



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

SARA FAÇANHA BESSA

**AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA NA PERSPECTIVA DO
LETRAMENTO**

FORTALEZA-CE

2013

SARA FAÇANHA BESSA

AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA NA PERSPECTIVA DO
LETRAMENTO

Monografia apresentada à Universidade Federal do Ceará como pré-requisito para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Paula de Medeiros Ribeiro

FORTALEZA-CE

2013

SARA FAÇANHA BESSA

AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA NA PERSPECTIVA DO
LETRAMENTO

Esta monografia foi submetida como parte do
requisito para aprovação do Curso de
Pedagogia, na Universidade Federal do Ceará.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ana Paula de Medeiros Ribeiro (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará

Prof^a. Dr^a.. Maria José Albuquerque da Silva
Universidade Federal do Ceará

Prof^a. Dr^a. Joyce Carneiro de Oliveira
Faculdades Cearenses

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus pela oportunidade de ter escolhido o curso de Pedagogia e ter feito grandes descobertas, tanto como pessoa como futura professora. Uma dessas descobertas com certeza foi a alfabetização de adultos, pois foi com grande prazer que realizei esse estudo.

Agradeço a todos os funcionários da instituição por terem colaborado com a execução desta pesquisa. À direção e coordenação, agradeço pela permissão que foi dada e a todas as nove professoras que colaboraram agradeço pela atenção dispensada em todos os momentos. Um agradecimento especial à professora e aos queridos alunos da turma na qual observei as aulas por todo apoio que gentilmente me deram e por terem sido tão receptivos e agradáveis.

À querida Professora Dra. Ana Paula que sempre foi mais que uma orientadora, que me deu a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos quando me acolheu na equipe do PAIC. Obrigada por ter sido sempre companheira e disponível em todos os momentos. Serei sempre grata.

Às Professoras Dr^{as} Maria José e Joyce Carneiro por terem aceitado gentilmente participar da banca examinadora.

E é com grande satisfação que agradeço à minha família por toda a paciência, que não foi pouca, e dedicação que tiveram comigo durante a construção desse trabalho, além da grande colaboração durante as construções de tabelas e quadros que estão anexados e formatação do mesmo. À minha linda mainha, Idevânia, as minhas queridas irmãs Érika e Fábria, e ao meu querido painho, Ubirajara, todo meu carinho a vocês, que com certeza me ajudaram na elaboração deste trabalho.

Ao meu querido namorado, Emanuel, por ter estado sempre presente com todo seu apoio e paciência. Meu amor, agradeço por todo carinho e atenção que me deu e por todos os momentos que você disse que tudo ia dar certo.

Aos meus queridos cunhados, Marcelo e Rondinele por sempre alegrarem os meus dias.

Ao meu amigo Tiago Areal, por ter indicado a EJA como objeto de estudo, o que me fez muito feliz, pois fiz grandes descobertas em um campo onde tinha poucos conhecimentos.

Às minhas queridas companheiras de faculdade, Talita Rodrigues, Yasmim Costa, Renata Gomes, Camila Fernandes, Erika Luíza, Ana Karla, Pollyana Nobre, Natália Lima,

Ana Iza, Larissa Sá, Hingrid Luana, Zayra Costa, que sempre me aconselharam e apoiaram. Agradeço pela amizade, pelos estudos juntos, pelas ideias e livros compartilhados, pelos finais de semestres sempre solucionados com a dedicação de todas e por todos os momentos de alegria que vivenciamos.

Não poderia deixar de agradecer aos colegas do PAIC com quem tive a oportunidade de trocar conhecimentos durante os dois anos que estudamos e trabalhamos juntos, o que com certeza influenciou na produção do trabalho e na escolha do tema. À Nágela Beserra, Emanuella Sampaio, Leonir Nascimento, Meiriane Lázaro, Professora Isabel Ciasca, Professor Cláudio Marques, Alanna Oliveira, Rebecca Cristina e Agaci Alves o meu muito obrigada.

As minhas avós, avô, tias, tios, primos e primas por sempre estarem na torcida.

Por fim, agradeço a todos os professores com quem tive a oportunidade de estudar na faculdade, com certeza eles participaram dessa conquista.

“Não há saber mais ou saber menos. Há saberes diferentes”. (Paulo Freire)

RESUMO

Esse estudo aborda algumas concepções que as professoras de educação de jovens e adultos têm sobre a construção da escrita realizada por seus alunos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e do tipo descritivo. Além do estudo de campo, a pesquisa realizou um estudo bibliográfico buscando fazer um resgate histórico a respeito da educação de jovens e adultos no Brasil, bem como apurar as concepções que a alfabetização teve ao longo da história, a fim de elaborar os capítulos teóricos e fundamentar as análises dos dados. Essa pesquisa utilizou como instrumentos de coleta de dados o questionário e a entrevista aplicados a nove professoras de uma instituição de caráter privado sem fins lucrativos, além das observações realizadas em algumas aulas, com relatos de situações reais vivenciadas. A partir da análise realizada, pôde-se perceber que estas concepções estão relacionadas à valorização dos conhecimentos prévios dos educandos e da realidade deles como ponto de partida para a aprendizagem da palavra. Desse modo, infere-se que as professoras demonstraram cuidado com a valorização extraescolar, dentre outros achados.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização. Aprendizagem.

ABSTRACT

This study discusses some ideas that teachers of adult and youth education have about the construction of writing performed by their students. It is a qualitative and descriptive research. Besides of the field study, the research makes a bibliography study to get a historic rescue about the youth and adult education and get the conceptions that literacy had in history, in order to elaborate theoretical chapters and o get support to the analyses. This study used the questionnaire and the interview to get data from nine teachers of a private non-profit institution, besides of some classes observations. The analyses allowed to understand that some conceptions are related to the valorization of the preview knowledge, among others findings.

Keywords: Adult and youth education. Literacy. Learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Justificativa	14
Objetivos	15
Objetivo geral	15
Objetivos específicos.....	15
1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – CONQUISTAS E DESAFIOS	16
1.1 As primeiras iniciativas	16
1.2 As “escolas noturnas”	17
1.3 A educação na década de 1930.....	18
1.4 A campanha de educação de adolescentes e adultos	20
1.5 Novas ideias e iniciativas até o ano de 1964	24
1.5.1 <i>A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA)</i>	24
1.5.2 <i>Mobilizações educacionais no início da década de 1960</i>	25
1.6 O golpe militar entre 1964 e 1985	27
1.7 A nova república.....	28
1.7.1 <i>As legislações vigentes</i>	28
1.7.2 <i>Iniciativas educacionais</i>	29
1.8 Programas atuais que atendem ao público de jovens e adultos	30
1.8.1 <i>ProJovem.</i>	30
1.8.2 <i>Brasil alfabetizado</i>	31
1.8.3 <i>Pronera</i>	31
1.8.4 <i>E-Jovem.</i>	32
1.9 O ensino da EJA no Brasil.....	32
1.10 <i>Encceja</i>	33
2 A ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E MÉTODOS	35
2.1 A história da escrita	35
2.2 As concepções de alfabetização	35
2.2.1 <i>O paradigma dos métodos</i>	36
2.2.1.1 <i>Os métodos sintéticos</i>	37
2.2.1.2 <i>Os métodos analíticos</i>	37
2.2.1.3 <i>Os métodos ecléticos ou mistos</i>	38
2.2.2 <i>O paradigma da psicogênese da língua escrita</i>	38
2.2.3 <i>O paradigma do letramento</i>	39

2.2.4	<i>O paradigma do alfabetizar letrando</i>	39
3	METODOLOGIA	41
3.1	O locus da pesquisa	41
3.2	Sujeitos	41
3.3	Instrumentos e técnicas de coleta de dados	43
3.3.1	<i>O questionário</i>	43
3.3.2	<i>A entrevista</i>	43
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	44
4.1	As dificuldades na docência da EJA.....	44
4.2	Como os alunos aprendem e como os professores ensinam.....	45
4.3	A dinâmica da sala de aula	53
5	CONCLUSÃO	58
	REFERÊNCIAS	60
	APÊNDICES	63

LISTA DE SIGLAS

EJA – Educação de Jovens e Adultos

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

IPECE – Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

FNEP – Fundo Nacional de Ensino Primário

ONU – Organização das Nações Unidas

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

MEB – Movimento de Educação de Base

MCP – Movimento de Cultura Popular

CPC – Centros Populares de Cultura

UNE – União Nacional dos Estudantes

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

MOVA – Movimento de Alfabetização

PAS – Programa de Alfabetização Solidária

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PRONERA – Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

ENCCEJA – Exame Nacional de Certificação e Competências de Jovens e Adultos

INTRODUÇÃO

Apenas na década de 1930, a educação básica de adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação do Brasil. Em 1947, sua identidade foi definida na Campanha Nacional de Adolescentes e Adultos que, apesar de ter conseguido resultados significativos, extinguiu-se antes do final da década de 1950 devido à ação comunitária em zonas rurais que não tiveram o mesmo sucesso.

Antes dessa Campanha, a visão que tinham do adulto analfabeto era de que ele era incapaz de realizar quaisquer atividades do mesmo modo que outros que tinham o domínio das letras. Eles eram estigmatizados e segregados. Para ilustrar a visão equivocada que os educadores da época possuíam a respeito do adulto analfabeto, pode-se destacar a fala de uma professora encarregada de formar os educadores da referida Campanha.

Dependente do contacto face a face para enriquecimento de sua experiência social, ele tem que, por força, sentir-se uma criança grande, irresponsável e ridícula [...]. E, se tem as responsabilidades do adulto, manter uma família e uma profissão, ele o fará em plano deficiente. (BRASIL, 2001, p. 20).

Essa visão modificou-se e as ideias preconceituosas sobre o adulto analfabeto foram criticadas “reconhecendo-o como ser produtivo capaz de raciocinar e resolver seus problemas” (BRASIL, 2001, p.21).

Quando Paulo Freire começou a desenvolver seus trabalhos com o objetivo de adequá-los a cada educando de maneira específica, surgiu a consciência de que alfabetizar adultos era um trabalho diferente do destinado às crianças das escolas regulares.

Desse modo, em virtude da necessidade dos educandos terem propostas adequadas a eles, foi proposto o Programa Nacional de Alfabetização fundamentado nos pensamentos pedagógicos de Paulo Freire. Porém, a proposta foi encerrada com o golpe militar em 1964.

Os programas de alfabetização de adultos propostos pelos governos militares como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1967 e extinto em 1985, e os que lhe sucederam, a partir de 1985, como a Fundação Educar, apresentavam propostas únicas para todo o país, desconsiderando as múltiplas especificidades regionais do país, além de ignorar a idade e as vivências social e cultural dos educandos, mantendo a lógica infantil dos currículos destinados às crianças que frequentam a escola regular.

Por conta disso, Paulo Freire expõe sua crítica à educação bancária que “deforma a necessária criatividade do educando e do educador” (FREIRE, 1996, p. 25). Ele, então, propunha o diálogo educativo, através do qual o educador deveria dirigir uma discussão que

evidenciasse as diferentes formas de cultura, a letrada e a não letrada. O objetivo era levar o educando a se assumir como sujeito de sua aprendizagem, como ser capaz e responsável. “Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca” (FREIRE, 1992, p. 26).

A partir da década de 1980, houve uma difusão de pesquisas sobre o aprendizado da língua escrita, o que lançou novos olhares as práticas de alfabetização. Devido a esses estudos, tornou-se evidente que a leitura e a escrita são mais do que uma simples transcrição ou decifração de sons e códigos, pois se orientam pela busca de significados.

Uma das grandes contribuições das pesquisas para a alfabetização de adultos foi o estudo realizado pela psicopedagoga Emília Ferreiro, em 1983, intitulado *Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*. O estudo mostrou que

Os adultos apresentam dificuldades parecidas com as das crianças para lidar com o todo e as partes das palavras. Aceitam que as partes da palavra escrita têm relação com a pauta sonora das palavras, apresentam uma análise silábica, utilizando uma letra para cada sílaba da palavra, não apresentam dificuldades em dividir as palavras em segmentos, porém, em relacioná-los com as partes escritas das palavras em relação ao início, meio e fim. (DURANTE, 1998, p. 21).

Ou seja, os adultos, assim como as crianças, também possuem uma série de hipóteses e informações sobre a escrita, porém, estes não apresentam os níveis primitivos de concepção da língua escrita, têm compreensão da importância da segmentação dos textos e das funções sociais da língua, e também distinguem claramente a escrita gráfica dos números e as grafias das letras. “Tais semelhanças e diferenças de concepções sobre o sistema da escrita são decorrentes das condições de vida adulta” (DURANTE, 1998, p. 22).

De acordo com a Constituição Federal promulgada em 1988, artigo 205, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é assegurada como direito e foi referendada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, quando definiu no artigo 4º, inciso VII que

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas as suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência a escola. (BRASIL, 1996).

Mesmo com as inovações vindas dos estudos realizados e do advento dos direitos citados acima, os jovens e adultos que, por algum motivo, não puderam completar os estudos ou que nunca estudaram, ou até mesmo aqueles que dominam a escrita e a leitura de forma precária, ainda enfrentam muitas adversidades.

Especificamente no Ceará, a taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais é de 18,8 % de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2012, encontrado no Anuário Brasileiro da Educação Básica. Nesse Estado, o trabalho voltado para esse público está sendo feito por projetos locais, em parceria com o governo federal e em trabalhos com pescadores, trabalhadores rurais, sem-terra e em assentamentos rurais.

Segundo a pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), baseada em dados do Censo de 2000 e 2010 do IBGE, a taxa de analfabetismo da capital cearense, Fortaleza, foi reduzida quase pela metade em número de analfabetos com 15 anos ou mais. Em 2000, Fortaleza apresentava 11,2% da população analfabeta na faixa etária de 15 anos ou mais. Já em 2010, esse número caiu para 6,9%.

Diante deste panorama, esboçou-se o estudo em questão buscando investigar quais as concepções que os professores da EJA têm acerca da construção da escrita, na perspectiva do letramento, pelos alunos matriculados na alfabetização e do ensino fundamental segmento I. O estudo de campo foi realizado em uma instituição social, de caráter privado e sem fins lucrativos localizada no município de Fortaleza.

