ensino.

O fato de as políticas públicas reconhecerem a educação de adultos como questão social não significa que esta seja plenamente considerada como questão pública. Segundo Moreno (2008, p. 9), “O público é uma espécie de âmbito ou espaço que abarca aquilo que não pode ser de ninguém em particular e além disso aquilo que é de todos”. Nesse sentido, argumenta não ser possível falar em direito à educação sem pensar no direito público para a educação pública. Ainda de acordo com Moreno (2008, p. 10), “A questão educativa e o direito a educação estão no centro do debate sobre o público. O direito a educação não é somente um problema de cobertura, é um assunto de governabilidade”.

A UNESCO tem incidido sobre essa questão, deixando claro que as instituições e políticas públicas são diferentes de país a país. É preciso conhecer bem as políticas de educação de cada nação, a fim de tentar modificá-las com as iniciativas internacionais e pelas vias de financiamento e programas.

A alfabetização já foi interpretada e definida de várias maneiras. Para Fernandez (2006, p. 28), “Até o século XIX a arte de ler, escrever e contar ensinava-se separadamente. De tal forma que uma pessoa podia estar alfabetizada para leitura, mas não para a escrita”. As definições evoluíram ao longo do tempo, influenciadas por pesquisas acadêmicas, agências políticas internacionais e prioridades nacionais. No entanto, existe um ponto comum a esses entendimentos. Segundo o Relatório Conciso de Educação Para Todos – EPT (UNESCO, 2005, p. 14), “a alfabetização compreende as habilidades de leitura e escrita. A aritmética é, normalmente entendida como um componente da alfabetização ou como um complemento a ela”.

Recentemente, foram envolvidas também formas de uso e práticas de alfabetização em diferentes contextos sociais e culturais. Hoje, muitos educadores a consideram como um processo ativo de aprendizagem, que envolve consciência social e reflexão crítica, o que pode conferir autonomia a indivíduos e grupos para a promoção de mudanças sociais. Paulo Freire (2002) integrou noções de aprendizagem ativa em cenários socioculturais específicos. Segundo o Educador, toda leitura da palavra é precedida pela leitura de mundo.

Organizações internacionais, em especial a UNESCO, após os anos 1950, tiveram papel influente no desenvolvimento de políticas de alfabetização e apoio à disseminação da

alfabetização de adultos. A UNESCO¹⁶, criada, em 1945 passou a se dedicar, bem como, estimular a realização de programas nacionais de educação de adultos analfabetos nas ‘regiões atrasadas’ do Mundo, e nessa perspectiva a alfabetização foi considerada como uma das habilidades necessárias ao desenvolvimento humano.

No plano internacional, a partir dessa data, a luta contra o analfabetismo foi incorporada pela UNESCO. Este fato é significativo na medida em que, até então, o problema do analfabetismo no mundo estava relegado a um segundo plano, não conhecendo sequer as dimensões do problema (BARBOSA, 1994, p.24).

A primeira pesquisa global sobre alfabetização de adultos, realizada em 60 países, foi publicada em 1957, época em que as elaborações de políticas públicas estavam começando a considerar como a educação e alfabetização, em específico, poderiam tornar os indivíduos capazes de participar da economia em modernização e se beneficiar dela (UNESCO, 2005, p. 14).

A comunidade internacional de políticas públicas enfatizou, nas décadas de 1960 e 1970, o papel da alfabetização funcional usada até hoje, segundo o Relatório Conciso – UNESCO (2005, p. 15).

[...] uma pessoa é funcionalmente alfabetizada quando pode fazer parte de todas as atividades nas quais a alfabetização é necessária para o funcionamento de seu grupo, comunidade e também para tornar possível, que ela continue a usar a leitura, a escrita e a aritmética para seu próprio desenvolvimento e de sua comunidade.

Vale salientar que a teoria de Freire a respeito da “conscientização, que via a alfabetização como a manifestação física da consciência social e reflexão crítica e fator integrante da mudança social, ganhou popularidade em países em desenvolvimento e influenciou declarações políticas” (UNESCO, 2005, p.46).

Com o intuito de acomodar os desafios da globalização, as definições de alfabetização foram ampliadas nos anos 1980 e 1990, sendo adotada em Jomtien / Tailândia, na Declaração Mundial de Educação para Todos, que inclui o desafio da alfabetização no contexto

¹⁶ A UNESCO fundada em 16 de novembro de 1945, após o final da II guerra Mundial com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações. Disponível em <<http://www.unesco.org/new/pt/Brasília/>>.

mais amplo da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de cada criança, jovem e adulto, afirmando que

[...] tais necessidades envolvem tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem como a alfabetização, a expressão oral, a aritmética e a solução de problema quanto os conteúdos básicos da aprendizagem, como o conhecimento, as habilidades, os valores e as atitudes, necessárias para que os seres humanos possam sobreviver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar de forma plena no desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões e continuar a aprender (UNESCO, 2008, p. 36).

Em torno das abordagens, circundam discussões e debates quanto aos conceitos ou metodologias mais apropriadas. Em resumo, de acordo com a literatura contemporânea, podem ser consideradas duas concepções: o modelo escolar ou sistematizador e a concepção crítica em torno das quais prosseguem as discussões.

A concepção pautada no modelo escolar ou sistematizador tem caráter compensatório, pois se reporta à educação regular e atribui à EJA a função de reconhecer o “atraso” escolar daqueles que não puderam estudar em idade considerada “própria” (UNESCO, 2008, p. 56). Assemelha-se à abordagem de ensino e aprendizagem na apropriação do código linguístico, mecânica e descontextualizada, pelo treino e a repetição; uma concepção herdada do modelo alfabetizador, segundo Fernandez (2006) um modelo que herda a cultura dos mínimos, restringe os seus objetivos à satisfação das necessidades literárias mínimas. Este modelo seleciona a concepção mais simples, mais elementar e mais básica: alfabetizar os adultos é ensinar-lhes a recitar, antes que a ler, e a ler antes que a escrever.

Lovisoló (1988, p.99) acrescenta que “O Brasil foi um dos países latino-americanos onde a educação de adultos gerou iniciativas locais que se destacaram tanto em termos conceituais quanto operacionais e serviram de base para experiências realizadas em outras regiões da América e da África”.

Ao refletir sobre o contexto da declaração de Hamburgo (1997), Haddad (2007, p. 51) escreve: “[...] na declaração de Hamburgo, a educação de adultos é afirmada como um direito humano fundamental e um direito chave para o século XXI, sendo tanto uma consequência do exercício da cidadania como condição para a plena participação na sociedade”.

Em decorrência de sua atuação na área de EJA, Haddad (2007) desenvolveu uma linha de pensamento na academia que comunga com as reflexões de Paulo Freire, cuja proposta

de alfabetização de adultos inspira, até os dias de hoje, diversos programas de alfabetização de adultos e educação popular, pois, em sua compreensão inovadora da problemática educacional brasileira, interpretava o analfabetismo como produto de estruturas sociais desiguais e, portanto, efeito e não causa da pobreza.

Para Freire (2006, p.26), “a educação teria o papel de libertar os sujeitos de uma consciência ingênua, herança de uma sociedade opressora, agrária e oligárquica, transformando-o em consciência crítica”.

Haddad (1987), foi um dos primeiros articulistas da revista da Associação de Educação Católica (AEC) e pelo fato de nesta apresentar entendimentos conceituais freireanos como base para suas reflexões no início dos anos 1980, esse educador salientava o problema da educação de adultos no Brasil, em especial, a questão do ensino supletivo, ao criticar o repertório corrente, que atribuía à escolarização o poder de superar a pobreza, discurso materializado na criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)¹⁷, pelo governo ditatorial.

Segundo Haddad (1987, p.8),

[...] esse tipo de escolarização não só não superava a pobreza como realimenta os mecanismos de dominação sobre a população trabalhadora. Essa educação tradicional é segundo esse autor “uma educação verbalista, hierárquica e monóloga”. Uma educação programada para velar a realidade.

Nesse sentido, acrescenta Haddad (2008, p. 8), “mais do que se ofertar uma escolarização inócua, o que se deve ofertar é uma educação libertadora aquela que leva a uma inserção crítica no mundo e fomenta o diálogo e a participação”.

Ante o exposto, ressalto que em 1971, através da Lei 5.692, foi regulamentado o ensino supletivo¹⁸ como uma proposta de reposição da escolaridade. Esse ensino se destinava

¹⁸ O Ensino Supletivo visou constituir em “uma nova concepção de escola”, em uma nova linha de escolarização não-formal, pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial de uma lei de diretrizes “nacionais, e, segundo Valnir Chagas, poderia modernizar o Ensino Regular por seu exemplo demonstrativo e pela interpretação esperada entre os dois sistemas. A Lei atenderia ao duplo objetivo de recuperar o atraso dos que não puderam realizar a sua escolarização na época adequada, complementando o “êxito empolgante do Mobral que vinha rápida e drasticamente vencendo o analfabetismo no Brasil”, e germinar “a educação do futuro, essa educação dominada pelos meios de comunicação, em que a escola será principalmente um centro de comunidade para sistematização de conhecimentos, antes que para sua transmissão”. O Ensino Supletivo foi organizado em quatro funções: suplência que tinha o objetivo “suprir a escolarização regular para os

a “suprir” a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não tinham seguido ou concluído na idade própria” (BRASIL,1971).

Com a extinção do Mobral e o fim do governo ditatorial, a década de 1980, contexto marcado pela abertura política, testemunha a consolidação das contribuições freireanas como verdadeira corrente pedagógica. Todavia, no final da década de 1970, tais contribuições ainda não gozavam do consenso que obtêm hoje no Brasil.

Nesse período de reconstruções democráticas, muitas experiências de alfabetização adquiriram consistência. Um avanço importante foi a incorporação de uma óptica de alfabetização e de programas extensivos de educação básica de jovens e adultos. Sobre isso Ribeiro (1998, p.33) comenta:

No âmbito das políticas educacionais, os primeiros anos década de 1990 não foram muito favoráveis. Historicamente, o Governo Federal foi a principal instância de apoio à articulação das iniciativas de educação de jovens e adultos. Com a extinção da Fundação Educar, em 1990, criou-se enorme vazio em termo de políticas para alguns estados e municípios.

Ao longo da segunda metade dos anos 1990, foram concebidos e tiveram início três programas federais de formação de jovens e adultos de baixa renda e escolaridade: Programa Alfabetização Solidária (PAS)¹⁹; Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)²⁰ e Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR).

adolescentes adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” através de cursos e exames; o Suprimento tinha por finalidade “proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte”; a Aprendizagem correspondia à formação metódica no trabalho, e ficou a cargo basicamente do SENAI e do SENAC”; a Qualificação foi a função encarregada da profissionalização que, sem ocupar-se com a educação geral, atenderia ao objetivo prioritário de formação de recursos humanos para o trabalho (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.116).

¹⁹ Criado como política governamental desenvolvida em parceria com empresas e instituições de ensino superior, o programa Alfabetização Solidária nasceu ligado à iniciativa da Comunidade Solidária da Presidência da República; posteriormente, criou uma sociedade civil sem fins lucrativos para “deslizar” da estrutura administrativa do Estado para a condição de organização não-governamental, com a qual sobreviveu após o término do mandato presidencial.

²⁰ O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), do Governo Federal foi gestado fora da arena governamental, numa articulação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) com os Movimentos dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). Foi capaz de introduzir uma proposta de política pública de educação de EJA no meio rural no âmbito das ações governamentais da reforma agrária, coordenada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) (DI PIERRO, 2000, p. 124).

Sobre esses três programas, Haddad (2008, p.19) esclarece que “nenhum deles é coordenado pelo Ministério da Educação e são desenvolvidos em regime de parceria envolvendo diferentes instâncias governamentais, organizações da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa”.

Ainda no ano de 1990, “ocorreu em Jomtien, Tailândia, a Conferência Mundial sobre ‘Educação para Todos’, que reuniu representantes de governos de 115 países, entre os quais estava representado o Brasil” (UNESCO, 2008, p. 26). Na ocasião, foi reconhecido o fracasso das campanhas de alfabetização²¹ passadas e foram enfatizadas as transformações rápidas no campo da economia das tecnologias e das comunicações, bem como as incertezas rápidas que marcavam, no plano internacional, o final do século XX e início do século XXI. Em contrapartida, o MEC, em 1991, formalizou sua intenção de não mais atuar na educação de adultos analfabetos e concentrou esforços na educação de crianças. A União só voltou a atuar na educação de jovens e adultos em 1997, com o Programa Alfabetização Solidária, uma ação de parceria estabelecida entre o Poder Público e a Sociedade.

Em julho de 1997, ocorreu em Hamburgo, a V Conferência Internacional de Educação de Pessoas Jovens e Adultas (CONFINTEA). No Brasil, as reuniões preparativas para esse evento possibilitaram uma articulação de segmentos e de agentes envolvidos com a EJA de quase todo o País, desencadeando a realização de encontros anuais e a criação de fóruns estaduais de educação de jovens e adultos.

Os fóruns regionais e estaduais, bem como os encontros nacionais dos segmentos que atuam em EJA, discutem as políticas de educação do País e pressionam autoridades e governos para que garantam a obrigatoriedade e a gratuidade da educação dos jovens e adultos pouco escolarizados, conforme estabelecido pela Constituição de 1988, no seu artigo 208 (UNESCO, 2008).

²¹ Campanha Nacional de Educação de Adultos, que pretendia numa primeira etapa, uma ação que previa a alfabetização em três meses, e posteriormente seguia uma etapa de ação em profundidade, voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário. Em 1947, foi aprovado o plano para a campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Tal campanha se originou a partir da regulamentação do FNEP, acenado para a possibilidade de “preparar mão de obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de integrar os migrantes e seus descendentes [...] instrumento para melhora a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo”. (PAIVA, 2003, p.206). Ressaltamos que as discussões realizadas no Seminário Interamericano resultaram na criação de uma Missão Rural de Educação de Adultos lançada em Itaperuna a qual deu origem à Campanha Nacional de Educação Rural”, sendo esta muito importante para o ensino rural. Outra campanha que merece destaque é a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), criada em 1958 e que se destinou à educação popular em geral. A campanha preocupou-se com o “problema da ampliação da rede escolar primária e da extensão da escolaridade [...] aos adolescentes e adultos[...]contornar o problema da evasão[...]programação alfabetizadora através do rádio[...]” (PAIVA, 1983, p.246).

O Fundo de Valorização do Ensino Fundamental (FUNDEF)²², criado em 1996 do qual as matrículas da EJA foram expurgadas por imposição de um veto²³ do então presidente da República Fernando Henrique Cardoso.

Para Di Pierro (2005, p. 1123):

Rompeu-se, assim, o princípio da universalidade inerente ao direito humano à educação: embora as leis maiores assegurem a todos o acesso e a progressão na educação básica pública, gratuita e de qualidade, a focalização de recursos para a educação escolar na faixa etária de 7 a 14 anos suprimiu os meios para que as instâncias administrativas do Estado cumpram adequadamente seu dever na provisão de ensino fundamental aos jovens e adultos [...]. Nesse contexto, as demandas e necessidades educativas dos jovens e adultos, quando consideradas, foram abordadas com políticas marginais, de caráter emergencial e transitório, subsidiárias a programas de alívio da pobreza.

Haddad (2001), não dissocia a luta por uma escolarização básica que atinja a todos, referindo-se a um modelo de sociedade educativa na qual a educação continuada é parte integrante do todo social.

A educação continuada não é um conceito novo, mas, nestes últimos anos, auferiu especial relevância, haja vista as recentes transformações no mundo do trabalho e no conjunto da sociedade.

Para Haddad (2001, p. 191):

[...] educação continuada é aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a ideia de construção do ser. Aborda de um lado a inquisição de conhecimentos e aptidões de outros, atitudes e valores, implica repetição e imitação mais também apropriação, ressignificação e criação. Enfim, a ideia de educação continuada associa-se à própria característica distinta dos seres humanos a capacidade de conhecer e querer saber mais, ultrapassando o plano plenamente instintivo de sua relação com o mundo e com a natureza.

²² A operacionalização do dispositivo constitucional que criou o FUNDEF exigiu regulamentação adicional. Embora tenha sido aprovada por unanimidade do Congresso, a lei nº 9.424/96 recebeu vetos do presidente Fernando Henrique, um dos quais impediu que as matrículas registradas no ensino fundamental presencial de jovens e adultos fossem computadas para efeito dos cálculos dos fundos, medida que focalizou o investimento público no ensino de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos e desestimulou o setor público a expandir o ensino fundamental de jovens e adultos (HADDAD, 2007, p.16).

²³ Durante os oito anos da presidência de Fernando Henrique Cardoso, o Governo Federal conferiu lugar marginal à educação básica de jovens e adultos. Na hierarquia de prioridades da reforma e da política educacional, fechou o único canal de diálogo então existente com a sociedade civil.

No sentido da constituição do ser, a ideia de educação continuada é associada a uma característica própria dos seres humanos, que é a capacidade de colher e querer saber mais. Sobre a conquista do Ser Mais, é possível perceber a sintonia da reflexão de Haddad (2008) com o pensamento de Freire (1987, p.91) ao escrever que “Este ser mais é fundamentalmente, a compreensão do ser humano como ser no mundo capaz de agir criticamente de promover a justiça, de respeitar o outro e exercer plenamente a cidadania”.

O homem, aqui entendido como espécie humana é a única criatura que precisa ser educada. Os outros animais já nasceram sendo tudo o que são por toda vida uma vez que são dotados de instintos [...]. O homem ao contrário nasce frágil e inconcluso (KANT, citado por ARAÚJO; DIEB, 2006, p. 181).

O homem precisa, portanto, da educação para realizar sua conclusão como ser. É ela um fator de relevância, responsável pela complementação da espécie humana, manifestada pelas relações sociais.

Segundo Freire (1987, p. 73):

[...] Por isto mesmo é que reconhece como seres inacabados, inconclusos e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais que são apenas inacabados, mas não históricos os homens se sabem inacabados tem a consciência de sua inclusão.

A relevância de que a idade adequada para aprender coincide com a infância e a adolescência. No entanto, há que se reforçar a concepção de que as pessoas adultas podem continuar aprendendo ao longo de suas vidas. Os governos precisam, nesse sentido, assumir atitude convocatória para que toda a sociedade se engaje em iniciativas voltadas à elevação do nível educativo da população.

Dada a relevância da educação continuada para o desenvolvimento do sujeito, assim como para sua inserção na sociedade e de uma cidadania plena, Di Pierro (2001, p. 10) enfatiza, reconhecendo que

[...] de um lado, jovens e adultos são cognitivamente capazes de aprender ao longo de toda a vida e que mudanças econômicas, tecnológicas e

socioculturais em curso neste final de milênio impõem a aquisição e atualização constante de conhecimentos pelos indivíduos de todas idades, propugna-se conceber todos os sistemas formativos nos marcos da educação continuada. Nestes marcos, os objetivos da formação de pessoas jovens e adultas não restringem à compensação da educação básica não adquirida no passado mas visam responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro. Sendo tais necessidades múltiplas, diversas e cambiantes as políticas de formação de pessoas adultas deverão ser necessariamente abrangentes, diversificadas e altamente flexíveis.

Em concordância com essa temática, no que diz respeito às noções de alfabetização e educação assumidas em Hamburgo e em Jomtien, entende-se que está associada a uma visão ampla de educação, que se estende ao longo da vida e considera que as pessoas estão permanentemente se educando em diversos âmbitos sociais, não só na escola. A ideia indica também a necessidade de conexão entre as ações de alfabetização e as práticas sociais relevantes para os alfabetizados.

A doutrina sobre a educação de jovens e adultos, seus conceitos e fundamentos trabalhados pelo Parecer Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Básica (CEB) nº 11/2000, teve Cury como relator e deixou enorme contribuição neste colegiado (BRASIL, 2000).

O parecer CNE/CEB 11/2000 foi resultado de reuniões, audiências públicas e teleconferências. Destaca as funções da Educação de Jovens e Adultos²⁴, esclarece e

²⁴Esta comissão não tem a menor intenção de alterar qualquer dos conceitos constante naquele documento. O que se intenta é apenas e tão somente definir em nível nacional algumas questões operacionais de forma a aumentar as garantias de que os cursos de Educação de Jovens e Adultos desempenhem efetivamente a função reparadora que “significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. ontológica de todo e qualquer ser humano”. Dessa negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Esta função se articula com o pleito postulado por inúmeras pessoas que não tiveram uma adequada correlação idade/ano escolar em seu itinerário educacional e nem a possibilidade de prosseguimento de estudos. Nesse momento a igualdade perante a lei, ponto de chegada da função reparadora [...] (BRASIL, 2000, p.9). Outra função destacada no documento é a função equalizadora, sendo seu ponto e partida a igualdade perante a Lei para se chegar a igualdade de oportunidades. Assim a equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. [...] Nesta linha, a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. A EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos [...] (BRASIL, 2000, p.10). A terceira função chamada de permanente ou qualificadora, sendo considerada o próprio sentido da Educação de Jovens e Adultos, um apelo para educação permanente. Na base da expressão potencial humano sempre esteve o poder de se qualificar, se requalificar e descobrir novos campos de atuação como realização de si. Uma oportunidade pode ser a abertura para a emergência de um artista, de um intelectual ou da descoberta de uma vocação pessoal. A realização da pessoa não é um universo fechado e acabado. A função qualificadora, quando ativada, pode ser o caminho dessas descobertas (BRASIL, 2000, p.11).

regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos para os “sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos que venham a se ocupar da educação de jovens e adultos sob a forma presencial e semipresencial de cursos e tenham como objetivo o fornecimento de certificados de conclusão de etapas da educação básica” (BRASIL, 2000, p.4).

Este Parecer considera que o Brasil ainda mantém um alto índice de analfabetismo e o mesmo se concentra no grupo de pessoas com “mais idade, de regiões pobres e interioranas e provenientes dos grupos afro-brasileiros” (BRASIL, 2000, p.4).

Nesse sentido, o documento entende que a educação de jovens e Adultos significa uma dívida social que ainda não foi reparada. Este nos chama a atenção sobre a visão que se tem do analfabeto, o mesmo não deve ser visto como inculto, pois:

Muitos desses jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionero regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena (BRASIL, 2000, p.5).

Em consequência, foi aprovada a reformulação da resolução CNE/CEB nº 1/2000 que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA), propondo os seguintes parâmetros no contexto nacional, quanto ao tempo mínimo de integralização e idade mínima para início do curso (BRASIL, 2000).

Quadro 4 – Tempo de integralização e idade mínima para início do curso

TEMPO MÍNIMO DE INTEGRALIZAÇÃO E IDADE MÍNIMA PARA INÍCIO DO CURSO		
Curso	Tempo mínimo de integralização	Idade mínima para início do curso
Anos iniciais do EF	Livre	-
Anos finais do EF	24 meses	15 anos
Ensino médio	18 meses	18 anos

Fonte: Brasil (2000).

Situar o jovem e o adulto nesse âmbito constitui desafio, pois requer que o sistema educacional reconheça essa modalidade em suas necessidades diversas, no sentido de ofertar aprendizagem adequada baseada em suas realidades e necessidades e que promova a permanência deste aluno, assim como a de sua continuidade nos estudos.

Nesse contexto, ressaltamos que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) vigorou até 2006, quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)²⁵ que ampliou a possibilidade de financiamento de programas de educação de jovens e adultos. Assim, toda a educação básica, educandos da educação infantil, do ensino fundamental e médio e da educação de jovens e adultos, passa a ser beneficiada com recursos federais.

Com o advento do FUNDEB, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, no, então, governo Lula, possibilitou o financiamento de programas federais de educação de jovens e adultos voltados a Alfabetização bem como a escolarização, como exemplo o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), já citado neste trabalho; o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)²⁶;

²⁵ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007. É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o FUNDEB, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. Com vigência estabelecida para o período 2007-2020, sua implantação começou em 1º de janeiro de 2007, sendo plenamente concluída em 2009, quando o total de alunos matriculados na rede pública foi considerado na distribuição dos recursos e o percentual de contribuição dos estados, Distrito Federal e municípios para a formação do Fundo atingiu o patamar de 20%. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/fnde-sistemas/sistema-siope-apresentacao>>.

²⁶ O PROEJA consiste na reserva de um percentual mínimo de vagas para jovens e adultos na rede federal de educação profissional e tecnológica, e na oferta para esse público de ensino fundamental e médio articulados à formação profissional básica ou técnica, com metodologias e currículos apropriados. Com um investimento de R\$ 22,2 milhões entre 2005 e 2006, o Proeja registrou cerca de sete mil matrículas no biênio 2006-2007 (UNESCO, 2008, p.43).

Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM)²⁷; Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA)²⁸; dentre outros.

Considero que no decorrer do governo Lula houve iniciativas importantes do ponto de vista de políticas de educação de incentivo a escolarização no ensino fundamental, médio e superior. Assim, merece destaque o Programa Universidade para Todos (PROUNI)²⁹ e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)³⁰, que se constituíram em políticas públicas para expandir o acesso a esse nível de educação a baixo custo.

O governo Dilma Rousseff, assumido em 2011, procurou dar continuidade às políticas educacionais do governo Lula, tendo destaque, como uma das grandes frentes de sua gestão o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)³¹, criado com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por intermédio de programas, projetos e ações de assistência técnica financeira.

Em suma, as políticas adotadas pelos governos Lula e Dilma possibilitaram a expansão e democratização do acesso à educação constituindo uma possibilidade de

²⁷ O PROJOVEM destinado à elevação da escolaridade; qualificação profissional; inclusão digital e Ação comunitária de jovens entre 18 e 24 anos, sem vínculo empregatício formal, que não concluíram o ensino fundamental, inclusive as pessoas com necessidades educativas especiais. O Programa se desenvolve nas capitais e demais cidades das regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes, mediante convênios com as administrações públicas dos entes federados, e concede aos estudantes auxílio mensal de R\$ 100,00 (UNESCO, 2008, p.43).

²⁸ O PRONERA implementado em 1998 com a missão de ampliar os níveis de escolarização dos trabalhadores rurais assentados, mediante formação de educadores e promoção de cursos de educação básica de jovens e adultos (alfabetização, ensino fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio e diferentes curso superiores e de especialização. No caso da alfabetização e do ensino fundamental, o programa acolhe também os trabalhadores rurais acampados cadastrados pelo Incra. O programa é operacionalizado por convênios que regem o financiamento do Incra a instituições de ensino superior que atuam em parceria com os movimentos sociais do campo. Ao longo dos últimos cinco anos, o Pronera fixou metas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos superiores a 56 mil pessoas ao ano, a ampla maioria das quais assentados no Nordeste e Norte do País (UNESCO, 2008, p.44).

²⁹ O PROUNI, criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005 no governo Lula, concede bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de baixa renda em cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. Em 2005, foram concedidas 112 mil bolsas. Em 2006, foram 130 mil bolsas concedidas. Dessas, 49.484 destinam-se ao sistema de cotas étnico raciais. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/prouni-sp-1364717183/apresentacao>>.

³⁰ O FIES é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. Disponível em <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/>>

³¹ O PRONATEC foi criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 12.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país e busca ampliar as oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada aos jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/pronatec>>.

continuidade por programas federais nos ensinos fundamental, médio, profissional e superior, contemplando populações que historicamente, por razões econômicas, dentre outras, não iniciaram ou deram continuidade aos estudos. Ainda que algumas pessoas não concordem com a existência dessas políticas e as critiquem, vale salientar que as mesmas se distinguiram das política neoliberais desenvolvidas durante os dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso, associados diretamente ao ideário neoliberal.

4 ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MOTIVAÇÕES E DIFICULDADES NA CONTINUIDADE DOS ESTUDOS

- Vim do Programa Brasil Alfabetizado.

*- Quero continuar sim enquanto eu puder com as minhas pernas eu quero continuar. Quero continuar a uns três a quatro anos, até onde eu quero chegar (Onde o Sr. Quer chegar?) Se for vivo eu quero chegar no 2º grau
(Diário de campo, 2015).*

Neste capítulo, serão analisadas as falas dos educandos³² da EJA egressos do Programa Brasil Alfabetizado/Fortaleza Alfabetizada que deram continuidade aos estudos na Educação de Jovens e Adultos - EJA. A esse respeito, o Ministério da Educação aponta que para garantir o acesso e a permanência dos jovens e adultos nos processos educativos, o Programa Brasil Alfabetizado se apresenta como uma política pública que, por ser contínua, visa à continuidade dos estudos dos recém alfabetizados. Nesse sentido, supera o caráter de campanha comumente associado às iniciativas de alfabetização de jovens e adultos, adotando uma visão clara de política pública integrada ao esforço educacional do País.

Assim, os diálogos com os estudantes foram construídos a partir das seguintes questões: (1) Motivação para se matricular na EJA; (2) O estímulo do Programa à continuidade aos estudos; (3) Interesses que mobilizam a busca pela escolarização; (4) Metodologia do educador; (5) Incentivo da escola na continuidade aos estudos; (6) Reclamação na escola. Tais questões serão discutidas e analisadas ao longo deste capítulo.

4.1 Motivação para dar continuidade aos estudos na EJA

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) estende aos jovens e adultos o direito à educação fundamental básica, nos níveis de Ensino Fundamental e Médio.

De acordo com o art. 208 da citada constituição, o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

³² Ressaltamos que os educandos entrevistados são identificados por nomes fictícios aos quais presto homenagem aos educandos do PBA e da EJA. Esse procedimento visa preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL,1996) contempla a educação de Jovens e Adultos, quando em seu artigo 4º garante o acesso público e gratuito e a oferta dessa modalidade de ensino.

A resolução nº 12 (BRASIL, 2009), em seu Art. 2º, ao tratar dos objetivos do Programa Brasil Alfabetizado, enfatiza um destes objetivos:

I – Contribuir para superar o analfabetismo no Brasil, promovendo o acesso à educação como direito de todos, em qualquer momento da vida, universalizando a alfabetização de jovens, adultos e idosos e a progressiva continuidade dos estudos em níveis mais elevados, com a responsabilidade solidária da União com os Estados, com o Distrito Federal e com os Municípios. (Diário Oficial da União- seção 1, nº 66. Resolução nº 12, de 3 de abril de 2009).

Sobre essas garantias legais de continuidade aos estudos, Cury (2004, p.1) ressalta que:

A Educação e jovens e adultos não é um presente, nem um favor, tal como antes a própria legislação ou a prática das políticas educacionais a viam. Desde a Constituição de 1988 ela se tornou um direito de todos que não tiveram acesso à escolaridade e de todos que tiveram esse acesso, mas não puderam completá-lo.

Nesse contexto, concordo que a EJA é um direito e que este deve ser garantido, não só por documentos legais, mas pelo respeito à dignidade de cada sujeito, que não deve abrir mão desse direito. Na direção da legalidade e do respeito, a EJA representa uma nova possibilidade de acesso à educação oportunizando aos jovens e adultos ingressarem nesta modalidade após concluírem a alfabetização. Assim, é possível encontrar uma explicação para a persistência nos cursos, nas escolas, ainda que em condições precárias (FURTADO, 2004).

Ao perguntar aos educandos sobre os motivos que os levaram a se matricular na EJA após o curso de alfabetização, constatei que os motivos que os fizeram dar continuidade são vários. Dos 12 (doze) educandos pesquisados, 06 (seis) justificam suas respostas pela preocupação de colocar a mente para funcionar e mantê-la ocupada, evitando, assim, o esquecimento. Essa preocupação pode ser percebida nos depoimentos dos alunos Pedro, Margarida e Maria Júlia.

Passar mais pra gente, porque quanto mais a gente estuda melhor para a cabeça, né? Porque eu tenho 76 anos mas minha memória é muito boa, já tô lendo um pouquinho. E tô me dando bem, difícil eu faltar. (obs. Relato amigos e profa. Ele não faltava as aulas). Só faltei três dias porque chegou uma irmã de São Paulo fazia tempo que a gente não se vê, ela veio passear aqui e não pude ligar pra cá, aí não avisei a profa. e faltei três dias (Pedro).

Foi devido os problemas tenho um irmão que já estar com mal de “Alzheimer” desde de 90 anos e outro já tá com 91 e já tá esquecendo, e com medo de ficar que nem eles, porque tá tudo indo nesse caminho (risos), parece que a gente estudando o cérebro vai melhorando (Margarida).

O que me motivou é pra aprender mais e ativar a memória que é muito bom (Maria Júlia).

Os educandos citados foram motivados a buscar matrícula na EJA após o curso de alfabetização por entenderem, por exemplo, que ao ampliar seus estudos, isso influenciaria no bom desempenho da memória. Fica perceptível uma preocupação em manter suas mentes em funcionamento. Isso tem relação direta com a realidade atual, uma vez que cresce o número de pessoas com “Alzheimer”, a qual tem sido explicada como um dos motivos o não uso da mente, e estudar para estes alunos se configura como uma possibilidade de ativar a memória. Importa ressaltar que os entrevistados são pessoas adultas e idosas.

03 (três) educandas sinalizaram terem se matriculado na EJA pelo interesse em melhorar a aprendizagem da leitura e da escrita. A esse respeito, as falas a seguir são bastante significativas:

Era a pontuação da leitura, que eu lia, mas não tinha pontuação. Conhecia o parágrafo queria melhorar na leitura, descobrir os parágrafos, pontuação, vírgula, dois pontos, reticência essas pontuações que eu não conhecia, agora eu sei tudim (Socorro);

É que eu acho lindo quem sabe fazer uma carta, quem sabe fazer um bilhete, coisas que eu tô ainda começando a conhecer as letras, juntar as palavras, quando eu digo uma palavra fico muito orgulhosa de mim. Porque eu era uma pessoa que cuidei da casa da minha mãe, eu tinha 8 anos de idade, então eu não tive oportunidade, meu pai abandonou minha mãe por outra mulher, e nós ficamos muito pequenos, pra ela trabalhar, aí com a graça de Deus, ela arranhou um homem que adotou nós, e até hoje eu agradeço, por esse pai maravilhoso (momento de emoção, choro). Eles cuidaram de mim e agora eu cuido deles (Joana);

O que motivou? É porque eu aprendi a ler mais escrever bem eu não sei escrever, botar pra mim ler eu leio, mas escrever sou meia presa pra escrever. Aí minha atitude é assim aprender a escrever mais, e não ter dificuldade, continuação é pra eu aprender a escrever (Fátima).

De acordo com os depoimentos, é possível observar que suas motivações expressam a vontade de aprendizagem relacionadas às regras gramaticais, bem como da aquisição da escrita. Sobre o assunto escreve Oliveira (1999, p.5): “O desenvolvimento das atividades escolares está baseado em símbolos e regras que não são parte do conhecimento do senso comum. Isto é, o modo de se fazer as coisas na escola é específico da própria escola e aprendido em seu interior”.

Na busca de melhorar a leitura e a escrita, se torna perceptível a importância que dedicam a essa aprendizagem. Posso dizer que suas vidas são marcadas pelo desejo da possibilidade de apropriação dessas habilidades. Cury (2004, p.2) comenta que “Durante longos anos, quem não sabia ler e escrever seu próprio nome, não podia votar. Hoje, todos sabem da importância da escola”.

Esse reconhecimento da importância da escola é amplo, na medida em que a aquisição das habilidades da leitura e da escrita contribui para a inclusão dos sujeitos na sociedade e na redução das desigualdades sociais. Para Marcuschi (2005, p.54): “A aprendizagem da leitura e da escrita, ao habilitar o aprendiz a ler, a produzir, a explicar e a compreender qualquer tipo de texto de que necessitar, ou que desejar, amplia as possibilidades de inclusão do sujeito e pode contribuir ainda para diminuir a desigualdade social”.

Sobre o assunto, cita a UNESCO (2008, p. 57):

[...] em nosso mundo hoje - quase um em cada cinco da população adulta – não possui habilidades básicas de leitura, escrita e domínio das operações matemáticas básicas necessárias para participar plenamente da sociedade [...]. Sem essas habilidades, as pessoas são excluídas do acesso a esses ciclos de conhecimento, e mesmo da informação mais básica de que podem necessitar em seu cotidiano.

Considerando tais afirmações sobre as habilidades da leitura e escrita, observei que os educandos investigados, após alfabetizados, apresentavam uso, embora pouco, da habilidade da leitura, pois demonstram aprender a ler. No entanto, a maioria não aprendeu a escrever ou escrevia com dificuldade.

Quanto à dificuldade com relação a aprendizagem da escrita, Marcuschi (2005, p.21) considera que:

A escrita é uma espécie de representação abstrata e não fonética nem fonêmica da fala, ela não consegue reproduzir uma série de propriedades da fala, tais como o sotaque, o tom de voz, a entonação, a velocidade, as pausas, etc. Isso é suprido na escrita, por um sistema de pontuação convencionado para operar, representando, grosso modo, aquelas funções da fala.

Nesse sentido, o autor chama a atenção sobre a importância e a necessidade da tarefa urgente de: “Avaliar a relevância do domínio funcional da escrita na vida diária de uma pessoa que vive e se locomove em contextos tipicamente urbanos, onde a escrita é uma constante para organizar os referenciais da própria sobrevivência” (MARCUSCHI, 2005, p.30).

Além do interesse de aperfeiçoamento na aprendizagem da leitura e da escrita, observei o desejo e perspectiva de um futuro melhor e de mais autonomia, bem como o de ser bem aceito no mercado de trabalho. Tais elementos foram ressaltados por 01 (um) aluno, sendo declarados como principais motivos para se matricular na EJA após alfabetizado. Vejamos a fala de 01 (um) deles.

[...] eu venho de roça, fazenda pra Fortaleza, fui servente, fui carpinteiro, pedreiro e hoje sou mestre de obra, mas tem uma coisa que minha puxa pela perna eu fico sempre pendente de alguém, eu fico pendente na hora de fazer uma ficha mais extensa, preciso de uma técnica em educação eu preciso de um apoio mas eu gostaria que eu mesmo fizesse, foi um dos maiores motivo pra eu vim pra escola, pra mim voltar a estudar novamente e vou continuar (João).

Quanto a essa perspectiva, deduzi que esse educando se matriculou na EJA, embora algum tempo após ter concluído a alfabetização, motivado pela busca de um futuro mais promissor, a saber, a inserção no mercado de trabalho.

Sobre isso Cury (2004, p.4) afirma: “Este desafio de uma reentrada na vida escolar é o reconhecimento de um direito desde sempre havido e que agora poderá ser posto a serviço de um cidadão mais ativo e em vista de uma sociedade que venha a ser mais igual e mais justa”.

Senti, ainda, que para esse educando o estudo também possibilitaria conquistar maior autonomia em sua vida, como por exemplo, preencher uma ficha sem precisar da ajuda de alguém. Por isso, a educação de jovens e adultos é um direito tão importante, como escreve Cury (2004, p. 3):

A educação de jovens é tão valiosa que é uma condição prévia a muitas outras coisas de nossa sociedade: ler livros, entender cartazes, escrever cartas, sentar-se ao computador, navegar na rede mundial de computadores, votar com consciência, assinar o nome em registros, ler um manual de instruções, participar mais conscientemente de associações, partidos e desenvolver o poeta, ou músico, ou o artista que reside em cada pessoa. Estes últimos aspectos, uma vez reparada a falta social de que tantos foram vítimas, devem ser encarados como o caminho mais qualificado para se falar em educação de jovens e adultos. Trata-se do desenvolvimento das capacidades de cada um e o usufruto prazeroso delas.

Ocupar o tempo no período da noite e sair de casa também foram aspectos relatados pelos entrevistados como motivação a continuidade após alfabetização, como é possível observar nas falas a seguir:

Foi minha cabeça porque pensei se a pessoa tá sem estudar a noite, tá só dormindo, dormindo, é um perder de tempo, aí eu tive vontade de estudar e vim para cá (Pedro);

Eu tava muito em casa, meus filhos tinham casado, eu me sentia só, e a minha filha ficou né me incentivando, aí ela saiu de férias foi na escola me matriculou e eu vim (Joana);

Porque só ficar dentro de casa sem fazer nada aí minha colega me chamou e eu vim (Lucimar).

Ao analisar as falas, observei que esses educandos procuraram dar continuidade aos estudos para ocupar o tempo, ou seja, demonstram frequentar a EJA mais como uma forma de lazer e terapia do que propriamente a busca pela aprendizagem. Observei, também, em seus depoimentos, a preocupação e o incentivo dos filhos e amigos com a frequência à escola.

Obter a carteira de estudante também foi motivo para 01 (uma) educanda se matricular na EJA. Vale lembrar que o Programas Brasil Alfabetizado / Fortaleza Alfabetizada não oferecia a seus beneficiários esse direito. No entanto, compreendo que esse motivo se relaciona com a situação financeira da aluna, pois com a carteira de estudante, os gastos com transporte coletivo seriam reduzidos. Nesse sentido, ressalto que mesmo obtendo a carteira de estudante, a aluna deu continuidade aos estudos, o que a diferencia de alunos que buscam a escola somente para obter a identidade estudantil e ao recebê-la não retornam.

Naquele caso, se afirma a vontade da redução dos gastos, como motivo para a matrícula na EJA.

Foi a carteirinha de estudante, me incentivou muito mais, só que eu achei muito errado a carteirinha de estudante é pra valer o ano todo, que nós tava em 2015, só que não quando foi no mês de julho já cancelou, aí pronto, ela ainda não veio e eu saio muito pra ir pro hospital, com o meu pai e mãe, minha irmã e eu pagando inteira, eu sendo uma pessoa estudante e pagando passagem inteira isso pesa (Tereza).

O exemplo de Tereza representa as reais condições de vida de muitos alunos na EJA, como afirmam Gadotti e Romão (2006, p.31):

Os jovens adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização dos jovens e adultos.

Para outra educanda, o que a motivou a efetuar a matrícula na EJA foi o interesse em aprender a usar o computador, a internet, recursos hoje tão utilizados pela sociedade. Segundo declarou em seu depoimento.

Porque é o seguinte: o tempo vai passando a gente vai esquecendo outras coisas, pra gente aprender mais da tecnologia, tudo isso, porque tem coisa que no passado não tinha, né? Como talvez no seu tempo, por exemplo Internet eu não consigo mexer como celular digital eu tenho dificuldade, facebook, pra ter mais experiência com as coisas de hoje, tecnologia coisa assim (Rosa).

Nesse contexto, destaco a importância da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), bem como da LDBEN 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que garantiram o direito de continuidade dos estudos aos alunos da EJA, que pelos variados motivos aqui citados materializaram o seu direito de se matricularem nessa modalidade de ensino após concluírem o Programa Brasil alfabetizado / Fortaleza Alfabetizada.

4.2 Estímulo do programa à continuidade

Incentivava, muitas vezes, o programa facilitou pra eu entrar aqui, pra continuar.

(Registro de campo).

Dos 12 (doze) entrevistados, todos declararam que o Programa de alfabetização os estimulou e ajudou na decisão de dar continuidade aos estudos na EJA. Vejamos duas falas que retratam esse fato.

Estimulou e eu gosto muito, eu não quero parar; eles pediam pra gente continuar, pra gente aprender mais. Pela incentivação deles aquilo me animou, me despertou pra gente continuar (Socorro);

Com certeza, os professores são ótimos, as vezes até eu dizia que não ia mais vir porque meu problema era a matemática, ainda é né (risos), não você não vai desistir, terminou, saiu daqui ir pra outra escola (Lucimar).

Importante ressaltar que o objetivo do Programa Brasil Alfabetizado é efetivar a alfabetização de jovens e adultos que não tiveram acesso à leitura, a escrita e a noções básicas de matemática e incorporar esses hábitos no cotidiano, além de incentivá-los à continuidade de seus estudos.

Nesse sentido, ao analisar os depoimentos acima constatei que o Programa teve a preocupação em estimular e orientar os alunos para continuar os estudar na EJA. A citação do MEC/SECADI justifica esse ponto:

Para garantir o acesso e a continuidade dos estudos em turmas de educação de jovens e adultos – EJA, os alfabetizadores e coordenadores de turmas, durante o período de funcionamento das turmas, deverão informar e orientar os alfabetizados sobre as turmas de EJA disponíveis no sistema público de ensino, em sua localidade, conforme descrito na Resolução que estabelece as orientações, os critérios e procedimentos do PBA. É interessante o estabelecimento de parcerias locais e regionais para a oferta de qualificação e formação profissional para os jovens, adultos e idosos que participam do programa, atendendo às necessidades dos educandos (BRASIL, 2011, p.20).

Lembro que nas experiências como coordenadora pedagógica desses Programas, ao final do curso de alfabetização costumava avaliar os alunos com os professores, não por meio de provas, mas o desempenho destes durante todo o processo de execução da alfabetização. De acordo com o desempenho e aprendizagem das habilidades da leitura, da escrita e a noções

básicas de matemática, dentre outras, orientava e encaminhava-os a matricularem-se nos Segmentos da EJA.

Nesse contexto, saliento que o PBA / PFA diferencia-se, em termos de incentivo à continuidade dos estudos na EJA, das campanhas de alfabetização ofertadas ao longo da história educacional no Brasil, marcadas pela ausência de políticas públicas definidoras de ações sistemáticas e contínuas. As práticas de EJA no Brasil e no Ceará, desde os seus primórdios, têm sido caracterizadas por experiências pontuais e descontínuas, além do descaso governamental (FURTADO, 2004).

Haddad e Di Pierro (2000, p. 127), ao se reportarem sobre o assunto escrevem:

Cada vez torna-se mais claro que as necessidades básicas de aprendizagem dessa população só podem ser satisfeitas por uma oferta permanente de programas que, sendo mais ou menos escolarizados, necessitam institucionalidade e continuidade, superando o modelo de campanhas emergenciais e iniciativas de curto prazo, que recorrem a mão-de-obra voluntária e recursos humanos não-especializados, características da maioria dos programas que marcaram a história da educação de jovens e adultos no Brasil.

De fato, ao longo das ofertas dessas campanhas, elas foram alvo de polêmicas e debate nas políticas de educação de adultos quanto à sua eficácia e na oportunidade de continuidade aos estudos. Vejamos o que Haddad (2005, p.9) afirma:

A tradição das campanhas tem sido e de organizar cursos rápidos que apenas iniciam e sensibilizam para o trabalho escolar. A fixação dos resultados e o desenvolvimento de uma cultura de letramento e escolarização exigem a continuidade dessa primeira etapa em processos escolares de mais longo prazo.

Ainda sobre o assunto escreve Haddad (2005, p.116):

As administrações municipais que constituem este Fórum posicionam-se criticamente em relação às campanhas tradicionais de alfabetização por um conjunto de razões, dentre as quais destacam: a proposta de campanha de alfabetização em massa está impregnada pela ideia de erradicação do analfabetismo num curto espaços de tempo. Desconsiderando que a eliminação do problema depende antes de mudanças a longo prazo nas

condições econômicas, sociais e educacionais que conduzem à produção do analfabetismo.

Apesar de constatar o incentivo do PBA / PFA na continuidade dos estudos dos educandos na EJA, vale salientar que o número de matrículas nas séries iniciais do ensino fundamental ainda é baixo.

Os jovens e adultos alfabetizados pelo PBA ainda encontram dificuldades em dar continuidade a seus estudos e isso é determinado pelos dados de matrícula nas séries iniciais do Ensino Fundamental de EJA, que é significativamente menor do que o número de pessoas atendidas pelo PBA. Há quem tema pela possibilidade de, sem dar continuidade ao processo, muitas pessoas, no decorrer dos anos, voltarem à condição de analfabetas (CNAEJA, 2012, p.11).

Diante dessa realidade, observo, ainda, que o número de matrículas realizadas nas séries iniciais do ensino fundamental deixa a desejar, o que demonstra a dificuldade de os educandos darem continuidade nos estudos na EJA. No entanto, os entrevistados ressaltaram estímulo e incentivo do Programa na continuidade dos estudos na EJA.

4.2.1 A continuidade nos ensinos fundamental e médio na EJA

A LDBEN 9.394 (BRASIL, 1996), no artigo 37, apresenta a educação de Jovens e Jovens e Adultos e o público a que se destina: “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”.

Além do direito de acesso ao ensino fundamental e médio à EJA, também é garantido o direito de cidadania, como o direito público e subjetivo. Assim, como direito de cidadania, a EJA deve ser um compromisso de institucionalização como política pública própria de uma modalidade dos ensinos fundamental e médio e consequente ao direito público subjetivo (BRASIL, 2000).

Nesse sentido, questioneei aos entrevistados sobre a vontade de concluir os estudos do ensino fundamental e médio nessa modalidade de ensino. Dos entrevistados, 8 (oito) declararam a vontade de concluir o ensino fundamental na EJA.

Quero continuar sim, enquanto eu puder, com as minhas pernas eu quero continuar. Quero continuar uns três a quatro anos, até onde eu quero chegar (Onde o Sr. Quer chegar?). Se for vivo, eu quero chegar no 2º grau, eu quero passar (Pedro).

Assim, eu pretendo continuar não sei até quando, mas quando terminar aqui a EJA fundamental eu vou me inscrever lá na Parangaba (no CEJA) e vou continuar lá (Rosa).

Sobre o assunto, Haddad e Di Pierro (2003, p.125) expressam quanto às ofertas de vagas no Ensino Fundamental:

Ao longo da segunda metade deste século, houve um importante movimento de ampliação da oferta de vagas no ensino público fundamental que transformou a escola pública brasileira em uma instituição aberta a amplas camadas da população, superando em parte o caráter elitista que a caracterizava no início do século, quando apenas alguns privilegiados tinham acesso aos estudos.

Ao analisar a continuidade dos educandos no ensino fundamental da EJA, é necessário destacar que a maioria dos entrevistados desta pesquisa apresentou como motivo para se matricular na EJA, após concluir o Programa de alfabetização, o aprimoramento no saber escolar. Entretanto, no decorrer da escolarização, essa expectativa acabou se ampliando e dando coragem para voar mais alto, a vontade de continuar os estudos no ensino médio na EJA.

Quanto ao ensino médio na EJA, 08 (oito) educandos demonstraram vontade de dar continuidade nos estudos, ingressando nesta etapa da educação básica e concluí-la, como é possível visualizar em algumas das suas falas:

Tenho, eu tenho vontade, pretendo concluir (Socorro);

Já estamos terminando a EJA V. Se Deus quiser eu quero ir pro Osires Pontes (escola pública), lá posso continuar no Médio (Lucimar);

Pretendo né com certeza, já tô terminando a EJA V e quero continuar no Médio (Josefina).