Justificativa

A escolha do tema está relacionada a uma oportunidade que tive de trabalhar com avaliação da escrita de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), durante dois anos. A partir disso, despertei meu interesse em estudar mais sobre a escrita, então voltei minhas atenções à EJA, por ser um assunto que precisa ser mais debatido e incentivado.

O foco da pesquisa constituiu-se em compreender o trabalho do professor na sala de aula através das suas atividades, da sua afetividade, do seu incentivo e do seu interesse para com o educando. Considerando esses elementos, foi possível investigar as concepções dos professores sobre a construção da escrita e o processo de letramento. Para isso, o estudo buscou identificar as estratégias de ensino e de intervenção dos professores para desenvolverem as habilidades da escrita no educando; caracterizar os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores na verificação da aprendizagem da escrita, e verificar como os professores trabalham com os diferentes níveis de aprendizagem dos educandos.

Há uma expectativa com relação ao trabalho dos professores da Educação de Jovens e Adultos sobre a construção da escrita na perspectiva do letramento. As pesquisas mais recentes apontam para a necessidade de se fazer um trabalho com os alunos da EJA diferenciado do trabalho com as crianças que frequentam as escolas regulares, como por exemplo, o ensino sem infantilizar as aulas e o ensino valorizando as diferentes experiências de cada educando.

O processo de apropriação da escrita é visto na escola como uma meta a ser alcançada por todos os cidadãos de uma sociedade letrada. Porém, esse trabalho é realizado através de atividades de repetição, como ditados e cópias e da leitura contínua de textos para possibilitar ao aprendiz um contato direto com a escrita, ou seja, são atividades realizadas de forma monótona tendo resultados indiferentes por não ser um trabalho contextualizado. Para Soares (1998), o aluno não é um mero repetidor passivo, mas um sujeito que aprende atuando com e sobre a língua escrita buscando compreender o sistema, levantando hipóteses sobre ele e experimentando escrever, fazendo uso de seus conhecimentos prévios sobre a escrita. Tais ideias encontram respaldo nos conceitos epistemológicos de Piaget, que possibilitaram a Ferreiro e Teberosky (1985) introduzirem a escrita enquanto objeto de conhecimento e o sujeito da aprendizagem, enquanto sujeito cognoscente, ou seja, produtor do seu conhecimento.

Objetivos

Objetivo geral

Investigar as concepções dos professores da Educação de Jovens e Adultos de uma instituição social, de caráter privado e sem fins lucrativos, sobre a construção da escrita na perspectiva do letramento, pelos alunos matriculados na alfabetização e do ensino fundamental segmento I.

Objetivos específicos

- Analisar as concepções dos professores sobre a construção da escrita e o processo de letramento;
- Identificar as estratégias de ensino e de intervenção dos professores para desenvolverem as habilidades da escrita no educando;
- Caracterizar os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores na verificação da aprendizagem da escrita;
- Verificar como os professores trabalham com os diferentes níveis de aprendizagem dos educandos.

1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – CONQUISTAS E DESAFIOS

Este capítulo pretende discutir a EJA ao longo da história do Brasil, enfocando fatos históricos e aspectos pertinentes à legislação acerca desta temática. Aborda também algumas especificidades de programas governamentais que atendem ao público jovem e adulto tratando da organização do ensino e das avaliações.

Para iniciar esta discussão, é importante ressaltar que até a Segunda República, a Educação de Adultos não se distinguiu claramente dentro da problemática geral da Educação Popular. Ela só começou a ser percebida, de forma independente, a partir da experiência do Distrito Federal (1933 – 1935) e das discussões durante o Estado Novo devido aos resultados do Censo de 1940, que indicou a existência de 55% de analfabetos nas idades acima de 18 anos.

Desse modo, no período anterior a este, a EJA teve um percurso penoso e difícil.

1.1 As primeiras iniciativas

A Educação Popular Colonial tinha como principal objetivo cristianizar os indígenas e conquistar novos aliados. Dessa forma, foram organizadas pelos jesuítas as classes de “ler e escrever” para as crianças, essas aulas limitavam-se a catequese e a alfabetização. Em relação à população adulta, o ensino reduzia-se a catequese, provavelmente ao ensino agrícola e ao manejo dos instrumentos agrários rudimentares, raramente abrangendo a leitura e a escrita.

Com o passar dos anos, a educação dos indígenas adultos perdeu sua importância e por outro lado, as atividades econômicas coloniais não exigiam escolas para a população adulta composta por portugueses e seus descendentes e ainda menos para a população escrava. Ou seja, o domínio da leitura e da escrita não se mostrava muito necessário para o cumprimento das atividades exigidas aos membros da sociedade colonial.

Após a Primeira Guerra Mundial, a mobilização em favor da educação popular englobou a educação dos adultos, que foi levemente beneficiada, mas apenas a partir da Revolução de 30 aconteceram, no país, movimentos de educação de adultos de alguma significação.

Os programas concretos de educação de adultos com maior significação só surgiram quando a radicalização política já havia obrigado muitos educadores a reconhecerem o papel da educação como um veículo divulgador de ideias.

Iniciava-se, então, uma luta entre os detentores do poder e os grupos que desejavam uma radical transformação das estruturas socioeconômicas do país. Enquanto a situação política permitiu, os educadores lançaram-se em nome de ideais liberais ou socialistas, à primeira experiência educativa que no Brasil foi impedida de prosseguir se referia à educação de adultos. Percebia-se então, claramente, o poder da educação como caráter divulgador de ideias.

Mais tarde, com a reabertura política no final do Estado Novo e as primeiras tentativas de Vargas de ganhar a simpatia das esquerdas deu-se a oportunidade para o surgimento de novos movimentos de educação das massas.

1.2 As “escolas noturnas”

A Constituição de 1824 limitou-se a estabelecer que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (artigo 179).

O Regulamento de 1854 estabelecia a criação de escolas para adultos, porém, essas escolas não surgiram nesse período. A primeira escola registrada foi a de São Bento, no Maranhão que funcionava em 1860. A partir de então houve um crescimento das escolas noturnas na maioria das províncias do império, tendo um total de 117 dessas, no ano de 1876.

Algumas dessas aulas noturnas para o ensino de adultos foram tanto de iniciativa particular como da própria administração provincial. As ideias que justificavam tal criação variavam bastante, por exemplo, no Maranhão a escola deveria servir para o homem compreender melhor seus direitos e deveres, já outras, estavam ligadas ao ensino profissional. No Pará, era permitido que os escravos recebessem alguma instrução.

A maioria das escolas foi extinta por não corresponderem à demanda ou à pressão pela ampliação das oportunidades educativas para adultos, mas sim a divulgação de ideias acerca da necessidade de tais escolas.

Nos anos de 1880, as escolas noturnas para adultos ressurgiram por estímulo da reforma eleitoral, Lei Saraiva de 1881, que excluiu os analfabetos do direito de participar da vida política no país. Começava, então, a ideia de que a educação traria o progresso, além disso, a eleição direta com restrição ao voto analfabeto provocou a valorização dos que dominavam a leitura e a escrita, porém, nenhum desses fatores provocou uma expansão significativa dos serviços destinados à educação de adultos.

As pessoas analfabetas eram vistas como culpadas da situação de subdesenvolvimento do Brasil, sendo o analfabetismo visto como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país.

1.3 A educação na década de 1930

A primeira iniciativa da Revolução de 30 no campo educacional foi a criação do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação dos Estados, com isto, Pilleti (1997, p. 74) afirma que um dos objetivos do Governo Federal foi “[...] ampliar sua faixa de participação no desenvolvimento da educação nacional, marcando dessa forma o término de um longo período de total – ou quase total - alheamento dos problemas relacionados com a educação popular”.

Somente na reforma de 1928 no Distrito Federal, na Bahia, a educação de adultos recebe mais ênfase, renovando o ensino na primeira metade dos anos 1930. Em 1932, Anísio Teixeira volta dos seus estudos nos Estados Unidos e logo assume o cargo deixado por Fernando Azevedo. Terminando a implantação da reforma de 28, entretanto, ao colocar em prática o regulamento, o educador foi introduzindo algumas modificações e uma delas atingiu o ensino de adultos. Finalmente, no ano de 1933, o decreto nº 4.299 de 25 de junho reformava o ensino elementar de adultos e organizava os cursos de continuação e aperfeiçoamento.

No ano de 1933, novos cursos foram entregues a organização de Paschoal Leme, estes deveriam ser de acordo com os interesses dos alunos e com as oportunidades de emprego e atividades existentes no momento. O funcionamento era em horário noturno, sem limite de idade, sem seriação especial de matérias, sem formalidades de matrículas e com duração variável, de acordo com as condições e o interesse dos alunos.

Por falta de recursos orçamentários, os cinco primeiros cursos só foram implantados no ano seguinte, em 1934, em que a demanda de matrícula excedeu grandemente as possibilidades de atendimento imediato. Com essa experiência, no ano seguinte reformulou-se o alcance ampliando o programa em termos de qualidade e extensão dos cursos, obtendo-se, assim, um crescimento no número de matrículas de 1.366 em 1934 para 5.774 em 1935.

Mesmo com a grande procura, os cursos não poderiam ser multiplicados no ano seguinte por falta de verba, porém, devido a sua importância, tais serviços foram reorganizados numa Diretoria da EJA e Difusão Cultural, encarregada da organização elementar para adultos e dos cursos de continuação e aperfeiçoamento dos museus, bibliotecas, cinemas e teatros.

Devido ao levante comunista de novembro de 1935, Anísio Teixeira deixou o cargo mantendo-se afastado das atividades educacionais no país até o final do Estado Novo. Com a sua saída, os cursos para adultos foram interrompidos em dezembro do mesmo ano. Mas Paschoal Leme, permanecendo no seu cargo, iniciou a reestruturação desses cursos com o decreto de setembro de 1935, visando à articulação dos cursos elementares com os de continuação e aperfeiçoamento, porém, foi preso em fevereiro de 1936. Pela primeira vez no país um profissional da educação foi preso por suas atividades educativas: a principal acusação era a da organização de cursos para operários na União Trabalhista.

O país estava entrando na era das lutas ideológicas e no clima de radicalização que precedeu o Estado Novo. Nesse clima de definições políticas, que também influenciou os meios educativos, a experiência de educação de adultos do Distrito Federal se colocou como primeira manifestação concreta das novas exigências feitas aos educadores.

Mesmo sob a alegação de infiltração, os cursos para adultos não deixaram de existir, eles foram reorganizados pelo coronel Pio Borges e em dezembro de 1939, com o objetivo de elaborar novos planos para a educação de adultos, foram criadas duas subcomissões: uma para os cursos elementares e outra para os de continuação.

Segundo Vanilda (1983), a experiência do Distrito Federal no plano educativo foi decisiva, a educação não era mais apenas um campo de luta pela recomposição do poder político era também pela transformação da sociedade.

Esse descaso com a educação durante todos esses anos levou o Brasil a alcançar uma marca de 72% de analfabetismo em 1920.

Foi criada, então, a Constituição de 1934, a primeira a incluir um capítulo especial sobre a educação, estabelecendo alguns pontos importantes: a educação como direito de todos; a obrigatoriedade da escola primária integral; a gratuidade do ensino primário; a assistência aos estudantes necessitados.

É nesta Carta Magna que pela primeira vez, no artigo 156, aparece a obrigatoriedade dos Poderes Públicos a fazerem um investimento mínimo na educação: “a União e os Municípios aplicarão nunca menos de 10% e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de 20% da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos”.

No ano de 1934, também foi criado o Plano Nacional de Educação que previa o ensino primário obrigatório e gratuito estendido às pessoas adultas. Esse foi o primeiro plano, na história da educação brasileira, que previu um tratamento específico aos jovens e adultos.

No ano de 1938, foi criado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e a partir das suas pesquisas foi fundado o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) no ano de 1942 que tinha como objetivo, desenvolver programas que ampliasse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945, com a regulamentação deste fundo, ficou estabelecido que 25% dos recursos fossem empregados na educação de adolescentes e adultos.

Em 1946, surgiu a Lei Orgânica do Ensino Primário que previa o Ensino Supletivo. E no ano de 1947, surgiu o programa de âmbito Nacional, a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, que logo será explicada. Percebe-se então, que na década de 1940, a educação de jovens e adultos estava em alta.

1.4 A campanha de educação de adolescentes e adultos

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) surgiu da regulamentação do FNEP e um dos motivos para o seu surgimento foi a pressão internacional para erradicar o analfabetismo. Essa pressão foi com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), após o fim da segunda guerra mundial em 1945. A orientação dessas era de que a educação era o meio de desempenhar o desenvolvimento das “nações atrasadas”.

A CEAA preocupou-se com a elaboração do material didático e da orientação metodológica adequada para essa faixa da população, porém, eram materiais uniformes para todo o país, ou seja, sem a preocupação com o contexto em que os educandos estavam inseridos. A campanha foi trabalhada no meio urbano e rural de forma igualitária.

A ideia central do diretor da campanha, Lourenço Filho, era o combate ao marginalismo, pois o adulto analfabeto era visto como um ser marginal que

Não pode estar ao corrente da vida nacional e a ela se associa a crença de que o adulto analfabeto é incapaz ou menos capaz que o indivíduo alfabetizado. O analfabeto padeceria de minoridade econômica, política e jurídica: produz pouco e mal e é frequentemente explorado em seu trabalho; não pode votar e ser votado; não pode praticar muitos atos de direito. O analfabeto não possui, enfim, sequer os elementos rudimentares da cultura de nosso tempo. (PAIVA, 1983, P. 184).

Como era essa a visão que se tinha dos adultos analfabetos, foi dito que esses deveriam receber a mesma educação que as crianças por estarem inaptos a aprender. Mas ao mesmo tempo em que os comparavam as crianças, tinha-se a ideia de que o adulto era mais

fácil de alfabetizar, por isso, os alfabetizadores não necessitavam de formação adequada, então qualquer pessoa que fosse alfabetizada poderia ser voluntária.

Essa gratificação dada aos chamados professores, também fazia parte de uma estratégia que visava conduzir a comunidade a participar da campanha como tarefa cívica e para manter aceso o interesse pela instrução popular.