Além da vontade de concluir os estudos no ensino fundamental e médio, um educando declarou o sonho de ir mais além, o de cursar o ensino superior:

Com certeza, eu só quero parar na faculdade. Eu já tô calculando os anos que eu vou precisar pra chegar lá, por isso que eu não quero perder nada. Isso é prioridade pra mim (João).

Para Di Pierro (2001, p. 10), o teor desse chamado deveria contemplar a motivação:

[...] especialmente a motivação para que todos continuem aprendendo ao longo da vida, de que a necessidade, a vontade e a possibilidade de aprender são inerentes a todos os seres humanos, do nascimento à velhice. A aprendizagem precisa ser assim compreendida em sentido amplo, como parte essencial da vida e o desinteresse por aprender como eloquente prenúncio da morte.

Importante salientar que alguns educandos colocam a escolarização como um sonho antigo a se concretizar e a possibilidade de conclusão dos estudos.

Se Deus me permitir pretendo, sempre tive esse sonho; eu falto muito porque meus pais dependem de mim, são velhos (Joana);

Ah esse é o meu sonho Deus vai me dá essa glória, essa benção (Fátima).

O assunto remete a uma reflexão sobre o fazer educativo que atenda às necessidades e possibilite a realização dos sonhos dos jovens e adultos. Um fazer educativo pensado, preparado e realizado sempre “respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos” (GADOTTI; ROMÃO, 2006, p,9).

Freire (1987, p.17) considera que:

É preciso mesmo brigar contra certos discursos pós-modernamente reacionários, como ares triunfantes, que decretam a morte dos sonhos e defendem um pragmatismo oportunista e negador da Utopia.[...] É possível vida sem sonho, mas não existência humana e História sem sonho.

A informação obtida através de experiência de uma amiga do ensino médio sobre a presença de maior quantidade de jovens no ensino médio da EJA foi declarada por uma educanda adulta como a possibilidade de não dar continuidade aos estudos nesse segmento.

Aí já não sei se eu vou fazer (risos). Assim, porque na nossa sala aqui eu tô gostando tudo tranquilo não tem bagunça, mas já me falaram onde tem jovens é muito bagunçado a pessoa não tem como aprender é por isso que eu não sei, porque era pra ser assim tudo separado, os jovens era pra ser só jovens na sala e as outras pessoas de idade de 46 anos que nem eu era pra ser noutra sala. (- É difícil conviver com os jovens na mesma sala?) é complicado, não dá certo, eu tive uma amiga que já desistiu por causa disso. Jovem não respeita professor, fica jogando bolinha de papel, pulando nas cadeiras dizem que é uma bagunça (Maria Júlia).

Na pesquisa, constatamos que essa presença de alunos adolescentes nas salas de EJA era superior ao número de adultos e idosos e muitas destas salas eram compostas somente por jovens. Segundo pesquisa do IBGE (2010), a presença de adolescentes na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental é preocupante: quase 20 % dos matriculados têm de 15 a 17 anos.

A condição da existência de uma escola próxima à sua residência foi relatada por 01 (uma) educanda para dar continuidade aos estudos no ensino médio, ao afirmar que “Se tiver uma escola perto, pretendo eu tenho vontade de não parar, só quando não puder mesmo” (Margarida).

Por fim, uma aluna declarou não dar continuidade aos estudos no ensino Médio na EJA, alegando o cansaço e o cuidado com a saúde, recomendação médica e, além destas questões, ressaltou ter dificuldade com a disciplina de matemática.

Não. Acho que eu não chego esse tempo aí não porque a gente já tá cansada, pouca saúde e o médico passou pra mim caminhar todo dia e o meu tempo é pouco pra caminhar, aí a noite eu tô cansada, eu acho que é muito puxado, esse negócio de matemática, puxa muito (Tereza).

O depoimento de Tereza mostra que por problemas de saúde a mesma não dará continuidade aos estudos, podendo ser incluída entre os excluídos da escola, como mostra Haddad (2008, p. 29):

Quando se toma a educação de jovens e adultos do ponto de vista de seus potenciais educandos, verifica-se que estes são justamente aquelas pessoas que as estatísticas alocam entre os pobres e indigentes; são as pessoas negras, os moradores das regiões mais pobres, ou nas metrópoles, os que têm mais dificuldades de conquistar empregos. São os trabalhadores rurais, grande parte ainda sem-terra; são mulheres mais idosas, vítimas da subcontratação no

mercado de trabalho ou exploração nos serviços domésticos, sequer considerados trabalho.

Para concluir, merece destaque o fato de que há uma diferença quanto a oferta de atendimento aos ensinos fundamental e médio. Conforme pesquisa de Haddad (2007, p.7): “ A maioria dos programas/projetos (34,54 %) está destinada à alfabetização de jovens e adultos; 32,53% atende ao primeiro segmento dessa modalidade. Apenas 5,62% das iniciativas estão voltadas ao ensino médio e 1,61% são cursos profissionalizantes, pós-ensino médio”.

4.3 Interesses que mobilizam a busca pela escolarização

Aprender. Aprender mais e mais, porque nunca é suficiente você dizer assim já sei.

(Paulo – Educando de EJA)

Para Freire, o Homem é ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e é permanente seu movimento em busca do ser mais. “A busca do ser mais, porém, não pode se realizar no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires (FREIRE, 1987, p. 74).

Ao serem indagados sobre os interesses que os mobilizam na busca pela escolarização, 07 (sete) demonstraram continuar se escolarizando pelo interesse de aprender mais.

A continuidade é porque quanto mais a gente aprende, melhor pra gente, porque se eu quiser ir dar um passeio em São Paulo, já sei me movimentar dentro da cidade, porque eu já sei ler tudo, né, mas só quero ir quando aprender mais (Pedro);

É, pra mim aprender mais, pra saber mais conversar com as pessoas mais sabidas. É muito bom a gente saber pra ficar no meio das pessoas que sabem. A gente aprende mais a conversar se expressar mais para as pessoas (Socorro);

Pra gente aprender mais, saber conversar, saber ler, pra entender, pra ser feliz (Tereza).

Na busca pela escolarização, o interesse em aprender mais significa a busca pelo saber, de conversar e entender o que lê, ou seja, buscam a compreensão, pois como diz Freire (2005, p.17):

A memorização mecânica do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomado com pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala.

Importante observar que a leitura de textos voltada à compreensão, difere da leitura realizada de forma mecânica, para Freire (2005) esta leitura revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada.

Desse modo, a leitura é uma aprendizagem que vai além da simples decodificação de sinais e de símbolos, pois envolve compreender o texto e o contexto, que nas palavras de Paulo Freire (2006, p.7) significa, “aprender a ler o mundo”.

Nesse sentido, o conceito de alfabetização ao longo do tempo tem sido ampliado para além da aquisição dos códigos, ou seja, alfabetizar é desenvolver habilidades de aquisição do sistema convencional de escrita, mas também saber fazer uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais, considerando suas diferentes funções.

Magda Soares (1998, p.39) discorre sobre alfabetização e letramento e apresenta o conceito deste segundo termo como: “o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”, esclarecendo ainda que:

Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade.

Destaco o depoimento de um aluno que acrescentou ao interesse de aprender mais, o de ser feliz. Ao analisar esse depoimento, pude associá-lo aos escritos de Konder (1999) quando nos lembra Marx aos 17 anos, ao dissertar o tema: “Reflexões de um jovem a propósito a escolha de uma profissão”. Duas ideias que deveriam acompanhá-lo por toda a vida. Segundo Konder (1999, p.17):

A primeira era a de que o homem feliz é aquele que faz os outros felizes; a melhor profissão, portanto, deve ser a que proporciona ao homem a

oportunidade de trabalhar pela felicidade do maior número de pessoas, isto é, pela humanidade. A segunda era a ideia de que existem sempre obstáculos e dificuldades que fazem com que a vida das pessoas se desenvolva em parte sem que elas tenham condições para determiná-la.

O autor acrescenta ainda:

A linguagem das suas ideias aparecia na composição juvenil, era ingênua, romântica. Porém Karl jamais abandonou a convicção de que era preciso procurar trabalhar sempre de maneira mais eficaz em prol da humanidade. E jamais abandonou a preocupação com as condições sociais que impedem os indivíduos de forjar livremente seus próprios destinos (KONDER, 1999, p.17).

Ao questionar sobre o interesse que move os sujeitos investigados pela busca da escolarização, 03 (três) educandos expressaram a vontade de ter uma profissão ou mudar a que tem, ter um emprego.

Eu achava que com a profissão que eu tenho, mestre de obras, não era mais necessário estudar porque eu penso, puxa eu ganho hoje melhor que um professor, melhor que um cara que tem uma formatura, dá pra mim viver, mais eu percebi que a coisa tá mudando e daqui a 10 anos quem me garante que só isso vai dar pra mim sobreviver, e se tal eu continuar a estudar e conseguir uma formatura e ganhar três vezes a mais que talvez valesse o que ganho hoje? (João);

Arranjar um emprego, porque já trabalhei em casa de família quando eu era jovem, depois que me casei só trabalho em casa mesmo, mas eu tenho vontade de ter uma profissão, espero que eu chegue até lá (Maria Júlia);

Eu penso, assim, em parar de costurar que tô muito cansada dessa função e penso em fazer uma faculdade para ver se eu consigo trabalhar em outra área porque eu tenho problema de coluna e que já tá muito ruim pra costurar, é isso que eu penso melhorar! (Nazaré).

Os depoimentos apresentados apontam a falta de escolarização como fator limitante para o exercício de outras profissões que garantissem melhores salários e condições de trabalho e de vida. Assim, os sujeitos buscam a escola pela crença que ela servirá como meio para a inserção no mercado de trabalho e alcançar bons salários e melhores condições de vida. Entretanto, no meio destes sujeitos pode haver outros, devido ao caráter heterogêneo nas salas de EJA, que não se enquadram nesse perfil.

Nesse sentido, a busca pela escolarização na EJA representa para esses sujeitos a possibilidade de melhor qualidade de vida. Tal melhoria esperada no campo da profissão, ou seja, a elevação da escolaridade, do acesso a uma profissão e um trabalho, como também uma melhor remuneração.

Nessa direção, Haddad e Di Pierro (2000, p.127) destacam:

A tese corrente que converte associações positivas em nexos causais, afirma que a elevação da escolaridade promove o acesso ao trabalho e melhora a distribuição de renda, é apenas uma meia-verdade elevada à condição de certeza com base em certa dose de ingenuidade sociológica e otimismo pedagógico. A inversão dessa mesma equação nos leva a crer ser improvável a elevação da escolaridade da população sem a simultânea ampliação de oportunidades de trabalho, transformação do perfil da distribuição da renda e da participação política da maioria dos brasileiros.

Concordo com os autores e exemplifico a coerência de suas reflexões por meio do depoimento do educando João, ao afirmar que atualmente ganha mais que um professor (profissional este com larga passagem nos estudos, graduados e muitas vezes pós-graduado). Saliento que em minhas experiências de atuação na EJA foi possível constatar, em alguns casos, a inferioridade dos salários dos professores em relação ao salário do educando trabalhador.

Observo, ainda, que o interesse em continuar se escolarizando é movido pelo sentimento de aprendizagem no campo da tecnologia:

Eu tenho vontade de possuir um computador, entender e sem estudo eu não vou entender, com estudo eu vou entender. Como é que monitora um computador (e ainda não tem um?). Tenho não porque eu tô achando meu saber pouco. Um dia desses fomos pra aula de computação e o professor botou a gente pra ligar o computador e mexer em alguma coisa. Ah gostei tanto. Pergunta a resposta que se quer saber, né? (Rosa).

Ao serem indagados se estão gostando de estudar na EJA, todos responderam que estavam satisfeitos, embora alguns dos entrevistados tenham feito ressalvas.

Eu tô satisfeito porque aqui dá pra aprender alguma coisa. As vezes meu filho diz papai o senhor já tá um homem de idade num vai mais pra escola não! Eu vou enquanto eu puder ir eu vou. Eu sou muito sadio graças a Deus, e tô gostando de estudar (Pedro);

Satisfeito demais porque a gente aprende mais coisa, cada dia é uma aprendizagem diferente, é por isso que eu venho todos os dias (Tereza).

Os depoimentos dos entrevistados revelam que os mesmos demonstram satisfação em estudar na EJA, justificando a resposta pelo prazer de estarem aprendendo mais. Assim, entendo que os alunos estão abertos ao processo de aprendizagem e permanecem na escola porque estão satisfeitos. Nesse sentido, pude constatar que os professores têm grande participação nessa satisfação, do gostar dos alunos em estudar na EJA, e ressaltam nestes a paciência, o incentivo e o bom relacionamento.

Tô gostando porque os professores tudo é bacana com a gente, ensina e tem paciência, já era pra eu já tá na EJA III, porque eu passei no ano passado, mas o prof. pediu pra gente ficar, mais esse ano se Deus quiser eu vou para EJA III, no próximo ano (Margarida);

Tô gostando porque a professora tá incentivando muito a gente, com os textos, os alunos são muito parceiros com a gente, eu tô gostando muito (Fátima).

Apesar de todos os educandos terem declarado satisfação em estudar na EJA, destaco a ressalva de uma educanda com relação aos educandos adolescentes.

Tô adorando é muito divertido ampliar os horizontes da gente. Só não é tão bom porque estudar junto com adolescente é um aborrecimento, mas o resto tá tudo bem, é um pouco difícil porque a gente tá atrasada há muito tempo parada de estudar a matemática já vai ficando muito difícil, mas vamos ver (Nazaré).

Ante o exposto, ressalto que são vários os interesses que mobilizam os educandos na busca pela escolarização, dentre estes se destacam o interesse em aprender mais, de conversar e entender o que lê, da tecnologia, obter uma profissão e ter acesso a um trabalho, de ser feliz, essa busca representa para esses sujeitos a possibilidade de uma melhor qualidade de vida.

A busca realizada pelos educandos aponta, de acordo com Konder (2011), para uma filosofia educacional inspirada em Marx na ideia de um homem omnilateral que visa o desenvolvimento da plenitude do ser humano, bem como o aprimoramento intelectual, formação politécnica, moral, física e produtiva.

4.4 Metodologia do educador

Acho que ele ensina bem, explica bem, dá para as pessoas aprender, só se não quiser, mas se quiser dá pra aprender, eu tô aprendendo muita coisa boa.

(Nazaré– Educanda de EJA)

Dando continuidade à investigação, indaguei aos alunos se eles gostavam do modo como o educador estava ensinado. Esse foi um momento delicado e de ponderação em suas respostas. 08 (oito) responderam que gostam do modo que o educador ensina, como mostram os depoimentos a seguir, que refletem a visão da maioria:

Ah eu acho bom, ele ensina muito bem. São dois professores eles ensinam muito bem, se esforçam muito pela gente, tem prazer de ensinar a gente, são muito distintos (Marta);

Eu acho assim, ele ensina bem, ele gosta de prosa, a prosa que ele diz a gente ri. Ele é muito alegre, ele nunca tá com raiva, com cara feia, é todo dum jeito só, a gente vê o interesse dele (Tereza).

Ao justificarem gostar da metodologia do educador, os depoimentos apontam que os educadores ensinam bem, demonstram interesse pela aprendizagem do educando e prazer em ensinar. Ressaltam, ainda, a postura do educador, a alegria e o diálogo com os educandos.

04 (quatro) educandos, entretanto, expressaram opiniões contrárias sobre a metodologia do educador. Nesse momento, foi possível visualizar o cuidado, ou seja, uma postura ética destes ao fazerem seus depoimentos, conforme apresentam suas falas, que são bastante significativas:

Eu acho que nossa professora tá ensinado mais ou menos, mas se tivesse mais ativa era melhor. Assim, você não pode perguntar três perguntas a ela, ela não responde não. Ela tá passando a lição. Aqui se agente perguntar essa palavra é assim, ela diz tenha paciência deixa eu atender os outros (Pedro);

No começo, minha professora era muito dedicada, se dedicava mais, hoje eu vejo que os meus amigos estão se afastando porque não tem aquela dedicação, não sinto mais como era no começo. Eu acho que é assim, ela tem pouco aluno, ela não tem mais aquela motivação, e tem dia que nem todo mundo tá com

aquela vontade, porque todos nós temos problemas. Ela não é má pessoa, ela é ótima professora! (Joana);

Logo no começo, ninguém gostava, mas agora não tenho nada contra. (Porque vocês não gostavam?) Porque ela ficava só no celular (risos) aí agora não, ela foi chamada a atenção e agora tá perfeito, tá dando aula (Maria Júlia);

Olha vou ser muito sincera com você, eu gostava muito de estudar com a outra professora ela era uma pessoa maravilhosa, mas eu vou ser muito sincera se você tá perguntando é porque você quer saber, né? Essa professora agora não passa dever de livro, não tem lista pra assinar todo dia. Já a outra professora fazia isso todos os dias. (É essa que tá aí?) é (mas tem é aluno na sala dela, né?) Tem. (Rosa);

Importante ressaltar que os relatos referentes à opinião dos educandos acerca da educadora foram feitos com ponderações. A educanda Rosa destaca a falta de atividade para realizar em casa, bem como a falta de controle da frequência dos alunos, isto é, de fazer a chamada diariamente. Assim, faz uma comparação da atual educadora da EJA, com a do PBA que tinha o controle da frequência. Os documentos da EJA tratam disso.

É preciso ter claro que vivemos em um contexto de redução de matrículas na educação de jovens e adultos, que em parte se explica pela própria inadequação dos cursos para os potenciais educandos. Isso pode ocorrer tanto pela falta de metodologias adequadas, pelos horários incompatíveis com a vida profissional e familiar ou ainda pela ausência de políticas intersetoriais que garantam a presença do jovem e do adulto na escola (CNAEJA, 2012, p.12).

Quanto aos conteúdos, merecem destaque as falas Margarida e Rosa:

Ensina bem, assim desses governos, é mais história. O prof. Hoje tá começando a ensinar leste, oeste, aldeota, só que eu já sei, mas é bom porque a gente vai recordando as coisas. Como um ai disse que o mercado grande né? Era mato [...] eu disse que era conversa, meu pai era funcionário federal e trabalhava na secretaria da fazenda, na praia de Iracema. Agora é que estão fazendo esse quebra mar e ele tá querendo avançar (Margarida);

Pois é, olha o modo dela explicar as coisas, mais ela repete mais só Português e Matemática, a gente nem pega em livro, a gente não faz um ditado, não faz pesquisa no livro, se a gente não fizer da livre espontânea vontade da gente ela não incentiva, não passa dever pra casa, ela não explora. É muito fácil você dizer assim isso aqui é assim, assim mais você não explicou pra mim poder entender melhor. É ela repete muito as coisa. As vezes essas coisas assim sem sentido (Rosa).

No primeiro depoimento, a educanda destaca os conteúdos relacionados ao ensino da história e da geografia e demonstra gostar porque o faz recordar fatos. Já a educanda Rosa aponta que o professor trabalha somente as disciplinas de português e matemática. A mesma faz observação crítica quanto a falta do uso do livro didático e de atividades por parte do professor, além do “ensino de coisas sem sentido”.

Conhecer o mundo em que vive para poder agir sobre ele com consciência crítica e efetividade, sobretudo em nosso tempo, não pode dispensar a escolaridade plena. Conteúdos importantes de aritmética e Matemática vão muito além das quatro operações. A Geografia, a História do Brasil e do mundo são conhecimentos significativos para um posicionamento ante a sociedade e o mundo de que participamos.

Nessa reflexão escreve Ireland (2003, p.52): “O currículo escolar não pode se limitar a uma mera lista de conteúdos, mas a um conjunto de processos que dê conta da abordagem crítica do agir-pensar-sentir de uma comunidade ou classe social, para desencadear novas formas de agir, no sentido dos seus interesses”.

Desse modo, destaca-se a necessidade de mais investimentos na formação docente, bem como no compromisso com o aprendizado dos educandos.

Indagados se o educador costuma ouvir suas opiniões, 09 (nove) declararam que sim. Dentre as falas que apontam para esta questão, duas merecem destaque:

Escuta, às vezes ele manda fazer histórias de vida da gente, tem até uma amiga vizinha disse que não vai contar da vida dela. Bom a minha vida eu conto (Margarida);

Ela escuta um de cada vez. Respeita. Se eu der uma opinião certa ela vai concordar comigo se a dona Edith deu uma opinião o contrário ela vai orientar e explicar que é assim, assim [...] (Maria Júlia).

Quanto à escuta do educador ao educando, entendo que deva ser feita com cuidado. Ao solicitar a fala dos estudantes, o educador não deve tratá-los como crianças cuja história de vida apenas começa. É necessária acolhida para que os sujeitos não se sintam ameaçados, e sim estimulados, tendo fortalecida a sua autoestima, uma vez que a sua “ignorância” traz tensão, angústia e, até mesmo, complexo de inferioridade. Muitas vezes, os educandos das turmas de EJA têm vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada da infância, principalmente em relação à escola. É preciso que tudo isso seja verbalizado e analisado. O

primeiro direito do educando é o direito de se expressar. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele (FREIRE, 1996, p.76).

Com relação ao significado daquilo que o educador ensina tem para as vidas dos educandos, 04 (quatro) responderam que sim. Estes podem ser representados pelas falas a seguir.

Tem (exemplo?) é que a gente não sabia de localização de rua que a gente mora, e ele ensinou a localizar as ruas e ensinou também como a gente se expressar, tem muita coisa que a gente não sabia e agora tá sabendo (Socorro);

Muito negócio de conta, por exemplo eu trabalho em mercantil, lá onde eu trabalho os meninos tem muita vontade de trabalhar em caixa né, aí eu já não sei muita conta, aí já incentiva eu melhorar no trabalho (Fátima);

No caso de preencher uma ficha, não falha mais as letras entendeu? Já tenho mais facilidade, porque as vezes quando eu passava muito tempo sem escrever nada até meu nome eu engolia as letras, teve uma vez que escrevi meu nome várias vezes porque todas as vezes eu errava, agora não faço mais isso (Rosa).

Sobre os significados dos estudos em suas vidas verifiquei que os conteúdos ensinados têm contribuído sim, de alguma forma. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade (GADOTTI; ROMÃO, 2006).

Nesse sentido, entendo a importância de os conteúdos que lhes devem ser ensinados se relacionarem com as realidades concretas e, aos poucos, com a ajuda do professor, os alunos possam avançar no conhecimento, superando o seu saber anterior, por um saber mais crítico, menos ingênuo. O senso comum só se supera a partir dele e não com o desprezo arrogante dos elitistas por ele (GADOTTI; ROMÃO, 2006).

Observei, ainda, que os estudos estão contribuindo para as vidas dos educandos, pois demonstram interferirem no pensamento de forma positiva, fazendo com que se sintam mais jovens e contribuindo nos relacionamentos com as pessoas,

Contribui para um pensamento positivo (Pedro).

Eu estou me sentindo mais jovem minha fia, mais jovem né? (risos). (Margarida).

A escola tem promovido na vida destes sujeitos vários benefícios. Além daqueles já destacados, os alunos também apontaram para mudanças em seu modo ser, provocado pela

escolarização, as transformações melhoraram até mesmo na forma ser, de se relacionarem. Nesse sentido, merece destaque a contribuição do ponto de vista comportamental, que podemos perceber através dos seguintes depoimentos:

Muito significado. Deixei de ser mais agressivo, parei pra ouvir mais as pessoas, antigamente as pessoas me falavam alguma coisa e eu ficava calado e não dizia nada e não me sentia nada bem. Achava que tudo aquilo era bobagem. Hoje, eu paro e penso mais, tenho mais interesse porque eu vejo que dali eu vou tirar algum proveito (João).

Tem. Assim como a gente respeita mais as pessoas lá fora, se unir mais os grupos na hora da gente fazer as tarefas (Lucimar).

Saber respeitar o próximo, respeitar as diferenças que há entre nós humanos. É estamos aprendendo a respeitar isso, a conversar, entender as pessoas, a ouvir as pessoas (Maria Júlia).

A educação da gente muda totalmente. Melhora cem por cento. Educação é a base de tudo né? E em casa também alguém tá com dúvida com a pronúncia de uma palavra eu já posso ajudar, também já vou saber ensinar o dever do meu netinho quando eu tiver (risos) (Nazaré).

Analisando os depoimentos, percebi que os investigados deixam transparecer o fato de que o curso trouxe mudanças no comportamento e postura de vida, significantes para eles. Isto é, os estudos vêm lhes proporcionando novas posturas frente à vida. Se antes pretendiam a volta à escola para aprimorar conhecimentos como a leitura e a escrita, se sonharam durante anos em frequentar uma sala de aula para adquirir conteúdos tipicamente escolares, hoje estão tendo mais do que isso.

Eu era uma pessoa muito tímida, eu tinha medo de conversar com as pessoas e nessa escola eu tô aprendendo isso (Joana);

Tá sim, em eu sair andar sozinha, sem estar perguntando aos outros que ônibus é aquele que vem, porque não saber ler é uma vergonha pra gente, chegar numa parada de ônibus e perguntar. Agora não pergunto mais, sei chegar num canto e conversar, não me acanho (Tereza).