De acordo com Freire (1987, p.34),

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca.

As ideias defendidas no início da campanha foram se modificando durante sua existência, pois alguns teóricos modificaram suas ideias a respeito do analfabeto.

Segundo Paiva (1983, p. 186),

O analfabeto passa a ser valorizado como elemento que participa da produção [...] que aprendeu a solucionar as questões que a vida lhe colocou e que devia ser respeitado como alguém que raciocina e decide, sem que o domínio do alfabeto fosse indispensável para isso.

Para alguns, a campanha era um instrumento da democracia liberal que colocava em risco o equilíbrio eleitoral das oligarquias no interior, pois parecia realmente ameaçar o poder municipal.

Dessa forma, o programa de educação de adultos nem sempre era bem recebido, pois formava novos eleitores, o que poderia modificar o equilíbrio eleitoral dos municípios e enfraquecer os chefes políticos locais, e esses não queriam um programa que abrisse as portas a todos e trouxesse novas ideias.

Se a Campanha não educou muitos adultos de acordo com as exigências dos educadores, ela seguramente contribuiu para o enfraquecimento de algumas oligarquias tradicionais, pois alfabetizou um grande número de pessoas que finalmente entraram de posse de seus direitos políticos e de esclarecimento aos pais, sobre a importância da necessidade das crianças frequentarem a escola.

Surgiram diversas acusações de que o programa havia se transformado numa “fábrica de eleitores” tornando mais claro que o seu papel político estava concorrendo para o crescimento da representação política do país.

A Campanha funcionou do ano de 1947 sobrevivendo até o ano de 1963, porque estava institucionalizada, mas já entrava em declínio visível no ano de 1954. O voluntariado praticamente deixara de existir, a qualidade de ensino ministrado era extremamente precária

por falta de formação adequada, a execução dos planos nos diferentes estados, em muitas vezes, era fictícia.

Além da dificuldade de recrutar as pessoas analfabetas que não queriam se inscrever ou que facilmente evadiam. De acordo com representantes do Nordeste no I Congresso Nacional de Adultos, eles tinham consciência de que esse estudo de baixa qualidade não melhoraria o seu nível de vida.

Outras críticas se faziam com relação às condições de funcionamento das classes, pois a verba não era suficiente para resolver os problemas de iluminação ou para a aquisição de material escolar, sendo este, objeto de crítica por ser pouco adequado aos adultos.

No entanto, as atividades da Campanha diminuíram o índice de analfabetismo de 55% em 1940 para 39,48% no ano de 1960.

Em 1949, devido aos primeiros resultados da campanha que despertou um grande entusiasmo, foi programado um Seminário Interamericano de Educação de Adultos para que a campanha fosse mais conhecida e discutida.

O seminário foi realizado no Brasil, reunindo profissionais da Educação de diversos países que também estavam desenvolvendo campanhas de educação de adultos, como México, Venezuela e Guatemala, possibilitando a troca de experiências.

Os participantes do seminário manifestavam a consciência de que as campanhas de alfabetização não resolveriam os problemas, e que eram necessários verdadeiros sistemas de educação de adultos ao lado de uma atenção especial dada aos problemas do ensino primário. Considerava-se, também, que a educação destinada aos adultos deveria ser desenvolvida preferencialmente no interior, nas comunidades rurais onde os índices de analfabetismo são mais elevados, dando origem assim, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER).

Essa campanha foi criada no ano de 1952, e através das missões rurais deveria promover entre as populações do campo a crença de que os problemas do meio rural podem ser solucionados através da educação, da difusão de ideias, do valor da autoajuda e da ajuda mútua.

A CNER foi extinta no ano de 1963, mas chegou a atuar em numerosos estados do país, principalmente no Nordeste e a manter 18 missões em funcionamento. Seus resultados, entretanto, não eram muito visíveis.

O I Congresso Nacional de Adultos foi realizado no ano de 1947, marcando o início das atividades da Campanha. O objetivo era de resolver os problemas do lançamento da Campanha, propondo que não fosse trabalhado apenas para sanar o analfabetismo, mas que

multiplicassem os cursos de continuação e aperfeiçoamento. Entretanto, as experiências educativas comunicadas não foram transcritas nos Anais do Congresso.

Já o II Congresso Nacional de Adultos foi realizado no ano de 1958, no auge do declínio da CEAA, como tentativa de estudar as finalidades, os problemas de organização e os processos pedagógicos mais adequados para educação de adultos. Foi quando se iniciaram os primeiros passos em direção ao novo método pedagógico utilizado na Educação de Adultos.

Foi a partir de então, que os educadores e as pessoas em geral, sentiram a necessidade de romper com o preconceito em torno das pessoas analfabetas, lutando pelo direito ao voto do analfabeto e por movimentos que promovessem a cultura popular, valorizando as expressões artísticas e culturais do povo.

É nessa época que começamos a conhecer um dos maiores pedagogos do país, Paulo Freire, que ajudou a formar uma nova imagem do analfabeto como ser capaz e produtivo.

Se antes a alfabetização era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos [...] agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra. (FREIRE, 1992, p. 30).

Neste contexto, a tabela a seguir mostra o quantitativo de matrículas realizadas no ensino supletivo tendo como parâmetro a CEAA.

Tabela 1 - O ensino supletivo no Brasil. Matrícula efetiva no ensino supletivo.

	ANO	NÚMERO DE ALUNOS
	1943	94291
Antes da campanha	1944	95119
	1945	101165
	1946	120165
	1947	473477
Durante a campanha	1948	604521
	1949	665000
	1950	720000

Fonte: Pilleti, 1997, p. 105 apud BEISIEGEL, C. DE R. *Estado e educação popular*. São Paulo, Pioneira, 1974, p. 122.

Observa-se um evidente crescimento no número de alunos matriculados ao longo da campanha demonstrando que foi um incentivo positivo aos jovens e adultos da época.

1.5 Novas ideias e iniciativas até o ano de 1964

1.5.1 A campanha nacional de erradicação do analfabetismo

Nas eleições de 1960, eram perceptíveis os resultados na CEAA, pois o eleitorado havia crescido de 7,9 milhões no ano de 1950 para 11,7 milhões em 1960, crescendo em quase 50%.

Após o suicídio de Getúlio Vargas, passou a existir um livre debate de ideias políticas atingindo, no campo educacional, principalmente a educação de adultos, pois traria novas mudanças através da formação de novos eleitores.

No período anterior as eleições de 1960, com a adesão do ministro Clóvis Salgado, várias comissões estudaram soluções para realizar um programa em curto prazo, com eficiência e êxito. Pensaram então em uma nova campanha contra o analfabetismo, mas para que fosse eficaz, seria necessário um grande investimento com um risco de um novo fracasso.

Então, afastaram essa hipótese surgindo à proposta de um projeto experimental, que seria Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), criada em janeiro de 1958 e os seus resultados serviriam de base a um programa a ser realizado em nível nacional. A campanha era destinada a diversas faixas de idade, visando combater o analfabetismo.

Através dela foram desenvolvidos programas educativos pelo rádio com grande influência em diversas regiões, foram estabelecidos melhores critérios para o treinamento dos professores, foram desenvolvidas atividades ligadas à valorização da cultura popular e foram aplicados critérios e métodos para um melhor planejamento das atividades educacionais.

O projeto piloto da campanha seria no município de Leopoldina, sugerido pelo Ministro da Educação, por ser sua terra natal, mas, simultaneamente receberam uma verba para financiar a experiência da campanha em um município de cada uma das regiões Norte, Nordeste, Leste, Centro-Oeste e Sul do país.

A expansão da campanha continuou em 1961, chegando a atuar através de trinta e quatro centros nas diversas regiões do país, porém, se viu impedida de prosseguir devido à contenção orçamentária, e no ano de 1963 a campanha deixou de existir. Apesar das suas preocupações com os métodos e a presença de ideias otimistas, pouco se diferenciou das campanhas anteriores.

1.5.2 Mobilizações educacionais no início da década de 1960

O Governo Jânio Quadros parecia colocar desde o início uma ênfase especial na meta da educação. Este interesse no campo da educação de adultos se traduziu na criação do Movimento de Educação de Base (MEB) e da Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA).

O MEB foi criado em 21 de março de 1961 e limitava a sua área de atuação às regiões subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, levando elementos gerais da educação às populações rurais. Nesse mesmo ano foram abertas 2.687 escolas radiofônicas em alguns estados, atingindo 38.734 alunos, e a sua maior parte estava localizada no Estado do Ceará (941) e no Rio Grande do Norte (1.083).

No entanto, desenvolvendo uma metodologia própria, no ano de 1963 o MEB duplicou o número de emissoras passando a atuar em onze estados. Suas atividades eram realizadas por supervisores, professores, locutores e monitores, que eram responsáveis em provocar as discussões sobre o assunto da aula transmitida pelo rádio, sendo estes, treinados pelo próprio MEB.

Também foi criado a MNCA, em 1961, alguns dias antes da renúncia do Presidente da República, a qual não chegou a ser implantado, sendo retomada apenas no Governo de João Goulart no dia 22 de maio de 1962.

A Mobilização desempenhou o papel de tampão, aplicando os recursos disponíveis para a educação de adultos das Campanhas do MEC que estavam paralisadas.

No dia 20 de dezembro de 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 determinando várias medidas que alteravam a atual situação existente. Entretanto, não demorou uma década para ter sua primeira modificação: Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior, e a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau.

O Plano Nacional de Educação foi aprovado em setembro de 1962 a fim de atingir objetivos no período de 1963 e 1970, então, no lugar da MNCA surgiu o Programa de Emergência no mesmo ano, porém, sua duração foi de apenas seis meses.

Surgiram então os Movimentos de Cultura Popular (MCP) que em pequena escala se multiplicam pelo país. Os principais destaques foram o movimento criado, em maio de 1960, em Recife por iniciativa de universitários, intelectuais e artistas pernambucanos, e no ano

seguinte foi criada a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” no Rio Grande do Norte.

Os Centros Populares de Cultura (CPC) surgiram em todo país entre 1962 e o início de 1964. O seu objetivo principal era contribuir para o processo de transformação da realidade brasileira, pois acreditava-se que o plano cultural era uma das possíveis lutas pela transformação social do país.

O CPC teve a necessidade de se vincular a uma entidade já existente que lhes facilitasse o acesso à massa, daí surgiu o contato com a União Nacional dos Estudantes (UNE). Surgiram então muitos CPC, mas eles não eram organizados de forma unificada, cada um era autônomo.

Estes promoveram variados cursos de teatro, cinema, artes plásticas, filosofia, realizou também o filme “Cinco Vezes Favela” e o documentário “Isto é Brasil”, e promoveu exposições gráficas e fotográficas sobre diferentes assuntos. Além disso, desenvolveu um programa de edições próprias publicando literatura de cordel.

Em meio a todos esses trabalhos, apenas no final de 1963 o movimento pensou no problema da alfabetização. Porém, alguns centros, como o de Belo Horizonte, enfatizaram o problema da alfabetização elaborando o seu próprio material didático.

O método Paulo Freire para a educação de adultos foi sistematizado no ano de 1962. Para evitar repetir os erros de uma educação alienada, o diálogo era um caminho possível, e apenas depois dos debates sobre a compreensão da cultura e experiência humana, que iniciaria o processo de alfabetização.

Esta não seria um domínio mecânico das técnicas de leitura e escrita, deveria partir de situações concretas e se realizar através do diálogo, as cartilhas eram rejeitadas, optava-se então pela utilização de palavras geradoras. Era feito um levantamento do universo vocabular dos grupos que seriam trabalhados, escolhendo palavras que estivessem relacionadas a situações existenciais do grupo.

Para Paulo Freire, aquela sociedade fechada foi extinta chegando o momento de uma sociedade democrática, aberta. O povo estava participativo e crítico, deixando a condição de “objeto” e passando a ser o “sujeito” da história (PAIVA, 1983).

O trabalho teve início em Pernambuco, terra natal de Paulo Freire, e na divulgação dos primeiros resultados, antes de ser utilizado amplamente em todo o estado, sua primeira experiência extensiva foi realizada no Rio Grande do Norte.

A experiência foi realizada com recursos do próprio estado obtendo o êxito e atingindo cerca de 400 alunos. Com os resultados, o governador apresentou um plano para extensão do

programa a todo o estado, já que a aplicação do método havia sido realizada apenas na sua cidade natal, Angicos.

Ao mesmo tempo em que se desenvolvia a experiência no Rio Grande do Norte, o método se espalhava pelo país e os grupos trocavam experiências e ajudavam-se mutuamente. Enquanto a equipe responsável pela orientação das atividades estava preparando novos monitores, a equipe de Paulo Freire em Pernambuco elaborava o curso de continuação para os neoalfabetizados.

Foi pensado, então, na oportunidade de um plano de educação de adultos para um trabalho educativo em massa através do método Paulo Freire, sob a coordenação federal. Então foi elaborado e utilizado de forma efetiva, o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), que só foi instituído por ato oficial no dia 21 de janeiro de 1964.

Foi organizada a Comissão Nacional de Alfabetização para elaborar o plano, porém, esta não foi oficialmente criada, mas funcionou de forma efetiva de outubro de 1963 a março de 1964.

O plano foi iniciado nas regiões sul e nordeste, ambas com total independência, sendo que o projeto nordestino, localizado em Sergipe, recebeu verbas escassas e só teve início com a mudança de governo. Já no Sul, o projeto estava localizado no Rio de Janeiro, e sua experiência ganhou outra dimensão sendo tomada como projeto representativo do PNA.

As atividades do plano foram suspensas no dia 2 de abril de 1964, sendo o plano extinto no dia 14 de abril de 1964, pelo decreto de nº 53.886.

1.6 O golpe militar entre 1964 e 1985

Com o militarismo, os programas que visavam uma transformação social foram abruptamente interrompidos com apreensão de materiais, detenção e exílio de seus dirigentes, como foi o caso de Paulo Freire, que foi preso como traidor por setenta dias.

Nos dois primeiros anos o problema da educação dos adultos foi deixado de lado, entretanto, essa paralisação repercutiu mal internacionalmente, por isso no ano de 1966 o governo retomou o problema com a elaboração do Plano Elementar. O novo plano pareceu uma nova versão da MNCA, citada anteriormente, e não foi implantado por falta de recursos.

No dia 15 de dezembro de 1967, pela Lei nº 5.379/67, foi criado o MOBREAL que tinha o objetivo de alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada, dessa forma a alfabetização ficou restrita a habilidade de ler e escrever, sem uma compreensão contextualizada.

O programa deveria promover a educação dos adultos analfabetos, financiando 1/3 do seu custo; deveria cooperar com movimentos isolados de iniciativa privada e orientar os cursos de nove meses para analfabetos entre 15 e 30 anos.

O MOBREAL procurava responsabilizar o indivíduo da sua situação de analfabeto e da situação de subdesenvolvimento do Brasil, voltando à ideia de que eles eram a causa da situação econômica do Brasil, e não efeito.

O programa recrutou professores sem exigências na sua formação, bastando que fossem alfabetizados. O material didático destinado tanto a alfabetização como a iniciação dos neoalfabetizados continha conhecimentos relativos ao lar, à comunidade, à Pátria e à consolidação de hábitos e atitudes.

O perito da UNESCO fez sérias críticas às deficiências do programa, gerando discussões e um clima de mal estar entre o perito internacional o governo brasileiro, dessa forma o vínculo com a UNESCO não foi renovado.

O MOBREAL só foi extinto no ano de 1985, com o fim do militarismo e o início da Nova República. Há registros de que muitas pessoas que foram alfabetizadas pelo programa, desaprenderam a ler e a escrever.

1.7 A nova república

1.7.1 As legislações vigentes

No ano de 1988 foi estabelecida a nova Constituição da República Federativa Brasileira, que previu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família.

Já nos anos 1990, um novo projeto de lei foi aprovado e enviado para o Senado em 1993, elaborado pelo senador Darcy Ribeiro, sendo sancionado pelo presidente da República no dia 20 de dezembro de 1996, como Lei nº 9.394/96, na qual a educação de jovens e adultos passou a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio.

O artigo 208 da Constituição, afirma que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando.

A LDBEN, também deixa claro no seu artigo 37 que a EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, definindo nos parágrafos a seguir.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

A Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) exerceu a sua função decisiva sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais aprovando alguns pareceres que passaram a vigor sobre a educação de jovens e adultos.

São eles, por exemplo, a CEB nº 4 em 29 de janeiro de 1998, o qual trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e a CEB nº 15 do dia 1º de junho de 1998, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, cujas homologações resultaram nas respectivas resoluções CEB nº 2 de 15 de abril e a CEB nº 3 de 23 de junho de 1998.

1.7.2 Iniciativas educacionais

Nesse período da Nova República, a Fundação Educar foi criada substituindo o MOBREAL, porém, logo foi extinta no Governo Collor no ano de 1990, sem ser criado nenhum outro programa em seu lugar. Com essa ausência do governo nos projetos de alfabetização, os municípios passaram a assumir essa função fazendo experiências nas universidades e em movimentos sociais.

Um dos movimentos criados na década de 1990 foi o Movimento de Alfabetização (MOVA), que procurava trabalhar com os educandos baseando-se na sua realidade socioeconômica. No ano de 1996 surgiu um programa nacional de alfabetização promovido pelo governo federal, era o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), porém, parecia uma nova versão das campanhas da década de 1940 e 1950.

Além de recrutar professores sem preparação adequada, era divulgado na campanha “Adote um analfabeto”, ou seja, apenas reforçou a imagem de quem não sabe ler e escrever como um ser incapaz.

No ano de 1998, surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 2003 o Programa Brasil Alfabetizado e em 2005 o Programa Nacional de Inclusão dos Jovens, que serão contemplados a seguir.

1.8 Programas atuais que atendem ao público de jovens e adultos

1.8.1 ProJovem

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) busca colaborar com a formação profissional de jovens de baixa renda para competirem no mercado de trabalho. Tem por objetivo elevar a escolaridade de jovens brasileiros que, mesmo já alfabetizados, ainda não concluíram o Ensino Fundamental visando à conclusão desta etapa por meio da Educação de Jovens e Adultos integrada à qualificação profissional e ao desenvolvimento efetivo da cidadania.

Foi criado em 2005 e reestruturado em 2008 quando passou a ser denominado ProJovem Intergrado, e algumas mudanças foram implementadas como a faixa etária que passou de 15 a 24 anos para a faixa de 15 a 29 anos. Além disso, unificou-se o auxílio financeiro mensal no valor de R\$ 100, além da divisão em quatro modalidades, voltada aos jovens com diferentes perfis. Cada uma dessas modalidades é gerida por um órgão federal diverso, mas sempre contando com a parceria de estados e municípios.

As quatro modalidades do ProJovem Intergrado são as seguintes: O ProJovem Urbano é destinado aos jovens de 18 a 29 anos, que participam de um curso de 18 meses de duração com carga horária de duas mil horas. Esta modalidade está, atualmente, a cargo do Ministério da Educação e Cultura. O projeto pedagógico integrado prevê a articulação em três dimensões: a formação básica no ensino fundamental, a qualificação profissional inicial e a formação para participação cidadã.

O ProJovem Adolescente é destinado a jovens de 15 a 17 anos em situação de risco social independente da renda familiar ou mesmo se a família receber o bolsa família. Sua duração é de 24 meses e oferece atividades socioeducativas que são complementares a educação formal e exigida a frequência regular à escola. Essa modalidade é gerenciada pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

O ProJovem Campo está sob responsabilidade do Ministério da Educação e é destinado a jovens de 18 a 29 anos que atuam na agricultura familiar e que são excluídos do sistema formal de ensino. O curso tem duração de 24 meses e é ministrado conforme a

alternância dos ciclos agrícolas, respeitando o período em que os alunos estão trabalhando no campo.

O ProJovem Trabalhador prepara os jovens de 18 a 29 anos para o mercado de trabalho, esses devem ser membros de família que tenha uma renda mensal até um salário mínimo. Para realizar o curso, que tem uma duração de 600horas/aula, o jovem tem que estar cursando ou ter finalizado o ensino fundamental ou médio. O curso é gerenciado pelo Ministério do Trabalho e Emprego.

1.8.2 Brasil alfabetizado

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) é realizado desde 2003, voltado para a alfabetização de jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e à formação de alfabetizadores. O programa é desenvolvido em todo território nacional por meio de transferências de recursos financeiros e por meio do pagamento de bolsas benefício a voluntários que atuam como professores, coordenadores e intérpretes de libras.

Dando prioridade a 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%, desse total, 90% localiza-se na região Nordeste. O programa está integrado ao Brasil Sem Miséria com foco na educação como maneira de combater as desigualdades socioeconômicas, e também aderiu ao Programa Nacional do Livro Didático de Educação de Jovens e Adultos (PNLD – EJA) a instituição recebe livros para serem utilizados com as turmas.

1.8.3 Pronera

No dia 16 de abril de 1998, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária, criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) desenvolvido a nível nacional pelo Governo Federal, e no ano de 2001 o programa foi incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

O programa foi uma conquista dos movimentos de trabalhadores do campo com o objetivo inicial de lutar pela alfabetização e escolarização nos assentamentos da reforma agrária, hoje, sua missão é ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados.

Os jovens e adultos de assentamentos participam de cursos de educação básica (alfabetização, ensino fundamental e médio), cursos técnicos profissionalizantes de nível médio, participam também de diferentes cursos superiores e de especialização.

O PRONERA apoia projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária, ou seja, atuando sempre como instrumento de democratização do conhecimento do campo.

O programa capacita educadores, para atuar nas escolas dos assentamentos, e coordenadores que organizam as atividades educativas comunitárias.

1.8.4 E-Jovem

O e-jovem é um projeto que oferece uma formação complementar em Tecnologias da Informação e Comunicação que possibilita a inserção e a qualificação dos jovens do Ceará no mundo do trabalho.

O projeto, que é uma iniciativa do Governo do estado do Ceará através da Secretaria de Educação, propõe uma formação complementar aos jovens que estão começando e concluindo o ensino médio das escolas públicas do estado referente às disciplinas de português, matemática, informática, inglês, raciocínio lógico e a prática do empreendedorismo social.

Dessa forma, o projeto é dividido em dois módulos. O primeiro com ênfase na inclusão digital e o segundo módulo na informática avançada. Seus principais objetivos são a universalização da cultura digital, a qualificação profissional, a inserção no mundo do trabalho e o empreendedorismo social juvenil.

1.9 O ensino da EJA no Brasil

No Brasil, o ensino de jovens e adultos se dá em Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) que surgiram no início da década de 1970. Nessa época, eram denominados os Centros de Estudos Supletivos que visavam suprir as deficiências encontradas no aprendizado dos alunos matriculados nas escolas de ensino regular da rede pública. Apenas em 1999, instalou-se o Centro de Estudos Supletivos Professor Gilmar Maia, mudando posteriormente para Centros de Educação de Jovens e Adultos.

Atualmente existem trinta e dois CEJA no Ceará, sendo nove em Fortaleza e vinte e três em cidades do interior do Estado e as aulas são semipresenciais.

Essa modalidade ocorre através de módulo aula e provas de avaliação, exigindo maior dedicação do professor, que deve elaborar um planejamento individual para cada aluno matriculado, esclarecer as suas dúvidas sobre o módulo estudado e posteriormente ser avaliado pelo professor, responsável em certificar a sua capacidade para poder ter acesso a um novo módulo.

Os alunos são atendidos pelos professores em horários convenientes as suas necessidades, de acordo com a sua disponibilidade de tempo para estudar e trabalhar.

Em relação ao apoio financeiro a esta categoria, atualmente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que está em vigor desde o ano de 2007 até o ano de 2020, atinge toda a educação básica, da creche ao ensino médio, e reserva recursos para os programas de jovens e adultos.

1.10 Enceja

O Exame Nacional de Certificação e Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) é uma avaliação voluntária e gratuita ofertada aos jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos em idade apropriada. Podem participar as pessoas com idade igual ou acima de 15 anos.

No Brasil, o Enceja iniciou em 2002, mas sua primeira edição foi realizada no ano de 2001 pensada inicialmente para brasileiros que vivem no exterior. Em 2006, foi criado um banco de dados do Enceja junto ao INEP, e nesse mesmo ano o número de inscritos cresceu consideravelmente, então frente às necessidades e demandas, o Enceja sofreu algumas modificações, como a adequação a matriz.

A avaliação tem por objetivo avaliar as competências, habilidades e saberes adquiridos ao longo da sua vida escolar e extraescolar. Esta avaliação acontece através de uma prova, se o participante alcançar o mínimo de pontos exigidos recebe a certificação de conclusão daquela etapa educacional.

Esse exame é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) em parceria com as secretarias municipais e estaduais de educação que aderem ao exame, este é realizado anualmente e a adesão às redes de ensino é opcional. Para que os participantes tenham acesso ao seu documento ele deve entrar em contato com a Secretaria de Educação da sua região.

Tabela 2 - Taxas de analfabetismo no Brasil.

ANOS	POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS	ANALBAFETOS DE 15 ANOS OU MAIS	TAXAS DE ANALFABETISMO
1940	23.639.769	13.279.899	56,17
1950	30.249.423	15.272.432	50,48
1960	40.187.590	15.815.903	39,35
1970	54.336.606	17.936.887	33,01
*1980	74.600.285	19.356.092	25,94
*1990	101.227.574	19.233.239	19,00
*2000	119.551.643	16.294.889	13,63
*2010	146.875.000	14.100.000	9,60

Fonte: Pilleti, 1997, p. 124 apud Romanelli, Otafáza de O. Op. Cit., p. 75.

*Dados atualizados de acordo com o IBGE.

2 A ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E MÉTODOS

Este capítulo pretende discutir as diversas concepções que a alfabetização teve ao longo da história. Desse modo, traz o percurso dos métodos até a concepção contemporânea que privilegia o sociointeracionismo.

2.1 A história da escrita

Há milhões de anos, os homens que habitavam a Terra viviam de maneira muito diferente, pois estavam sempre em bandos e a comunicação entre eles era bastante primitiva: uivavam e gesticulavam. Com o aumento da população e a escassez de alimentos, o homem foi modificando seu modo de viver, buscando suprir suas necessidades.

Uma das primeiras mudanças foi aperfeiçoar a comunicação entre eles, pois seria complicado organizar estratégias de sobrevivência apenas através de gestos e barulhos, então foi a partir daí que se originou a linguagem falada.

Com a necessidade de sobrevivência se tornando sempre maior e o frio intenso chegando, o homem passou muito tempo dentro das cavernas, onde começou seus primeiros desenhos nas paredes, sendo esse, o primeiro passo para a escrita. Dessa forma, de acordo com as necessidades de sobrevivência, o homem e a forma da escrita foram evoluindo.

Segundo Kato (1986), por muito tempo a escrita foi vista como vulnerável por não ser uma fonte fidedigna como a autoridade oral, afirmando também, que o próprio Platão atribui a insuficiência da escrita à falta de contato pessoal.

Apenas no século II, a escrita foi legitimada através de Irineus que propôs um suporte para o oralismo. Dessa forma, através da reforma de Lutero, a igreja contestou a autoridade oral e postulou a Bíblia como fonte verdadeira.

A partir daí, ler se tornou o mesmo que ter acesso à fonte primária. Kato (1986) cita que para Ehrlich, o grande ganho obtido através da escrita foi o acúmulo de conhecimento organizado, no entanto perdeu-se o cunho participativo da forma oral de transmissão de conhecimento.

2.2 As concepções de alfabetização

Paulo Freire, um dos maiores nomes na história da educação do Brasil, via a alfabetização como uma prática social de uso da língua. Ao afirmar que a leitura de mundo

precede a leitura da palavra, o autor vislumbrava a relação entre a leitura do contexto e o processo de alfabetização. Na concepção de Freire, a alfabetização ultrapassa o simples conceito de codificação e decodificação dos signos linguísticos:

Isto é, a alfabetização não pode ser reduzida ao mero lidar com letras e palavras, como uma esfera puramente mecânica. Precisamos ir além dessa compreensão rígida da alfabetização e começar a encará-la como a relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos. (Freire, 1990, p. 12).