As transformações atingem diferentes esferas, que vão do domínio cognitivo ao social, promovendo melhorias no modo de ser e de viver dos educandos.

Ainda que os educandos tenham declarado a importância e contribuição dos conteúdos ensinados para suas vidas, uma aluna afirmou que dentre os conteúdos ensinados, alguns não apresentam significados.

Tem coisas que sim e tem coisas que a gente nem compreende o que a gente tá estudando, nem o significado. Essa (professora) que vem na segunda feira, eu não venho pra aula dela (ela substitui a professora no dia do planejamento), mas o ensino dela deixa muito a desejar, pra mim né, e para as outras também, porque nós ainda estamos aprendendo a juntar as letras e tem coisa que ela bota que é pra pessoa que já tá no 4º ano, 5º ano, então a gente não acompanha aquilo ali, não! (Rosa).

Ante esse depoimento, se fez notável o fato de que os educadores, ao trabalharem os conteúdos, não têm levado em conta as dificuldades dos educandos. A fala de Rosa ajuda a perceber que os educadores desconhecem a realidade em que a mesma se encontra, uma vez que a aluna declara não compreender o que está estudando, bem como o significado. Nesse sentido, Barcelos (2010, p.37) esclarece que “[...] ou se faz a escuta das situações e interesses dos educandos ou teremos dificuldades com o processo de alfabetização”. Para Rosa, os educadores desconhecem que ela se encontra em processo de alfabetização. Nesse sentido, os estudos de Ferreiro (2007) sobre a psicogênese da língua escrita indicam que o alfabetizando percorre várias fases para chegar à escrita. Para a autora essa elaboração passa por três níveis: pré-silábico³³, silábico³⁴ e o alfabético³⁵ (AZENHA, 1993).

Nesse sentido, merece destaque a importância dos conteúdos que lhes devem ser ensinados, os quais devem se relacionar com suas realidades.

Em consequência desta reflexão, perguntei aos educandos se o educador estabelece um diálogo com a turma em sala de aula. 10 (dez) educandos responderam que os professores costumam dialogar com eles. As falas a seguir ilustram as respostas dadas:

Conversa! Nossa, conversa muito! Procura saber da vida da gente, procura muito, eles procuram saber por que a gente não estudou, e agora porque queremos estudar, o que foi difícil na vida que a gente não teve um estudo (Helena).

³³ Pré-silábico - indica apenas a existência de uma concepção do sujeito quanto ao caráter da representação realizado pela escrita, ainda distante da indicação do evento sonoro da língua falada (AZENHA, 1993, p.61).

³⁴ Silábico - este nível de aquisição é caracterizado pela emergência de um elemento crucial, ausente no nível anterior: o sujeito inicia a tentativa de estabelecer relações entre o contexto sonoro da linguagem e o contexto gráfico do registro. A constituição dos aspectos sonoros da linguagem representa um divisor de águas no processo evolutivo (AZENHA, 1993, p.72).

³⁵ Alfabético - neste estágio o sujeito já venceu todos os obstáculos conceituais para a compreensão da escrita - cada um dos caracteres da escrita correspondentes a valores sonoros menores que a sílaba - e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever (AZENHA, 1993, p.85).

Conversam e ainda perguntam o que a gente achou o que tá achando né. A gente dá a escuta deles e eles dão a escuta a gente. Agente participa e fala também (Lucimar).

Por meio destas falas, é possível compreender que os professores estabelecem diálogo, conversam como os alunos e estes demonstram gostar. O diálogo é a condição essencial de sua tarefa, a de coordenar, jamais influir ou impor.

Para Freire (1987, p.65):

Diálogo não apenas supõe co-participação e reciprocidade, mas acima de tudo constitui um processo significativo que é compartilhado por sujeitos iguais entre si numa relação também de igualdade. A comunicação deve ser vivida pelos seres humanos como a sua vocação humana.

A ausência de diálogo, contudo, foi relatada por dois educandos, segundo depoimentos a seguir:

Conversa não. É bom dia, boa tarde [...] não tem muita conversa, também não entro no colégio pra tá conversando, fico calado, converso quando necessita. Não conversa, dar explicação daquele livro, bota na lousa, não conversa muito, porque o direito da professora é botar a matéria pra nós fazer. A gente tem que aprender mais passando pela lousa. Ela bota letra miúda. Eu sou ruim da vista (Pedro).

Ela não conversa, às vezes, muitas vezes, tem muita pessoa que chega mal humorada, e ali ela não sabe, ela vai com tudo e diz é aqui vem quem quer aprender, quem não quer aprender [...], ela fala assim num português bem claro (Lucimar).

Foi possível verificar que esses alunos não se sentem à vontade entre os pares e a professora, situação que requer estratégias de acolhimento pela escola e pelo docente.

Deste modo, é importante mencionar, a partir de Freire (1987, p. 32) a importância do amor ao mundo e aos homens para que ocorra efetivamente “a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação”. Para o autor:

O diálogo, assim como a revolução, são atos de amor e, por amor entende-se o “compromisso com os homens”, com sua humanização. É preciso pois acreditar no homem para que se possa considerá-lo um ser dialógico. Assim, o diálogo pressupõe humildade, pois “como posso dialogar se alieno a

ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? (FREIRE, 1987, p.93).

Freire ressalta (1987, p.44) a importância ao citar que:

Toda técnica de alfabetização deve ser feita pelo diálogo, lembrando as dificuldades de formar esta atitude de formar esta atitude nos coordenadores dos Círculos de Cultura, pois que o diálogo, embora método muito antigo, jamais foi vivenciado por nós; e sem ele a educação torna-se domesticação.

Com relação à pergunta “o educador tem preferência por educando”, todos responderam que os educadores não demonstram ter preferência por determinados educandos e tratam todos de forma igualitária. As falas de Socorro e Nazaré refletem a visão do coletivo.

Não, ela não tem preferência por ninguém, ela trata tudo por igual, ah esse aqui é o melhor, eu gosto mais desse aqui, ela nunca falou, nunca demonstrou isso pra ninguém (Socorro);

Não, não tem preferência por aluno, agora só uma coisa, eles elogiam aqueles que ele tá vendo que tá mais interessado (Nazaré).

Ao indagar se os educadores discutem com os alunos os problemas da sociedade, os educandos inicialmente apresentaram dificuldade em responder e, após algumas explicações, três deles deram os seguintes depoimentos:

Discute sobre as leis né, das leis daquelas que são boas pra gente e o que não é bom (Helena);

É, ela discute. Por exemplo ela tava comentando sobre o bolsa escola e perguntou pra mim se eu recebia bolsa escola e bolsa família eu disse que não, que não recebia nada do governo. Ela disse: engraçado, lá em Maracanaú tem uma autoridade que ele é da igreja universal ele recebe bolsa família. Aí tem coisas as vezes que é um grupo que sai para a família humilde e a autoridade joga o filho dele porque o filho dele tem mais sabedoria já joga ele lá dentro para ter mais experiência, porque ele sabe mais entende mais e simplesmente ele bota como uma pessoa humilde também. Fala também de pessoas que vivem bem e não dão valor, outras vivem com muitas necessidades e mesmo assim são felizes, que a gente para e pensa, olha para trás e diz eu era feliz e não sabia (risos) (Rosa);

Discutem, todo dia, sempre manda a gente assistir jornal, documentário, manda agente fazer trabalho pesquisa, eles atualizam bem a gente (Nazaré).

Ao questionar se o educador considera as vivências dos alunos na explicação dos conteúdos, os educandos também demonstraram dificuldade para responder. Dos 12 (doze) entrevistados, apenas 01 (um) respondeu da seguinte forma: “Fala muito sobre comidas típicas, sobre o trabalho porque a gente já tem vivência no interior, já trabalhou bastante na roça, porque a gente já trabalhou muito na enxada (risos) só Deus sabe” (Maria Júlia).

A forma como os investigados se manifestaram permite entender que as vivências, experiências de vida dos alunos não são considerados pelos professores nas explicações dos conteúdos, ou seja, os mesmos não relacionam a aprendizagem com a realidade dos alunos. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a “leitura” do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da “palavramundo”.

Freire (2005, p.15) considera que:

Definição de um projeto político pedagógico para a formação do formador que leve em consideração a necessidade de habilitá-lo a conduzir processos educativos de construções de conhecimentos que entrelacem as vivências, os interesses e as potencialidades dos educadores aos dos educandos, materializados nos currículos.

Uma hipótese possível para explicar o fato de os educandos demonstrarem dificuldades para falar sobre a postura dos educadores em consideram suas vivências na explicação dos conteúdos, talvez seja a própria ausência da prática.

4.5 Incentivo da escola na continuidade aos estudos

Ao questionar os entrevistados se a escola tem promovido incentivos para que os mesmos dessem continuidade aos estudos na EJA, dos 12 (doze) educandos investigados, 11 (onze) responderam sim, como mostram os depoimentos a seguir:

Tem sim, porque eles vão na classe, conversar com a gente, o que vai ter aqui vocês venham participar, e que não falte porque senão a EJA vai fechar, e a gente fica triste porque a gente não quer que feche mais um incentivo pra gente. Se não tiver na sala o tanto de aluno que é pra ser, porque sempre falta né, eu só falto assim quando é caso de doença, Tem é o que eles falam mais, pra gente não desistir (Tereza);

Olha incentivam muito. E eu só tô aqui por causa da própria escola, porque ela abraçou a causa, na hora que eu tive coragem e bati na porta ela me aceitou

de imediato, eu vim na quinta feira e na sexta eu já tava estudando. Passam na sala incentivando, principalmente quando vai ter algum evento na escola eles passam (João);

Eu era uma que disse que não ia vir mais, ia desistir esse ano. Mas aí teve reunião, a gente conversou e a diretora disse você não vai desistir não! Já chegou até aqui continue! E ela continua passando na sala de aula pra falar pra gente continuar a estudar (Lucimar);

Tem incentivo, outro dia eu vi um rapaz - ele é míope - ele ia embora, aí a diretora pegou ele e fez ele voltar, e disse prof. passe no caderno o dever que ele possa ler, que ele não enxerga tirar da lousa, incentivaram ele né? (Nazaré).

Ao analisar os depoimentos dos educandos, é possível verificar a importância do incentivo das escolas para a continuidade dos estudos na EJA. As duas escolas têm usado formas de incentivo, como orientar os alunos a não parar os estudos. Para isso, têm utilizado o diálogo, a conversa de forma individual, como também no coletivo e as visitas da diretoria em sala de aula para reforçar esse objetivo da continuidade aos estudos.

Um aluno destacou a fala de uma coordenadora ao colocar exemplos de outras pessoas que, assim como eles, estão dando continuidade aos estudos, como podemos observar na fala de Rosa:

Incentivam. Ela conta o exemplo da irmã dela que é professora e que demorou muito tempo pra se formar, conta exemplos de outras pessoas pra gente se basear e ter noção pra poder continuar né, e todo mundo sabe que o tempo não volta e o amanhã não espera, então eu tô fazendo justamente isso hoje porque o amanhã eu não sei. Uma coisa que eu admiro é que eles já saíram de porta em porta atrás dos alunos isso eu admiro e isso me incentiva a permanecer porque eles têm interesse. Eu acho isso bonito, eles ligam pras pessoas que quiser estudar dizendo que tá tendo matrícula, incentivam, sabe? (Rosa).

Há, portanto, por parte das duas escolas a preocupação com a continuidade dos estudos dos educandos da EJA. O próprio PBA/PFA pensava nisso. Um dos seus objetivos era fazer visitas às residências dos alunos com o objetivo de trazê-los à escola, e após essa entrada manter um acompanhamento de suas frequências. Nesse sentido, a escola tem dado esse incentivo, realizando visitas aos alunos faltosos, procurando saber os motivos das faltas, bem como incentivá-los a retornar à escola e dar continuidade aos estudos. Um dos entrevistados confirma: “Sim, já falaram pra mim não desistir e continuar, na época que eu entrei aqui os professores foram lá em casa perguntaram porque eu não queria mais voltar, aí eu disse que não queria mais, mas aí graças a Deus voltei (Maria Júlia).

Importante ressaltar que as escolas, na busca de incentivar a continuidade dos estudos na EJA, têm procurado diversificar suas ações, promovendo eventos extra sala de aula, buscando utilizar o lúdico, ou seja a aprendizagem com o lazer, realizar bingos educativos, cujos eventos nos faz perceber que contribuem em elevar a autoestima dos educandos e que estes participam com alegria e satisfação dessas atividades. Os relatos de 10 (dez) educandos, dentre os quais se encontram as falas de Socorro e Joana, confirmaram esta questão.

A escola incentiva. Um dia desses teve até uma brincadeira, o diretor pediu pra fazer uma prova de soletrando. Eram cinco perguntas pra cada pessoa. Ele separava de cada classe duas pessoas que estavam mais adiantado que entendia um pouco mais, escolheram eu e outra lá. Perguntam como é que escreve as palavras aí a gente diz, eu me sai muito bem! Ah, foi tão bom eu ganhei até uma medalha (Socorro).

Eu acho que eles incentivam. Sempre eles fazem um bingo, uma coisa uma brincadeira pra gente aprender de jeito diferente (Joana).

Um educando declarou que a escola não incentiva e justifica que o interesse em dar continuidade parte de sua vontade: “Não, não tem incentivado não. Eles reconhecem que eu tenho interesse em aprender, nunca falaram pra mim nada não. Eu tô fazendo por minha conta eu é que estou interessado em aprender. Passei seis meses prostrado de uma paradinha, depois voltei” (Pedro).

Indagados se o acesso aos materiais didáticos tem incentivado os educandos na continuidade dos estudos na EJA, 11 (onze) educandos declararam que sim, segundo os depoimentos, que seguem, ilustrando as respostas afirmativas:

Incentivam. O prefeito dá livro, caderno, lápis, farda e, quem quer, janta (Margarida).

Eu acho que sim, porque elas incentivam, dão materiais os livros, eu sei que é o governo que dá, mas assim elas vão lá ficam explicando e quando a gente precisa falar com elas, eles sempre tratam a gente bem (Joana).

4.6 Reclamação na escola

Não, nunca reclamei (mesmo a escola estando errada?), não porque é bom a gente ficar calada, certas coisas não dar pra dá opinião.

(João – educando de EJA).

Ao perguntar se costumam fazer reclamações quando algo está errado na escola, 9 (nove) responderam que não costumam fazer reclamações. Destes, destacamos os seguintes depoimentos:

Eu não reclamo não, é o meu jeito viu. (Não é um direito reclamar do que tá errado?) Por que é assim, a gente tá num mundo cheio de coisa ruim, em frente lá de casa junta muito malandro pra usar droga, aquilo ali eu vejo e não saio nem lá fora. Se chegasse uma pessoa na classe e perguntasse o que estamos achando, e se coubesse a gente dar uma palavra né, mas nunca chegou (Tereza).

Eu não. Mas tem gente que já reclamou por causa de telefone, os alunos trazer telefone e ficar falando. Já falaram que não podia que era pra guardar telefone e falar só na saída. Nós já fomos chamadas a atenção, mais eu só uso telefone em casa (Maria Júlia).

02 (dois) educandos justificaram não reclamar com receio de prejudicar o educador:

Não, nunca reclamei, porque tem as vezes da gente falar, porque a pessoa já é meio zangada. (O senhor acha que se falar eles vão ficar zangados?) acho que sim. Porque o direito da professora é dar explicação se a gente não tá entendendo, ela tem de dizer assim, assim, assim. Já tive vontade de falar. Você não pode dizer nada porque sou professora, eu penso assim porque o professor quer ser maior que o aluno, porque o aluno ajuda o prof. também, mas (aluno fala com os olhos), se eu falar ela pode perder o emprego dela (Pedro).

Não, eu nunca fiz reclamação nenhuma (Por que?) porque eu não me sinto à vontade. Eu acho assim, eu penso será que eu vou prejudicar alguém? Se acho que vou prejudicar, eu não falo. (Não é um direito reclamar?) Eu sei que é um direito né, a gente tem esse direito de cidadão, por mim eu sou uma pessoa que não gosta de reclamar de nada, até fora da escola, em casa, no meu dia a dia com meus pais, com os meus familiares, eu não sou muito de discutir alguma coisa, eu trato de levar de maneira que não magoe, não prejudique ninguém (Joana).

Apesar de os educandos reconhecerem que reclamar é um direito, acabam assumindo uma postura de passividade. Esse comportamento reporta a uma herança do modelo escolar ou (sistematizador) autoritário e conservador, que assemelha a abordagem de ensino e aprendizagem postura passiva e mecânica, marcada pelo treino e a repetição. Freire (1987, p.67) intitulou essa educação de bancária, como instrumento da opressão e como principal ponto de crítica a essa educação aponta que “não há a preocupação com a formação da consciência crítica do aluno, o que há na verdade é o que chama de alienação da ignorância”.

Deste modo, diante dessa herança de educação a qual o sujeito é moldado para apenas ouvir, repetir e não questionar, não é possível esperar desse sujeito uma atitude, um comportamento transformador, mas passivo. Freire (1987, p. 137) destaca que “o importante do ponto de vista de uma educação libertadora, e não bancária, é que os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros”.

03 (três) educandos declaram que costumam fazer reclamações ao observar algo errado na escola:

Assim, um dia eu vi a diretora e ela perguntou se a professora tinha feito a chamada e eu disse não ela nunca fez a chamada, não sei se ela leva diário pra sala. Se eu perceber eu só capaz de fazer isso, até já me convidaram pra ser uma pessoa tipo uma líder no colégio pra observar e reclamar, mas como eu não venho todos os dias eu não vou (Rosa).

Sim, as lâmpadas estavam queimadas, né. Ai a gente falou pra diretora e ela mandou ajeitar, o ventilador também só era um na classe agora tem dois (Acha certo reclamar?). Acho porque muda pra melhor tá aí, tudo ajeitadinho, a gente fala mesmo e eles obedeceram ajeitaram foi tudo (Lucimar).

Faço, eu adoro reclamar no meu trabalho eu sou do mesmo jeito, quando eu sinto que alguma coisa tá errada eu reclamo, eu passo o tempo todo reclamando desses meninos na sala de aula, minha nossa é um terror, a gente procura pesquisar alguma coisa pra fazer o dever eles não deixam (Nazaré).

Ao analisar os depoimentos, entendo que a criação de serviços de educação de jovens e adultos deve ter como princípio fundamental a defesa de um ensino de qualidade, entendido como aquele que assegure aos indivíduos a realização plena da cidadania, isto é, de seus direitos políticos, econômicos e sociais, bem como conscientizando-os de seus deveres. Assim, uma educação comprometida com um projeto de mudança de vida a ser assumida como luta coletiva de educadores, educandos, comunidade e poder público.

Ao serem indagados sobre o que mudariam na escola para torná-la melhor e mais acolhedora, um aluno declarou: “ Eu quero que dê continuidade do que tá, o zelo, zelar é sempre melhor pra todo mundo. Eu hoje nós vivemos uma situação muito difícil, então se manter o padrão tá bom demais. Mudaria nada não” (João).

11 (onze) educandos apresentaram sugestões diversas de mudança na escola, como os depoimentos a seguir exemplificam:

Eu penso assim. Se a nossa escola tivesse uma administração [...] bem dirigida era melhor. Na nossa escola tá faltando o apoio porque a senhora já deu fé. Porque a escola tem que ser bem preparada, bem terminada, o diretor pode chegar aqui e dizer o senhor tem que se interessar mais por isso, aí não faz; era pra ser mais terminada, mais atenção para os alunos (Pedro);

Se tivesse mais professor e começasse mais cedo, que as vezes eles dizem que é as sete horas mas quando vai começar é mais de sete, porque começando mais cedo termina mais cedo; umas 6:30 porque a gente mora em rua muito perigosa de chegar depois das nove horas, eles só deixam porque a gente pede (sair as nove), eles comentam que é só pra gente sair as 9:30 - 10h. Esse horário para nós é muito esquisito, tem que ser mais cedo devido ao perigo que está nas ruas, dos vagabundos, a gente tem medo de sair tarde. Eu passo numa rua apertada, eles tão lá usando as coisas deles lá, a gente tem medo. Eles não acham bom sair as nove porque a gente não atinge a carga horária (Socorro);

Eu mudaria de professora (risos), (só de professora?), sim só isso mesmo (Rosa)

Estes depoimentos sugerem mudanças na administração da escola, no sentido de uma maior atenção ao educando, ressaltando a falta de educador e o cumprimento do horário de início e término das aulas. Importante salientar que dos 11 (onze) educandos que sugeriram mudanças na escola, 06 (seis) se referiram ao mau comportamento dos jovens e à separação das salas para os jovens e para os adultos.

Eu acho assim, que nessa escola já mudou alguma coisa, mas tem muita coisa pra mudar (exemplo?). Assim, eles conversarem mais com os alunos, principalmente com os jovens que estudam à noite, que são rebeldes, nós que já somos mais de idade, nós estamos aqui e queremos aprender, nós achamos bom eu sei que tem muito jovem que não quer nada na vida, né, tem a oportunidade, mas não quer, mas eu sinto que tem muita coisa a desejar (Joana);

O comportamento dos alunos, muito complicado, você já vem do trabalho com a cabeça a mil, vem no engarrafamento de ônibus, aí chega no colégio quer fazer o dever caladinho mais a gente se estressa, tem dia eu levo, tô boazinha, mas tem dia que eu me estresso, e não é bom né, porque a gente não sabe da procedência desses meninos (Rosa);

Na escola, eu fazia tipo uma separação, porque eu vejo que tem muito aluno que não sabe ler muito que estuda com os que já sabe, aí os que sabe prejudica os que não sabe muito. O que eu faria era uma seleção de alunos pra separar, porque na sala que a gente estuda tem aluno que sabe pouco e aluno que sabe mais aí prejudica, né, na hora de fazer a tarefa, por exemplo ela passa uma tarefa pra quem sabe ler aí aquele outro que não entende, aí eu fazia uma seleção pra quem sabe e quem não sabe. (Obs: as atividades são iguais) Aí eu pegava os alunos que sabem pouco e botava noutra sala e os que tá mais avançado em outra. Porque eu já estudei aqui outras vezes e desisti por causa disso também, por causa que muito aluno que sabe ler e outros que num sabe estudar junto (João);

Eu mudaria a questão dos alunos, sobre a questão de idade, os alunos novos ficarem com os alunos de 16 anos, 17 anos ficarem juntos e as pessoas mais de idade ficarem separados deles, ficarem noutra sala (Maria Júlia);

Eu gosto do jeito que tá, agora o que eu gostaria de mudar só os jovens né, a turma que estuda com a gente às vezes eles chegam até a desrespeitar os professores também, tem professor que fala e eles não tão nem aí, ficam fazendo chafurdo dentro da sala jogando bolinha de papel por mais que o prof. Fale, a diretora vem lá de baixo fala aí eles se aquietam. O que tem que mudar é só isso mesmo eles chegar mais nos jovens e dizer não é assim, tá errado, a direção né (Lucimar);

Nossa! Eu adoraria se tivesse uma sala só pra os adolescentes, só pra eles, e a gente mais maduro uma sala só pra nossa idade, ou tipo assim a partir de 20 anos, porque adolescente misturado com adultos, misericórdia! (Nazaré).

Os depoimentos mostram que os educandos de programas de alfabetização e principalmente da escolarização de jovens e adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens. A esse respeito Brunel (2004, p.9) aponta:

O rejuvenescimento da população que frequenta a EJA é um fato que vem progressivamente ocupando a atenção de educadores e pesquisadores na área da educação. O número de jovens e adolescentes nesta modalidade de ensino cresce a cada ano modificando o cotidiano escolar e as relações que se estabelecem entre os sujeitos que ocupam este espaço.

À luz do exposto, a impressão é a de que esses jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em curso aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação. Para Haddad e Di Pierro (2005, p.126):

[...] os programas de educação escolar de jovens e adultos, que originalmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, na medida em que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem sériedade e regularização do fluxo escolar.

A Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA, 2012, p. 19), ao se referir sobre o processo de juvenilização da EJA, destaca:

Conforme os dados do Censo escolar, enquanto nas séries iniciais 22,5% dos educandos tinham entre 18 e 29 anos em 2010, nas séries finais 70,3% dos

estudantes estavam na faixa etária entre 15 e 29 anos. Já no ensino médio, este percentual atinge 65,9% para a faixa etária entre 18 e 29 anos conforme os dados do censo escolar.

Levando em consideração esses dados, é possível afirmar que, quanto mais o aluno de EJA se aproxima do ensino médio, menor é a sua faixa etária. Nesse sentido, justifica Brunel (2004, p.10) que, atualmente, “[...] os alunos são mais jovens, muitos pararam há pouco tempo de estudar são recém-egressos do ensino regular, e a maioria possui um histórico de várias repetências. Este fato, em alguns casos, faz com que o aluno perca o desejo de continuar na escola”.

Outro aspecto importante destacado por Brunel (2004, p.9) sobre esses jovens, quando chegam na EJA é que:

Em geral estão desmotivados, desencantados com a escola regular, com histórico de repetência de um, dois, três anos ou mais. Muitos deles sentem-se perdidos no contexto atual, principalmente em relação ao emprego e à importância do estudo para a sua vida e inserção no mercado de trabalho.

Ainda sobre este ponto, observa Brunel (2004, p.9):

Muitos destes alunos apresentam problemas de indisciplina no ambiente escolar ou são aqueles que os pais dizem: “ele não gosta de estudar, professora eu não sabia mais o que fazer, resolvi colocá-lo na EJA. Pelo menos ele termina o 2º grau”. Para muitos pais a EJA é a última alternativa para manter o filho na vida escolar.

Nesse sentido, emerge um desafio para a EJA, representado pelo perfil crescente do público juvenil entre os educandos dos programas e nos Segmentos da EJA. Grande parte desse público é constituída por adolescentes excluídos da escola regular. Esta situação coloca novos desafios aos educadores, que têm que lidar com um universo muito distinto nos planos etários, culturais e das expectativas em relação à escola. Desse modo, a visão de conjunto é sempre provisória e nunca pode pretender esgotar a realidade a que ele se refere. “A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que a gente tem dela. Há sempre algo que escapa às nossas sínteses” (KONDER, 2011, p.36). Isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade. A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação

dada. E é essa estrutura significativa - que a visão de conjunto proporciona - que é chamada de totalidade.

Sobre a totalidade, Paulo Neto cita Marx (2011, p. 5) para destacar que:

A sociedade burguesa é uma totalidade concreta. Não é um “todo” constituído por “partes” funcionalmente integradas. Antes, é uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituídas por totalidades de menor complexidades. Nenhuma dessas totalidades é “simples” – o que as distingue é o seu grau de complexidade.

Nessa reflexão, destaco que os sujeitos, quando tomados de forma fragmentada, não são vistos em sua totalidade, o que implica, de acordo com Paulo Freire (1987, p.139) que:

[...] esses indivíduos isolados, normalmente, não podem fazer história: suas forças são muito limitadas. Uma das características dessa forma de ação, quase nunca percebidas por profissionais sérios, mas ingênuos, que se deixam envolver, é a ênfase da visão focalista dos problemas e não na visão deles como dimensão de uma totalidade.

No entanto, para realizar uma análise totalizante sobre a juvenilização na EJA é preciso não desconsiderar o contexto socioeconômico em que estes alunos se encontram. Desse modo, entendo que é importante ouvir esses jovens, conhecer suas histórias para poder agir a partir da realidade de vida e assim obter um novo sentimento de pertença à escola, pois a indisciplina deste aluno e a falta de motivação, dentre outros comportamentos, decorrem, de acordo com Brunel (2004) devido a um sentimento de inferioridade advindo de diversas repetências, de históricos de violência, de exclusão na escola regular, do envolvimento com drogas, do abandono da família, entre outros fatores.

Nessa reflexão, Oliveira (1999) afirma que, “[...] esses indivíduos sofrem bastante preconceito e injustiça, sendo rotulados de ‘burros’ em razão de não serem alfabetizados ou não escolarizados, fazendo-os com que tenham um sentimento de inferioridade, incompetência e baixa autoestima perante os escolarizados”. Portanto, essa realidade do educando deve ser levada em conta para entender esse público juvenil na EJA e não o responsabilizar pela situação em que se encontra.

Por fim, indaguei aos educandos o que mudariam na sala de aula, as respostas foram diversas como mostram os depoimentos a seguir:

Pra ficar melhor tem que ajeitar aquela ventilação, aí nós vamos pra outra sala, você viu (falando da sala de informática) ali tem uma sala boa que a gente podia estudar, não sei por que não estudamos lá. Porque se o pessoal pedisse pra melhorar, fizesse esse movimento, tudo reunido, tudo junto, melhorava muito, porque não adianta levar o gado sem poder tanger, eu penso assim (Pedro);

Na sala, pra melhorar, eu gostaria que fosse as cadeiras altas, porque são baixa igual a das crianças, para nós adultos que estuda à noite, elas são muita baixa e a gente fica com o corpo envergado, as costas (Margarida);

Fosse mais aluno né, era melhor, fosse muito mais aluno, tem pouco aluno, fosse mais uns incentivando os outros com vontade, a gente se animava mais, a gente ver cada dia diminuindo os alunos, não sei porque, se é os alunos que não gostam do colégio, ou é porque não quer nada com o estudo, aqui quando começou era muita gente, agora é um fracasso tem pouca gente (Helena);

Assim, eu já estudei em outros colégios que os alunos não respeitavam os professores, de dois colégios que estudei esse é o melhor, é longe, mas vale a pena eu vir pra cá. Como eu te falei, minha classe só tem gente adulto não tem negócio de bagunça, não falta com respeito com os professores, entendeu? Se tiver alguém que não se comporta é chamado a atenção, o vigia também sempre observa, é assim (João).

Dentre as várias sugestões de mudanças em sala de aula e tomando como referência a fala de Margarida, destaco um ponto ainda não discutido, porém de relevância e que é comum nas salas de EJA: a infantilização do espaço.

Em vista disso, recorri a observações que realizei como coordenadora pedagógica, em visitas de acompanhamento às salas de aula, bem como nas salas investigadas das turmas de EJA deste estudo. Estas referências me permitiram constatar que as salas, em sua maioria, funcionavam no espaço destinado à educação infantil com decorações voltadas para esse público, como: atividades das crianças expostas nas paredes, desenhos com motivos infantis, as carteiras adaptadas para crianças, a postura do professor perante os jovens, adultos e idosos da EJA semelhante ao tratamento que adotam com as crianças, utilizando de palavras no diminutivo, enfim com a mesma prática utilizada na Educação Infantil. Com relação a isto, Di Pierro (2005, p. 1118) aponta que:

[...] o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural. Ao dirigir o olhar para a falta de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos,

dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçamos conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho.

Nesse sentido, ressalto, como exemplo, uma atividade realizada durante observação na sala da EJA I.

A educadora iniciou a aula informando sobre a atividade que iriam realizar naquele dia. Em seguida distribuiu cópia da atividade com os educandos e me entregou uma cópia. Por curiosidade perguntei se o exercício era do livro da EJA adotado pela prefeitura municipal, a mesma informou que a atividade foi retirada de um livro do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC)³⁶ intitulado: Livro de atividades, “Lendo você fica sabendo”, de Daniella Macambira.

A título de esclarecimento, na atividade o anúncio está destacado com um círculo na cor preto/negrito e tem como tema: “cuidar de animais domésticos. Precisa-se de pessoa que cuide com carinho de animais domésticos. Paga-se bem. Ligar para Júlia. Fone: 4262-0597”.

Em seguida, como fonte de pesquisa solicitou aos educandos que abrissem o livro na página 94, que tratava sobre o anúncio. Durante o desenvolvimento da aula observei que os sujeitos investigados acompanhavam calados e atentos o que o educador pedia.

Após a conclusão do exercício, o educador passou para a correção, quando então, lia as perguntas e pedia para eles respondessem. Vale salientar que, neste momento, o educador não oportunizava o questionamento, a reflexão e o pensar. Ao responderem, os educandos direcionavam o olhar para mim, talvez por receio do “erro” e ou pelo prazer do “acerto” e assim, procurava retribuir esse olhar com palavras de elogios, fazendo referência às suas produções. Eles demonstravam satisfação.

A figura 2 mostra a atividade realizada pela turma, a partir da qual foi construída a análise apresentada.

Figura 2 – Cópia da atividade realizada na sala de EJA I

³⁶ PAIC é um programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses com a finalidade de apoiar os municípios para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental. O programa possui os seguintes parceiros: UNICEF, APRECE, UNDIME-CE, APDMCE, SECULT e Fórum de Educação Infantil do Ceará. Disponível em <<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/objetivos-e-competencia>>.

1. Vamos ler o texto abaixo que está destacado:

2. Marque com um X as respostas corretas sobre o texto:

a) Esse texto é:

<input type="checkbox"/> REPORTAGEM	<input checked="" type="checkbox"/> ANÚNCIO	<input type="checkbox"/> LIVRO
-------------------------------------	---	--------------------------------

b) Encontramos esse gênero textual em:

<input type="checkbox"/> LIVROS	<input type="checkbox"/> CADERNOS	<input type="checkbox"/> JORNAIS
---------------------------------	-----------------------------------	----------------------------------

c) O texto serve para:

<input type="checkbox"/> COMPRAR	<input type="checkbox"/> CONTRATAR	<input type="checkbox"/> CANTAR
----------------------------------	------------------------------------	---------------------------------

3. Procure, na nuvem abaixo, as palavras que completam as informações sobre o texto e escreva-as no espaço em branco:

a) O anúncio procura por uma _____ que cuida com _____ de animais _____.

b) A pessoa que se interessar deve _____ para _____.

LENDO VOCÊ FICA SABENDO

Fonte: Livro da coleção Lendo você fica sabendo.

Diante desse contexto, é necessário ressaltar que apesar de a atividade ser de um livro do PAIC voltado para a alfabetização de crianças, entendo que a temática proposta “o anúncio” poderia ser explorada de forma adulta e reflexiva pelo educador, se este considerasse os conhecimentos prévios dos educandos e dialogasse a partir dos mesmos sobre a temática, procurando respeitar suas culturas, seus valores e levar em conta as especificidades do público da EJA. Isso me faz refletir, mais uma vez, sobre a necessidade da formação do educador da EJA.

Continuando a reflexão sobre sugestão de mudança na sala de aula, destaco depoimentos de 02 (dois) alunos que sugeriram a inclusão da disciplina de informática, vejamos suas falas:

Eu colocaria aula de computação que não tem, principalmente pra gente que não sabe mexer no computador, eu acho que isso seria muito legal (Tem sala de informática aqui?) Tem, nós já fomos lá uma vez foi até a professora da

aula de quinta-feira que é outra professora, fomos fazer uma pesquisa mais só que a gente não sabe bulir no computador ela foi dar só uma dica e até falei pra ela professora seria tão bom se tivesse o curso pra gente (Tereza);

Seria ótimo se tivesse aula de computação, porque aí quem não sabe teria chance, mais facilidade ai tinha que ter professor pra ensinar, seria ótimo, que eu saiba não tem laboratório, eu ouvi dizer que ia ter aula de computação mais até agora não teve, se tem não é do meu conhecimento (Nazaré).

Assim, entendo que os avanços no campo da tecnologia são importantes e devem ser considerados nos processos formativos, para promoverem a inclusão das pessoas jovens e adultas. Estas trazem esperanças e vontade de se incluírem no mundo da tecnologia, isso é o direito e a oportunidade do acesso à formação geral, profissional e atualização permanente.

Nesse sentido, Konder (2011) ressalta a importância do princípio de omnilateral, inspirado em Marx, que visa à formação integral do homem e o desenvolvimento pleno de todas as suas potencialidades, ao contrário de uma educação unilateralizante desenvolvida na estrutura capitalista. Nela, os seres não se formam na sua plenitude, não são seres livres.

Sublinho que na sociedade contemporânea o predomínio é do capitalismo. As relações de produção ou o modo como os indivíduos se relacionam para implementar o trabalho social são desenvolvidos com base num processo de remuneração assalariada da mão de obra. São os operários que, desprovidos da propriedade das fábricas e dos meios de produção, “vendem” aos burgueses, donos destes estabelecimentos, o único bem que possuem, que seria a sua força de trabalho. Assim, neste modo de produção, como pensou Marx, as principais contradições seriam aquelas existentes entre a burguesia, dona dos meios de produção e o proletariado, que compreenderia os operários e trabalhadores de um modo geral. Para Marx e Engels (1996, p.19):

Na mesma proporção em que a burguesia, ou seja, o capital, desenvolve-se, o proletariado, a classe trabalhadora moderna, desenvolve-se: uma classe de trabalhadores que vive somente enquanto encontra trabalho e que só encontra trabalho enquanto o seu labor aumenta o capital. Estes trabalhadores precisam vender a si próprios aos poucos, são uma mercadoria, como qualquer outro artigo de comércio, e são, por consequência, expostos a todas as vicissitudes da competição, a todas as flutuações do mercado.

A partir dessa reflexão, entendo que o trabalho na sociedade capitalista é considerado como algo sobre o qual o próprio trabalhador não possui nenhum controle. Ou seja, um operário numa determinada linha de montagem executa muito bem a sua função, por

exemplo, encaixar amortecedores na carroceria do veículo, sem ter a menor ideia sobre o procedimento para construir, de modo completo, um automóvel. Este saber lhe foi expropriado num processo histórico, juntamente com os meios de produção. Para Konder (2011) este mecanismo é definido por Marx como alienação. “E essa é, na análise de Marx, a segunda causa da deformação que ele viu na situação do trabalho (que, em vez de servir para o ser humano realizar-se, servia para aliená-lo)” (KONDER, 2011, p.33).

Na visão do autor, Marx percebia as práticas de educação escolar como uma importante ferramenta que poderia ser utilizada, tanto para perpetuar o processo de alienação e de dominação existente na sociedade capitalista, quanto para emancipar os trabalhadores desta realidade e assim poderem desempenhar seu pleno desenvolvimento.

Para finalizar a análise sobre a sugestão dos educandos quanto à inclusão da disciplina de informática, observo que a valorização da educação nas sociedades pós-industriais está relacionada à aceleração da velocidade de produção de novos conhecimentos e difusão de informações. Isso se torna um desafio para a vida dos indivíduos, em especial os da EJA, pois vemos que o ensino ministrado não tem preparado esses sujeitos para a formação geral e tampouco para o mundo do trabalho, prevalecendo um ensino fragmentado e aligeirado.

Para Haddad e Di Pierro (2005, p.129),

O Brasil que ingressa no século XXI está integrado cultural, tecnológica e economicamente a essas sociedades pós-industriais, e comporta dentro de si realidades tão desiguais que fazem com que as possibilidades e os desafios da educação permanente também estejam colocados para extensas parcelas de nossa população.

Além dos educandos, que são os principais sujeitos desta pesquisa, ouvi, também, os educadores das turmas para, assim, constituir um olhar mais amplo sobre a realidade investigada. É o que trata o próximo capítulo.

5 O EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS: COMPROMISSOS E DESAFIOS

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conota, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender

(FREIRE, 1996, p.12).

Neste capítulo são analisadas as falas dos educadores³⁷ das turmas de EJA dos egressos do Programa Brasil Alfabetizado / Fortaleza Alfabetizada que deram continuidade aos estudos na EJA. Assim, foram delimitadas, para esta discussão, as quatro referências a seguir: (1) Satisfação de trabalhar com a EJA; (2) Principais dificuldades enfrentadas na atuação como professor da EJA; (3) Metodologia adotada na turma de EJA e, por fim, (4) Oferta de formação de professores pela instituição.

5.1 Satisfação de trabalhar com a EJA

Gosto, porque é um público carente que tá buscando a sua melhoria tanto na parte social como cultural.
(Paulo)

Trabalhar na EJA tem suas dificuldades, mas significa uma atividade prazerosa. Os 04 (quatro) educadores entrevistados declararam gostar de trabalhar com a EJA, justificando seus posicionamentos de várias formas, relacionadas ao interesse e a receptividade dos alunos que promovem uma boa acolhida ao trabalho docente e se constitui como estímulo para o educador, facilitando a relação, a aproximação e a amizade entre eles, como é possível perceber no depoimento de Madalena.

Gosto muito porque na EJA há um interesse efervescente, as pessoas são receptíveis à educação enquanto que a tarde, com os alunos do ensino regular é mais complicado, mas a noite, com a EJA a gente sente até um certo alívio um estímulo de tá sendo bem recebido, bem afeiçoado, porque na EJA tem

³⁷ Os educadores entrevistados são identificados por nomes fictícios, como: Paulo, Eliane, Madalena e Sérgio com os quais procuramos homenagear os educadores: Paulo Freire, Eliane Dayse Pontes Furtado, Madalena Freire e Sérgio Haddad.

esse aspecto da afeição, lida muito com o emocional. Às vezes, a gente tem que desenvolver a aproximação e através desta a amizade, no aspecto de estarmos iguais, embora todos somos iguais em patamares diferentes, mas a EJA tem que ter esse envolvimento com as pessoas, para poder elaborar a troca de conhecimento (Madalena).

Na EJA, o trabalho em sala de aula é diferente de trabalhar com crianças, pois o jovem e o adulto tem a disciplina e a vontade de aprender e estudar, o que pode ser constatado na fala do educador Sérgio:

Trabalhar com a EJA é um caso especial é totalmente diferente de trabalhar com as crianças. Estes têm a indisciplina e o pessoal da EJA tá aqui porque quer estudar realmente, então trabalhar com a EJA é uma coisa gratificante a gente ver o resultado do nosso trabalho (Sérgio).

Uma educadora declarou que esta modalidade tem proporcionado e contribuído com sua construção política, uma oportunidade de fazer a transformação social:

Pela minha própria construção política e partidária, pelo meu currículo e trajetória penso que a EJA é um espaço que eu me reconheço mais profissionalmente onde eu tenho mais oportunidade de fazer a transformação que eu acredito, uma educação libertadora, mais consciente que não visa única e exclusivamente um saber de acordo com a sistematização que o sistema pede, que estabelecido, mais funcional e pra vida, que tem mais significado (Eliane).

Esse depoimento representa a opinião desta educadora e não a de todos os educadores investigados. Entendo que essa ‘possibilidade de fazer a transformação’ decorre da sua construção política e partidária, pelo seu currículo e trajetória na EJA. Saliento que este professor tem mestrado em políticas públicas e participações em grupos de estudos sobre Paulo Freire. Nas observações, pude constatar sua prática em sala de aula: o uso do diálogo, o estímulo à participação dos alunos, a organização das carteiras em forma circular, uma prática que se diferencia das dos demais investigados, portanto que mais se aproximada da educação libertadora. Essa observação está registrada no Capítulo III, no subtópico que trata da aproximação com os sujeitos da pesquisa desta Tese. Assim sendo Moll (2004, p.22) esclarece que “o papel do educador é pensar formas de intervir e transformar a realidade, problematizando-a, dialogando com o educando”.

Sobre a prática deste educador, evoco Freire (1987) ao se reportar ao diálogo como ato de amor e compromisso com a humanização, pressupondo a humildade. Nesse sentido que, apoiado nas concepções de Marx, Freire (1987) argumenta que a transformação da realidade, requer a consideração da objetividade e subjetividade que a reveste, estando estas, em constante dialeticidade. Portanto, somente através da práxis autêntica, ou seja, por meio da ação e da reflexão, é possível transformar, tendo em vista que num pensar dialético ação e mundo estão intimamente solidários.

Para Gadotti e Romão (2006, p.68) politizar o ato pedagógico numa perspectiva freireana significa:

Primeiramente, nos planos de curso – geralmente meros programas de série, levar em consideração, como elemento de entrada, o aluno, isto é, os códigos culturais e as necessidades específicas da clientela a que se dirige o ato pedagógico. Em segundo lugar, implica na contextualização desses códigos, no conjunto mais amplo das relações sócio-culturais.

De acordo com a fala da educadora Eliane, há pouco destacada, entendo que o educador da modalidade da EJA precisa trabalhar em busca de ações pedagógicas que atendam às necessidades dos educandos jovens e adultos e suas experiências socioculturais e estabelecer suas ferramentas de trabalho com base nesta realidade e no aprendizado que se quer garantir. Para isso, é preciso saber quem são esses alunos, onde e como vivem e quais os seus históricos de vida, para que possa ter o aluno como ponto de partida, considerando sua realidade.

Quanto aos recursos que utilizam em sala de aula, os educadores responderam utilizar: o Lap top, vídeos, músicas, os recursos didáticos mais convencionais como papel A4, cartolina, revista, jornal para trabalhar as diversas leituras, fotolinguagem, o livro como recurso de pesquisa.

Eu utilizo geralmente os recursos didáticos tipo papel A4, cartolina, revista, jornal para trabalhar as diversas leituras, fotolinguagem, utilizo o livro como recurso de pesquisa, sou bem sincera não utilizo o livro como sendo o meu principal objeto, utilizo o livro estabeleço alguns conteúdos que eu acho necessários para o domínio da leitura, escrita e da matemática e a partir desses conteúdos utilizo o livro como recurso (Eliane).

Diante da reflexão trazida por Eliane, acrescento o posicionamento de Gadotti e Romão (2006, p.66) acerca dos recursos no processo ensino-aprendizagem da EJA e as condições de trabalho que resultam de decisões políticas:

Nunca é demais repetir que nosso problema não está ligado a falta de recursos nem à falta de competência pedagógica; suas raízes estão na falta de vontade política, cuja construção depende de intervenções aguerridas da categoria. Daí a sagrada indignação que deve nortear nosso comportamento, na relação com os definidores de política, com os alocadores e distribuidores de recursos, com os executores de programas.

Observei que os educadores utilizam procedimentos diversos e compatíveis com os objetivos e a concepção de educação a qual ele adota, o que corresponde à utilização de técnicas, recursos didáticos e materiais que facilitem a expressão e a aprendizagem do aluno. Interessante ressaltar que o uso do livro é um dos recursos, dentre outros, utilizado pelo professor, cuja ação diferencia da pedagogia tradicional. No entanto, a pedagogia tradicional ainda se faz presente na EJA. Vejamos o que diz em seu depoimento a educadora Madalena “Eu observo muito na EJA a questão que eles gostam muito do ensino tradicional, é o que eles conhecem pois muitos já tiveram a oportunidade”.

No depoimento apresentado por Madalena, é possível perceber que a mesma corrobora com alguns depoimentos de alunos analisados no capítulo anterior, quando declararam a falta da atividade para casa, do uso do livro didático da aula expositiva, dentre outras. Assim, destaco o pensamento de Lovisolo (1988, p.28) ao se reportar sobre essa educação:

Este modelo se elabora a partir de representações da educação como processo objetivo é a transmissão de um conjunto sistematizado de conhecimentos, opiniões e valores. Conjunto sistematizado este que cada sociedade, ou sua fração dominante, define como válido, necessário, útil, sagrado, ou de qualquer outra forma que indique sua importância social, política, cultural e/ou econômica.

Um ponto crucial no educador de jovens e adultos é conhecer a Matemática, como também é acreditar que seus alunos são capazes de aprendê-la. A partir dessa crença, o professor conseguirá questionar os seus alunos sem desrespeitá-los, sem ferir sua autoestima – que já vem tão comprometida pelas suas experiências escolares anteriores, sem inibir sua retomada nas

aulas. A Matemática, no entanto, tem sido considerada uma área de ensino secundário. Duarte (1986, p.7) comenta sobre isso.

O ensino da matemática para a EJA tem sido uma área quase totalmente abandonada. Aqueles que trabalham com educação de adultos têm, em geral, um receio em relação à matemática, e em sua maioria, consideram o ensino para adultos um problema secundário, ou, pelo menos, como sendo um problema não pertencente à sua área de atuação. As tentativas de superar esse abandono quase sempre têm se reduzido a adaptações precárias de metodologia criadas inicialmente para o ensino juvenil.

Nesse contexto, ressaltamos a importância da atuação do educador entrevistado, habilitado com licenciatura em matemática, por sua visão das dificuldades enfrentadas pelos alunos da EJA com essa disciplina, vejamos o depoimento do educador a seguir:

Eu, como sou professor de matemática, a cada dia tenho um desafio, porque hoje os nossos alunos pra estudar a matemática tá sem abstração, eles não conseguem interpretar um problema do nosso cotidiano, e hoje em dia não existe mais aquela aula que peça para o aluno pra armar e resolver, arma e efetue as operações abaixo, não existe mais isso hoje em dia. Na matemática, nós trabalhamos com resolução de problemas com situação de problemas que acontecem no nosso dia a dia, então isso aí é um desafio porque você tem que colocar a abstração na cabeça do aluno. Os benefícios é que eles começam a desarnar a própria matemática, como eu falei, professor de matemática tem um desafio todo dia é colocar a abstração na cabeça deles, quando eles começam a idealizar um problema uma situação do dia a dia deles eles, quando eles começam a entender o funcionamento daquilo aí já estão começando a desarnar o raciocínio lógico dele (Paulo).

Para Campos (2009, p.88) a resolução de problemas é uma proposta de ensino da matemática, mais atual, que visa:

À construção de conceitos matemáticos pelo aluno através de situações que estimulam a sua curiosidade matemática. Através de suas experiências com problemas de naturezas diferentes o aluno interpreta o fenômeno matemático e procura explicá-lo dentro de sua concepção de matemática envolvida.

Desse modo, a matemática pode estimular a construção de estratégias para resolver problemas, a criatividade, iniciativa pessoal e coletiva, autonomia e confiança, bem como contribuir para a valorização da pluralidade sociocultural e criar condições para que o aluno

seja sujeito de transformação e de participação diante dos problemas a enfrentar, não só pessoal mais no coletivo.

Segundo Duarte (1986, p.8):

O ensino da matemática, assim como todo ensino, contribui (ou não) para as transformações sociais não apenas através da socialização (em si mesma) do conteúdo matemático, mas também através de uma dimensão política que é intrínseca a essa socialização. Trata-se da dimensão política contida na própria relação entre o conteúdo matemático e a forma de sua transmissão-assimilação.

A sociedade pós-moderna se caracteriza pela velocidade. É a época da tecnologia, da velocidade em que estamos inseridos e controlados por máquinas, como: GPS, celular, redes sociais, internet, dentre outros.