Historicamente, a alfabetização teve diversas concepções sob a égide de diferentes paradigmas. Até os anos 1980, o conceito de alfabetização foi baseado no paradigma dos métodos; a partir dos anos 1980 passou a ser baseado no paradigma construtivista; a partir dos meados dos anos 1980 foi baseado no paradigma do letramento e atualmente, está sob proteção do paradigma alfabetizar letrando.

5.2.1 O paradigma dos métodos

O paradigma dos métodos, que durou até a década de 1980, definia o ensino e a aprendizagem do sistema alfabético de escrita, significando dizer que a leitura era desenvolver a capacidade de decodificar sinais gráficos transformando-os em sons, e a escrita, era desenvolver as capacidades para codificar os sons da língua transformando-os em sinais gráficos, letras.

Nessa época, o foco das discussões era com relação aos métodos sintéticos e analíticos, denominados por muitos como métodos tradicionais, estes foram criados devido à urgência de facilitar as habilidades da leitura e da escrita. E ainda hoje, se faz presente nas propostas atuais.

Diante desse paradigma o alfabetizando era visto como tabula rasa, folha em branco, disquete vazio, ou seja, alguém que não tem conhecimento e experiência anterior, aquele que aprende memorizando. Já o professor era visto como o detentor do saber.

Para eles, a aprendizagem se dava através da fixação, da memorização. E ler é dominar as técnicas da leitura e da escrita, primeiro o educando aprende a identificar as letras, depois as sílabas e as palavras, em seguida decifram frases e pequenos textos, para só depois terem contato com textos e com a linguagem utilizada no cotidiano.

5.2.1.1 Os Métodos sintéticos

Fizeram-se presente da antiguidade até meados do século XVIII. A lógica do método sintético é que se ensina a ler a partir das unidades menores, ou seja, partindo dos grafemas, fonemas e sílabas para as unidades maiores, ou seja, as palavras, frases e textos. É uma progressão do mais simples ao mais complexo.

Eles se subdividem em alfabético ou soletração, que foi o primeiro processo empregado universalmente na aprendizagem da leitura e já era usado em 68 A.C na Roma e na Grécia antiga. O seu ponto de partida é a letra, pois primeiro era trabalhado os nomes e as letras de forma isolada, depois associavam as consoantes às vogais, para em seguida trabalhar com as sílabas, as palavras, as frases e os textos.

O método fônico foi introduzido no século XVI por Valentim Ickelsammer. O seu ponto de partida era o fonema, então na sua concepção primeiro deve-se conhecer o fonema para em seguida trabalhar formando as sílabas, as palavras e as frases.

E por fim, o método silábico que foi introduzido no século XVIII por Samuel Heinicke, cuja lógica era que as sílabas formam as palavras e estas formam frases.

Os métodos sintéticos trouxeram aspectos positivos como a relação grafema e fonema e a consciência fonológica, mas também mostraram suas limitações como a descontextualização da escrita enfatizando situações artificiais como o treinamento, e o ensinam em toda leitura e da escrita eram realizados de forma mecânica, sem compreensão.

5.2.1.2 Os métodos analíticos

Os métodos analíticos surgem a partir do século XVIII em oposição teórica aos métodos sintéticos. Sua lógica para ensinar a ler e escrever é que devem partir das unidades maiores, ou seja, dos textos, das frases e das palavras para as unidades menores que são as sílabas, os fonemas e os grafemas. É uma progressão que se pretende ir do todo para as partes.

Assim como o método sintético, o método analítico também se subdivide, mas em quatro diferentes métodos: a palavração que se baseia na palavra como ponto de partida, isto é, apresenta ao educando uma palavra chave para assim chegar às sílabas, os fonemas e as letras que constituem essa palavra.

O segundo seria o método ideográfico, criado por Decroly, esse acreditava que o aprendizado da leitura e escrita partia de uma motivação, sendo desenhos, histórias, versos, entre outros, apresentando sempre a palavra ligada ao desenho.

A sentencição foi criada por Randovilliers no ano de 1768, baseando-se na frase ou sentença para chegar às palavras, fonemas e sílabas. E por fim, o conto, que foi criado pela educadora Margarida Closkey no século XX, em que se apresenta parte de uma história para que os educandos memorizem e fixem a ordem dos fatos, posteriormente, fazendo o reconhecimento das frases, é realizada a decomposição do texto em frases, palavras, sílabas e por último em letras ou sons.

Os métodos analíticos apresentam aspectos positivos como o estímulo à leitura de sentido, porém, trabalha com elementos isolados (palavras e frases soltas) o que não favorece a compreensão do educando, além de construções repetitivas.

5.2.1.3 Os métodos ecléticos ou mistos

Este método é uma tentativa de superar os problemas resultantes dos métodos sintéticos e analíticos. Neste, as histórias trabalhadas com os alfabetizandos, são totalmente desvinculadas do conhecimento real deles, que também não tem a oportunidade de produzir o seu próprio texto.

As atividades realizadas eram baseadas na leitura e interpretação de textos, exploração de palavras e decomposição das famílias silábicas.

Se aceitarmos que a criança não é uma tábua rasa onde se inscrevem as letras e as palavras segundo determinado método; se aceitarmos que o “fácil” e o “difícil” não podem ser definidos a partir da perspectiva do adulto, mas da de quem aprende; se aceitarmos que qualquer informação deve ser assimilada (e, portanto transformada) para ser operante, então deveríamos também aceitar que os métodos (como sequência de passos ordenados para chegar a um fim) não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições. O método não pode criar conhecimento. (FERREIRO, 2000, p. 29)

2.2.2 O paradigma da psicogênese da língua escrita

Logo a partir da década de 1980, constata-se um progresso no cenário educacional com a ausência dos métodos sintéticos e analíticos em decorrência do surgimento dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky baseados na epistemologia genética de Jean Piaget.

Nesse paradigma o alfabetizando é visto como sujeito da aprendizagem que só aprende a língua escrita elaborando hipóteses e estratégias sobre ela, e o professor é visto como facilitador que elabora atividades que favoreçam a reflexão do educando sobre a escrita.

Com relação ao processo de alfabetização, é contínuo e o educando aprende no meio em que vive, antes mesmo de ir para a escola. Desde os seus primeiros contatos com a escrita, ele constrói e reconstrói hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita e o seu erro é visto como construtivo.

Ferreiro (2000, p.43) afirma que “a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade”.

Podemos perceber que esse paradigma tem pontos que podemos considerar positivos como, o fato do educando ser o foco da aprendizagem, a valorização do erro do educando como construtivo e o reconhecimento da evolução da escrita.

Mas, também, podemos perceber algumas limitações, como por não ser uma abordagem pedagógica requer uma transposição da abordagem psicológica sobre como a criança se apropria do sistema da escrita. Outro ponto seria por centrar de maneira excessiva nas dimensões conceituais não valorizando a metodologia do ensino da língua escrita.

2.2.3 O paradigma do Letramento

O paradigma do letramento surge por volta da segunda metade dos anos 1980, este afirma que o letramento tem relação com a prática da leitura e da escrita que o sujeito vivencia e a alfabetização tem relação com a apropriação da escrita.

O seu foco está nas práticas sociais da leitura e da escrita, com o objetivo de formar leitores e produtores de textos, porém, suas limitações estão na pouca ênfase de atividades para a apropriação do sistema da escrita, e na prioridade do fenômeno letramento deixando a desejar nas especificidades da alfabetização.

2.2.4 O paradigma do alfabetizar letrando

Os estudos das concepções psicogenéticas sobre a aquisição da escrita mudaram o conceito de sujeito aprendiz da escrita, não sendo mais aquele que aprende a ler e escrever através da repetição, copiando e reproduzindo, mas àquele que aprende atuando sobre a língua escrita, experimentando escrever, usando os seus conhecimentos prévios e levantando hipóteses sobre as correspondências entre o oral e escrito.

Para que essa aprendizagem possa acontecer, é fundamental o empenho do educando em estabelecer relações entre o que já sabe e o que está aprendendo, para alcançar a maior compreensão possível. Essa aprendizagem exige que o aprendiz busque e experimente novos

cominhos, de forma totalmente diferente da aprendizagem mecânica, na qual o aluno apenas memoriza. (BRASIL, 1997).

Sabemos que as pessoas estão inseridas em ambientes ricos de leitura e escrita, cercadas por situações nas quais estão presentes essas práticas sociais, como as cartas, os bilhetes, os rótulos e embalagens, as placas de carros e lojas, as revistas e jornais, a história escutada, e isso os motiva a aprender a ler e escrever.

De acordo com Durante (1998, p. 31),

Se a aprendizagem da escrita e da leitura não está relacionada com a aprendizagem de códigos nem com a decodificação; se o processo de interação com a escrita se dá de forma concomitante com as propriedades formais e instrumentais; se os adultos não alfabetizados ou pouco escolarizados possuem conhecimentos da escrita, mesmo sem passar pelo processo normal de escolarização, e se não é a aprendizagem da escrita em si que desenvolve o intelecto, mas seu uso nas suas multiplicidades de funções, então, a educação de adultos deve-se pautar na diversidade de textos de uso social, considerados como a unidade básica do ensino.

Segundo Soares (1998), alfabetização é a ação de alfabetizar, ou seja, é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever, e letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. Para a autora, o indivíduo alfabetizado não necessariamente é um indivíduo letrado, pois o alfabetizado é àquele que sabe ler e escrever, já a pessoa letrada, não só sabe ler e escrever como usa e pratica socialmente a leitura e a escrita.

Podemos concluir então, que o paradigma alfabetizar letrando tem por finalidade orientar o educando a aprender a ler e escrever diante das práticas reais de leitura e escrita, convivendo com o material que circula no meio em que vive, e não através das tradicionais cartilhas.

3 METODOLOGIA

O tema da presente pesquisa centra-se nas concepções dos professores de Educação de Jovens e Adultos em relação à construção da escrita pelos alunos da alfabetização e do ensino fundamental segmento I.

A pesquisa se insere no campo qualitativo e é do tipo descritivo. Além do estudo de campo, a pesquisa caracterizou-se como um estudo bibliográfico, pois “Qualquer que seja o campo a ser pesquisado, sempre será necessária uma pesquisa bibliográfica, para se ter um conhecimento prévio do estágio em que se encontra o assunto” (PARRA FILHO; SANTOS, 1998, p. 97). As fontes de investigação foram dados constantes em livros e outras obras sobre o assunto.

Quanto à forma de abordagem, o estudo se caracterizou como qualitativo, devido à natureza dos dados e a forma de análise.

Quanto aos objetivos a pesquisa caracterizou-se como descritiva e explicativa, pois “a descritiva limita-se a descrever, analisar e classificar fatos, sem que o pesquisador neles interfira. A explicativa busca fundamentalmente o porquê das coisas.” (SANTAELLA, 2001, p. 147).

3.1 O lócus da pesquisa

O local onde a pesquisa foi realizada é uma instituição de grande porte, de caráter privado e sem fins lucrativos, situada na cidade de Fortaleza, que atende a crianças do infantil ao 9º ano no Ensino Fundamental e a EJA, segmento I, equivalente à alfabetização, ciclo I e ciclo II.

A turma observada tinha estudantes da alfabetização, do ciclo I, do ciclo II e alunos com diferentes necessidades especiais, dando um total de vinte alunos. Dessa forma, a professora realizava atividades diferenciadas para cada grupo: uma atividade para os cinco que ainda estavam sendo alfabetizados, outra para os que estavam no ciclo I e ciclo II, e para os cinco especiais. A professora elaborava exercícios e auxiliava orientando cada aluno.

3.2 Sujeitos

Os sujeitos da pesquisa foram as professoras da EJA que atuam na instituição supracitada e que participam de um projeto cujo intuito é de atender uma parcela da

população que foram excluídas da educação formal oferecendo educação na área da alfabetização. Este projeto atua em diferentes locais como escolas públicas e privadas, centros comunitários e igrejas e existe em vários municípios do Ceará, como também em outros estados do Brasil.

O projeto possui 10 professoras atuantes, porém como a amostra foi do tipo espontânea, somente 9 professoras aceitaram participar. Estas foram identificadas pelas letras do alfabeto, a fim de preservar o anonimato. Elas possuem o seguinte perfil:

- a) Três já cursaram uma especialização e uma está cursando, outras três são apenas graduadas e duas ainda estão no curso de pedagogia.
- b) A professora A tem especialização e menos de cinco anos de magistério, sendo esta a primeira turma de Educação de Jovens e Adultos que leciona. A mesma é professora da turma que foi observada durante um mês.
- c) A professora B está cursando uma especialização e já tem entre cinco a dez anos de magistério tendo menos de cinco anos de experiência no magistério de Educação de Jovens e Adultos.
- d) A professora C é graduada em Letras Português e tem especialização. Exerce a profissão há mais de dez anos, tanto no Ensino Fundamental e Médio, como também, na Educação de Jovens e Adultos.
- e) A professora D ainda é graduanda do curso de Pedagogia e possui entre cinco a dez anos de magistério, tendo o mesmo tempo no magistério de Educação de Jovens e Adultos.
- f) A professora E é graduada no curso de Pedagogia, possui menos de cinco anos de magistério, e também, menos de cinco anos de magistério na Educação de Jovens e Adultos.
- g) A professora F ainda é estudante do curso de Pedagogia, possui entre cinco a dez anos de magistério e menos de cinco anos, mais precisamente um ano e oito meses, no magistério de Educação de Jovens e Adultos.
- h) A professora G ainda é estudante do curso de Pedagogia, exerce o magistério por cinco a dez anos, exercendo o mesmo tempo na Educação de Jovens e Adultos.
- i) A professora H é graduada no curso de Pedagogia, possui entre cinco a dez anos de magistério, exercendo o mesmo tempo no magistério de Educação de Jovens e Adultos.
- j) A professora I tem especialização e entre cinco a dez anos de magistério, tendo o mesmo tempo de magistério na Educação de Jovens e Adultos.

3.3 Instrumentos e técnicas de coleta de dados

Para a coleta de dados foi realizada a técnica da entrevista e da observação. Estes procedimentos se adequaram ao tipo de pesquisa proposto, pois a “pesquisa qualitativa ressalta as significações que estão contidas nos atos e práticas” (SANTAELLA, 2001, p.145).