Nesse mundo veloz destaca-se uma ferramenta, o computador, e em especial a internet, que a cada dia se torna mais acessada. Esse acesso se realiza para fins diversos, seja a procura de emprego, para bate-bate, na busca de conhecimentos, isto é, a todo momento a pessoa pode se formar e se informar, é a era do conhecimento. A internet é, portanto, uma enciclopédia viva. Para Castells (2001) a internet é um meio de comunicação que permite, pela primeira vez, a comunicação de muitos para muitos em tempo escolhido e a uma escala global.

Considerando que as escolas pesquisadas possuem estrutura suficiente para que os professores desenvolvam atividades nestes espaços³⁸, indaguei, também, sobre uso da tecnologia de informação e comunicação (TIC) (internet, softwares educativos e outros) em suas turmas de EJA. Todos afirmaram que utilizam esses recursos. No entanto, percebi que esse uso é feito de forma diferenciada entre os professores, um utiliza a sala de informática, internet, outro soft luz do saber³⁹, vídeos, outro o celular dentre outros.

Quanto ao uso da sala de informática, os educadores assim se manifestaram:

³⁸ A estrutura das escolas foi apresentada no subtópico, contexto: as escolas da pesquisa desenvolvido no capítulo III.

³⁹ O Software Luz do Saber é um recurso didático que tem por objetivo contribuir para a alfabetização de jovens e adultos, ao mesmo tempo em que promove a inserção do usuário na cultura digital. Este software é um aplicativo de autoria fundamentado na proposta pedagógica de Paulo Freire e em algumas contribuições da psicogênese. Tem por objetivo trabalhar a alfabetização e promover a inserção digital. Por sua praticidade, pode ser adaptado para ser utilizado com jovens, adultos idosos e crianças (MANUAL PEDAGÓGICO, 2013, p.5-6).

Uso, levo ele pra informática, internet, procuro fazer algumas atividades extras, questões de raciocínio lógico, passo também vídeos pra eles, documentários (Paulo);

A gente usa o computador, o soft Luz do saber, utiliza recursos de filmes pela internet que reportam a educação, apesar de ter alguns com dificuldades na escrita (Madalena);

Algumas vezes utilizamos alguns vídeos, utilizei o celular para trabalhar as diversas linguagens principalmente das atuais para mostrar as redes sociais, eu utilizei o celular e também a internet para mostrar as redes sociais e das novas formas das novas linguagens (Eliane).

Ao serem indagados sobre a proposta pedagógica desenvolvida na instituição escolar, todos afirmaram não ter conhecimento sobre essa proposta, conforme exemplificam as falas de Madalena e Eliane.

A proposta pedagógica da escola eu não conheço, acho que ninguém tem, quer dizer nunca foi apresentada pra mim não (Madalena);

Não conheço mais acredito que tem porque essa escola há tempo trabalha com a EJA, agora de eu pegar ler não (Eliane).

Diante do fato de não conhecerem a proposta pedagógica da escola ou do conhecimento de sua existência, percebi que a ação pedagógica fica a critério de cada professor. Como relata a educadora Eliane em seu depoimento.

Na realidade há uma crítica que eu faço não à EJA em si mais ao sistema como um todo que eu percebo que não há um currículo geral em nível de prefeitura, já houve uma tentativa de sistematizar esse currículo e aí de certa forma a escola não se sente apta e no turno da noite as vezes deixa muito a critério do professor. Aí a gente acaba fazendo o nosso próprio sistema, a nossa grade curricular o que é muito ruim porque o conteúdo que eu trabalho não tem sequência nas demais EJA, e assim sucessivamente eu também talvez não trabalhe de acordo como a professora anterior trabalhou, então isso é ausente (Eliane).

Um educador, embora na dúvida, declarou achar que a proposta pedagógica da escola estava preocupada com a situação social e cultural do aluno, no sentido de tirá-lo das ruas, desviá-lo do mundo das drogas, etc. Sua posição não é precisa, pois se foca numa opinião sem conhecimento real do documento da escola.

Acho que a proposta pedagógica que eles visam é mais o social, cultural, a parte mesmo de resgatar o aluno pra dentro de sala para tirar principalmente das ruas, das drogas (Paulo).

Diante dos depoimentos é possível compreender que se a escola tem uma proposta pedagógica e se esta consta registrada na instituição, a mesma não é do conhecimento dos educadores entrevistados. Suponho que os mesmos não tiveram participação na elaboração de uma proposta pedagógica de EJA para a instituição em que atuam. Os educadores, no entanto, concordam com a necessidade de uma proposta oficial para a instituição escolar, como é possível identificar nas falas de Eliane e Sérgio.

Penso que tenha, e há uma necessidade de ser sistematizado oficialmente formalizado, mas é uma coisa que não se segue à risca, não houve essa proposta, na prefeitura não há essa ênfase em relação a EJA e essa é uma deficiência extrema que se tem nessa modalidade. Tenta-se com as formações mais não consegue, acaba que a gente tem uma orientação de se fazer um planejamento mais fica muito a critério do professor, aí reside uma questão muito grave porque fica a partir do que o professor acredita, das representações que eu tenho da EJA e sobre gente e sobre sociedade (Eliane).

Tem. Houve um tempo, outra gestão que teve uma tentativa de ter um direcionamento, aí estudamos muito Paulo Freire e o que a gente percebe que na EJA do fundamental II eles não aceitam Paulo Freire e há uma discrepância entre a forma que a gente trabalha e o conteúdo que a gente ensina em relação a EJA do fundamental II é muito ruim. Já vi alunos voltarem a estarem equivalente ao sexto ano e voltar pra EJA II e III é uma situação constrangedora, e alunos que abandonam que faz EJA I, II e III, quando chega na EJA IV e V porque a metodologia é muito diferente a percepção dos professores ainda é do modelo tradicional (Sérgio).

Pude constatar, pelos depoimentos, a importância de definição de um projeto político pedagógico, conforme explicita o GT CNAEJA (2012, p.15):

Definição de um projeto político pedagógico para a formação do educador que leve em consideração a necessidade de habilitá-lo a conduzir processos educativos de construção de conhecimentos que entrelacem as vivências, os interesses e as potencialidades dos educadores os do educando, materializados no currículo.

Nesse sentido, entendemos que os educadores trabalham, no entanto não podemos afirmar que trabalham com segurança e compromisso com um projeto coletivo e participativo.

5.2 Principais dificuldades enfrentadas na atuação como educador da EJA

Indagados sobre as principais dificuldades enfrentadas em sua atuação como professores da EJA, todos declararam que enfrentam dificuldades e estas são bem diferenciadas. O educador Paulo ressalta os educandos que estão indo para a escola para dar satisfação à justiça.

A questão de alguns alunos que ainda estão no processo de liberdade que as vezes são presos e tem que estudar, alguns alunos já cumpriram pena e vão pra escola mais pra dar satisfação pra justiça, aos pais porque eles querem que eles venham porque se não perde o bolsa família, às vezes a gente se depara com alguma situação de indisciplina, mas eu particularmente nunca tive problema com aluno de EJA, eu procuro ser amigo deles, jamais a gente deve se bater de frente. Não são todos, é a minoria. Por exemplo, eu estou na EJA V é uma turma maravilhosa, mas sempre tem um ou dois que são aqueles problemáticos (Paulo).

A educadora Madalena destaca que sua maior dificuldade se refere ao horário de planejamento, que muitas vezes coincide com o dia da formação e nesse caso o planejamento fica sacrificado.

Nas dificuldades a gente tem que se inteirar e às vezes até ser psicólogo. Agora assim a dificuldade que a gente tem é com o horário de planejamento que só temos um dia mesmo e só um horário. No ensino regular temos mais tempo para planejar, e aqui o tempo é muito curto, alegam que é corrido seria interessante ter mais tempo para planejar. Há muitas reclamações. A questão das formações, às vezes, é no dia do seu planejamento não é um dia a parte, porque aí a gente penaliza o planejamento da escola, a formação é feita em cima do dia do seu planejamento, tá atribuindo mais tarefa pra gente, porque a gente vai pra lá e deixa a atividade da escola, porque tirou o tempo de planejar do professor. É a questão da exploração. Eu acho isso exploração, de estarem obrigando o horário enquanto isso eles esticam os 200 dias letivos aí você chega uma época dessa tá todo mundo cansado. A gente percebe os alunos cansados, não rende a gente sente que a escola é uma reguladora da sociedade enquanto tirar as pessoas do meio da convivência social por mais tempo (Madalena).

Sobre o planejamento, Leal (2007, p. 61) defende que “é uma estratégia de formação por proporcionar a explicitação de princípios didáticos fundamentais, articulando-os aos saberes práticos que são gerados no cotidiano da experiência docente”. Desse modo, torna-se perceptível a importância dessa atividade. Saliento que o planejamento deve ter horário um destinado e adequado às atividades e que leve em consideração a sobrecarga de trabalho do

professor, fato que dificulta qualquer projeto comprometido com a transformação, com a emancipação humana.

A falta de recursos para trabalhar com a EJA e a rotatividade, ou seja, a falta de assiduidade dos educandos são as principais dificuldades apontadas pelo educador Sérgio:

Muitas vezes, a falta de recursos, principalmente, e também eles serem muito rotativos. Não vêm todo dia pra escola, a gente quer avançar numa coisa e não consegue, aí é complicado para avançar o conteúdo, o que eu acho difícil é isso principalmente na EJA I (Sérgio).

A educadora Eliane ressalta em seu depoimento que sua maior dificuldade é com a inexistência do Segmento I da EJA na escola, o que promove desencontros, como: alguns alunos matriculam-se em segmentos mais avançados, quando, na realidade, necessitariam estar na EJA I. Isso dificulta a relação com grupos de alunos heterogêneos, os quais possuem perspectivas de conteúdo e de vida diferentes.

Aqui, por exemplo, nós não temos EJA I. Tem EJA II, III, IV e V. Há uma discussão de muitos anos que eu venho colocando e outra professora, de que não temos EJA I e alguns alunos se matriculam com nível de EJA I e é chamado de EJA II então ele chega na EJA III com nível de II, e na EJA IV com nível de III, porque ele não pode retroceder. Então, isso é muito sério. A tentativa que a gente faz é um grupo mais homogêneo no sentido de alguns saberes que sejam iguais, então a gente tenta fazer a classe ficar com um nível mais igual possível, pra gente não ter que ou nivelar por baixo ou por cima, mesmo assim não ocorre. Tem outra questão, a gente tem uma aluna aqui que o esposo faleceu e o médico disse vá estudar como forma de terapia, essa senhora de 60 anos, enquanto o aluno de 16 anos tem outra perspectiva, então é muito complicado lidar com isso, não que a troca de experiência não seja importante, é interessante mas há uma disparidade grande de idade traz uma disparidade do que eu estou projetando pra minha vida; eu estou falando em termo de como é que eu faço o desenho da minha aula, porque um menino que tem 15 anos que veio do ensino regular, ele tem outra perspectiva inclusive de conteúdo, o conteúdo que eu vou aplicar pra ele deveria ser diferente do que eu vou aplicar pra uma senhora de 60 anos. Então, o desinteresse se dá muitas vezes por isso, são projetos de vidas e perspectivas diferentes e aí eles acabam se evadindo (Eliane).

De acordo com os depoimentos, foram visualizadas as diversas dificuldades enfrentadas pelo educador da EJA, como: educandos que estão em processo de liberdade que frequentam as aulas para dar satisfação a justiça; o horário de planejamento que nem sempre é respeitado, coincidindo, muitas vezes, com o dia da formação; a falta de assiduidade dos alunos,

o que dificulta o trabalho do educador quanto ao avanço nos conteúdos e a inexistência do Segmento I da EJA na escola.

Ante o exposto, ressalto a necessidade de um olhar mais cuidadoso sobre essas dificuldades enfrentadas pelos educadores.

5.3 Metodologia adotada na turma de EJA

A ausência de preparo para atuar na EJA permite encontrarmos professores que caracterizam o trabalho nessa modalidade, no âmbito do senso comum, como satisfação pessoal, vocação e outros adjetivos, sem aliar o estado de bem-estar proporcionado pelo ato de ensinar à especificidade e o significado da atividade desenvolvida com o aluno trabalhador, nem tão pouco refletir a questão da profissionalização docente.

(LOPES, 2008, p.104)

Ao indagar aos educadores de EJA sobre a metodologia adotada em suas turmas, constatei, em seus depoimentos, que utilizam a metodologia tradicional, ou seja, o uso da concepção pedagógica de Paulo Freire (da problematização). Como mostram os depoimentos a seguir:

Eu gosto muito de falar, embora perceba que os alunos são muito do fazer na lousa até mesmo do livro. Este é muito pobre é muito extenso que se torna vazio. Utilizo o livro, a lousa, o computador na sala de informática, trabalho a participação deles, do mano a mano dos que estão mais desenvolvidos ajudar os que estão com dificuldades. Trabalho muito com o alfabeto móvel, quando estão com dificuldades na escrita e na Leitura (Madalena);

Procuro utilizar o diálogo para trabalhar as temáticas das aulas, despertando assim a discussão, a participação e a consciência crítica dos educandos (Eliane).

Na visão dos educadores Sérgio e Paulo, em termos de abordagens metodológicas, tem prevalecido as estratégias tradicionais, embora se sintam inspirados com Freire.

Aula expositiva, o método expositivo, às vezes a gente vai lá pro tradicional. Eu trabalho com a EJA I, então eu tenho que ir lá pro “bê a ba” de vez em quando. Até escrever na lousa, que é o que eles gostam, se não eles perguntam

“professora não vai dar aula hoje não? ”. Eu digo “meu filho, a aula já começou”. Mas aula expositiva mesmo. Fundamentação teórica? É o nosso Paulo Freire. As formações se inspiram nele? É. Dá para aplicar na prática dá (Sérgio);

Bem, a gente mescla um pouco, a exemplo de hoje dos outros dias a gente estava trabalhando alguns saberes que é uma necessidade que a outra EJA pede que os alunos precisam saber das quatro operações. Isso não é sistematizado nem oficializado, mais a gente troca ideias. Então, fiz um levantamento do que de fato eles sabem das quatro operações, mas a gente trabalha muito com a problematização. Eu trabalhei esse ano com um projeto chamado identidade e a partir deste a gente trabalha todas as outras questões que vão desde a produção de texto, leitura e da escrita; mas a gente trabalha numa perspectiva freireana de discutir a partir do que eles concebem, das informações que eles têm (Paulo).

Quanto aos depoimentos de Sérgio e Paulo, observei que os educadores utilizam de duas concepções, uma que se refere ao ensino tradicional e a outra com base freireana, duas propostas que vêm sendo permanentemente confrontadas – um modelo ‘escolar’ ou ‘sistematizador’ e um modelo ‘popular’ ou ‘conscientizador’ (LOVISOLO,1988).

Nesse sentido, Freire (1987) criticou severamente o ensino tradicional ao qual chamou de educação bancária, propondo uma educação problematizadora como caminho para a superação da contradição educador-educandos, através de uma relação dialógica capaz de despertar o desejo e a capacidade de transformar o mundo.

Vale sublinhar que dos quatro educadores entrevistados três declararam utilizar a mesma metodologia com a EJA, em relação à adotada no ensino regular.

Como professor de matemática, porque isso parte de professor pra professor, eu uso mais atividades, eu procuro trabalhar muitas atividades, resolução de problemas. Eu peço pra eles resolverem no quadro, eles se sentem bem. Quando eles acertam, o ego deles vai lá pra cima aí eu faço alguns testes relâmpago pra ver como que tá o dia a dia deles de estudo (Paulo);

Também é a mesma, porque eu trabalho com PCA com correção de aprendizagem aí eu tenho que usar muito o alfabeto móvel para poder eles elaborarem as sílabas, as palavras e depois os textos, frases (Madalena);

É a mesma metodologia se dá certo pra um tem que dá certo pra outra também [...] (Sérgio).

Nesse sentido, é possível compreender que ao adotarem uma mesma metodologia do ensino regular para a EJA, os educadores demonstram desconhecer que a modalidade da

EJA tem suas especificidades, as quais requer a compreensão da necessidade de um trabalho direcionado a esta modalidade.

Uma educadora declarou usar metodologia diferente na modalidade da EJA, em relação à utilizada no ensino regular.

A EJA é diferente das outras modalidades. A gente tenta, embora o sistema peça outra coisa, fazer um trabalho diferenciado do ensino regular, e a gente tá tentando até por conta dessa heterogeneidade principalmente de idade. A gente tenta mesclar, aplicar alguns conteúdos relacionados à vida deles. É interessante por exemplo, se eu vou trabalhar verbo eu tento correlacionar com a fala do cotidiano deles, eu pergunto como é gente que vocês falam no dia-a-dia, aí quando eles pronunciam eu digo é isso aí gente! (Eliane).

Considerando este depoimento, perguntei à educadora se ela se identificava com essa proposta desenvolvida na EJA. Assim ela se posicionou: “Eu me identifico, você pode perceber que a minha sala é a mais frequentada, o pessoal fica admirado e as pessoas que frequentam minha sala são as pessoas de mais idades, os jovens são mais dispersos estes são os que mais faltam e os que mais tem atraso na aprendizagem” (Eliane).

Diante dessa declaração, vale lembrar que esta educadora, em sua prática, trabalha com a proposta freireana, utilizando o diálogo e promovendo a participação do aluno em sala e o conhecimento através da comunicação com os alunos. Ressalto que a permanência do aluno em sua sala tem sido justificada por sua prática pedagógica. Neste sentido Freire (1996, 86) nos diz que “a tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado”.

Nessa reflexão escreve Lima (2011, p.65):

O verdadeiro ato de conhecer é sempre um ato de engajamento. Em seguida, sugere que a comunicação/diálogo não apenas supõe co-participação e reciprocidade, mas acima de tudo constitui um processo significativo que é compartilhado por sujeitos iguais entre si numa relação também de igualdade. A comunicação deve ser vivida pelos seres humanos como a sua vocação humana. Em outras palavras, a comunicação deve ser vivida em sua dimensão política.

Ante o exposto, constatei que o uso da mesma metodologia do ensino regular adaptado à EJA mostra que 03 (três) educadores desconhecem as especificidades dessa modalidade ou, não tem tempo para se preparar para usá-las pois a EJA tem seu público alvo e vale lembrar que esses alunos são jovens e adultos com origens, idades, vivências profissionais, ritmos e estruturas de aprendizagem diferenciadas, muitos já atuam no mundo do trabalho. Tais características peculiares à EJA proporciona a compreensão de necessidade de um trabalho diferenciado que considere tais questões como prioridade. Este perfil da EJA deve ser conhecido pelos educadores. Segundo Lopes (2008, p.104) “Diante dessa especificidade, vai tornando-se cada vez mais claro que escolarizar jovens e adultos trabalhadores, independente da etapa e que estejam atuando o educador, não é reproduzir ou adaptar o ensino de crianças para os adultos”.

Concordo com Moura (2008, p.73), ao esclarecer que “esse profissional necessita estar preparado para desenvolver atividades pedagógicas com jovens e adultos, para isso é necessária formação, o que não é um processo fácil e aleatório, nem um processo que deve ficar só no plano do discurso político”.

Quanto à indagação se a proposta de ensino se preocupa com a continuidade dos estudos dos alunos na EJA, todos os professores declararam que sim. O professor Paulo demonstrou preocupação em trabalhar a disciplina de forma que esta possa levar os alunos ao ensino médio, para que os mesmos não sintam o impacto das novas disciplinas, como a física e a química.

Sim, porque vamos supor ele sai da EJA V e automaticamente ele já tá no ensino médio. O ensino médio é isso, eles vão encontrar novos desafios. Tem algumas disciplinas que não tem na EJA que é a Física e a Química que eles não estudam no fundamental II, vão começar a estudar no ensino médio. Esse trabalho que eu estou fazendo, já serve de bagagem pra eles adotarem no ensino médio que é o raciocínio lógico, gosto de trabalhar muito com o lúdico também (Paulo).

A preocupação desse professor reside em preparar o aluno para ingressar no ensino médio, no qual vai estudar outras disciplinas e que estas não sejam vistas como obstáculos à continuidade dos estudos, uma vez que é comum nesse aluno a resistência em avançar nas séries, como é possível observar no depoimento a seguir.

Sim, embora os alunos demonstrem resistência em passar para a série avançada porque às vezes eles se assustam com o modo de ser do professor das outras séries, porque acham que são exigentes, que os estudos são mais complexos, aí procuro incentivar a progredir, a continuar, cito o exemplo de pessoas de 80 anos que continuam estudando. Coloco meu exemplo que ainda sou estudante, no sentido que entendam que eles têm esse direito de adulto que é de aprender mais (Madalena).

A educadora Eliane declara que alguns alunos que cursaram com ela a EJA do ensino fundamental deram continuidade aos estudos no ensino médio. Vejamos o seu depoimento:

Há, eu tenho muitos alunos que começaram comigo e hoje já terminaram a EJA V e foram pra escola de ensino médio. Tem alguns que conseguem, mas a preocupação é individual, talvez até haja uma preocupação oculta nas nossas cabeças, um desejo, mas não há um sentar pra pensar como é que a gente poderia dar uma sequência desde EJA I, II, III, IV e V. Pra que isso fosse possível, ou que a gente tivesse um número maior de alunos que passassem por mim na EJA III e que eu visse que concluíssem EJA IV. Então, penso que é um desejo, mas muito individual, não há um trabalho sistematizado a nível de prefeitura, etc. (Eliane).

Apesar de alguns alunos darem continuidade aos estudos no ensino médio, a professora nos chama a atenção para o fato de que essa continuidade depende mais do próprio aluno, que não há um trabalho sistematizado, entre os professores dos segmentos da EJA, de estímulo à continuidade nos estudos.

5.4 Oferta da instituição para formação dos educadores

Ninguém é educador. Alguém torna-se educador (ou deseducador) no decorrer da existência, no incessante processo de estruturação/desestruturação/reestruturação dos equilíbrios pessoais e coletivos provisórios, na teia das relações sociais, no fluxo permanente das interações entre teoria e “práxis”.
(GADOTTI e ROMÃO, 2006, p.63)

Considero que uma formação acadêmica inicial é, além de uma ferramenta técnica, um instrumento que compõe a competência que o professor deve ter para iniciar seu caminho

reflexivo e formativo. No entanto, entendo que essa formação inicial não é suficiente, assim é preciso que essa seja complementada com a formação continuada para aprender a conduzir os saberes que serão construídos dentro da complexidade dessa sociedade de conhecimento que envolve a EJA.

Há um consenso no campo educacional de que a profissionalização docente se produz na formação continuada e permanente. A continuada não é só uma exigência para atualização da atividade profissional, frente às inovações, mas também uma instância de produção do conhecimento (UNESCO, 2008, p. 38).

A formação dos alfabetizadores é um dos principais desafios enfrentados no desenvolvimento de políticas e programas de alfabetização. Para Di Pierro (2005, p. 1131):

A formação inicial e continuada de educadores é um dos temas abordados com prioridade pelos fóruns que, convencidos de que a EJA guarda especificidades relacionadas às identidades e características sociais, psicológicas e culturais dos sujeitos de aprendizagem. Há longa data reivindicam espaços e processos próprios de qualificação. As dificuldades de instituição e consolidação de espaços de formação decorrem de múltiplos fatores, como a persistência da visão equivocada que concebe a EJA como território provisório sempre aberto à improvisação; a precariedade do mercado de trabalho, que não proporciona a construção de carreiras profissionais; e o escasso envolvimento das instituições de ensino superior como um campo educativo de pouco prestígio e baixo grau de formalização.

A propósito, merece destaque o artigo 62 da LDB/9394 (BRASIL, 1996) sobre a formação acadêmica dos educadores, quando aponta que “A formação de docentes para atuar na formação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério”.

Nesse sentido, a formação inicial é um instrumento que o professor deve ter para iniciar seu caminho reflexivo e formativo. No entanto, é preciso buscar a formação continuada. Para Leal (2007), um princípio fundamental é o de que a formação deve contemplar o desenvolvimento de uma prática reflexiva.

Sobre o assunto acrescenta a autora:

Para que não seja esse o foco da formação, é preciso que o coordenador pedagógico (ou formador) tenha como objetivo geral, nesses momentos, desenvolver no professor uma prática reflexiva e não levá-lo a repetir procedimentos didáticos e atividades pré-encaminhadas para repetição. As atividades e propostas discutidas seriam modelos para reflexão e não regras didáticas a serem seguidas (LEAL, 2007, p.112).

O planejamento, em momentos de formação, embora seja visto como um procedimento rico para ajudar o professor a transpor para a prática os modelos teóricos que estão sendo apropriados, não podem ser vistos como um meio de uniformizar as práticas docentes, levando os professores a homogeneizar suas ações em sala de aula (LEAL, 2007, p.112).

Dessa forma, a teorização da prática “na prática” é um caminho para desenvolvermos, enquanto professores, uma ação mais consistente, levando-nos a um planejamento mais elaborado e refletido. Proponho que a formação do professor seja um momento privilegiado para que isso aconteça (LEAL, 2007).

Ante o exposto, os educadores ao serem questionados se a instituição oferece formação, declararam que sim. No entanto com ressalvas, conforme é possível visualizar em seus depoimentos:

Agora, sim. Esse ano tá tendo formação da SME. As regionais promovem os encontros na UNIPACE, quando não é lá é no Antônio Sales, em escola do Município. Lá eles apresentam atividades pra gente realizar de construção do conhecimento, tanto a gente elaborar pra eles pra terem conhecimento como a gente faz, tanto quanto eles disserem das experiências exitosas que tiveram, que conheceram, e apresentam (Paulo).

A prefeitura atualmente tem um ciclo de formação que é estabelecido para cada EJA uma vez por mês. (Como se dá essa formação?). Essa formação se dá a partir das discussões dos conteúdos, de metodologia do que se deve fazer, mais ainda não é uma coisa sistematizada, não há uma proposta sistematizada de um currículo a ser seguido, é uma tentativa (Sérgio).

Sobre as formações para os educadores da EJA, observei que estão sendo ofertadas pela SME. Elas acontecem mensalmente, há formação, mas esta não dá conta de tudo.

Não é que elas sejam suficientes ou insuficientes, deixam a desejar, até pela minha trajetória, pelo tempo que eu tenho na EJA eu vejo que elas são fragilizadas. Eu creio que tem muita gente que acrescenta, eu acho um espaço interessante porque é também uma troca, mais seria interessante também seria se além da formação individual em termo de cada EJA que estão discutindo

que tivesse uma partilha de várias EJA diferentes até pra ver essa questão da sequência, do Segmento da troca de ideias não só em termos de conteúdo mas principalmente em termo de metodologia de conhecimento sobre esse aluno da EJA que é diferenciado e que seu tratamento deve ser também diferenciado. Então eu penso que tem umas coisas interessantes boas, mais eu penso que a gente acrescenta mais, serve mais como uma troca de experiências (Madalena);

No ensino regular a gente também tem formação, eu acho melhor que a da EJA porque lá eles dão metodologia pra como a gente aplicar em sala de aula, e na EJA não tem isso é se vira nos trinta. Tá faltando isso entendeu? (Como é essa formação da EJA?) Esse ano todo encontro que a gente ia era uma pessoa diferente, não dava uma continuidade. No último encontro foi sobre essa nova lei o PNE, porque tava todo mundo por fora do assunto (Sérgio).

Para Leal (2007, p.118):

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto) formação, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

Ao refletirmos sobre o depoimento dos educadores, pude perceber que as formações estão deixando a desejar por parte dos professores quanto às suas necessidades de conhecimentos e de metodologias. O que se observa é que os professores, através de suas experiências, acrescentam mais para os formadores que estes aos professores. O educador Paulo corrobora com essa reflexão:

As formações não são suficientes para esclarecimentos de dúvidas. Muitas vezes, eu percebo que eles vão mais é para colher experiências entre os participantes. Abrem espaço pra gente fazer depoimentos, ou elaborar aula, mais não há um diálogo de sistematização, de reflexão sobre nossas experiências, talvez por eles não serem formadores de EJA (Paulo).

Perguntei se os educadores responsáveis pelas formações são pessoas ligadas a EJA, ou seja, se são habilitados para trabalharem com a formação nessa modalidade de ensino e as respostas indicam desconhecimento sobre essa questão, conforme a fala a seguir.

Não sei. Tem gente se dedicando, estudando. Em outra formação conheci alguns que tinham esse olhar mais cauteloso e até mais carinhoso com a EJA, então tem de tudo mais tem muita gente se dedicando, estudando mais é muito complexo porque parece que não tem uma institucionalização, não há uma valorização de fato pela formação (Eliane).

De acordo com este depoimento, compreendi que os educadores responsáveis pelas formações não são pessoas formadas em EJA, ou seja, não têm um perfil para trabalharem com formação de EJA, não possuem formação específica. Assim, entre os desafios a serem enfrentados encontra-se a profissionalização dos educadores, necessária à superação da reprodução de um amadorismo e improvisado.

A EJA nem sempre foi reconhecida como uma modalidade de ensino que requer um profissional adequado para o seu exercício. Este nem sempre é apropriado às particularidades dessa modalidade, seja por falta de uma formação adequada ou mesmo pela visão deturpada que permeia as práticas na EJA.

Nesse contexto, a formação para os educadores que trabalham ou irão trabalhar com a EJA deve acontecer de forma mais ampla e para isso faz-se necessário que os profissionais que formam continuamente educadores saibam como esta modalidade de ensino se configura historicamente e atualmente em nosso país. Como citado por Arroyo (2006, p.22), ao apontar: “se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos”. Para tanto, há que ser levado em conta em conta as questões históricas, políticas, econômicas e culturais do educando jovem e adulto.

Na visão de Barcelos (2007), ou faz-se a escuta das situações e interesses dos educandos ou teremos dificuldades com o processo de alfabetização, pois sabe-se que os jovens e adultos se envolvem melhor nos processos educativos, quando as palavras ou temas utilizados pertencem à sua experiência existencial, ou são explicitados a partir de seu universo cultural.

Esse processo de mediação realizado pelo professor entre o aluno e a cultura independe da idade e nível de escolaridade do aluno. No entanto, cada modalidade de ensino tem uma especificidade própria. Na EJA, para efetivar essa mediação, o professor necessita inicialmente apropriar-se das condições sócio-históricas de produção que os alunos e ele próprio, se constituíram como seres sociais, que ocupam uma posição na sociedade e no mundo do trabalho contemporâneo (LOPES, 2008, p. 102).

Desse modo acrescenta a autora:

Os condicionamentos de aprendizagem escolar, apresentados pelos alunos precisam ser encarados do ponto de vista sócio- histórico e, ainda que esses alunos não tenham vivenciado um processo longo de educação sistemática através da escola, detêm uma experiência de vida e de trabalho que necessitam fazer parte do contexto de sala de aula (LOPES, 2008, p.103).

Nesse sentido, é fundamental que incorporemos à formação dos educadores os saberes gerados na experiência, valorizando as trajetórias profissionais e de vida dos profissionais envolvidos, ajudando-os a (re) pensar sua prática, a partir da (re) significação de suas experiências, vivências e representações imaginárias sobre sua condição de educador (a) e de pessoa (BARCELOS, 2007). Para tanto, é necessário inventar e reinventar as práticas didático-pedagógicas e metodológicas, fomentando bases participativas na relação educador-educando.

Indagados sobre a colaboração e o incentivo da escola quanto à continuidade dos estudos na EJA, os educadores entrevistados reconhecem que há incentivo por parte da instituição. Esse incentivo parte de suas percepções e foram várias as respostas dos entrevistados, como a preocupação com o social, com a ociosidade dos alunos, principalmente com os mais jovens, foi a declaração do educador Paulo:

Da mesma forma que ela já vem colaborando nessa forma de trabalhar o social, de tirar eles da ociosidade durante o dia principalmente esses alunos de pouca idade 15 anos que estão mais ociosos durante o dia, acho que a preocupação da escola é mais isso aí, é a ociosidade pra que eles não se divirtuem pra outros caminhos drogas, prostituição (Paulo).

Ao pronunciar sua opinião, esse educador expressa uma visão preconceituosa ao restringir à escola “trabalhar o social”. Nesse sentido, Morin (1991) diz que “devemos abandonar um tipo de explicação linear por uma em movimento circular, onde vamos das partes ao todo, do todo às partes, para compreendermos um fenômeno ou uma situação”.

Sobre o assunto Chagas (2010, p.66) afirma que “Marx não analisa a realidade de forma fragmentada, não ver o indivíduo como um ser independente, isolado fragmentado, livre de seus laços sociais, de sua unidade, mas na sua totalidade”.

Suponho que a opinião do educador seja do trabalho atual que a escola na qual trabalha está desenvolvendo, para o qual não teceu uma visão crítica. Nesse sentido, Brunel (2008) salienta que “estamos em uma época que se faz necessário um novo olhar sobre a educação. É preciso repensar as instituições educacionais, seus métodos e suas normas”. Desse

modo, ressalto a necessidade de um novo olhar do professor a partir de uma consciência crítica dessa realidade.

A educadora Madalena sugere aulas de campo para que se promova a interação da escola com a sociedade e destaca, também, o ensino profissionalizante:

A EJA podia se comportar e ofertar aulas extra muro, aulas de campo então isso é interessante, visitar o Dragão do Mar pra se inteirar com o mundo lá fora. Também seria interessante agregar a EJA com o ensino profissionalizante, porque eles podem se aperfeiçoar pra aqueles que já sabem, e oportunidade pra os que não sabem, seria uma ideia uma interação com os sistemas como o SESI, o SENAI tivesse essa interação e engajá-los no processo de produção, EJA aliada ao ensino profissionalizante (Madalena).

Concordo que essa interação deva acontecer, embora que não se direcione somente para a inserção e ajustamento no mercado de trabalho, mas como diz Brunel (2008, p. 27) “para formar pessoas que questionem que produzam novas maneiras de pensar e agir. Pessoas comprometidas com o social”.

A realização de projetos no ensino noturno, na EJA, promove a motivação e interesse dos educandos, isto é tornar a escola viva, o que atualmente só acontece com o diurno, conforme aponta o educador Sérgio.

Eu acho que é fazer mais projetos, isso só acontece no turno diurno, o noturno não chega os projetos a gente não tem uma culminância eu acho que tá faltando isso, uma escola viva no turno da noite, porque a escola só tá viva de dia a noite a escola morre, entendeu? Tá faltando isso pra que haja mais motivação e interesse deles virem para a escola que não seja só aula e aula, pra que eles possam gostar da escola e incentivar os colegas também a estudar (Sérgio).

Importante salientar que essa realidade expressa o descompromisso do sistema, principalmente no que se refere à EJA. Nesse sentido, são necessários investimentos em procedimentos práticos como trabalhar com projetos no turno da noite “que torne a escola viva neste turno”, que motivem e estimulem os alunos à continuidade dos estudos na EJA.

A educadora Eliane declara a necessidade de trazer o novo, inovar com atividades na escola como: semana cultural, gincana em busca de um ensino interessante e significativo para os alunos da EJA. Segundo a educadora,

Primeiro que a gente tem que lidar com a permanência, e fazer com que o aluno não se evada. A gente só consegue fazer isso quando a gente traz algo de novo pra eles. Nós já temos experiências aqui de anos que a gente fez coisa inovadora que eles participaram, semana cultural, gincana, atividades, a gente termina com um número maior na turma e na escola. Então eu penso que inovar, a gente tem muito medo de inovar, talvez não seja só medo, pois quase todos os professores daqui trabalham os três turnos, e quando a gente chega no turno da noite já tá muito cansado. A direção também já está muito cansada por todo esse modelo que é pedido, é a ANA - avaliação nacional de aprendizagem, é a provinha Brasil. Então, quando chega no turno da noite a gestão toda tem que ficar se revezando. Então isso acaba fragilizando o turno da noite, que é geralmente a EJA, mas acho que a questão seria inovar, sem ter medo de inovar e sem precisar fechar portão pra eles ficarem porque se for um coisa interessante, significativa, no começo eles sentem dificuldade mas com o tempo eles vão aderir (Eliane).

O incentivo por parte da instituição é reconhecido pelos educadores, como a preocupação com o social com a ociosidade dos alunos, no sentido que estes não enveredam para o mundo das drogas, da prostituição. Nesse sentido, sugerem aula de campo, ensino profissionalizante, a realização de projetos no turno da noite, de semana cultural, gincana, trabalhar o novo o que implica incluir novos recursos de trabalho (como vídeos, palestras, oficinas) onde os alunos terão a oportunidade de desenvolver na prática suas habilidades, etc. No entanto, entendo que estas propostas devem se relacionar com o conteúdo da aula e que tenham relação com a vida deles, ajudando a compreender o mundo que os cerca, pois conteúdos direcionados para as avaliações não são atrativos. Enfim, desenvolver ações que possibilitem a elevação da motivação e autoestima, proporcionando momentos saudáveis, um ambiente agradável e motivador para vejam a escola como um espaço para se socializar, conversar, ouvir o outro. Estas atividades precisam caminhar em direção a um ensino significativo, que tenha sentido para a vida desse aluno.

Por fim, perguntei aos educadores que iniciativas têm tomado para incentivar à permanência e continuidade nos estudos dos educandos de sua turma na EJA. Quanto a esta indagação, todos declararam incentivar, cada um de forma diferente, individual, conforme aponta a fala a seguir:

Existe uma coisa fundamental que é a comunicação afetiva e a comunicação familiar que eles não têm. Às vezes eles saem de casa e vem para a escola como se fosse um refúgio. Em casa eles têm problemas, muitos problemas que as vezes a gente acha que a gente é que tem problemas então coloca aí o triplo de problemas. Então, assim, a gente se preocupa com essa comunicação afetiva, familiar e colocar a autoestima neles (Paulo).

A relação afetiva e os laços que criam com a escola são importantes, porém é necessário entender que estes não bastam para continuarem estudando. A educadora Madalena trabalha a motivação, com exemplos de pessoas, que assim como eles, apesar das dificuldades tem dado continuidade aos estudos.

Às vezes eu faço o seguinte, eles precisam muito de injeção de ânimo, eu dô exemplo de mim mesma da superação, das dificuldades, que hoje os meios pra ter estudos estão mais facilitados, temos mais oportunidades que antes, mais universidades. Mesmo sem universidade, eles podem se habilitar a ter um acesso a ter emprego melhor, ou progredir na profissão, e também a questão da autoestima e das doenças como o Alzheimer, a gente precisa se prevenir, pra eles ativarem a memória e não ficarem parados sem uma atividade mental. Leitura, trabalho com caça palavras, na idade deles eles gostam muito (Madalena).

Trabalhar a motivação, com exemplos tanto de pessoas que apesar das dificuldades enfrentadas continuam estudando e orientar para as oportunidades, quanto ao mundo acadêmico e trabalho, concordo que isso deve fazer parte do professor da EJA, embora como afirma Nobre (2015, p.115) “não podemos enaltecer estritamente a ideologia do esforço próprio”. Desse modo, faltou ao professor falar dos conteúdos trabalhados em sala.

Com relação ao educador Sérgio, o incentivo acontece pela fala de estímulo, na qual demonstra conformismo como mostra seu depoimento: “Estou sempre falando pra eles: gente o ano tá terminando! Não vamos desistir, não! Vocês são guerreiros, já chegaram até aqui! Então vamos continuar, no próximo ano nós vamos continuar e quem não aprendeu a ler esse ano vai aprender a ler no próximo” (Sérgio).

Inovar na metodologia, trazer coisas novas para que os alunos possam fazer uma interação com o mundo em que vivem e possam sentir-se atraídos em ficar buscando no seu cotidiano na escola por nova informação, pelo novo conhecimento, é o que propõe a educadora Eliane:

Esse ano tive alguns problemas de ordem pessoal e outros, que eu precisei me ausentar uns dias, algumas faltas. Mesmo assim, minha turma ainda é uma das maiores da escola, e eu acho que se isso se deva a uma luta cotidiana de trazer algo diferente, e eu tenho tentado trazer algumas coisas que tenham a ver com a vida deles e com o nível deles, senão eles se evadem, não têm interesse, desgastam o processo (Eliane).

Assim acrescenta a educadora:

Sim. A gente já conversou sobre pessoas que mesmo com a idade avançada conseguiram terminar seus estudos e até mesmo fazer faculdade, e se não for assim, serve pra vida. Existe aquele ditado que papagaio velho não aprende. Um dia uma aluna me disse que quando ela vem pra aula o pessoal diz assim: menina pra morrer não precisa ir pra aula não, mas diga pra eles que pra viver precisa, então é interessante que venha a aula. Então eu incentivo, quando eles começam a dizer que estão cansados eu digo mais venham nem que seja pra trocar informações, conhecimento, ideias ou pra trocar amizades pra interagir com o outro, pra envelhecer de uma forma melhor. Então, eu tenho tentado colocar nesse sentido de inovar metodologicamente, ou seja porque eu creio que ser tradicional ou não tem a ver com a metodologia também, mas não somente com esta porque eu posso dar uma aula sentada mais a questão é o que isso traz de novo pra o meu aluno, que faz com que ele revigorou, o que faz com que ele pensar em continuar. Então, tem a questão da metodologia diferenciada, mas tem também de trazer coisas novas pra essa vida, muito mais que isso, sobre homem, sobre esse mundo que ele vive e que sintam-se atraído pra amanhã vir buscar uma outra informação, um outro conhecimento, capaz de dialogar onde ele estiver. Essa é a questão de fazer a diferença de alunos que talvez não soubessem discutir política fora e hoje já sabe porque ele já tem outra visão, de discutir sobre o preconceito contra o negro, contra a mulher e hoje já tem outra visão outra resposta. Eu penso que sentado, em pé, plantando bananeira, de qualquer jeito é trazer essa inovação do pensamento deles que é o que faz atraí-los (Eliane).

Nesse depoimento, quanto à forma que o educador utiliza para o incentivo ao educando à continuidade aos estudos na EJA, mostra exemplos de pessoas com idade avançada que concluíram seus estudos; diante do cansaço do aluno, dizer que continue nem que seja para trocar informações, conhecimento ideias, amizades interagir com o outro, o que o faz trabalhar com uma metodologia diferenciada, buscando o diálogo na perspectiva que esse aluno possa crescer como ser, como homens e mulheres, também capazes de dialogar, de discutir sobre assuntos variados, como política, o preconceito, que considere e respeite a diversidade como valor. É possível observar que a professora associa a ideia da educação continuada como uma capacidade própria dos seres humanos, como nos diz Freire (1987) que é a capacidade de colher e querer saber mais do “Ser Mais”.

Diante disso, ficam as lições dos desafios e dificuldades enfrentadas no âmbito das turmas da EJA, tanto pelos educandos quanto pelos educadores, a busca constante para manter viva essa modalidade de ensino.

6 CONCLUSÃO

A pesquisa que deu origem a esta tese centrou-se no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como objetivo analisar a partir da visão dos egressos do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) / Fortaleza Alfabetizada (PFA) como se dá a continuidade dos estudos pelos educandos da EJA no seu processo de escolarização, no município de Fortaleza.

O PBA foi ofertado no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, a partir de 08 de setembro de 2003, com o objetivo de "abolir o analfabetismo" no Brasil até o final de 2010. Neste ano, a SME de Fortaleza realizou adesão ao Programa Brasil Alfabetizado, promovendo, numa ação compartilhada, o Programa Fortaleza Alfabetizada, tendo como um dos seus objetivos prioritários: contribuir para a continuidade e terminalidade da escolarização na EJA, através de uma política de acolhimento nas unidades da rede municipal de ensino de Fortaleza e superar a histórica descontinuidade entre a alfabetização e a escolarização na EJA. Importa ressaltar que PBA e PFA não se constituíram em dois Programas distintos. Neste, atuei como coordenadora pedagógica setorial e formadora de professores. Esta experiência justificou o meu interesse em pesquisar a continuidade dos estudos por parte dos egressos deste Programa.

A questão central que norteou a pesquisa e na qual reside a originalidade deste trabalho foi: de que modo o Programa Brasil Alfabetizado / Fortaleza Alfabetizada motivou seus educandos para a continuidade dos estudos na EJA?

A pesquisa teve como fundamento a abordagem qualitativa e procedeu com uma pesquisa documental e de campo. Nesta, foram empregadas junto aos educandos as técnicas do questionário e da entrevista semiestruturada, ao passo que com os educadores a técnica utilizada foi a entrevista semiestruturada.

Os questionários possibilitaram identificar o perfil dos educandos da pesquisa, cujos aspectos principais relacionam-se: à faixa etária, compreendida entre 39 e 80 anos; ao gênero, com predominância do universo feminino: 10 (dez) são mulheres e 02 (dois) homens; à naturalidade, sendo um nascido em Fortaleza e os demais nascidos em municípios do interior do estado do Ceará. Desses 08 (oito) eram egressos do PBA e 04 (quatro) do PFA. Sobre os indicadores de inserção no mundo do trabalho, 09 (nove) exercem atividade remunerada, enquanto apenas 03 (três) não trabalham. Quanto à profissão, os doze entrevistados exercem profissões variadas, atividades pouco remuneradas e outros sem remuneração como é o caso

das trabalhadoras domésticas que trabalham em casa e cuidam da família. Quanto à renda familiar, foi constatado que a maioria 06 (seis) de 01 a 02 salários mínimos.

A entrevista semiestruturada, aplicada junto aos educadores, possibilitou obter respostas às indagações da pesquisa, que seguiram analisadas em dois capítulos distintos.

Quanto ao perfil dos educadores, foi possível identificar que dos 04 (quatro) investigados 03 (três) possuem graduação em Pedagogia e 01 (um) em licenciatura em Matemática; 03 (três) concluíram curso de especialização em áreas diversificadas da educação e 01 (um) encontrava-se cursando especialização em EJA. Quanto à faixa etária, os mesmos se encontravam com idades de 36 (trinta e seis) a 52 (cinquenta e dois) anos.

Dos 04 (quatro) educadores entrevistados, 03 (três) possuíam graduação em Pedagogia e 01 (um) Licenciatura em Matemática. 03 (três) concluíram curso de especialização em áreas diversificadas da educação, e apenas 01 (um) educador estava cursando Especialização em EJA e 01 (um) com mestrado em Políticas Públicas. Concernente ao tempo de atuação na EJA, foi computado o tempo mínimo de 01 (um) ano e o máximo de 10 (dez) anos. Além de estarem lotados na EJA com carga horária de 100h/a no turno da noite, os educadores também estavam atuando na modalidade do ensino regular nos turnos da manhã e da tarde, destes, 03 (três) com carga horária total de 300h e um com 200h.

Quanto aos motivos que levaram os egressos do Programa Brasil Alfabetizado / Programa Fortaleza Alfabetizada a darem continuidade na escolarização de ensino fundamental de EJA a pesquisa mostrou que os motivos foram vários.

Dos 12 (doze) entrevistados, 06 (seis) justificam suas respostas pela preocupação de colocar a mente pra funcionar e mantê-la ocupada, evitando assim o esquecimento; 02 (duas) educandas pelo interesse em melhorar na aprendizagem da leitura e da escrita; 01 (um) motivado pelo desejo de um futuro mais promissor, a saber, a inserção no mercado de trabalho; outro para ocupar o tempo no período da noite; obter a carteira de estudante também foi motivo para 01 (uma) aluna se matricular na EJA; para outra educanda foi o interesse em aprender a usar o computador, a internet.

Nesse sentido, foi constatado que a maioria dos egressos se motivaram a se matricular na EJA pela vontade de ampliar seus estudos, o que influenciaria no bom desempenho da memória. Suas motivações expressaram também a vontade de aprendizagem relacionadas às regras gramaticais, bem como da aquisição da escrita. Esse reconhecimento da

importância da escola é amplo, na medida em que a aquisição das habilidades da leitura e da escrita contribuem para a inclusão dos sujeitos na sociedade e para a redução das desigualdades sociais.

Sobre continuidade nos ensinos fundamental e médio na EJA, a maioria dos entrevistados apresentaram como motivo para se matricular na EJA, após concluírem os Programas de alfabetização, o aprimoramento do saber escolar. Entretanto, no decorrer da escolarização, essa expectativa acabou se ampliando e dando coragem para voarem mais alto, a vontade de continuar os estudos no ensino médio na EJA. Além da vontade de concluir os estudos no ensino fundamental e médio, 01 (um) aluno declarou o sonho de ir mais além, o de cursar o ensino superior.

Com relação às concepções políticas pedagógicas e metodológicas que permeiam as ações de EJA no ensino fundamental, a fim de constatar que estímulo os educandos recebem para dar continuidade aos estudos, a pesquisa constatou que a maioria dos educandos gostam da forma de atuar do educador, dizendo que os mesmos ensinam bem, demonstram interesse pela aprendizagem do aluno e têm prazer em ensinar. Ressaltam a postura do educador, na alegria e no diálogo com os alunos é fator que contribui para que permaneçam estudando.

Quanto à metodologia adotada pelos educadores nas turmas de EJA, foi identificado o uso da metodologia tradicional, ou seja, do método expositivo e a concepção pedagógica de Paulo Freire (da conscientização), dois modelos que segundo Lovisolo (1988) vêm sendo permanentemente confrontados – um modelo ‘escolar’ ou ‘sistematizador’ e um modelo ‘popular’ ou ‘conscientizador’. Na visão dos educadores investigados, em termos de abordagens metodológicas, têm prevalecido as estratégias tradicionais, embora afirmem se inspirar em Freire.

Nesse sentido, 03 (três) educadores investigados informaram adotar uma mesma metodologia para a EJA e o ensino regular, o que demonstra desconhecimento de que a modalidade da EJA tem suas especificidades, requerendo a compreensão da necessidade de um trabalho direcionado a esta modalidade.

Quanto às dificuldades enfrentadas pelos educadores da EJA, foram identificadas diversas, que vão desde as que se relacionam a alunos que estão em processo de liberdade que frequenta as aulas para dar satisfação a justiça, passando pelo horário de planejamento que nem sempre é respeitado coincidindo, muitas vezes, com o dia da formação e falta de assiduidade dos educandos, o que dificulta o trabalho do professor quanto ao avanço nos conteúdos, até

chegar na inexistência do Segmento I da EJA na escola e a falta de formação destes educadores para trabalhar com a EJA.