Foi aplicado aos sujeitos um questionário para coletar dados acerca do perfil dos docentes e suas práticas pedagógicas. O objetivo dos instrumentos e técnicas utilizados nesta pesquisa foi coletar dados para buscar o entendimento sobre alguns processos da aquisição da escrita dos alunos envolvidos.

3.3.1 O questionário

O questionário aplicado foi do tipo semiestruturado, pois continha perguntas abertas e fechadas. O foco do instrumento foi voltado para captar o perfil docente e o perfil de ensino de cada uma.

Para a aplicação deste, presenciei duas reuniões de planejamento das professoras da Educação de Jovens e Adultos, que acontece nas manhãs e tardes das segundas-feiras.

3.3.2 A Entrevista

A técnica da entrevista foi utilizada mediante a aplicação de um roteiro contendo quatro perguntas norteadoras, cujo intuito era investigar as estratégias de ensino das professoras e o aprendizado dos educandos.

Esta foi realizada nos mesmos dias de aplicação dos questionários, sendo gravadas, garantindo as professoras, o sigilo com os seus nomes e imagens.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo traz a descrição e análise dos dados coletados em campo buscando relacionar os fatos apurados às teorias abordadas nos capítulos teóricos deste trabalho.

Primeiramente, serão expostos os dados coletados através da aplicação dos questionários, em seguida, os dados oriundos da entrevista e, por fim, das observações.

Em uma reunião de planejamento das professoras da EJA, que acontece nas manhãs e tardes das segundas-feiras, pôde-se perceber que o período denominado “planejamento” não tem o caráter que deveria ter, pois elas não compartilham seus planejamentos, ou seja, nenhuma delas sabe o que a outra vai trabalhar com as suas turmas.

4.1 As dificuldades na docência da EJA

No questionário (ANEXO 1) as professoras responderam as seguintes perguntas: Em sua opinião, qual a maior dificuldade que você enfrenta na docência da EJA? Por quê? O que você acha que melhoraria o seu trabalho com as turmas da EJA?

O quadro a seguir mostra a compilação das respostas das professoras às indagações propostas. Em seguida, há uma breve descrição do que foi mais relevante nos achados.

QUADRO QUESTIONÁRIO

Professoras Perguntas	A	B	C	D	E	F	G	H	I
A maior dificuldade na docência da EJA	Defasagens cognitivas dos alunos	Defasagens cognitivas dos alunos	Defasagens cognitivas dos alunos	Infraestrutura da escola e defasagens cognitivas dos alunos	Falta de infraestrutura da escola	Falta de infraestrutura da escola	Defasagens cognitivas dos alunos	Falta de apoio pedagógico para o professor	Defasagens cognitivas dos alunos
Por quê?	A diversidade de níveis na sala aumenta a necessidade dos educandos	Não justificou	Alguns alunos possuem defasagens culturais e cognitivas	Eles necessitam de ajuda tanto educacional como emocional	O ambiente anima a turma	Devido a precariedade da escola	Tem um grande número de evasão devido a problemas familiar e de saúde	Não justificou	Por voltarem a estudar depois de muitos anos e por não acreditarem que são capazes
Expectativas de melhoria do trabalho na EJA	Salas com alunos do mesmo nível	Mais formação de professores	Investimento na infraestrutura do espaço escolar	Investimento na infraestrutura do espaço escolar	Formação específica para os diferentes níveis	Investimento na infraestrutura do espaço escolar	Maior empenho do projeto na organização das matrículas	Mais apoio de material pedagógico	Trabalhar a motivação e a autoestima dos alunos

No geral, pode-se destacar que as professoras, A, B, C, D, G e I, afirmaram que a maior dificuldade que enfrentam na EJA é com relação às defasagens cognitivas dos alunos, justificando que a diversidade de níveis aumenta a necessidade deles, também por voltarem a estudar depois de muito tempo e que muitos deles não acreditam que são capazes.

Essas afirmaram que para a melhoria do seu trabalho seria necessário salas com alunos do mesmo nível, e já que ainda são diferentes níveis na mesma sala, deveria ter uma formação específica para esses diferentes níveis, além de trabalhar a autoestima dos educandos.

As professoras D, E e F afirmaram que a maior dificuldade que enfrentam na EJA é com relação à falta de infraestrutura da escola, justificando que o ambiente é precário e que um ambiente adequado animaria a turma. Afirmaram, também, que para a melhoria dos seus trabalhos o adequado seria um investimento de qualidade na infraestrutura escolar.

E apenas a professora H disse que sua maior dificuldade na EJA é a falta de apoio pedagógico para o professor, porém, não justificou, mas afirmou que o que melhoraria o seu trabalho seria mais apoio de material pedagógico.

4. 2 Como os alunos aprendem e como os professores ensinam

Na entrevista (ANEXO 2), as professoras responderam as seguintes perguntas: 1) Como você acha que os alunos da EJA aprendem a escrever? 2) Quais as estratégias de ensino e de intervenção que você pratica para ajudar os seus alunos a desenvolver habilidades na escrita? 3) Quais os instrumentos de avaliação que você utiliza para comprovar o aprendizado dos estudantes? 4) Se nas suas avaliações você percebe que existe uma diferença entre os alunos que não adquiriram o conteúdo que foi trabalhado e outros que ainda não, qual o seu procedimento?

O quadro a seguir mostra a compilação dos principais trechos retirados das falas das professoras. Em seguida, há uma análise dos achados relacionada com aspectos teóricos discutidos ao longo do trabalho.

QUADRO ENTREVISTA – PARTE 1

Perguntas Professoras	Como os educandos aprendem a escrever	Estratégias de ensino e de intervenção	Instrumentos de avaliação	Como trabalham com a diferença de aprendizado entre os educandos
A	“Eles aprendem a escrever a partir da palavra [...] que faz parte do cotidiano deles...”.	“... Dentro de uma palavra trabalhada, eu faço a contextualização dessa escrita a partir das letras e sílabas”.	“Realizo registros contínuos [...] registro uma palavra, um aprendizado daquele momento, porque é espontâneo”.	“Tenho o cuidado de direcionar aquela atividade para que ele possa desenvolver e ampliar seus conhecimentos”.
B	“Construindo o aprendizado que eles já tem”.	“A leitura de textos, o treino ortográfico [...] primeiro eu deixo escrever do jeito que escutam a palavra e depois a gente faz a correção”.	“Avalio todos os dias [...] nas leituras, colagens, escritas, recortes, tudo isso é treino ortográfico e construção de leitura e escrita”.	“Os que aprenderam eu avanço e em 2 ou 3 dias eu retorno ao assunto para aqueles que não aprenderam direito”.
C	“[...] o aluno já é adulto, ele já possui habilidades que traz com os conhecimentos. Quando trabalho a leitura, percebo que eles começam com a fase pré-silábica, visualizando a de decodificar e depois ele percebe que a leitura não é como ele desenvolve a fala”.	“Muitos textos, leitura visual, imagens. Peço para eles olharem bem a imagem escolhida e narrar o que estão vendo. É assim que começo”.	“Às vezes sou bem tradicional. Avalio através de textos [...] faço aquela avaliação: se ele percebeu algo a mais do que a leitura decodificativa, já está interpretando. Dá pra fazer uma avaliação mesmo que não seja escrita”.	“Na EJA essa diversidade é constante. Eu procuro esgotar todas as possibilidades, desde as mais tradicionais e se não funcionar, começo a inventar, levo jogos, músicas [...]”.
D	“Como a gente não trabalha com palavras soltas, a gente tira as palavras do texto, tentando identificar alguma que eles já tenham visto em algum lugar”.	“Produzir frases, ver a formação dessas palavras: quantas vogais quantas consoantes. Eles fazem muitos recortes e mostro o alfabeto colado na sala”.	“No decorrer de seis meses a gente entrega os portfólios para a coordenadora avaliar e dizer onde o aluno precisa de mais estímulo. Então essa avaliação é feita por nós no dia-a-dia e pela coordenação do projeto”.	“[...] no projeto a gente nunca fecha o conteúdo, estamos sempre repetindo, então todos os dias fazemos formação de palavras, produção de texto coletivo [...]”.

QUADRO ENTREVISTA – PARTE 2

Perguntas Professoras	Como os educandos aprendem a escrever	Estratégias de ensino e de intervenção	Instrumentos de avaliação	Como trabalham com a diferença de aprendizado entre os educandos
E	“Através do letramento e da utilização de temas da vivência deles...”.	“Primeiro eu tento nivelar a necessidade de cada um para que haja a intervenção necessária”.	“Avalio por partes. O fato dele não saber escrever não significa que ele não sabe, mas que ainda não aperfeiçoou na escrita aquilo que já sabe”.	“Eu reforço o conteúdo e também faço atividades em grupo [...] eles se ajudam”.
F	“Através de textos pequenos, nós lemos e pegamos a palavra geradora...”.	“Eu gosto de trabalhar com a vivência do aluno, procuro entrar no universo deles, porque começam a entender melhor”.	“No dia-a-dia a gente está sempre avaliando, até em uma conversa informal. O instrumento que uso é o portfólio semestral”.	“Eles mesmos se dividem, ficam os alunos da alfa de um lado e os de ciclo para o outro [...] ai vem as atividades diferenciadas”.
G	“Eles acham que aprendem a ler e escrever fazendo cópia [...] Trabalho palavras curtas da realidade deles e depois passo para as frases”.	“Primeiro começar com o nome e sobrenome deles, os nomes da família, as palavras que chamem atenção deles...”.	“Eles mesmos, através da participação, do empenho deles, da assiduidade”.	“Não é indicado recapitular a matéria, porque atrasa o resto do grupo [...] mas os da alfa trabalho individualmente, e os dos ciclos, trabalho em grupo”.
H	“Eles aprendem com a prática [...] primeiro as letras, depois as palavras, as frases e em seguida os textos. É um processo”.	“Trabalho com textos diversificados e a partir deles a leitura, a compreensão e a escrita. As intervenções são de acordo com necessidade deles...”.	“A gente trabalha com o portfólio, vai juntando as atividades, depois entrega para a coordenação para observarem com a gente”.	“Avanço o conteúdo para os que já aprenderam e os que não, continuo até eles compreenderem. Trabalho com atividades diferenciadas”.
I	“Eles já trazem conhecimento embora ainda não tenham o domínio da leitura e da escrita [...] a gente tem que partir do que eles conhecem...”.	“A partir dos conhecimentos prévios, é trabalhado a oralidade, os textos, as frases, a fala e a escrita...”.	“As atividades diversificadas, desde colagens, encartes, tudo de acordo com o tema que está sendo trabalhado”.	“Trabalhar com atividades de acordo com o nível deles [...] eu procuro sempre trabalhar em grupo”.

O que a professora A responde na primeira pergunta, leva a crer que sua metodologia de ensino se baseia no método analítico, citado anteriormente, pois orienta o processo da aprendizagem da escrita do educando a partir da palavra. Este método utiliza a palavra como ponto de partida para assim chegar às sílabas, os fonemas e as letras.

Porém, percebe-se a sua preocupação com a realidade do educando, pois ela parte de situações concretas, o que nos faz lembrar a palavra geradora trabalhada por Paulo Freire, que partia do pressuposto que deveria trabalhar a palavra do cotidiano do educando.

Já as respostas das professoras B, C, E e I compreende-se que estas partem da importância de valorizar os conhecimentos prévios do educando, comentado anteriormente no paradigma do alfabetizar letrando, onde o alfabetizando aprende a escrever utilizando as suas experiências e levantando suas próprias hipóteses.

Pode-se constatar na afirmação da professora I: “Eles já trazem conhecimento embora ainda não tenham o domínio da leitura e da escrita [...] a gente tem que partir do que eles conhecem...”, ou seja, ela acredita que os adultos não alfabetizados possuem conhecimento da escrita mesmo sem ter passado pelo processo normal de escolarização.

Compreende-se com as respostas da professora D e F, que estas valorizam o incentivo à leitura, visto no paradigma alfabetizar letrando, pois este tem por finalidade orientar o educando a aprender a ler e escrever diante das práticas reais de leitura e escrita, as professoras também trabalham com a palavra geradora, àquela da realidade do educando. De acordo com a professora D: “Como a gente não trabalha com palavras soltas, a gente tira as palavras do texto, tentando identificar alguma que eles já tenham visto em algum lugar”, e a professora F afirma: “Através de textos pequenos, nós lemos e pegamos a palavra geradora...”.

O que as professoras G e H responderam, leva a crer que se baseiam no método sintético, pois inicia o processo da aprendizagem da escrita do educando partindo das unidades menores, como as letras, as palavras, as frases e depois os textos.

Há uma diferença entre essas duas professoras acima, pois a professora G afirma: “... trabalho com palavras curtas, da realidade deles...”, ou seja, podemos novamente citar o método Paulo Freire sendo utilizado, as palavras geradoras, as que estão no cotidiano deles. Já a professora H apenas afirma: “Eles aprendem com a prática [...] primeiro as letras, depois as palavras, as frases e em seguida os textos. É um processo”, ou seja, em nenhum momento ela cita que valoriza a realidade dos educandos.

Já na segunda pergunta, o que a professora A responde, leva a crer que trabalha com elementos isolados, o que não favorece a compreensão do educando, como é citado no

método analítico, pois esta afirma: “... Dentro de uma palavra trabalhada, eu faço a contextualização dessa escrita a partir das letras e sílabas”.

O que as professoras B, C e H respondem leva a crer que incentivam os educandos a vivenciarem as práticas de leitura e escrita para também levantar hipóteses sobre as correspondências entre o oral e escrito, mencionada no paradigma alfabetizar letrando. Constata-se na fala da professora H: “Trabalho com textos diversificados e a partir deles a leitura, a compreensão e a escrita. As intervenções são de acordo com necessidade deles...”.

E na falada Professora B, quando afirma que utiliza: “A leitura de textos, o treino ortográfico [...] primeiro eu deixo escrever do jeito que escutam a palavra e depois a gente faz a correção”, percebe-se que esta vê o erro do educando como construtivo, comentado anteriormente no paradigma da psicogênese da língua escrita.

De acordo com o que a professora D responde na segunda questão compreende-se que esta utiliza o método analítico, pois trabalha a partir das unidades maiores para as unidades menores, pois afirma que suas estratégias de ensino são: “Produzir frases, ver a formação dessas palavras: quantas vogais quantas consoantes. Eles fazem muitos recortes e mostro o alfabeto colado na sala”.

Através das respostas da segunda questão das professoras F e I compreende-se que estas valorizam as vivências e os conhecimentos prévios dos educandos, ou seja, valorizam o contato do indivíduo com o meio e as suas experiências. De acordo com o paradigma alfabetizar letrando, são iniciativas que os motivam a aprender a ler e escrever. Contata-se na fala de um das professoras: “Eu gosto de trabalhar com a vivência do aluno, procuro entrar no universo deles, porque começam a entender melhor”.

Já a professora E respondeu apenas: “Primeiro eu tento nivelar a necessidade de cada um para que haja a intervenção necessária”. Na sua fala, compreende-se que procura perceber a necessidade deles para assim poder intervir, ou seja, leva a crer que o educando é visto como sujeito aprendiz.

A resposta da segunda questão da professora G leva a crer que trabalha com os paradigmas dos métodos, pois parte das unidades maiores, ou seja, uma progressão que parte do todo para as partes. Na sua fala destaca-se: “Primeiro começar com o nome e sobrenome deles, os nomes da família, as palavras que chamem atenção deles...”.

Na terceira questão, o que as professoras A, B, F, Ge I respondem, leva a crer que estas não são adeptas aos métodos tradicionais nas avaliações, àqueles que acreditavam que aprender a ler e escrever era dominar as técnicas de leitura e escrita, pois as professoras afirmam que avaliam diariamente e de formas distintas, ou seja, o alfabetizando é visto como

sujeito da aprendizagem, citado no paradigma da psicogênese da língua escrita. Na fala de uma delas contata-se: “No dia-a-dia a gente está sempre avaliando, até em uma conversa informal...”.

Já a professora C, embora se intitule tradicional, percebe-se, através da sua resposta que se preocupa com o desempenho do educando: “Às vezes sou bem tradicional. Avalio através de textos [...] faço aquela avaliação: se ele percebeu algo a mais do que a leitura decodificativa, já está interpretando. Dá pra fazer uma avaliação mesmo que não seja escrita”. Constata-se, através da sua fala, que valoriza as hipóteses que o educando constrói e reconstrói sobre o funcionamento da escrita, visto na psicogênese da língua escrita.

Quando a professora C, afirma que pode realizar uma avaliação mesmo que não seja escrita, pode-se dizer que ela utiliza diferentes dimensões, sejam elas a oral, a escrita, a gráfica, com o objetivo de considerar as diferentes habilidades do educando, pois às vezes os alunos não dominam a escrita para expor o seu raciocínio, mas pode fazê-lo perfeitamente através de diálogos ou debates. (BRASIL, 1997).

As professoras D e H respondem a terceira questão afirmando, apenas, que avaliam através do portfólio exigido pelo projeto: “No decorrer de seis meses a gente entrega os portfólios para a coordenadora avaliar. Então essa avaliação é feita por nós no dia-a-dia e pela coordenação do projeto”.

O que a professora E responde leva a crer que esta valoriza o educando como sujeito da aprendizagem, além de valorizar os conhecimentos prévios dele e respeitar os limites e as diferenças entre os educandos: “... O fato dele não saber escrever não significa que ele não sabe, mas que ainda não aperfeiçoou na escrita aquilo que já sabe”.

As professoras A, F e H respondem a quarta questão, afirmando que trabalham com a diferença de aprendizado entre os educandos, através das atividades diferenciadas, o que leva a crer que valorizam a individualidade e necessidade de cada educando. Na fala de uma delas, destaca-se: “Avanço o conteúdo para os que já aprenderam e os que não, continuo até eles compreenderem. Trabalho com atividades diferenciadas”.

Porém, na fala da professora F: “Eles mesmos se dividem, ficam os alunos da alfa de um lado e os de ciclo para o outro [...] ai vem às atividades diferenciadas”. Contata-se que talvez falte um estímulo para os educandos, pois eles mesmos se sentem diferentes ou inferiores uns dos outros, o que deveria partir da professora, mostrar no convívio diário que todos são capazes, não havendo diferença entre eles e como disse Paulo Freire, há saberes diferentes.

A professora B responde a questão da seguinte maneira: “Os que aprenderam eu avanço, e em 2 ou 3 dias eu retorno ao assunto para aqueles que não aprenderam direito”. Dessa forma, percebe-se que o conteúdo torna-se descontextualizado para os educandos, pois nesses dois ou três dias provavelmente já viram novos conteúdos que talvez dependesse do outro para aprender, ou seja, esse método utilizado pela professora talvez atrapalhe o rendimento do educando.

Na resposta da professora C, pode-se compreender que ela se preocupa com o aprendizado do educando, porém, não se importa como esse aprendizado será adquirido, utilizando desde os métodos tradicionais: “Na EJA essa diversidade é constante. Eu procuro esgotar todas as possibilidades, desde as mais tradicionais e se não funcionar, começo a inventar, levo jogos, músicas [...]”. Porém, podemos lembrar o que foi dito anteriormente no paradigma dos métodos, que estes não oferecem mais do que sugestões, incitações, além de um conjunto de proibições.

O que a professora D responde, compreende-se que respeita as dúvidas dos educandos buscando supri-las, pois se constata em sua fala: “[...] no projeto a gente nunca fecha o conteúdo, estamos sempre repetindo, então todos os dias fazemos formação de palavras, produção de texto coletivo [...]”.

O que as professoras E e I respondem na última questão, leva a crer que percebem a escrita como um esforço coletivo da sociedade e o educando como ser que aprende no meio em que vive, pois incentivam o trabalho em grupo: “Eu reforço o conteúdo e também faço atividades em grupo [...] eles se ajudam”.

E por fim, compreende-se na resposta da professora G que esta não percebe que os educandos também aprendem com a troca de experiências, além dos saberes diferentes de cada um, pois cada um tem as suas individualidades, ou seja, um pode ter adquirido àquele conhecimento, mas o outro não. Destaca-se a importância de trabalhar de uma maneira que atinja a todos, e não de forma isolada, para que eles não percam a oportunidade de descobrirem juntos. Na fala da professora destaca-se: “Não é indicado recapitular a matéria, porque atrasa o resto do grupo [...] mas os da alfa trabalho individualmente, e os dos ciclos, trabalho em grupo”.

Desse modo, percebe-se que, embora as professoras não tenham mostrado clareza na definição dos métodos de alfabetização que utilizam, elas mostraram, no geral, certa preocupação com os educandos. Porém, percebe-se, também, a necessidade de uma formação mais adequada, pois as professoras demonstram em algumas respostas a falta da sensibilidade como facilitadoras da aprendizagem, não reconhecendo as experiências anteriores dos

educandos. Pode-se constatar na fala da professora C quando justifica a primeira pergunta do questionário afirmando que os educandos têm defasagens culturais.

Compreende-se, então, uma contradição com o paradigma alfabetizar letrando, que valoriza o educando como sujeito da aprendizagem, além das suas vivências e conhecimentos prévios, sendo este o paradigma mais adequado para ser trabalhado pelas professoras, instituições e famílias.

4.3 A dinâmica da sala de aula

Durante um mês, entre agosto e setembro de 2012, presenciei uma aula por semana, dando um total de cinco aulas de uma turma da EJA. Nestas, pude perceber alguns comportamentos da turma, da auxiliar e da professora.

A turma é composta por vinte educandos, sendo cinco deles de inclusão com diferentes diagnósticos, cinco da alfabetização e os outros dez alunos que já sabem ler. A aula tinha início às 14 horas e o término era às 17 horas, porém, o intervalo para o lanche era realizado às 16h30min, então eles já ficavam prontos para irem embora logo em seguida.

A instituição trabalha com projetos, o último trabalhado pela turma foi do Patativa do Assaré. O que estava sendo trabalhado quando observei as aulas, era o Projeto do Folclore e no mês de setembro deu início ao projeto: Ontem e hoje, viva Fortaleza.

O dia 14 de agosto foi o primeiro dia de aula que observei. Havia treze alunos presentes. A professora fez a entrega dos cadernos de alguns alunos que havia levado para casa para fazer correções do texto “O Tempo” de Mário Quintana que trabalhou na aula anterior, pedindo que eles dessem uma continuidade à história.

Logo em seguida, fez a agenda no quadro colocando que o conteúdo era o Estudo da Sociedade e linguagem e o texto a ser explorado seria: A festa do folclore. A professora iniciou o trabalho pedindo que todos fizessem uma leitura coletiva do texto, porém, alguns não quiseram ler (pelo que pude perceber, foi que esses estavam envergonhados, pois não sabiam ler da maneira que alguns já estavam lendo, então não acompanhariam a leitura) e os alunos da inclusão ficaram dispersos nesse momento.

Depois da leitura, a professora, junto à turma discutiu um pouco sobre a imaginação, cada um falando um pouco de como seria cada personagem e todos desenharam em uma folha em branco dada pela professora, o personagem que quiseram, mas a maioria desenhou o saci.

Nesse momento, eles pararam para cantar parabéns para a Dona Alice, uma das alunas, que estava aniversariando no dia e levou bolo com refrigerante.

A professora retornou a aula passando uma atividade no quadro baseada no texto trabalhado. Em uma das perguntas, ela diz que há algumas palavras erradas no texto, então pedi para que eles circulem e escrevam da maneira correta.

Nesse momento, a professora sentou próxima a uma das alunas acompanhando sua leitura e ajudando na contagem das sílabas e os outros fizeram sozinhos ou com a colaboração do outro colega. Já os quatro alunos da inclusão que estavam presentes no dia ficaram dispersos, uma sempre saía da sala e em nenhum momento recebeu atenção da professora ou da auxiliar, outro não estava fazendo nada apenas observando, e as outras duas estavam desenhando juntamente com a auxiliar, apenas depois que a professora pegou o caderno do aluno que apenas observava, e desenhou o saci pedindo para ele pintar e preencher no nome as vogais que estavam faltando.

A segunda aula que pude observar aconteceu no dia 22 de agosto. A professora fez a agenda no quadro cujo conteúdo era Matemática: algarismos indo arábicos, operação matemática (subtração). Havia treze alunos presentes.

A professora passou uma mesma atividade no quadro para os alunos da alfabetização, do ciclo I e do ciclo II, que era sobre a ordem do numeral, por exemplo, ela colocou um número no quadro e circulou a unidade perguntando se ele era a 1ª a 2ª ou a 3ª ordem.

Em seguida, passou algumas operações no quadro e perguntou qual a maneira de resolver que eles haviam aprendido e como eles fazem até hoje, e alguns quiseram falar e explicar. E, por fim, depois que todos falaram e tiraram suas dúvidas, ela passou algumas operações de subtração.

No dia 28 de agosto, presenciei a terceira aula, na qual havia quinze alunos presentes. A professora deu início fazendo uma cantiga de roda, chamou todos para formarem um círculo e todos dançaram e cantaram três músicas diferentes, apenas quatro alunas não quiseram ir. A maioria demonstrou ter gostado bastante, pois riram, pularam e cantaram.

Em um segundo momento, a professora espalhou algumas imagens no chão e pediu para que todos fossem escolher uma delas. Cada um falou o que era sua imagem e a professora falou o que cada uma delas representava, por exemplo, a imagem da cuca, do boto cor de rosa, do curupira, ela explicou que eles eram uma lenda. Nas outras imagens que aparecia o frevo, a quadrilha, a capoeira, ela disse que representava a dança, e em imagens como da viola, cantiga, bumba meu boi, ela disse que representava a música.

Depois todos pintaram seus desenhos e foram fazer o mural do folclore, no qual cada um colou suas imagens pintadas, em uma grande folha de papel madeira que a professora levou e anexaram na parede da sala, assim como fazem na conclusão de cada projeto.

No quadro, a professora fez uma atividade para os alunos da alfabetização, nesta, pedia para completar os provérbios de acordo com as palavras que estavam no retângulo, por exemplo, havia as seguintes palavras: longe, peixe, voltas, morde, dentes, nunca. Uma das frases para que eles completassem era: Cão que late não; seguido de um espaço em branco.

A atividade elaborada para os alunos do ciclo I e II tinha cinco questões. A primeira ela pedia para que eles escrevessem um provérbio, uma cantiga de roda, uma brincadeira do seu tempo de criança, uma adivinhação ou qualquer lembrança do seu tempo de criança.

A atividade para os quatro alunos de inclusão que estavam presentes foi diferenciada. Era uma folha com o desenho do saci para que eles pintassem, pediu também que eles escrevessem o nome da figura, dizendo qual a primeira letra, quantas letras têm e qual a última letra da palavra.

A professora da turma passou um momento com algumas alunas da alfabetização para orientá-las na resolução, mas antes, deu um tempo para que resolvessem sozinhas e depois resolveu no quadro com eles. Já com os alunos do ciclo I e II, resolveu no quadro perguntando a cada um.

Na quarta aula que observei, no dia três de setembro havia dezessete alunos presentes. Como de costume, a professora fez a agenda no quadro: Vivências da aula de campo (que foi no sábado do dia primeiro de setembro); Produção textual (imagens).

A professora estava dando início ao novo projeto: Ontem e Hoje, viva Fortaleza, que na verdade, já havia iniciado na aula de campo que eles fizeram no centro da cidade.

A professora deu início às atividades no quadro escrevendo: O que gostei? Qual o ponto histórico que mais apreciei? Defina com uma palavra Fortaleza. Todos os alunos participaram, e quando foram responder ao último tópico, a professora pediu que eles pensassem em Fortaleza com uma pessoa com qualidades e defeitos e todos falaram: amada, saudosa, bonita, doente, grande, radiante, alegre.

Em um momento, a professora olhou para uma aluna e disse: “Joana, o que você acha? Defina Fortaleza em uma só palavra. Então a professora riu e continuou: Vou deixar os intelectuais do ciclo II por último”. Pode-se dizer que esse comentário não foi cabível, pois parecia ter desvalorizado o conhecimento do outro que estava em sala. A professora deve favorecer a todos da mesma maneira para que eles não se sintam inferiores de alguma forma, pois com certeza todos tem conhecimentos ou experiências distintas que irá favorecer a sua aprendizagem.