Sobre ao estímulo do programa à continuidade, todos declararam que os Programas de alfabetização estimularam e os ajudaram na decisão para que eles dessem continuidade aos estudos na EJA. Nesse contexto, concluiu que vários motivos levaram os educandos egressos do Programa Brasil Alfabetizado/Programa Fortaleza Alfabetizada a darem continuidade na escolarização de ensino fundamental de EJA.

A pesquisa mostrou que o PBA / PFA teve a preocupação em estimular e orientar os educandos para continuar os estudos na EJA, cumprindo assim seu objetivo. Desse modo, a busca pela escolarização representou para esses sujeitos a possibilidade de melhor qualidade de vida. Tal melhoria esperada no campo da profissão, ou seja, a elevação da escolaridade, do acesso a uma profissão e um trabalho, como também uma melhor remuneração.

Foi constatado ainda que os estudos têm promovido na vida destes sujeitos vários benefícios, como o pensar de forma positiva, mudanças no comportamento e postura de vida, em seu modo de se relacionarem. Se antes pretendiam a volta à escola para aprimorar conhecimentos como a leitura e a escrita, se sonharam durante anos em frequentar uma sala de aula para adquirir conteúdos tipicamente escolares, hoje estão tendo mais do que isso. Com essas constatações, ressaltou os avanços positivos obtidos pelos investigados.

Embora os resultados tenham exibido certa visão positiva, é necessário considerar que a pesquisa mostrou pontos importantes sobre os quais é necessário refletir, dentre estes: os conteúdos ensinados aos educandos, o projeto pedagógico da escola, as dificuldades enfrentadas pelos educadores e formação destes para trabalharem com a EJA.

Sobre os conteúdos, é possível dizer que os mesmos têm contribuído, de alguma forma, nas vidas dos educandos. Entretanto, a pesquisa ajudou a perceber que os conteúdos que devem ser ensinados aos educandos devem relacionar com suas realidades concretas para que aos poucos possam avançar no conhecimento superando o seu saber anterior, por um saber mais crítico, menos ingênuo.

Quanto às dificuldades enfrentadas pelos educadores se destacam, entre outros, o planejamento para o qual se faz necessário um olhar mais cuidadoso, posto que muitas vezes este coincide com o dia da formação e nesse caso o planejamento fica sacrificado. Dada a importância dessa atividade, se faz urgente respeitar o fato de que o planejamento deve ter um

horário destinado e adequado as atividades e que leve em consideração a sobrecarga de trabalho do professor, condição essa que dificulta qualquer projeto comprometido com a transformação e com a emancipação humana.

Por fim, no que diz respeito à formação dos educadores para trabalharem com a EJA, a pesquisa mostrou que os formadores dos educadores não são pessoas ligadas a EJA, ou seja, não têm formação adequada para tal atividade que acaba por se tornar insuficiente para a construção do profissional da EJA.

Apesar dessa constatação, a formação inicial e continuada de educadores da EJA tem sido um dos temas abordados com prioridade pelos fóruns, convencidos que a EJA guarda especificidades relacionadas às identidades características sociais, psicológicas e culturais dos sujeitos de aprendizagem e que há longa data reivindicam espaço e processos próprios de qualificação, no entanto as formações ainda têm muito a melhorar.

Nesse sentido, ganha importância a formação dos formadores e dos educadores de EJA, na consolidação de uma nova política para esta modalidade de ensino, que caminhe em direção para uma nova didática com profissionais qualificados e comprometidos. A qualificação, por meio dos processos formativos, se direciona a uma nova maneira de educar, através de metodologias diversificadas, para que conduzam de forma democrática, as relações entre educadores/educandos. Tais questões devem estar voltadas para a superação das barreiras da descontinuidade.

Embora existam desafios a serem enfrentados, a pesquisa constatou que a experiência do PBA/PFA foi válida, no que diz respeito ao incentivo direcionado à continuidade dos estudos por parte dos egressos, na EJA. Apesar de o programa não continuar sendo ofertado, é necessário ressaltar que os resultados e registros desta pesquisa podem contribuir para que o fortalecimento da luta pelo direito à educação, negado a muitos, não se restrinja ao direito da alfabetização, sendo ampliado para a continuidade da escolarização nas turmas de EJA.

Esse estudo abre, portanto, diversas possibilidades para outras investigações no campo da continuidade dos estudos na Educação de Jovens e Adultos. Acredito, pois, na consolidação de uma nova política de EJA, para isso ressalto a necessidade da compreensão do modelo de educação na estrutura capitalista a qual é unilaterarizante para repensar e concretizar um novo caminho para os educandos da EJA, que possibilite a estes uma formação plena, o

desenvolvimento de suas potencialidades, de um ser livre; enfim, uma educação que seja continuada e libertadora.

Por fim defendo, portanto, a tese de que a continuidade dos estudos na EJA pelos egressos do PBA/PFA está diretamente relacionada à elaboração e implementação de políticas públicas comprometidas com esta modalidade, na luta pelos direitos educacionais, no sentido de exigir a continuidade da ação indutora da União nestas políticas, que consolide a EJA como direito público, garantindo sua oferta, permanência e adequação à realidade dos destinatários para que estes possam dar continuidade aos estudos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. A educação dialógica e o dialogismo: o educador freireano é um sujeito bakhtiniano. In: BRAGA, E.O.; FIGUEIREDO, J. (org). **Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire. Fortaleza:** Edições UFC, 2006. V25, p.181-194.
- ARROYO, M. G. A educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva: Contribuições à Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.
- AZENHA, M. G. **Construtivismo de Piaget a Emília Ferreiro.** São Paulo: Editora Ática S.A., 1993.
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública.** São Paulo: Autores Associados, 1997.
- BARBOSA, J. J. **Alfabetização e Leitura.** 2ed. Ver. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério).
- BARCELOS, V. **Educação de Jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas.** 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BARCELOS, V. **Formação de Professores Para Educação de Jovens e Adultos.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores.** São Paulo: Arte & Ciência, 2004.
- FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL. **BB Educar.** Disponível em <www.fbb.org.br>. Acesso em 20 dez 2016.
- BEINSTEIN, J. **Capitalismo senil, a grande crise da economia global.** Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.
- FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface** (Botucatu) [online]. 2008, vol.12, n.26, pp.635-646.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação.** Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.
- BRASIL; INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2000.** Rio de Janeiro, 2010.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Deliberativo. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução N° 12.** Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência automática dos recursos financeiros para o exercício de 2009, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios e para o pagamento de bolsas no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, N° 66, 7 abr. 2009.
- _____. **Documento – base nacional preparatório à VI CONFINTEA - “Brasil: Educação e aprendizagens de jovens e adultos ao longo da vida”.** Brasília: MEC / SECAD, 2008.
- _____. **Decreto n° 6.093.** Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2007.
- _____. **Resolução n° 22.** Estabelece critérios e procedimentos para transferência automática dos recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. Brasília: CD/FNDE, 2006a.

- _____. **Resolução nº 31**. Dispõe sobre a descentralização e execução de créditos orçamentários do FNDE para órgãos e entidades da administração pública federal. Brasília, CD/FNDE, 2006b.
- _____. **Emenda Constitucional nº 53**. Dá nova redação aos Arts. 7, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Casa Civil, 2006.
- _____. **Decreto nº 5.475**. Altera a denominação e o objetivo da Comissão Nacional de Alfabetização, instituída pelo Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003. Brasília: Casa Civil, 2004.
- _____. **Decreto Presidencial nº 4.834**. Cria o Programa Brasil Alfabetizado, institui a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2003.
- _____. **Lei nº 10.172**. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2001.
- _____. **Parecer 11**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. Brasília: CNE/CB, 2000.
- _____. **Lei Nº 9.394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- _____. **Lei nº 5692**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, 1971.
- _____. **FIES**. Disponível em <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/>>. Acesso em 12 dez 2016.
- _____. **PRONATEC**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/pronatec>>. Acesso em 01 de dez 2016.
- _____. **PROUNI**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/prouni-sp-1364717183/apresentacao>>. Acesso em 01 de dez 2016.
- _____. **Nota Técnica nº 118**. Considerações ao documento “Contribuições para a construção de uma política Nacional de Alfabetização na EJA – GT CNEJA-PBA. Brasília: DPAEJA/SECADI, 2012.
- BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004. 96 p.
- _____. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Scipione, 1998. (Pensamento e ação no magistério).
- CAMPOS C.M.O. **Manual Pedagógico do Software Luz do Saber**. Fortaleza: secretaria de educação do estado do Ceará, 2009.
- CARVALHO, S. M. G. **Educação do Campo: Pronera Uma Política Pública em Construção**. 2006. Tese (Doutorado em Educação). Fortaleza: UFC, 2006.
- CASTELLS, M. **O Poder da Identidade**. Tradução: Klauss Brandini Gehardt. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CHAGAS, E. **O Método Dialético de Marx**: Investigação e Exposição Crítica do Objeto. Síntese, Belo Horizonte, v.38, n.120, 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Avaliação e perspectivas da pesquisa através das publicações em periódicos. In: **Avaliação e perspectivas na área de educação:1983-1992**. Porto Alegre: ANPEd, 1993. p. 201- 215. CNAEJA, Contribuições para a Construção de uma Política Nacional de Alfabetização na EJA. Paraíba, 2012.

COSTA, E. A. S. **A educação de jovens e adultos e o direito à educação**: concepções e olhares de educadores e gestores escolares a partir das políticas educacionais do município de Horizonte /Ceará. Tese (Doutorado em Educação). Fortaleza: UFC, 2014.

CURY, J. **Por uma nova Educação de Jovens e Adultos**. 2004. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins.2004/eja/index.htm>>. Acesso em: 20 maio 2009.

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

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

DUARTE, N. **O ensino da matemática na Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Cortez/Editora associados, 1986.

ESTRELA, A. **Teoria e Prática de Observação de Classes**: uma Estratégia de Formação de Professores. 4ªed. Porto Editora. 2015.

FERNANDEZ, F. S. **As raízes históricas dos modelos atuais de educação de pessoas adultas**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2006. (Caderno n. 2).

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FORUMEJA. **Histórico dos Fóruns de EJA e dos Encontros Nacionais de EJA – ENEJA**. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/book/export/html/1191>>. Acesso em: 20 maio 2009.

FREIRE, P. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed.; São Paulo: Centauro, 2006.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores associados, 2005.

_____. **Pedagogia do Oprimido**, 43ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

_____. **A educação como prática da liberdade**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

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

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Alfabetização**: leitura da palavra leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990

FUNDAÇÃO EDUCAR. **Princípios norteadores de ação educativa do Mobral**. [S.l.: s.n.], 1985.

FURTADO, E. D. P. **Políticas Públicas de EJA no Campo**: Do direito na Forma da Lei à Realização Precária e descontinuidade. CNPQ. 2008.

_____. **Estudo sobre a educação para a população rural no Brasil**. Disponível em <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estudio_educacao_poblacion_rural_brasil.pdf?> Acesso em 18/08/2004.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta - 8. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006. (guia da escola cidadã; v.5).

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª edição. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Obras escolhidas**. Tradução Manuel Cruz. Revisão Nei da Rocha Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

GT CNAEJA-PBA, **Contribuições para a Construção de uma Política Nacional de Alfabetização na EJA** – setembro/2012.

HADDAD, S. **A situação atual de pessoas jovens e adultas no Brasil**. México: [s.n.], 2008a.

_____. **Educação e exclusão no Brasil**. Ação Educativa, 2008b.

_____. Educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: RIBEIRO, Vera (org.). **Educação de Jovens e Adultos** – novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado das Letras, ABL; Ação Educativa, 2001.

_____. **Ensino supletivo no Brasil**: o estado da arte. Brasília: REDUC, 1987.

_____. (coord.). **A situação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil 2000 – 2005**. São Paulo: Ação Educativa, 2007

_____. ; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, Mai-Ago, 2000.

IRELAND, T. D. **Revisitando a CONFINTEA**: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 1, p. 14-28, 2013

_____. **Fundamentos Políticos da Educação de Jovens e Adultos**. [S.l.: s.n.], 2003.

JEFFREY, D. C. **Política e Avaliação Educacional**: Interfaces com a epistemologia. Editora CRV- Curitiba-Brasil. 2015.

KONDER, L. **O que é Dialética**. 25. ed. Editora brasiliense, 2011.

_____. **Marx** – vida e obra. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (coleção vida e obra).

LEAL, T. F. **Desafios da educação de jovens e adultos**: construindo práticas de alfabetização. 1 ed., 3.reimp.- Belo Horizonte: autêntica , 2007.

LIMA, V. A. **Comunicação e Cultura**: As Ideias de Paulo Freire. Editora: UNB. Edição 1. 2011.

LOPES, A. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Ed Uerj, 2008.

LOVISOLO, H. A educação de adultos entre dois modelos. **Cad. Pesq.**, São Paulo, p. 23-40, nov. 1988.

LUDKE, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L. R. S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. 2ª ed. São Paulo: Cortez: autores associados, 1991.

- MARCUSCHI, L. A. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MARX, K.. **Contribuição para a Crítica da Economia Política**. III Método da Economia Política. Edições Mandacaru LTDA.1977.
- _____. **Manuscrtos Econômicos-Filosóficos**. BOITEMPO Editorial. 2004.
- _____. **Miséria da Filosofia**: resposta á Filosofia da miséria.1 ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- _____. ; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 10 ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1996.
- MATOS, S. R. L. **Alfabetização de jovens e adultos e o saber do sertão baiano**. 2001. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- MEB – Movimento de Educação de Base. **Meb: identidade, desafios, caminhos e compromissos. Caderno de formação elaborado a partir de reflexões e debates no Encontro Nacional de Educadores e Educadoras Populares do MEB**, realizado em Maceió, em junho de 2015. Brasília, 2015.
- MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p.9-29.
- _____. (org.). **Pesquisa social**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- _____. **O desafio do Conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993
- MOLL, J.. **Educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- MOREIRA. R. M. **Programa Brasil Alfabetizado na UECE**: a alfabetização como mediação de inclusão social. 2010.
- MORENO, A. P. História e Memória dos Encontros Nacionais dos Fóruns de EJA no Brasil: dez anos de luta pelo direito a educação de qualidade social para todos. **Reveja**, v. 2, n. 3, 2008.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- MOURA, T. M. M. (org.). **Educação de jovens e adultos**: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento. Maceió: EDUFAL, 2008.
- NOBRE, E. S. S. **Docência e Politicidade na Educação de Jovens e Adultos**: com a palavra, os professores. Tese (Doutorado em Educação). Fortaleza: UFC, 2015.
- OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. N. 12, p. 59-73, 1999.
- OLIVEIRA. N. A. **A Teoria marxista e suas contribuições a pedagogia social**. Disponível em <www.academia.edu/10182061>. Acesso em 01 de dez 2015.
- PAIC <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/objetivos-e-competencia>
- PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos**. [S.l.: s.n.], 1983.
- PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ªed- São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- RIBEIRO, A. P. M. **Avaliação da Aprendizagem**: Aplicação de um modelo *Fuzzy* para obter notas mais justas na disciplina de Língua Portuguesa. 2007.

RIBEIRO, V. M. M. **Alfabetismo e atitudes**: pesquisa junto a jovens e adultos. São Paulo: Ação Educativa; Campinas: Papyrus, 1998.

SANTOS, T. S. Globalização e exclusão: a dialética da mundialização do capital. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 3, n. 6, p. 170-198, 2001.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros – Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Excluir – não citado no texto

SOUZA, M. D. A. **A influência do Pensamento Político- Pedagógico Freireano na Práxis de Educadores Populares Cearenses na Década de 1960**. Tese (Doutorado em Educação) Fortaleza: UFC, 2014.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002.

TRIVIÑOS, N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**. Lições da prática. Brasília, 2008.

_____. **Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos – EPT**. Brasília, 2005. (Relatório Conciso).

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Relatório técnico e analítico do teste cognitivo da saída leitura/escrita e matemática do programa Brasil Alfabetizado – Ceará Alfabetizado**. Fortaleza, 2007/2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Faculdade de Educação. Prefeitura Municipal de Fortaleza. **Letramento, alfabetização e cidadania**: por uma formação dialógica na práxis alfabetizadora na educação de jovens e adultos. Programa Brasil Alfabetizado-PBA. Fortaleza, 2009.

VIEIRA, S.L.; ALBUQUERQUE, M.G.M. **Política e planejamento educacional**. 2. Ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. 138p.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS EDUCANDOS

- Motivos que levaram a dar continuidade aos estudos na EJA, após concluir a alfabetização.
- Estímulo do Programa à continuidade.
- Conclusão dos estudos no ensino fundamental na EJA.
- Interesses que mobilizam a busca pela escolarização.
- Satisfeito em estudar na EJA.
- Contribuição dos estudos para a vida.
- **Metodologia do educador**
- **Sobre o educador:**
 - Costuma dialogar/conversar com a turma.
 - Respeita a opinião de todos.
 - Demonstra preferência por algum aluno.
 - Discute sobre os problemas que passa na sociedade.
 - Considera as vivências dos educandos na explicação dos conteúdos.
- Incentivo da escola na continuidade aos estudos na EJA.
- Reclamação na escola
- Sugestão de mudança na escola e sala de aula.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO: PERFIL DO EDUCANDO

- 1) Idade: _____anos () completo () incompleto
- 2) Localidade/cidade/ município onde nasceu?
- 3) Sexo: () feminino () masculino () outro
- 4) Estado Civil: () solteiro/a () casado/a () divorciado/separado () outro
- 5) Filho(s) _____ Enteados/a(s)
- 6) Quantidade de pessoas na família:
- 7) Bairro em que mora
- 8) Residência: () própria () alugada () mora em casa de parentes ou amigos
- 9) Profissão:
- 10) Trabalha atualmente: () sim () não
- 11) Já trabalhou () sim () Não
- 12) Se trabalha: () empresa pública () empresa particular () autônomo/a
() diarista () outro
- 13) Quantas pessoas na família contribuem financeiramente:
- 14) Renda familiar: () menos de 01 salário mínimo () até um salário mínimo
() de 01 a 02 salários mínimos () de 02 a 03 salários mínimos
() de 03 a 04 salários mínimos () de 04 a 05 salários mínimos
() acima de 05 salários mínimos.

APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS EDUCADORES

PERFIL DO EDUCADOR

Idade: _____ anos

Sexo: () F () M () Outro

Graduado em: _____ Ano da Graduação

Instituição onde se graduou:

Possui especialização: () sim () não Se possui, qual?

Há quanto tempo é professor (a):

Há quanto tempo atua na EJA:

Trabalha somente na EJA: () sim () não

Se não, qual(is) a(s) outra(s) modalidade(s) em que ensina:

Carga horária semanal de trabalho: ____ horas.

Turno(s) no(s) qual (is) atua: _____

Possui outro trabalho? ____ . () Sim. Qual?

Qual a sua principal ocupação hoje?

SOBRE AS ATIVIDADES DOCENTES:

Gosta de trabalhar com a EJA.

Recursos que utiliza na sua aula

Proposta pedagógica da escola.

Oferta da instituição para formação dos educadores.

Dificuldades enfrentadas na atuação como educador da EJA .

Metodologia adotada na turma de EJA.

Preocupação com continuidade dos estudos dos educandos na EJA.

Incentivo da escola à continuidade dos estudos n EJA.

ANEXO A: RELAÇÃO DAS ESCOLAS – POLO DE EJA 2015

ESCOLA MUNICIPAL AGOSTINHO MOREIRA E SILVA - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL ANTONIO CORREIA LIMA – EF
ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO DOMINGOS DA SILVA - EF
ESCOLA MUNICIPAL GUSTAVO BARROSO - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL HERONDINA LIMA CAVALCANTE – EF
ESCOLA MUNICIPAL HILBERTO SILVA - EI / EF Fone: 3459.51.51/5205/6945
ESCOLA MUNICIPAL JOSE DE ALENCAR – EF Fone: 3459.5165/5214.69.40
ESCOLA MUNICIPAL MARIA ROSELI LIMA MESQUITA - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JOSE REBOUÇAS MACAMBIRA - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR MARTINZ DE AGUIAR - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL CRISTO REDENTOR
ASSOCIAÇÃO DOS CEGOS DO ESTADO DO CEARÁ
ESCOLA MUNICIPAL DOM ALOISIO LORSCHIEDER - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL FREI TITO DE ALENCAR LIMA - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL IRMA SIMAS – EF
ESCOLA MUNICIPAL ISMAEL PORDEUS - EI / EF Fone: 3459.54.00/5517/6989
ESCOLA MUNICIPAL JOSE DIAS MACEDO – EF Fone: 31052633
ESCOLA MUNICIPAL ODILON GONZAGA BRAVEZA - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR FRANCISCO MAURICIO DE MATTOS DOURADO - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JOAO HIPOLYTO DE AZEVEDO E SA - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR LUIS COSTA –ESCOLA MUNICIPAL DOM ALOISIO LORSCHIEDER - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL FREI TITO DE ALENCAR LIMA - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL IRMA SIMAS – EF
ESCOLA MUNICIPAL ISMAEL PORDEUS - EI / EF Fone: 3459.54.00/5517/6989
ESCOLA MUNICIPAL JOSE DIAS MACEDO – EF Fone: 31052633
ESCOLA MUNICIPAL ODILON GONZAGA BRAVEZA - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR FRANCISCO MAURICIO DE MATTOS DOURADO - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JOAO HIPOLYTO DE AZEVEDO E SA - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR LUIS COSTA – EF EF
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR MONTEIRO DE MORAES - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ADELIA MARIA BRAGA COSTA – EF
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA BELARMINA CAMPOS - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA EDITH BRAGA - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA GONDIM DOS SANTOS - EI / EF
CEI ODILON GONZAGA BRAVEZA
CEI PROFESSOR FRANCISCO MAURICIO DE MATTOS DOURADO
CEI PROFESSORA BELARMINA CAMPOS

CEI PROFESSORA MARIA ODNILRA CRUZ MOREIRA Fone:
ESCOLA MUNICIPAL ADROALDO TEIXEIRA CASTELO - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL DOLORES ALCANTARA - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCA FERNANDES MAGALHAES - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL GABRIEL CAVALCANTE - EF
ESCOLA MUNICIPAL JOAO PAULO I - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL JOAQUIM NOGUEIRA - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL JOSE ALCIDES PINTO - EF
ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ NAURI BRAGA – EF
ESCOLA MUNICIPAL NILSON HOLANDA - EF
ESCOLA MUNICIPAL PRESIDENTE KENNEDY – EF
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR DENIZARD MACEDO DE ALCANTARA - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR GERARDO MILTON DE SA - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL SANTA MARIA - EI / EF
CEI PROFESSOR DENIZARD MACEDO DE ALCANTARA
ESCOLA MUNICIPAL CASIMIRO MONTENEGRO - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL HAROLDO JORGE BRAUN VIEIRA - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL JOAO HILDO DE CARVALHO FURTADO - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL JOSE BATISTA DE OLIVEIRA - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL MARIA ZELIA CORREIA DE SOUZA - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JACINTO BOTELHO - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JOSE VALDEVINO DE CARVALHO - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL PROJETO NASCENTE - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL RACHEL DE QUEIROZ - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL RAIMUNDO SOARES DE SOUZA - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL VICENTE FIALHO - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL WALDEMAR BARROSO - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL CATARINA LIMA DA SILVA – EF
ESCOLA MUNICIPAL CREUSA DO CARMO ROCHA - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL FLORIVAL ALVES SERAINE - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO EDMILSON PINHEIRO - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL HENRIQUETA GALENO - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL JOAO MENDES DE ANDRADE - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL JOAQUIM ALVES - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL MURILO AGUIAR - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL PADRE ANTONIO MONTEIRO DA CRUZ - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR AMERICO BARREIRA - / EF
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR EDILSON BRASIL SOAREZ - EI / EF
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JOSE MILITAO DE ALBUQUERQUE - EF
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA LIREDA FACO - EI / EF

CEI FLORIVAL ALVES SERAINE

ESCOLA MUNICIPAL ANGELICA GURGEL – EF

ESCOLA MUNICIPAL BARBARA DE ALENCAR - EF

ESCOLA MUNICIPAL DEMOCRITO ROCHA - EF

ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCA ORIA SERPA – EF

ESCOLA MUNICIPAL GUIOMAR DA SILVA ALMEIDA - EI / EF

ESCOLA MUNICIPAL JOAO SARAIVA LEAO - EI / EF

ESCOLA MUNICIPAL MANUEL LIMA SOARES - EI / EF

ESCOLA MUNICIPAL MARIA HELENILCE CAVALCANTE LEITE MARTINS - EI / EF

ESCOLA MUNICIPAL MARIETA CALS - EI / EF

ESCOLA MUNICIPAL MOREIRA DA ROCHA – EF

ESCOLA MUNICIPAL OTAVIO DE FARIAS – EF

ESCOLA MUNICIPAL PAULO SERGIO DE SOUSA LIRA - EI / EF

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR CLODOMIR TEOFILIO GIRAO - EI / EF

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA TEREZINHA FERREIRA PARENTE - EI / EF

ESCOLA MUNICIPAL RAIMUNDO DE MOURA MATOS - EI / EF

ESCOLA MUNICIPAL TAIS MARIA BEZERRA NOGUEIRA - EI / EF

ESCOLA MUNICIPAL VEREADOR JOSE BARROS DE ALENCAR - EF