Depois passou uma atividade para os alunos do ciclo I e II, que pedia para elaborar uma produção textual descrevendo a aula de campo no trem da história. E uma atividade

diferenciada para a alfabetização: um pequeno diálogo seguido de quatro perguntas para eles responderem. O diálogo era entre dois alunos, um perguntando para o outro porque não foi para a aula de campo, duas das perguntas abaixo eram de interpretação, outra era para retirar do texto as palavras que iniciam com a letra H e a última era para completar palavras com sílabas que foram dadas.

Depois de dar um tempo para que os alunos resolvessem as questões, a professora acompanhou a leitura de cada aluno da alfa, pedindo que cada um lesse do quadro. Ela também observou a escrita de uma das alunas e disse: “Dona Maria, a senhora pode continuar a frase nessa mesma linha, eu não continuei porque não tinha mais espaço”.

Na continuidade da correção, a professora pediu para que alguns alunos respondessem em voz alta, e na questão para completar com as sílabas, tinha um item com o sufixo “tor”, e o prefixo correto, de acordo com os que foram dados pela professora, era “tra”, formando a palavra trator. Então a aluna Dona Maria, a mesma citada anteriormente, respondeu ator, e todos começaram a rir, e rindo a professora respondeu: “Muito bom Dona Maria, pode ser também, mas vamos preencher com as sílabas que estão aqui”.

A quinta e última aula que presenciei aconteceu no dia quatro de setembro, com dezesseis alunos presentes. Na agenda a professora colocou que iria trabalhar a linguagem oral e escrita; interpretação do texto: A Palavra Mágica do livro poesias de Carlos Drummond de Andrade.

Logo no início da aula a professora pediu o caderno de três alunas do ciclo II e leu o texto que foi produzido na aula anterior, em seguida disse: “Olha só como cada um trouxe uma ideia diferente, uma palavra diferente”. Então, deu continuidade falando da importância da palavra, citou o analfabeto funcional e com outros exemplos falou da poesia “A palavra mágica” copiando no quadro. Depois que todos haviam copiado, ela leu do quadro fazendo explicações.

Nesse momento pararam para cantar os parabéns de três alunas que aniversariavam no mês de setembro, levaram bolo, salgados e refrigerante para a sala.

Voltando para a aula, a professora passou as atividades no quadro, elaborou seis perguntas para os alunos da alfa e seis para os alunos do ciclo I e II, sendo as três primeiras perguntas, as mesmas sobre a poesia: Qual o título da poesia? Quem escreveu a poesia? Escolha um novo título para a poesia.

Na quarta questão, cada item tinha uma palavra que estava separada por sílabas e em ordens diferentes para eles organizarem a palavra corretamente. Já na quinta questão ela pedia

para eles escreverem uma palavra bonita, uma feia e uma gentil, e na última, era para eles formarem uma frase que tivesse o nome “palavra”.

Já na atividade para os alunos dos outros níveis, a partir da quarta questão era diferente. A pergunta era o que o autor quis dizer quando escreveu: “certa palavra dorme na sombra de um livro raro...”? A pergunta da quinta questão era: O que o autor demonstra procurar nesta poesia, de acordo com seu entendimento? Na sexta e última questão: Para você, a palavra é importante? Justifique.

E por último, passou uma atividade diferenciada para os alunos da inclusão, e com a ajuda da auxiliar, eles fizeram. A atividade era para eles recortarem da revista (a professora já deu a revista na página para que eles apenas cortassem) a imagem do Lula, colarem no papel e por fim escrever o nome daquela pessoa da imagem.

No momento em que eles estavam resolvendo as questões, a professora permitiu que eu pudesse observar o caderno de alguns alunos que ainda estavam no processo de alfabetização. No caderno da Dona Maria, onde era para escrever uma palavra que ele achasse feia, ela colocou OÍU (horrível), e onde era pra escrever uma palavra gentil, ela colocou OIHO (obrigado). Esta escrita possuía claras características do nível silábico. De acordo com Ferreiro (2000, p.25), o alfabetizando está no período silábico quando ele passa a exigir uma sílaba por letra e sem omitir letras. A hipótese silábica é importante por centrar a atenção do aprendiz nas variações sonoras entre as palavras.

Quando observei o caderno do Senhor João, onde era para escrever uma palavra bonita ele colocou TAÇÃO (paixão), para escrever uma palavra feia ele colocou IVEGA (inveja) e na palavra gentil ele colocou DICUPA (desculpa). Essa escrita possuía claras características do nível silábico alfabético. De acordo com Ferreiro (2000, p. 27) o alfabetizando está no período silábico alfabético quando descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade e consegue combinar vogais e consoantes.

Depois de ter olhado o caderno de alguns, a professora escreveu no quadro todas as palavras que cada aluno da alfabetização escreveu, pedindo que eles conferissem no caderno deles se estava correta. Ajudou a corrigi-las, e disse que eles não apagassem a palavra que eles haviam escrito que apenas escrevesse a forma correta ao lado, levando os alunos a refletirem sobre sua própria escrita e respeitando o percurso de aquisição desta tecnologia.

5 CONCLUSÃO

Pensar na EJA com um olhar investigativo exigiu percorrer um pouco por sua história no contexto do Brasil, buscando apurar as concepções que a alfabetização teve ao longo da história. Através da análise realizada nas falas dos sujeitos, encontramos algumas concepções que as professoras de EJA têm sobre a construção da escrita por seus alunos.

Este estudo lançou mão de estratégias metodológicas para a coleta de dados que pudessem propiciar o alcance dos objetivos definidos. Usando as técnicas da entrevista e da observação, bem como a aplicação de questionários, a pesquisadora coletou dados bastante relevantes para a compreensão do objeto de estudo em questão. A partir da organização dos dados foi possível vislumbrar o panorama acerca da questão central da pesquisa: as concepções das professoras de EJA sobre a construção da escrita por parte de seus alunos.

A partir da análise realizada, pôde-se perceber que estas concepções estão relacionadas à valorização dos conhecimentos prévios dos educandos e da realidade deles como ponto de partida para a aprendizagem da palavra. Desse modo, infere-se que as professoras demonstraram cuidado com a valorização extraescolar.

Na busca da compreensão sobre as estratégias de ensino e de intervenção das professoras para desenvolverem as habilidades da escrita no educando, percebeu-se que algumas trabalham com elementos isolados, enquanto outras incentivam o educando a aprender a ler e escrever através das práticas de leitura e escrita, sempre valorizando seus conhecimentos prévios.

As análises buscaram também respostas sobre os instrumentos utilizados pelas entrevistadas para verificar o aprendizado do educando, o que foi mencionado o portfólio, exigido pelo projeto que desenvolvem. Nele são anexadas as atividades realizadas pelos educandos durante seis meses. Segundo as professoras, esse portfólio é encaminhado à coordenação do projeto, que o avalia, juntamente com a professora, e diz onde o educando precisa de mais estímulo.

Sobre a periodicidade das avaliações, as professoras afirmaram que suas avaliações são realizadas diariamente. São considerados aspectos relacionados à participação dos educandos nas atividades realizadas, à qualidade dos diálogos e aos registros que a própria professora realiza para perceber o desenvolvimento deles.

No intuito de verificar como o professor trabalha com a diferença de aprendizagem entre os educandos, percebeu-se que, de acordo com os dados provenientes das entrevistadas, essa diferença é constante, por serem turmas com níveis distintos. Algumas utilizam as

atividades diferenciadas, já outras preferem trabalhar em grupo e procurando sempre reforçar o conteúdo que já foi trabalhado.

Por fim, este estudo contribuiu para uma melhor compreensão sobre as ideias que as professoras de EJA têm acerca do percurso de aprendizagem dos seus alunos em relação à aquisição da escrita. Cabe ressaltar que no contexto investigado, as professoras mostraram uma preocupação em valorizar o cotidiano dos alunos, em realizar atividades colaborativas, o que potencializa a zona proximal de desenvolvimento, bem como revelaram que acompanham sistematicamente o aprendizado dos alunos aplicando avaliações diversificadas e refletindo sobre os resultados.

Porém, é válido ressaltar, a falta de motivação de algumas professoras para com os educandos, já que estes precisam de um maior incentivo, pois voltaram a estudar depois de muito tempo e por isso sentem-se inferiores e menos capazes. O incentivo maior deve partir da professora, através de uma conquista diária, mostrando-os que eles são capazes.

Desse modo, embora não tenham mostrado clareza na definição dos métodos de alfabetização que utilizam, as professoras demonstram que estão abertas às novas demandas dos seus educandos e que permanecem na trilha do ensinar e do aprender numa perspectiva acolhedora e democrática.

REFERÊNCIAS

- Anuário Brasileiro da Educação Básica.** Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/ceara/> (Acesso em 26/09/2012).
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação para Jovens e Adultos: ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento.** São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96 – artigo 4 e 37.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Constituição da República Federativa de 1988.** Brasília, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, 1997.
- Brasil Alfabetizado.** Disponível em <http://www.brasil.gov.br/sobre/cidadania/brasil-sem-miseria/aceso-a-servicos/brasil-alfabetizado> (Acesso em 17/01/2013).
- Brasil Alfabetizado.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17457&Itemid=817 (Acesso em 17/01/2013).
- CAPOVILLA, Alexandra Gotuzo; CAPOVILLA, Fernando César. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica.** São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2000.
- CEJA.** Disponível em <http://www.apeoc.org.br/nossa-opiniao/1833-ceja-atende-alunos-diferenciados-e-professores-reagem-contra-seduc.html> (Acesso em 19/01/2013).
- DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.
- Educação de Jovens e Adultos é desafio no Ceará.** Disponível em <http://diariodonordeste.globo.com/materia.asp?codigo=633531> (Acesso em 26/09/2012).
- ENCCEJA.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12485&Itemid=784 (Acesso em 16/01/2013).
- ENCCEJA.** Disponível em http://www.ibge.gov.br/comite_estatisticas_sociais/metadados_encceja.php (Acesso em 17/01/2013).
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo, Cortez, 2000.
- FUNDEB.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12407 (Acesso em 21/02/2013).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo, Cortez, 1992.

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

_____. _____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

Jornal da UNICAMP. Disponível em http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/jornal/PDF/ju367pag12.pdf (Acesso em 28/09/2012).

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo, Ética S.A., 1986.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e educação de Adultos.** São Paulo, Edições Loyola, 1983.

PARRA FILHO, Domingos; ALMEIDA, João Santos. **Metodologia Científica.** São Paulo, Futura, 1998.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil.** São Paulo, Editora Ática, 1997.

PINHEIRO, Marilene Barbosa. **O Domínio da ortografia por alunos oriundos da educação de jovens e adultos.** 2005. Dissertação (Mestrado em linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

Prefeitos e Gestões. Disponível em <http://prefeitosonline.com.br/site/municipios-cearenses-reduzem-taxa-de-analfabetismo.html> (Acesso em 27/09/2012).

ProJovem. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/mercado-de-trabalho/projovem> (Acesso em 17/01/2013).

ProJovem. Disponível em <http://www.juventude.gov.br/marcos/2007-2013-lancamento-do-projovem-integrado> (Acesso em 17/01/2013).

Pronera. Disponível em http://www.ced.ufsc.br/pronera/?page_id=10 (Acesso em 23/01/2013).

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação e Pesquisa.** São Paulo, Hacker Editores, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento em texto didático: o que é letramento e alfabetização.** Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

Taxa de analfabetismo. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2011/11/16/censo-2010-cai-taxa-de-analfabetismo-no-pais> (Acesso em 01/02/2013).

Taxa de analfabetismo. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/notasindicadores.shtm> (Acesso em 01/02/2013).

Taxa de analfabetismo. Disponível em <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/analfabetismo+cai+pouco+e+atinge+97+da+populacao/n1237770936261.html> (Acesso em 01/02/2013).

APÊNDICE A

INSTRUMENTO 1 - QUESTIONÁRIO	CÓDIGO

Prezado (a) Professor (a),

Esse questionário faz parte de uma pesquisa para fins de elaboração de um trabalho de conclusão do cursode Pedagogia.

Seria muito importante a sua colaboração nessa fase de coleta de dados. Caso concorde em participar, basta responder as perguntas abaixo. Seu anonimato será assegurado.

Muito obrigada.

Nome da escola em que atua

--

Parte 1 – Perfil docente

Orientação para o preenchimento: Faça um “x” no quesito correspondente a sua resposta.

Formação

Só Graduado - Licenciatura	
Só Graduado – Bacharelado	
Pós-graduado – Especialização	
Pós-graduado – Mestrado	
Pós-graduado – Doutorado	
Outra	

Sexo

Masculino	
Feminino	

Tempo de exercício do magistério

Menos de 5 anos	
De 5 a 10 anos	
Acima de 10 anos	

Tempo de exercício do magistério na EJA

Menos de 5 anos	
De 5 a 10 anos	
Acima de 10 anos	

Parte 2 –Ensino

Orientações para o preenchimento: Nessa seção há dois tipos de perguntas: umas que exigem resposta aberta e outras para marcar um “x” no quesito correspondente a sua resposta.

1)Você gosta de lecionar nas turmas de EJA?SIM NÃO **Por quê?**

2)Quantos estudantes têm, em média, nas suas turmas?**3)Qual a média de idade dos seus alunos?****4)Na sua opinião, qual a maior dificuldade que você enfrenta na docência da EJA?** Falta de infraestrutura da escola Falta de apoio pedagógico para o professor Defasagens cognitivas dos alunos**Por quê?**

5) O que você acha que melhoraria o seu trabalho com as turmas da EJA?

FIM DO QUESTIONÁRIO.**MUITO OBRIGADA POR SUA COLABORAÇÃO!**

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Como você acha que os alunos da EJA aprendem a escrever?
- 2) Quais as estratégias de ensino e de intervenção que você pratica para ajudar os seus alunos a desenvolver habilidades na escrita?
- 3) Quais os instrumentos de avaliação que você utiliza para comprovar o aprendizado dos estudantes?
- 4) Se nas suas avaliações você percebe que existe uma diferença entre os alunos que adquiriram o conteúdo que foi trabalhado e outros que ainda não, qual o seu procedimento?